

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



UNIVERSITÉ D'ORAN
ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS



Thèse de doctorat en sciences
Didactique du F.L.E
Par NEKHOUEB BELALEUG Abdelkader

**CONCEPTION D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE
INTERACTIF (ENAPIN) : DISPOSITIF POUR AMÉLIORER
L'EXPRESSION ORALE DES APPRENANTS DU FLE
CAS DE 3^{ème} A. LMD**

Sous la direction de :
Pr.FARI BOUANANI GAMAL EL HAK (CU. Naâma)

Membres du jury :

Présidente : MEHADJI Rahmouna	Pr.	Université Oran 2
Rapporteur : FARI BOUANANI Gamal El Hak	Pr.	Centre Univ Naâma
Examineur : HAMIDOU Nabila	Pr.	Université Oran 2
Examineur : TOUATI Mohamed	MCA	Université Oran 2
Examineur : MAHIEDDINE Azeddine	Pr.	Université de Tlemcen
Examineur : ALI BENCHERIF Zakaria	Pr.	Université de Tlemcen

Décembre 2013

(Soutenue le xx/xx/2018)

AVANT PROPOS

La réalisation de cette thèse aura certes duré longtemps, étant entrecoupée, par une fonction à temps complet. Si aujourd'hui je peux enfin mettre un terme à ce travail de longue haleine, c'est notamment parce que plusieurs personnes m'ont grandement aidé et supporté. Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, le Professeur, Docteur FARI BOUANANI Gamal El Hak, pour son précieux soutien, ses commentaires éclairants, la confiance qu'il a eue à mon égard tout au long de cette thèse, et pour l'approfondissement épistémologique que sous-tendait une telle recherche en didactique des langues.

Je suis très heureux d'avoir pu compter sur la collaboration de tous les étudiants de la promotion 2013/2017 du Centre Universitaire Ahmed Salhi de Naâma. Je me considère très privilégié d'avoir pu obtenir de votre temps, étant conscient des échéances de travail souvent très serrées auxquelles vous êtes confrontés. Merci de vous être livrés gratuitement à l'exercice et d'avoir partagé ouvertement avec moi votre précieux temps et vos connaissances. Ce projet aurait été impossible à réaliser sans votre précieuse participation.

Ma reconnaissance va également à tous les membres de ma famille qui ont su comprendre et respecter mes nombreuses indisponibilités liées à la rédaction de cette thèse. Au cours de cette dernière année, il est vrai que je n'ai pu vous consacrer tout le temps que vous auriez mérité. Sachez toutefois que vous ne perdez rien pour attendre... Je pourrai être désormais plus présent dans vos vies. Merci également à ma conjointe, qui de très loin a sûrement voulu très fort que je termine cette recherche. Sa compréhension hors du commun, son soutien et son encouragement furent des plus appréciés. Sans compter, qu'elle a pu me faire bénéficier de son expérience et de sa connaissance du secteur de l'enseignement, œuvrant elle-même dans le domaine.

Un merci tout spécial également à mon frère et ami, ADEL Moustafa, qui a su m'accompagner tout au long de ce périple. Quelle chance d'avoir pu bénéficier de tes réflexions et commentaires judicieux ! Que d'heures nous avons consacrées à discuter de nos thèses... Nous pourrons enfin tourner la page et passer à d'autres points d'interrogation !

Enfin, mes derniers remerciements vont à monsieur Mohamed Touati le président du Conseil Scientifique de la Faculté de français de l'Université Oran 2 pour le soutien moral accordé. Son support psychologique m'aura certes encouragé à réaliser cette thèse.

Résumé

En entreprenant cette recherche, nous nous sommes fixé comme objectifs de comprendre et décrire les causes réelles qui aboutissent à des difficultés principales de l'expression orale des étudiants au Département de français du Centre Universitaire Ahmed Salhi de Naâma en Algérie et d'examiner le rôle, les mécanismes et les influences du dispositif ENAPIN sur la pratique de l'oral des étudiants en classe et en dehors de la classe. Par ailleurs, cette étude vise également à proposer des mesures de l'amélioration de l'enseignement de l'oral dans notre établissement. Dans le but de répondre aux questions autour desquelles s'articule notre recherche, nous avons recueilli des données à partir du questionnaire de motivation destiné aux étudiants du groupe expérimental et des enregistrements des interactions verbales effectués au cours de l'échange conversationnel entre étudiants de chaque groupe (du groupe contrôle et du groupe expérimental) lors des six débats. Au terme de l'analyse des données, il convient donc de dresser le bilan, de présenter les principaux résultats obtenus et de remettre en lumière les pistes qui émergent de cette étude. Les résultats obtenus à partir de l'analyse des données de notre corpus nous ont éclairés sur les véritables difficultés des étudiants dans leur expression orale en français, sur les efforts qu'ils mettent pour les résoudre et sur les réajustements didactiques nécessaires à l'enseignement de l'oral au département de français en Algérie. Enfin, cette recherche inscrite dans une perspective didactique a pour fonction d'engendrer les conditions interactives et de projeter un dispositif, englobant des schémas interactionnels et des nouvelles pratiques d'enseignement susceptibles être favorables à l'apprentissage de l'oral en FLE des étudiants LMD en classe de langue.

Mots clés : Français Langue Étrangère, expression orale, environnement d'apprentissage interactif (ENAPIN), interaction verbale.

Abstract

The aim of this research is to understand and describe the underlying reasons that lead to the main difficulties encountered by the students of the department of French language in the university centre Ahmed Salhi of Naama in Algeria during their sessions of oral expression. We examine in this research the role, the mechanisms, and the impacts of the interactive learning environment system (ILES) on the practice of oral expression in class and outdoors. In addition, this study aims to suggest measures that should be taken to improve the teaching of oral expression in our university centre. To answer the questions on which our research is based, we have collected data from a questionnaire addressed to students of an experimental group, and from records of verbal interactions carried out during the conversation exchange between the students of each group (control group and experimental group) during six sessions. The analysis of data shows that a comprehensive assessment should be made, the ultimate outcomes achieved by the analysis should be presented, and some proposals should be put forward. In fact, the outcomes of the analysis of the corpus that we have performed has shed lights on the real difficulties encountered by students in oral expression, the efforts made to overcome these difficulties, and suggest the necessary adjustments to the didactics of the teaching of oral expression in the department of French language in Algeria. Finally, this research is a part of pedagogical perspective, which aims to create conditions for interactive teaching, and envisage a package of measures that includes patterns and new practices of teaching that are conducive to the learning of oral expression for students of French Foreign Language in the LMD system.

Key words: French Foreign Language, oral expression, verbal interaction, environment of interactive learning.

الملخص

تتمثل الأهداف المتوخاة من وراء هذه الدراسة في الوقوف على أهم الصعوبات التي يواجهها طلبة ليسانس اللغة الفرنسية بالمركز الجامعي أحمد صالح لولاية النعامة بالجزائر أثناء حصص التعبير الشفهي؛ فالدراسة تحاول فهم الأسباب الكامنة وراء ذلك ووصفها من أجل تقديم بعض الحلول. تبحث الدراسة كذلك في دور نظام التعليم التفاعلي وآلياته ومدى تأثيره في ممارسة التعبير الشفهي داخل الحصص الدراسية وخارجها. تهدف هذه الدراسة أيضا إلى اقتراح مجموعة من الآليات التي من شأنها الرفع من مستوى تعليم التعبير الشفهي في المركز الجامعي أحمد صالح. و من أجل الإجابة على الأسئلة التي تتمحور حول هذه الدراسة، فإننا قمنا بجمع بيانات من خلال استبيان قدم لطلبة مجموعة تجريبية، و تسجيلات للتبادل بين طلبة مجموعة تجريبية وطلبة مجموعة ضابطة من خلال ست حصص للتعبير الشفهي. توصلنا من خلال تحليل البيانات إلى ضرورة تقديم تقييم شامل، و عرض جميع النتائج التي توصلنا إليها، و كذا تقديم جملة من الاقتراحات حيث إن النتائج التي توصلنا إليها من خلال التحليل الذي أجريناه على مدونة البحث تلقي الضوء على الصعوبات الحقيقية التي يواجهها الطلبة في حصص التعبير الشفهي، و الجهود المبذولة من أجل التغلب على هذه الصعوبات، لتقترح من ثم التعديلات الضرورية الواجب إدخالها على مناهج تدريس التعبير الشفهي بأقسام اللغة الفرنسية بالجامعات الجزائرية. تعد هذه الدراسة جزءا من رؤية تعليمية ترمي إلى خلق الظروف الملائمة للتعليم التفاعلي، و تقديم تصور حول الآليات التي تتضمن نماذج و مناهج جديدة و التي من شأنها تسهيل تعلم التعبير الشفهي للطلبة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في إطار نظام ل.م.دي.

الكلمات المفتاحية: الفرنسية لغة أجنبية، التعبير الشفهي، التفاعل الشفهي، التعليم التفاعلي.

*À la
mémoire
de mon
cher père*

SOMMAIRE

AVANT PROPOS	3
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	10
ÉTAT DE RECHERCHE SUR LA QUESTION.....	28
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DE LA RECHERCHE.....	40
<u>CHAPITRE 1</u> : L'ALGÉRIE: SON CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ET SON SYSTÈME D'ÉDUCATION.....	41
<u>CHAPITRE 2</u> : PRESENTATION GEOGRAPHIQUE ET DEMOLINGUISTIQUE DE L'ALGERIE.....	55
DEUXIÈME PARTIE : CADRAGE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	76
<u>CHAPITRE 3</u> : DE LA PRODUCTION ORALE À L'EXPRESSION ORALE	77
<u>CHAPITRE 4</u> : INTERACTIONS VERBALES EN CLASSE DE LANGUE.....	111
<u>CHAPITRE 5</u> : CONCEPTION CONSTRUCTIVISTE D'ENAPIN, PRINCIPES.....	144
TROISIÈME PARTIE : ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE.....	178
<u>CHAPITRE 6</u> : LE PROTOCOLE D'EXPÉRIMENTATION ET LES OUTILS D'ANALYSE DE LA RECHERCHE.....	178
<u>CHAPITRE 7</u> : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	188
<u>CHAPITRE 8</u> : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATIO.....	213
BILAN ET PERSPECTIVES.....	242
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	252
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	261
TABLE DES MATIÈRES.....	271
ANNEXES.....	283

Dans l'effort que nous faisons pour comprendre le monde, nous ressemblons quelque peu à l'homme qui essaie de comprendre le mécanisme d'une montre fermée. Il voit le cadran et les aiguilles en mouvement, il entend le tic-tac, mais il n'a aucun moyen d'ouvrir le boîtier. S'il est ingénieux, il pourra se former quelque image du mécanisme, qu'il rendra responsable de tout ce qu'il observe, mais il ne sera jamais sûr que son image soit la seule capable d'expliquer ses observations.

(Albert Einstein et Léopold Infeld)

Un phénomène demeure incompréhensible tant que le champ d'observation n'est pas suffisamment large pour qu'y soit inclus le contexte dans lequel ledit phénomène se produit. Ne pas pouvoir saisir la complexité des relations entre un fait et le cadre dans lequel il s'insère, entre un organisme et son milieu, fait que l'observateur bute sur quelque chose de « mystérieux » et se trouve conduit à attribuer à l'objet de son étude des propriétés que peut-être il ne possède pas.

(Paul Watzlawick, *La logique de la communication*)

Cette thèse a bénéficié des commentaires éclairants du Professeur FARI BOUANANI Gamal el Hak. Toute erreur ou imprécision y subsistant est à attribuer à la seule responsabilité de son auteur.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Origine de l'étude et choix du thème

La présente étude s'intéresse à l'enseignement/apprentissage de l'expression orale, par la mise en œuvre d'un dispositif didactique : - ENvironnement¹d'APprentissage INteractionnel, désormais, (ENAPIN)- à partir de la problématique de la perspective actionnelle. Cette étude a été inspirée par notre recherche au Magistère² en Didactique, qui a porté sur « L'enseignement de l'oral en classe de FLE ... » auprès des apprenants de l'école algérienne. Une étude fondée sur les critères de Kerbrat-Orecchioni, proposés comme moyens permettant d'établir l'interaction verbale. Selon ces critères, les effets de l'interaction verbale en classe de langue doivent être pris en compte pour la progression langagière de l'apprenant.

La compétence en expression orale qui représente l'un des aspects les plus importants de l'acquisition d'une langue étrangère ne s'acquiert bien entendu que dans des situations d'interaction verbale. Il conviendra donc d'amener l'apprenant à interagir en langue étrangère en classe pour le rendre capable d'inter-actionner convenablement avec des locuteurs de cette langue et de prendre réellement part dans les échanges verbaux authentiques.

¹On parle souvent de « contexte » en ce sens, ce qui est bien sûr un usage métaphorique, qui peut se justifier d'un point de vue pratique parce que pour « environnement », plus exact, le français ne dispose pas de l'équivalent du verbe « contextualiser » et de sa nominalisation : contextualisation.

² Mémoire de magistère en didactique, *Enseignement de l'oral dans la classe de FLE ; entre pratiques de classe et manuels scolaires*, sous la direction de Pr.FARI Bouanani, soutenu le 12 mai 2012. Mostaganem. Algérie.

Pour cet effet, dans notre travail, le sujet d'interaction verbale est analysé dans un contexte d'apprentissage interactif du FLE, au niveau d'incitation à la parole par l'enseignant et au niveau d'engagement à l'interaction verbale par l'apprenant, en partant du principe selon lequel les compétences communicatives en langue étrangère sont acquises à travers l'interaction verbale constante.

D'autre part, nous nous sommes basé sur les propositions du Cadre européen commun de référence (CECR), qui préconise l'approche actionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Selon le CECR, le but de l'enseignement des langues étrangères est de former des acteurs sociaux avec maîtrise pratique de la langue, domaine qui permet à ses utilisateurs de participer à une communication efficace dans différentes situations d'interaction de la vie quotidienne.

L'étude se déroule dans l'université algérienne où souvent l'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère, est à la fois vecteur d'acquisition de savoir - qui est objet de discours – et un savoir-faire - qui donne lieu à une pratique.

Le choix du terrain n'était pas aléatoire. Plusieurs raisons sous-tendent notre choix du Département de Français du Centre Universitaire de Naâma pour cette investigation. D'abord, c'est pour répondre à des raisons d'ordre pratique. Il était plus simple pour nous de réaliser notre recherche sur le milieu où nous travaillons depuis plusieurs années, avec les étudiants et les enseignants que nous connaissons bien. C'est à travers le contact régulier avec eux que nous réfléchissons d'une part sur les difficultés d'expression orale, les dysfonctionnements interactionnels qui peuvent se produire dans leur processus communicatif en classe de FLE et en situation de communication exolingue. Et d'autre part, ce contact contribue considérablement à la constitution du corpus, la précision des objectifs et l'approfondissement de notre analyse. D'ailleurs, entre collègues, nous discutons librement, en tenant compte des difficultés rencontrées au cours de notre travail. Il est particulièrement important que certains enseignants du département aient une riche expérience pédagogique dans le domaine de l'enseignement du FLE. Toutes les réflexions qu'ils nous offrent à partir de leur travail dans différentes disciplines, surtout dans l'enseignement de la pratique de l'oral, jouent un rôle important pour l'élaboration de notre recherche.

Nous nous proposons dans cette recherche de faire le point sur l'enseignement / apprentissage de la compétence d'interaction à travers la perspective actionnelle projetée dans ENAPIN, dispositif³ d'apprentissage utilisé dans la recherche. Adopter une perspective actionnelle dans notre dispositif, c'est entraîner nos apprenants à accomplir des tâches à l'aide de l'outil linguistique, de la plus élémentaire, faire passer son message dans un énoncé unique, jusqu'à la réalisation en groupe d'un projet complexe à long terme.

Un dispositif est un outil nécessaire et important dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, comme le FLE. Dans cette étude, nous utilisons l'acception large du terme « dispositif », qui est une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier & Peter, 1999; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999). C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques.

Dans nos lectures exploratoires, en plus de l'incitation à la parole par l'enseignant et l'engagement à l'interaction verbale par l'apprenant, nous avons été intéressé par une notion assez récente, étroitement liée à la compétence de l'interaction verbale : il s'agit du contact avec la langue étrangère. Selon (Hasan, 2011:11), l'environnement linguistique de l'apprenant joue un rôle considérable dans l'acquisition d'une langue étrangère. Très souvent l'apprenant se trouve dans un contexte scolaire dans son pays d'origine et il est rare que les enseignants soient natifs de la langue enseignée (*ibid.*).

Par conséquent, les apprenants manqueront un contact authentique avec la langue qu'ils ciblent, ce dépourvu peut aboutir à des résultats différents suivant les critères retenus. Signalons que les tâches et les documents sonores audio-visuels assignés à ce dispositif

³ Un dispositif est « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisations des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) » (Pothier 2003 : 81).

et qui ont fait l'objet de notre recherche sur l'expression orale, sont exploités dans un scénario d'apprentissage interactif à l'aide de diverses stratégies reproductibles et des modalités d'accompagnement.

Problématique de l'étude

Un dispositif mis au service d'une langue étrangère est nécessairement basé sur une méthodologie d'enseignement et est censé respecter ces principes et exigences, que ce soit par rapport à l'enseignement et apprentissage de l'expression orale ou par rapport à celui de l'expression écrite. Les recherches en linguistique comme en psychologie invitent à inscrire l'enseignement de l'oral dans la dimension pragmatique, pour inscrire la prise de parole au sein du social et du psychologique. Des chercheurs comme (Charaudeau, 1992 ; de Pietro et Wirthner, 1996 ; Lafontaine, 2001, 2007) ; affirment eux aussi l'utilité d'explorer pédagogiquement les situations d'oral spontané, où se révèle la véritable façon de parler des apprenants. Ce qui rejoint les propos de (Bruner, 1987) ; qui rappelle : « La seule manière d'apprendre l'usage du langage est de l'utiliser pour communiquer ». Pour ces experts, et dans une perspective actionnelle, l'idée est que pour apprendre une langue, il faut l'utiliser dans la société.

Être compétent dans une langue étrangère veut dire selon le socioconstructivisme de vygotsky interagir sur le plan social. Sans même aborder cet usage social, on ne peut que constater que la compétence en expression orale qui représente l'un des aspects les plus importants de l'acquisition d'une langue étrangère ne s'acquiert bien entendu que dans des situations d'interaction verbale.

Pour développer cette compétence langagière orale, il ne suffit pas de faciliter une plus grande prise de parole ; encore faut-il penser mettre en place les activités qui favoriseront les productions langagières ciblées. Mais cela est-il suffisant ? Est-ce par une pratique répétée qu'une compétence langagière est acquise ? Ou est-ce par un discours oral en situation ?

L'approche communicative, méthodologie d'enseignement des langues étrangères toujours en vigueur en Algérie veut que les enseignants favorisent la communication

orale en classe de langue étrangère. D'autant plus que les apprenants d'une langue étrangère ont souvent pour objectif à court terme de communiquer oralement dans cette langue. Pour qu'ils puissent y parvenir, ils ont besoin non seulement des connaissances linguistiques mais également des connaissances des réalités socioculturelles reconnues à la langue étrangère qu'ils apprennent. Autrement dit, non seulement l'apprenant d'une langue étrangère doit être capable de bien prononcer les mots qu'on lui apprend ou de construire des phrases grammaticalement correctes mais encore devrait-il pouvoir bien s'en servir dans un échange en langue étrangère, dans des situations variées.

Cela suppose un enseignement/apprentissage d'une expression orale plus large que celui qui favorise les formes parlées (sons, mots, exposés et phrases oralisées) d'une langue étrangère. L'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale devraient impliquer les apprenants d'une langue étrangère dans une situation d'échange en classe, les initiant ainsi à des échanges en langue étrangère qui se produisent au quotidien, chez les locuteurs natifs de cette langue. Il s'agit, pour reprendre les mots d'E. Lhote (1998 : 12), de « mises en situation de formes parlées », dans des interactions.

La perspective actionnelle, sur laquelle est basée la méthode du FLE de notre projet, préconise le recours à des activités à caractère interactionnel manifestées sous la forme de scénarii d'apprentissage interactif. La construction d'un scénario interactif d'apprentissage interactif, doit se faire en tenant compte du niveau de compétence des apprenants et de celui vers lequel on veut les amener. Un scénario interaction donne du sens à l'apprentissage en remobilisant l'intérêt des étudiants en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre. Dans le même temps, il vise à supprimer le cloisonnement des apprentissages qui sont uniquement reliés par un thème et ne suscitent pas nécessairement l'intérêt, et semble ainsi mettre en exergue un environnement motivant. Or, dans beaucoup de méthodes se réclamant de l'approche interactionnelle, le contexte ne semble pas être valorisé.

Nous nous proposons d'essayer un environnement interactionnel proposé dans le dispositif ENAPIN. Le scénario projeté dans notre dispositif n'est pas une activité parmi d'autres, ce n'est pas non plus un simple « support » comme le serait un texte, c'est

réellement une démarche d'apprentissage. En effet, l'objectif n'est pas simplement d'intéresser les apprenants, mais leur apprendre une langue dans toute sa richesse y compris culturelle. L'on notera que la notion de scénario pédagogique intervient fréquemment en lien avec les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE), comme par exemple dans cette définition donnée par Bibeau (2000) :

« Un scénario pédagogique présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à un ou plusieurs domaines de vie selon les modalités et les spécifications des nouveaux programmes d'études. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et peut-être aussi de l'imprimé, de la radio sur le net, de la télévision en ligne ou du multimédia »

Nous aimerions savoir, en analysant l'enseignement/ apprentissage de l'expression orale dans notre étude en quoi ce dispositif répond-il aux principes et exigences de l'approche communicative et la perspective actionnelle.

Afin de dépasser la « simple » mise en activité de processus du dispositif et de permettre aux apprenants de s'approprier des démarches de compétence d'interaction, différents outils et supports sont proposés :

- Des activités et des tâches liées aux situations authentiques d'enseignement en communication orale ; (cf. annexe, appendice C)
- Des stratégies d'écoute et de prise de parole basées sur les socles de compétence d'interaction. (cf. annexe, appendice C)
- Des modalités d'accompagnement (cours, ateliers et interaction verbale).

En conséquence, notre problématique est de pouvoir adopter une démarche qui, selon le CECR, document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, prône d'un côté les besoins d'une pédagogie de l'oral en plaçant les apprenants-orateurs au centre des préoccupations (acteurs sociaux) et d'un autre côté, met à profit de nouveaux outils qui

leur apportent motivation (utilisateurs stimulés) qui accomplissent des tâches dans le contexte situationnel de la classe.

Dans cette optique, nous proposons de créer, sur le modèle audiovisuel et les documents authentiques du CECRL, des stratégies d'apprentissage dans le cadre d'un cours d'expression orale, car un tel modèle permettrait de transplanter le pays francophone dans la classe de langue, de faire de la classe de langue un espace francophone virtuel dans lequel l'apprenant pourra jouer son futur rôle de locuteur. Notre expérience consistera à montrer comment le dispositif ENAPIN que nous avons élaboré dans notre étude s'inscrit dans ce cadre (CECRL) sans que cette filiation soit ressentie comme un asservissement mais plutôt comme une stimulation et une source d'inspiration.

Pour cela, nous exploiterons un cours d'expression orale à travers la perspective actionnelle, avec les apprenants de Français Langue Étrangère (FLE) de 3^{ème} année LMD inscrits dans la filière "Lettres et Langues étrangères" du Centre Universitaire SALHI Ahmed de Naâma en Algérie et tenterons de voir si un tel dispositif peut se montrer favorable, avantageux.

La problématique de la recherche relève quatre questions essentielles qui sont:

1. Quelles approches de l'enseignement de l'oral en FLE faut-il adopter pour l'amélioration des activités orales ? Nous traiterons de cette question, qui nous guidera vers les facteurs qui concourent à la constitution du contenu de nos séances d'expression orale, au point (2.6).

2. Quelles sont les difficultés que rencontre un apprenant de FLE en expression orale ? Trouver réponses à cette question nous permettra de cerner ces difficultés et de constituer notre dispositif de façon à y remédier. Nous traiterons de cette question dans les points (3.5 et 4.1)

3. Quels seraient les apports d'un dispositif ENAPIN pour un cours d'expression orale de FLE ? C'est après avoir exploré les différentes méthodologies au point (3.4) et dressé les deux principales situations de l'interaction verbale (en tant qu'objet de recherche et en tant qu'objet d'enseignement) que nous répondrons à cette question au point (5.1) et

(5.2). Par ailleurs, nous recueillerons, par l'intermédiaire d'un questionnaire de motivation (cf. annexe, appendice A), les propos des apprenants ayant utilisé ce dispositif dans le cadre du cours de l'expression orale.

4. Un travail avec un tel dispositif augmente-t-il la compétence au niveau de l'engagement à l'interaction verbale par des apprenants-orateurs et la performance au niveau de l'incitation à la parole par l'enseignant en classe de FLE ? Les résultats des apprenants à un test préliminaire, à un test final et l'analyse de la grille nous permettront de répondre à cette question.

En pratique, il faut atteindre un certain nombre d'objectifs pour pouvoir apporter des réponses à ces questions. Ainsi à chacune des questions formulées correspondra un objectif spécifique qui sera présenté au point (0.3 : introduction). Cependant, comme notre étude porte sur des étudiants algériens suivant des cours de FLE au département de français du Centre Universitaire SALHI Ahmed de Naâma en Algérie, nous présenterons donc d'abord de manière générale le système éducatif du pays et la place qu'occupe le cours d'expression orale en langue étrangère à travers ce système. Nous présenterons également la place qu'occupe le FLE dans ce système. Puis nous irons au particulier en présentant le Centre universitaire et le département de FLE dont les étudiants de 3^{ème} année constitueront notre échantillon de travail. Cette présentation nous permettra éventuellement de comprendre la raison pour laquelle nous avons choisi en Algérie des étudiants de FLE et de 3^{ème} année de licence LMD.

Objectifs de la recherche

Cette étude a pour but de mettre en évidence la place et l'importance de l'interaction verbale entre apprenant/apprenant et entre apprenant/enseignant en tant qu'interlocuteurs, à partir de l'analyse d'un corpus constitué d'enregistrements sonores réalisés avec un groupe d'étudiants de FLE. L'analyse qui permettra d'observer l'approche interactionnelle utilisée dans ENAPIN, et qui donne d'une part une incitation à la prise de parole par l'enseignant, et d'autre part à l'engagement par l'apprenant à l'interaction verbale spontanée. Cette analyse se fonde sur les critères de Kerbrat Orecchioni, proposés comme moyens permettant d'établir l'interaction verbale. Les

thèmes abordés, les questions posées, les tours de paroles, la durée de parole et les interruptions seront étudiés puis analysés au niveau de leurs effets provocateurs pour la construction de l'interaction en cours de FLE.

Dans cette recherche nos objectifs principaux sont :

- Concevoir et mettre à l'essai via un dispositif interactif un cours d'expression orale de FLE dont le contenu porte également sur l'enseignement du processus de l'oral.
- Comprendre et décrire les causes réelles qui aboutissent à des difficultés d'expression auxquelles confrontent les étudiants au cours de l'échange conversationnel.
- Constituer le contenu du dispositif en tenant compte de ces difficultés, c'est-à-dire de manière à remédier à ces difficultés.
- Connaître les apports, les effets que peut apporter un dispositif à des apprenants de FLE dans le cadre du cours d'expression orale.
- Comparer les résultats d'un groupe d'apprenants d'expression orale FLE ayant reçu des cours avec un dispositif d'apprentissage interactif ENAPIN et ceux d'un groupe d'apprenants d'expression orale FLE ayant reçu des cours sans dispositif ENAPIN, c'est-à-dire de manière traditionnelle.
- Voir s'il y a motivation et satisfaction chez les apprenants ayant utilisé le dispositif ENAPIN.

L'importance du travail

L'importance de cette recherche se manifeste par les faits suivants :

1. La construction et la mise à l'essai d'un dispositif de communication orale pour le cours d'expression orale en FLE.
2. La quête d'éléments facilitateurs pour atteindre les objectifs/exigences du cours d'expression orale en FLE.
3. L'accès aux opinions d'apprenants de FLE concernant l'usage d'un dispositif pour cette discipline.

4. La mise à disposition d'indices pour d'éventuelles recherches dans le domaine de l'enseignement /apprentissage du FLE assisté par un tel dispositif.

Le but de cette contribution est de valoriser d'abord la notion de l'oral et de montrer que l'acquisition d'une compétence de communication orale peut constituer, indépendamment du formel, un objectif à part entière en classe de langue étrangère. Il s'agit aussi de proposer une méthodologie de l'enseignement/apprentissage de l'oral et de son évaluation qui tient compte de ses variations et de ses spécificités.

Enfin, serait envisagée une considération pédagogique de l'enseignement de l'expression orale à l'issue de cette recherche en réfléchissant aux opportunités, aux conditions interactives ainsi qu'en précisant des moyens, les schémas interactionnels ou les pratiques d'enseignement les plus favorables à l'apprentissage de l'oral en FLE des étudiants en classe de langue.

Les hypothèses

Les concepts étant définis et opérationnalisés, nos hypothèses peuvent maintenant être formulées. Il convient ici de parler de trois hypothèses de recherche car notre étude vise plusieurs objectifs distincts qui ont été traduits par autant de questions de recherche. Ainsi, conformément à la question initiale de recherche: comment un tel dispositif (ENAPIN dans notre cas), peut faciliter et améliorer l'expression orale ? La présente étude repose sur trois hypothèses :

1. Un dispositif didactique interactif conçu pour le cours d'expression orale du FLE pourrait être une motivation importante pour satisfaire un enseignement/apprentissage réussi de cette discipline.
2. Un dispositif didactique interactif permettrait de diminuer les difficultés que rencontrent les apprenants de FLE en expression orale.
3. L'usage d'un dispositif interactif permettrait d'augmenter la performance des apprenants en expression orale, en termes de compétences d'interaction et en termes de meilleurs résultats.

Délimitation du sujet et champ de recherche

Nous nous limitons à l'étude de l'expression orale en français langue étrangère chez 40 apprenants du Département de Français Langue Étrangère (FLE) de 3^{ème} année LMD inscrits dans la filière "Lettres et Langues étrangères" du Centre Universitaire de Naâma en Algérie.

Notre recherche ne porte que sur l'enseignement/apprentissage de la composante orale à travers un dispositif didactique. Nous n'allons introduire que ce qui a trait à la composante orale et faire abstraction des activités qui relèvent de la composante écrite.

Le dispositif, outre les stratégies d'écoute et les stratégies de prise de parole, les séquences audio-visuelles et les tâches qui se définissent à travers un plan de travail qu'il comprend, baigne dans un cadre d'action et dans un environnement interactif pour répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisations des TICE) et des modalités d'accompagnement (travail personnel, tutorat, séances en groupe).

Toutefois, nos séances vont s'appuyer surtout sur des documents authentiques du CECRL qui contient des consignes et recommandations relatives à l'enseignement et apprentissage de l'expression orale en FLE.

Outre les apports du dispositif didactique, dans notre recherche, nous allons nous intéresser aux apprenants du FLE qui ont utilisé ce dispositif interactif. Nous allons également avoir, à travers un questionnaire de motivation, des informations utiles relatives à l'usage du dispositif dans le cours d'expression orale. Les questions porteront à comprendre les effets, les apports qu'un tel dispositif peut apporter pour la tâche interactionnelle.

Des différences apparaissent d'un degré d'enseignement à l'autre. Dans notre étude, nous attachons une grande importance à l'écoute dans la communication orale. Selon notre expérience, les apprenants sujets de notre étude ont quelques compétences langagières en FLE et c'est par la pratique d'activités orales spontanées comme dans notre environnement interactif qu'ils vont consolider leurs apprentissages en écoutant

autrui, ce qui rejoint les propos de Garcia (1985) qui rappelle que pratiquer l'oral veut dire participer à une situation de communication où l'on parle et l'on écoute. Au cours de notre dispositif à partir de ces situations sonores, les échanges deviennent spontanés.

Terminologie utilisée dans notre recherche

Parmi les termes les plus utilisés dans la présente étude est la paire « enseignement/apprentissage ». Ces deux processus (enseignement et apprentissage) sont mis ensemble car souvent ils vont de pair – l'on suppose que là où il y a enseignement, il y a apprentissage. En classe de FLE, l'enseignant transmet des connaissances à ses apprenants. En situation de classe, les termes « enseignant » vs « apprenant » ont pour synonymes « Professeur » vs « élèves » respectivement. L'utilisation du couple enseignement/apprentissage rend compte de « l'interdépendance des deux processus » (J.-P. Cuq, 2003: 85).

Dans le cadre de cette étude, le concept d'enseignement/apprentissage peut se définir comme la co-construction des connaissances à travers une guidance affectivo- cognitive assurée par l'enseignant. Elle se confond avec l'éducation qui est une conduite sociale ayant pour but de transformer le sujet point de vue cognitif et pratique. Alors, le concept d'enseignement/apprentissage aidera à mieux cerner ce qu'on entend par conception d'un dispositif dont le but est de réaliser à la fin de cette étude un support scolaire particulier qui vise à favoriser l'expression des apprenants et l'acquisition du langage oral.

L'appellation « composante orale », que nous utilisons, est synonyme de ce qui est communément appelé oral. Si nous évitons d'utiliser ce dernier, c'est pour éviter la confusion: la « composante orale » comporte deux grandes variantes – oral et oralité, dont nous allons parler plus loin dans cette étude. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère porte sur deux composantes majeures: la composante orale (l'oral) et la composante écrite (l'écrit). Le substantif « composante » en référence à l'oral (qui s'oppose à l'écrit), est utilisé par Élisabeth Guimbretière (1994: 5), qui décrit l'oral comme « une composante de la langue ». Remarquons aussi que J.-P. Cuq (2003: 182-183) utilise l'appellation composante orale en parlant de la forme parlée de la langue.

S'il y a une « composante orale, l'on peut supposer qu'il existe aussi une composante écrite. Dans notre étude, par souci d'uniformité et de commodité nous utilisons les appellations « composante orale » vs « composante écrite à la place de l'« oral » vs l'« écrit » respectivement.

Rappelons qu'en Algérie pays maghribophone⁴, le français est destiné à être enseigné comme langue étrangère. D'où l'utilisation fréquente, dans notre étude, du sigle FLE, signifiant : « Français Langue Étrangère ». L'appellation approche communicative » renvoie à « un dispositif de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer [en langue étrangère] (J.-P. Cuq, 2003:24).

Le « contexte » renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.

Est considéré comme « stratégie » tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

Est définie comme « tâche » 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. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

⁴Les recherches de A. Elimam portent essentiellement sur l'acquisition du langage, de manière générale, et sur les retombées de l'Antiquité linguistique nord africaine sur les parlars contemporains. Il est notamment l'auteur de trois ouvrages publiés en Algérie aux éditions "Dar El Gharb" : Le Maghribi, Les langues maternelles en Algérie et L'exception linguistique en didactique. Elimam A., L'exception linguistique en didactique, Oran, Dar El Gharb, 2006, p.59

Un « tour de parole » est, en sociolinguistique et en pragmatique, une notion désignant 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. La conversation téléphonique, par exemple, interdit les silences trop longs durant l'interaction, ce qui conduit à une définition plus stricte des tours de parole. Le tour de parole est une unité interactionnelle, qui comprend d'abord le partage d'un minimum de connaissances linguistiques et encyclopédiques et ensuite, une nécessité de coopérativité, indispensable à l'intercompréhension des interlocuteurs.

« Le débat » est une rencontre entre deux personnes qui sont en égalité statutaire, qui s'échangent pour que chacun défende ses idées, sinon les imposer (émissions télévisées), il s'agit d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier, mais il se déroule dans un cadre préfixe, en outre le débat comporte généralement un public et un modérateur chargé de veiller à son bon déroulement. Le débat donc, prend de la discussion son caractère argumentatif, et de l'interview son caractère médiatique, en même temps il s'impose à la conversation.

“Motivation en contexte scolaire : Motivation extrinsèque /intrinsèque”. Roland Viau définit la motivation scolaire comme :

« Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et dans son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». (Roland Viau, 2004 : 268)

Deci et Ryan distinguent la motivation intrinsèque (motivation pour l'action) de la motivation extrinsèque (motivation pour la récompense ou les avantages que l'on va pouvoir obtenir si l'on pose l'action)

Méthodologie

La présente contribution, de type qualitatif/quantitatif, se veut une manifestation dans le domaine peu exploré qu'est l'enseignement/apprentissage de la composante orale, à

travers la suggestion d'un dispositif⁵ didactique en FLE à partir de la problématique de l'approche communicative et la perspective actionnelle. Notre démarche vise à conjuguer des démarches pédagogiques et des stratégies didactiques relatives à la communication orale, qui auront pour but d'améliorer les constructions de connaissances et les compétences linguistiques et langagières des apprenants.

Dans ce travail, nous avons un double objectif à atteindre. Le premier, à portée pédagogique, est de présenter les difficultés d'apprentissage de la composante orale et d'explicitier les fondements de ces difficultés. Le second, à portée didactique, est de trouver des solutions adéquates aux problèmes d'acquisition du français oral et d'élaborer des *scenarii* didactiques susceptibles d'améliorer les pratiques langagières des apprenants.

Notre étude est de nature analytique, impliquant des analyses de la composante orale à travers deux tests, un premier T1 de positionnement ou préliminaire, un second T2 final ainsi que l'analyse d'un questionnaire de motivation destiné aux apprenants du groupe expérimental. Les analyses de l'expression orale dans les deux tests de notre dispositif vont s'effectuer à l'aide d'une grille que nous allons élaborer plus loin au cours de notre dissertation.

Dans les analyses de ces deux tests de notre projet et même dans les analyses du questionnaire de motivation, les fréquences et les pourcentages obtenus feront l'objet de commentaires et discussions. Ainsi, nos analyses seront quantitatives et qualitatives.

Notre projet d'expérimentation a été construit pour le cours de la composante orale français langue étrangère (Expression Orale) de troisième année de licence durant le sixième semestre au Département de FLE de l'Institut des lettres et des langues du Centre Universitaire SALHI Ahmed de Naâma en Algérie. Ce cours vise à développer des habiletés en expression orale dans un contexte pédagogique. De manière plus précise, il vise le développement des compétences communicatives, lexicales et

⁵ Ensemble de moyens techniques, des démarches pédagogique et didactique, basé sur des tâches, des stratégies d'écoute, des stratégies de prise de parole et des séquences audio-visuelles.

discursives. Cette recherche s'appuie sur un échantillon de 40 étudiants qui a été soumis à deux moments synchroniques de la recherche : Le premier (M1) faisant usage d'un test de positionnement (T1) avant la fréquentation effective d'ENAPIN. Il a pour objectif de connaître le niveau (A) de départ de cet échantillon, à titre d'évaluation diagnostique, et élaborer deux sous échantillons : le groupe contrôle et le groupe expérimental. Le deuxième moment (M2) faisant usage d'un test final (T2) après usage d'ENAPIN, qui a eu lieu quatre mois après le (M1) et qui constitue un indicateur du point d'arrivée (B) de ces deux groupes .Il a pour objectif de jauger leur niveau de compétence dans les interactions verbales à titre d'évaluation sommative.

Découpage du travail

Le plan adopté dans la présente recherche épousera les trois articulations suivantes :

La première partie va porter sur la présentation du contexte de la présente étude. Dans cette partie, nous allons exposer dans un premier chapitre, la situation linguistique et sociolinguistique de l'Algérie au sein de laquelle le FLE s'enseigne et s'apprend.

La structure et organisation du système d'éducation, les problèmes et défis reconnus à l'enseignement et apprentissage de cette langue étrangère sur le territoire algérien seront discutées. Dans le deuxième chapitre de cette partie, nous nous interrogerons sur le déroulement de l'enseignement de l'oral en Algérie : Quelle est la place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE ? Nous tenterons de répondre à cette question que nous pensons importante dans l'enseignement d'une langue étrangère. Enfin, nous essayerons de démontrer que si les moyens didactiques sont mises en place par l'institution, chaque *dispositif interactif*, jouera un rôle primordial dans l'amélioration de l'expression orale des étudiants.

Plutôt que de rédiger un cadre théorique présentant d'emblée des outils conceptuels et des grilles d'analyse, nous avons commencé dans le troisième chapitre de cette deuxième partie, par expliquer les deux notions portant sur la compétence de la communication orale à savoir la production orale et l'expression orale. Nous nous intéresserons à la mise en pratique de cette dernière au sein du contexte de la recherche.

Nous allons également explorer en illustrant la distinction entre ces deux notions, la transition de l'une vers l'autre. Ainsi, un regard rétrospectif sur la place de l'oral dans les principales tendances méthodologiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sera utile au renforcement de ce contexte historique.

Le chapitre IV sera consacré à décrire des caractéristiques des interactions verbales en classe de FLE. Tout d'abord, nous abordons la notion d'interaction verbale et ses fonctions. Ensuite, nous parlerons de la communication authentique et de la communication didactique. Enfin, nous nous intéresserons à des aspects sociolinguistiques de chaque type de communication, soit ceux qui concernent le rapport entre la situation, les sujets et la langue, ainsi qu'à l'écart entre situation de contact en milieu « naturel » et situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En effet, nous nous interrogeons dans le cadre de ce cinquième chapitre (V) sur les facteurs qui expliquent la démotivation ainsi que l'absence de productivité active et spontanée de la part de nos étudiants, sur les difficultés que soulèvent ces AEO et rendent difficile leur mise en œuvre par les enseignants, et grâce auxquels, nous avons pu construire notre problématique et choisir des outils d'analyse. Enfin nous essayons de voir comment on peut intervenir positivement pour un rendement souhaitable de la part des apprenants au cours de ces AEO, tout en mettant en place un dispositif interactif élaboré à partir de l'approche interactionnelle. Nous interrogeons enfin le déroulement effectif du projet d'expérimentation ENAPIN avec la conduite de notre recherche.

Les aspects méthodologiques et analytiques feront l'objet de la troisième partie de l'étude. Nous présenterons dans ce sixième chapitre (VI) l'institution et les programmes d'enseignement de cette unité de formation. En deuxième lieu, il est particulièrement important de mentionner le processus de recueil de données et la constitution des corpus destinés à la vérification des hypothèses. Nous évoquerons également les avantages, les inconvénients ainsi que les conditions dans lesquelles nous avons effectué ce recueil. Enfin, ce chapitre se terminera par les conventions de transcription des corpus.

Le chapitre VII présentera et décrira la population et le corpus de notre recherche, les techniques de collecte des données de notre étude. Une classification des critères

d'analyse auxquels nous allons recourir dans notre recherche sera effectuée. L'analyse comparative des données du corpus occupe ensuite le dernier chapitre VIII. Nous étudions les variations interindividuelles en comparant les comportements langagiers des étudiants dans des situations comparables. C'est dans cette partie que nous allons faire part des résultats de notre recherche et procéder à la vérification des hypothèses émises pour la présente étude.

Enfin, dans le IX chapitre nous examinons quelques conséquences didactiques de notre étude et d'avancer des perspectives de recherche. Notre objectif sera d'esquisser quelques solutions destinées à l'amélioration de l'enseignement de l'oral dans notre établissement. La conclusion générale va clore la troisième partie de notre recherche.

La composante orale et l'approche interactionnelle ont fait l'objet de beaucoup d'études en FLE, et comme nous puisons notre inspiration auprès des résultats des recherches menées par différents linguistes et didacticiens sur la question. C'est ainsi qu'avant d'entamer la première partie de notre recherche, nous jugeons bon d'aborder l'état des recherches sur la question.

ÉTAT DE RECHERCHE SUR LA QUESTION

Introduction

L'intention de transcrire notre recherche de thèse de doctorat sur le thème de la « conception d'un dispositif d'apprentissage interactif » dans l'enseignement universitaire provient de plusieurs sources attelées à notre double expérience personnelle.

Premièrement, de notre expérience estudiantine d'un cursus universitaire émanent des souvenirs de passivité et d'inattention, en particulier pendant les cours magistraux. En faisant le bilan des matières retenues, il s'avère que celles-ci sont souvent reliées aux prestations de certains enseignants. Si le charisme, le comportement et la voix ont certes joué un rôle important, ce qui reste gravé sont les exemples, les anecdotes et les mises en situation qui ont suscité la réflexion ou permis de créer des liens avec le vécu et la pratique. Ce constat devrait nous permettre d'influencer directement notre enseignement actuel à l'université.

Deuxièmement, la formation en didactique dans l'enseignement universitaire que nous avons suivi dans le cadre de la préparation du magistère nous a donné l'impulsion d'un point de vue théorique et pratique en nous offrant l'opportunité d'assurer des TDs de vacation. Dans tel contexte de formation, le directeur⁶ de notre thèse n'a jamais cessé de nous donner quelques exemples de questions que nous aurions pu poser, d'expériences professionnelles que nous aurions pu partager avec l'auditoire afin d' « aller chercher »

⁶ Le professeur FARI BOUANANI Gamel El Hak, didactique de français, Centre Universitaire AHMED Salhi de Naâma.

les étudiants, d'éveiller leur curiosité, leur intérêt et de maintenir leur attention. Il nous a cependant fait remarquer qu'interagir avec les étudiants était plus important dans certains apprentissages que le renforcement cognitif : Descendre au niveau de l'étudiant, au lieu de l'élever à soi, un comportement qui peut être le plus précieux allié face à un auditoire souvent mutique.

Troisièmement, notre premier cours devant cet auditoire à l'université a confirmé cet état des faits. Il nous a permis de saisir la difficulté à enseigner à ce niveau et, surtout, de mettre en évidence les adaptations à apporter. En effet, Ramsden (2003) relève que, afin de rendre son enseignement plus performant, il faut pouvoir cibler le problème ou la difficulté, et être conscient de ce qu'on ne sait pas. Le feedback que nous a donné l'enseignant que nous étions suite à notre première prestation a permis de révéler le manque d'apprentissage interactif avec les étudiants.

Exploration d'une expérience

De plus, pour faire face à la charge des groupes, les enseignants ont souvent tendance à recourir aux méthodes d'enseignement traditionnelles, telles que l'exposé magistral. En effet, intimidé par le grand nombre d'étudiants, nous nous sommes retranché derrière un exposé majoritairement magistral. Suite à cette première expérience, nous nous sommes donc lancé le défi d'adapter l'interactivité dans nos cours. Dans cette perspective, il nous parut opportun de relever un certain nombre de constats afin d'illustrer nos propos autour de l'apprentissage interactif.

- L'enseignement du FLE dans les départements de français en Algérie est remarquablement centré sur l'écrit. Les enseignants ont tendance à détenir la communication de telle sorte que la relation étudiant/enseignant est quasiment affaiblie, ou du moins demeure verticale et traditionnelle. Cela amoindrit en conséquence les opportunités de l'échange et de l'interaction.

- La diminution des échanges et les interactions verbales en classe pouvant aider les étudiants à accroître leurs potentiels communicatifs oraux par la pratique assidue.

- Il n'existe pas de véritables stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'oral instaurées sur des perspectives et des visées claires et rationnelles et qui prennent en compte les enjeux de l'appropriation de la compétence communicative orale.

L'actuelle tendance enseignante (focalisées sur l'écrit et sur la transmission magistrale) est d'une rigidité accablante et paralyse la progression de l'apprenant et l'empêche d'obtenir son autonomie et sa maîtrise de l'outil linguistique et par conséquent la communication orale.

- Le contexte de formation spécialisée en FLE en Algérie est heurté à de nombreux écueils de différentes natures qui freinent la mise en place d'un apprentissage efficient. Notre première observation du contexte universitaire nous a permis de cerner des faiblesses et des insuffisances considérables au niveau de la production orale. Si la compréhension pose moins de soucis chez les étudiants du FLE dans les départements de français, la prise de parole se propose comme le défi de l'étudiant et l'entrave majeure qui interrompt l'accomplissement de l'acte de communication et bascule les apprentissages.

Toutefois, les lectures faites pour la rédaction de cette thèse ont mis en lumière une question fondamentale: qu'est-ce que l'apprentissage interactif? Catherine Guéneau (2005) relate la difficulté à définir ce terme et annonce d'emblée la couleur dans : le titre de son article, « *L'interactivité : une définition introuvable* ».

En effet, né dans les années 80, le terme *interactivité* s'emploie initialement et essentiellement dans le domaine informatique et reflète les activités « de dialogue entre un utilisateur d'un système informatique et la machine, par l'intermédiaire d'un écran » (Petit Robert, 1996).

L'adjectif *interactif*, quant à lui, se généralise aux champs de la communication. Ainsi, Larousse (1996, cité par C.Guéneau, 2005) définit l'adjectif *interactif* entre autre comme « se dit d'un support de communication favorisant un échange avec le public » et Petit Robert (1996:1193) comme « qui permet une interaction ».

En anglais, le terme « interactivity » associé à l'enseignement ou à l'apprentissage rejoint les contextes d' « e-Learning » et fait essentiellement référence au dialogue entre un individu et un programme informatique. Dans son article, C. Guéneau (2005:117) cherche donc à savoir : « *Comment et pourquoi un terme technique lié à l'informatique et à un type de programmes particuliers va-t-il gagner aussi rapidement l'espace*

publique et finir par désigner tout un ensemble de rapports d'échange, de diffusion et de communication ».

Néanmoins, bien que le mot *interactivité* soit le plus souvent utilisé pour décrire un dispositif d'enseignement favorisant des interactions avec une machine ou un logiciel informatique, ce terme sera associé dans notre thèse aux moyens de favoriser les interactions avec l'enseignant et entre les étudiants, de stimuler la participation des étudiants afin de les rendre actifs et partie prenante de leur apprentissage et de relancer l'intérêt et l'attention.

Nous estimons par conséquent intéressant de repenser quelques stratégies d'enseignement et d'apprentissage empiriques que nous avons pu relever dans les cours au fil de nos années d'exercice, de telle sorte qu'un apprenant sera apte à communiquer en oral spontanément, librement et aisément.

L'autonomie dans le contexte d'apprentissage du FLE dans le département de français

L'une des caractéristiques principales de l'apprenant évoluant dans un contexte universitaire est sa disposition cognitive plus au moins considérable. Elle résulte de son parcours scolaire et de ses expériences antérieures. Encore plus, son niveau de conscience est plus élevé, plus, il peut tracer des directives propres à lui et à son contexte d'apprentissage. Son degré d'attention et de maturité intellectuelle est relativement acceptable, il peut dès lors s'engager dans un processus de construction autonome (auto-apprentissage, auto-enseignement et autoformation). Un individu autonome est un individu qui définit ses propres objectifs, ses critères de réussite, et qui est ensuite capable de mettre en œuvre les stratégies qu'il a imaginées pour atteindre ses objectifs. En conséquence, le développement de l'autonomie passe en partie par l'utilisation des situations problèmes, par la pédagogie du projet, par l'évaluation formatrice, l'autoévaluation et la métacognition.

Pour Barbot et Camatarri « l'autonomie est le moteur de l'apprentissage enraciné dans la structure et évolutive des êtres humains ». Tous les êtres humains ont envie d'apprendre, de grandir, de progresser, les enfants sont des « machines à apprendre ». Il

n'est que de voir un bébé de 18 mois s'escrimant à monter et descendre d'une chaise, il peut faire l'exercice en maintes répétitions sans paraître se fatiguer, jusqu'à ce qu'il ait réussi à maîtriser le geste. Malheureusement, nos systèmes de formation ont tendance à faire disparaître cette belle soif d'apprendre et à rendre progressivement les apprenants terriblement passifs.

Les caractéristiques des étudiants actuels

La différence entre étudiants est une évidence. Les divergences se multiplient, elles sont d'ordre et de nature multidimensionnelle, psychologique, sociologique et intellectuelle. Au cours d'un enseignement, l'enseignant agit plus efficacement s'il maîtrise les attitudes de ses apprenants. Cela commence d'abord par la connaissance de leurs besoins, leurs insuffisances, leurs attentes et leurs vécus aussi. Ainsi, il paraît souhaitable d'établir un inventaire pour décrire et mettre en clarté les caractéristiques psychologiques et sociologiques des apprenants.

Aujourd'hui, nous nous apercevons de plus en plus des variations spatiotemporelles, engendrées particulièrement par un contexte sociopolitique pesant, qui exercent un certain impact, dans un sens ou dans l'autre, sur les attitudes d'un étudiant. De ce point de vue, les bouleversements que voit le monde actuellement (développement technologique et la multiplication des contacts entre individus et communautés) sont ressentis partout dans notre vie quotidienne et dans les établissements scolaires et éducatifs entre autres. Quels sont donc ces changements et quelle est leur nature? Comment peuvent-ils conditionner un apprentissage ?

Aspects psychologiques

Les transformations historiques et générationnelles sont évidemment accompagnés par des changements d'ordre psychologique qui touche les conduites, les attitudes et les comportements des étudiants de langues. Un bref aperçu sur l'évolution méthodologique et théorique de l'enseignement des langues permet de discerner le rôle moteur des représentations des publics d'apprenants sur la promotion, l'innovation et le remodelage de la pratique enseignante.

Sur le plan psychologique, la contribution de la motivation et de l'approbation est extrêmement décisive, voire inéluctable pour déclencher les apprentissages. La motivation est l'une des conditions fondamentale de l'apprentissage. A contrario, la démotivation est considérée comme l'une des raisons de l'échec dans les cursus universitaires.

Nous distinguons deux types de démotivations : une au départ, d'ailleurs encore, comme c'est le cas de l'Algérie, le problème d'orientation universitaire persiste incessamment, mais sans aucune véritable prise en considération. L'orientation reste parfois arbitraire, les étudiants se trouveront donc obligés de subir un enseignement qui ne répond pas à leurs aspirations. Le deuxième type de démotivation est évolutif, il résulte de la performance dispensée par l'enseignant ou par le groupe d'enseignants, les étudiants fuient le cours.

Les étudiants d'aujourd'hui ont tendance à être exigeants. Ils réclament des formations qui leur permettent d'intégrer le marché de travail et d'optimiser une carrière professionnelle. Nous remarquons que ces étudiants commencent à penser à leur devenir professionnel avant même d'achever leur formation. Cette conduite peut avoir des retombées indésirables sur l'apprentissage si l'étudiant s'aperçoit que les chances d'atteindre ses objectifs sont minces.

Aspects sociologiques et générationnels

L'évolution des sociétés, des politiques et des économies influent nettement sur les modes de vie et de consommation et sur les représentations culturelles et intellectuelles de chaque génération. Nous postulons qu'aucune génération ne ressemble à une autre précédente et à chacune ses propres héritages et ses particularités. Dans son investigation sur la génération dite Y, Allain.Carol la qualifie de plus en plus indépendante d'esprit, tolérante et engagée socialement et moins radicale que les précédentes. Cette génération a pu se servir de plus de gratifications selon l'auteur, également, elle a connu des régimes plus libéraux. D'autres études, comme celle réalisée par Angleinter et Ostendorf (2000), met en contraste deux générations d'allemands ayant vécu dans deux systèmes politiques, ou celle de Jean Twenge qui compare les traits de personnalité des étudiants américains du premier cycle entre 1952

et 1993 affirment l'évolution des modes de raisonnement et les visions du monde. « Ces résultats montrent donc avec une nette évolution des traits de personnalité de génération en génération, évolution que Twenge attribue à diverses caractéristiques du contexte socioculturel.

L'étudiant algérien fait partie d'un paysage mondialisé, il ne peut échapper à ces variations. L'actuelle génération d'étudiants vit une situation relativement transitoire. D'une part, des conduites traditionnalistes issues d'héritage ancestral et d'autre part un esprit souple, flexible et susceptible à l'ouverture. Nous ne pouvons nullement occulter l'impact de la technologie et des médias en particulier au façonnage de ces modes de raisonnement. La génération d'aujourd'hui se contente de potentiels intellectuels et matériels considérables qui peuvent favoriser un apprentissage encore plus efficace.

La population d'étudiants en Algérie

L'une des constats que nous pouvons dégagé en observant l'affluence massive des étudiants ces dernières années est le changement presque radical au niveau du raisonnement social. En outre, la demande sur des formations en langues étrangères, le français compris, est ascendante en raison de plusieurs facteurs dont l'essentiel est la possibilité d'intégrer le marché de travail. Il y'a donc un changement de besoins, de publics et d'objectifs d'apprentissage.

Conclusion intermédiaire

Les nouvelles approches didactiques ont véhiculé de nombreux changements au niveau méthodologique et technique mais aussi de nouvelles définitions des rôles attribués aux partenaires pédagogiques. L'apprenant est de plus en plus valorisé tandis que l'enseignant s'attache au guidage, à la correction et à l'évaluation des apprentissages. Autrement dit, l'enseignement est centré sur l'apprenant.

Les conduites enseignantes se penchent actuellement vers l'autonomisation des apprentissages. Cette perspective constitue d'une part une exigence temporelle et d'une autre part une alternative dont le but est de créer des apprentissages continus et extensifs. Cette autonomie s'apprend progressivement par le double effort de l'apprenant et de l'enseignant et se concrétise par des stratégies d'apprentissage

développées en classe et à extra-formel. Le projet d'autonomisation traduit une volonté de revaloriser l'autoformation jugée très primordiale pour des apprenants de niveaux avancés.

Le développement d'une compétence de communication orale paraît plus promoteur dans une perspective d'autoformation dans la mesure où l'individualisation des enseignements semble quasiment impossible dans les départements de français. L'efficacité de l'auto-apprentissage est tributaire cependant de la bonne mobilisation des stratégies d'apprentissage, du raisonnement et du comportement de l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage. L'enseignant qui s'informe en permanence sur les stratégies suivies par ses apprenants pourra intervenir pour les modifier s'il considère qu'elles sont erronées ou peu adéquates. De sa part, l'apprenant doit prendre conscience et comprendre ainsi que son implication est un facteur décisif et central pour conduire et réussir son parcours d'apprentissage.

Pratiques pédagogiques pour étayer la compétence de production orale dans les départements de français

Les activités pédagogiques à caractère interactif contribuent à la consolidation des savoirs prononcés et des contenus théoriques. Ces activités sont également des situations d'apprentissage susceptibles d'informer l'apprenant sur des situations de communications réelles et usuelles. Un enseignant de français doit donc choisir soigneusement les activités, les contenus et les sujets de manière à répondre aux attentes de ses apprenants. Nous distinguons plusieurs activités pédagogiques susceptibles d'être proposées en classe pour travailler les compétences langagières orales.

Dans la même perspective, nous aimerions, dès maintenant, insister sur le débat réglé comme exemple d'activité favorisant la compétence langagière. Cette activité gouvernera toute notre expérimentation, l'alimentera, tout en lui assignant des limites; limites qui ne sont pas préjudiciables à notre sens, elle sera pour les enseignants une base solide de travail et leur permettra d'appréhender pour chaque sujet, les différents points de vue possibles. Elle rend l'apprenant actif au sens propre du terme et lui permet, grâce à l'interaction, de participer à la construction de son propre savoir. Le débat, par son oralité présente un aspect ludique qui peut constituer une motivation.

Le débat

Est une conversation ou discussion dont le thème est préalablement annoncé et auquel plusieurs interlocuteurs prennent part. Il consiste à négocier et discuter des points de vue, des idées ou des positions. D'un point de vue didactique, le débat est un genre oral qui fait partie d'un ensemble d'activités multiples introduites en classe du français langue étrangère comme le compte rendu, l'exposé oral, etc.

Le débat appartient aux genres discursifs oraux de communication quotidienne. Il est couramment récurrent entre locuteurs et en divers contextes. L'intérêt d'insérer ce type de discours oral en classe du français langue étrangère est d'enseigner la communication orale dans sa forme la plus authentique et mettre en évidence les différents aspects d'une communication orale (verbale et paraverbale).

Au cours d'un débat, plusieurs propensions linguistiques, discursives et stratégiques sont mobilisées. Selon Dolz et Schneuwly, le débat « met en jeu des capacités fondamentales, tant d'un point de vue linguistique (techniques de reprise du discours de l'autre, marques de réfutation, etc.), cognitif (capacité critique) et social (écoute, respect de l'autre) qu'individuel (capacité de se situer, prendre des positions, construction de l'identité) ». Évidemment, le débat peut efficacement contribuer au développement des capacités communicatives des étudiants mais aussi de leur flexibilité critique. Le débat est un genre catégorisable, nous distinguons plusieurs types de débats qui se démarquent par des visées et des finalités différentes.

Le débat d'opinion sur fond de controverse

Cette forme vise particulièrement la mise en commun de différentes positions dont le but n'est pas de prendre une décision ou de résoudre un problème mais de démontrer, en controversant, des visions de monde différentes. L'influence réciproque entre interlocuteurs est tellement envisageable que cette forme contribue dans l'essentiel à enrichir les répertoires cognitifs des débatteurs et d'ouvrir leurs esprits sur l'altérité. C'est approximativement à visée interculturelle et intellectuelle.

Le débat à fin de résolution de problème.

Les débatteurs possèdent a priori des points de vue dichotomiques. Cette opposition est due systématiquement au savoir, au non-savoir ou au savoir partiel des acteurs. La résolution d'un problème s'exécute collectivement par l'apport et la collaboration des débatteurs. Ce genre de débat soutient à façonner l'apprentissage en groupe et à encourager la résolution collective d'un problème d'apprentissage. Cette activité, dans la psychologie sociale et cognitive, permet aux apprenants qui n'ont pas la solution d'apprendre dans la totalité. L'avantage de cette interaction est double : susciter et encourager le travail du groupe et contribuer à la construction des savoirs et à l'appropriation de l'information.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous (Tableau 1) des caractéristiques de la mise en œuvre des différents types du débat (débat réglé, la discussion à visée philosophique, la clarification des valeurs et le dilemme moral) en considérant leur nature, c'est-à-dire la définition et le rôle, l'enjeu, objectifs, apprentissage et démarche.

Tableau 1: les différents types de débat selon l'Inspection des écoles françaises d'Afrique occidentale, Dakar

Type	Définition, rôle	Enjeux	Objectifs d'apprentissage	Démarche
Le débat réglé	Vise la recherche d'un compromis ou d'un consensus sur fond de divergence des points de vue, voire de conflit. Échange dont chacune des parties doit pouvoir tirer profit. Il n'y a pas de gagnant ni de perdant.	Permet l'expression des points de vue. Aboutit à une décision ou une position. Apprendre à défendre une opinion en mobilisant une argumentation	Être capable de questionner ses jugements initiaux. Aboutir à une réponse commune à partir de réponses différentes Prendre en compte la pensée d'autrui Apprendre à utiliser des outils langagiers et de communication (analyse de débats d'experts)	Formaliser les règles de fonctionnement : règles de prise de parole, distribution des rôles (modérateur, secrétaire de séance, débatteurs) , durée. Le débat s'insère dans une séquence : recherches, exploitation des résultats, élaboration d'un argumentaire, débat, bilan réflexif. Constitution de groupes Aménagement de l'espace
La discussion à visée philosophique	A pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. Ce n'est ni un apprentissage de la démocratie, ni un lieu de parole. Cela exclut donc la simple juxtaposition des opinions comme la simple expression du "moi, je"	Respecter les autres et les différents points de vue. Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif. Développer l'autonomie de sa pensée.	L'examen des opinions : apprendre à penser sa pensée LA mise à jour d'un problème : distinguer la question du problème, comprendre les enjeux de la question de départ, expliciter l'implicite trouver une formulation. L'argumentation : expliquer les raisons du discours La conceptualisation : passer du mot à l'idée.	Explorer ses idées : identifier la source des représentations, en interroger leur valeur, les confronter à celles des autres. Confronter ses idées : trier, classer, repérer les éléments du discours. Structurer ses idées : recherché commune de sens. Passer du particulier au général.

La clarification des valeurs	Méthode d'éducation fondée sur l'examen méthodique d'une expérience de vie. 3 composantes de l'expérience humaine font l'objet de l'examen méthodique : - Choisir (dimension intellectuelle) 1- choisir librement 2- choisir parmi plusieurs options 3- choisir après avoir considéré toutes les conséquences possibles de chacune - Apprécier (dimension affective)	Éduquer les élèves aux valeurs dans le cadre d'un enseignement laïque de la morale. Développer des compétences transversales visant l'autonomie morale, permettant d'ajuster	Formation du jugement moral Développer la capacité d'analyse de discussion, de confrontation des points de vue à partir de situation-problème Développer les aptitudes à la réflexion critique et à la décision Chercher les critères de validité des jugements moraux *en confrontant des jugements à ceux	Sujets liés à des expériences de vie permettant d'établir des liens entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne. Repérer les valeurs en jeu et expérimenter des choix possibles Dépasser le cas particulier évoqué et porter l'attention sur le comportement personnel à valoriser
-------------------------------------	---	---	---	---

Tableau 1 : Les différents types de débats

	<p>4- apprécier ce qui est choisi</p> <p>5- montrer aux autres son appréciation en leur communiquant ouvertement et fièrement son choix</p> <p>- Agir (dimension comportementale)</p> <p>6- agir avec cohérence au regard du choix fait et dont on est fier</p> <p>7- agir de façon répétée pour faire montre d'un comportement habituel</p>	<p>régulièrement et avec discernement les valeurs aux aléas de la vie.</p>	<p>d'autrui</p> <p>*en différenciant faits, opinions et choix et stéréotypes, intérêt particulier et intérêt général</p>	<p>à terme.</p> <p>Confidentialité des propos écrits.</p> <p>Conclusion :</p> <p>- définir la valeur en jeu</p> <p>- clarifie et ordonne les propos</p> <p>- La valeur n'est pas le fruit d'un consensus mais relève d'une adhésion personnelle libre.</p>
<p>Le dilemme moral</p>	<p>Propose deux issues à l'élève sans que l'une ou l'autre ne soit bonne ou juste a priori.</p>	<p>- augmenter l'autonomie morale des élèves - développer leur capacité à juger par eux-mêmes</p> <p>- découvrir des conflits d'obligation et apprendre à hiérarchiser les normes.</p> <p>- développer l'empathie et l'écoute mutuelle.</p>	<p>- Réfléchir sur des questions qui mettent en tension le juste et le bien :Ex de Heinz :</p> <p>*ne pas voler est un devoir moral (bien)</p> <p>*sauver sa femme peut obéir à un principe de justice</p> <p>- Apprendre à se décentrer : le personnage induit une forme d'empathie liée à une identification ;point de départ d'une réflexion sur soi et sur l'autre.</p> <p>- Discerner et développer le jugement moral : aller au delà de la relation bien/mal</p> <p>*donner les raisons du choix *ne pas préjuger du "bon" choix : l'autre peut mettre en avant une valeur différente</p>	<p>1- Présentation du contexte (texte, article de journal, photo, tableau, ...)</p> <p>2- Découverte du dilemme moral à partir d'un court texte 3- Vérification de la compréhension</p> <p>4- Ouverture de la discussion : lecture ou découverte de la question</p> <p>5- Débat : confrontation des points de vue, argumentation. Faire expliciter les raisons du choix.</p> <p>6- Élargissement du questionnement : envisager le problème sous d'autres angles, à partir de circonstances nouvelles</p>

PREMIÈRE PARTIE :
CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DE LA
RECHERCHE

CHAPITRE I

L'ALGÉRIE: SON CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ET SON SYSTÈME D'ÉDUCATION

Introduction

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous proposons « *de mettre en lumière la particularité sociolinguistique d'un pays en mutation. Loin d'être un énième rappel de l'historique des langues en Algérie...* »⁷, De mener une réflexion, d'une part, sur la configuration réelle du paysage linguistique algérien en nous intéressant à la situation géographique, aux données démolinguistiques et la réalité socio-langagière des apprenants du FLE, en mettant l'accent sur la place des politiques linguistiques dans la structure, organisation et gestion du système d'éducation. Nous nous intéresserons, d'autre part, aux enjeux de la variation sociolinguistique comme pratique d'enseignement/apprentissage. C'est dans cette perspective qu'une métamorphose du concept sociolinguistique en « compétence à communiquer langagièrement » impliquant une démarche actionnelle, serait pertinent dans l'enseignement/ apprentissage des langues en Algérie.

⁷CHACHOU Ibtissem (2013), la situation sociolinguistique de l'Algérie : *pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris: Harmattan. (Résumé).

1 Présentation géographique et démolinguistique de l'Algérie

1.1 Situation géographique

La ville d'Alger aurait été fondée par le Berbère *Bologhin ibn Ziri* de la tribu des Zirides bien avant l'occupation ottomane. Le nom d'Alger provient du nom de la tribu, les Zirides, qui a fondé la ville qui se nommait initialement *D'zair Ben Mezghenna*. Alger viendrait de *D'zair*, les colons français ayant repris ce nom et l'ayant arabisé pour faire *Al-Djazâ'ir* et, par la suite, Alger. C'est Antoine Virgile Scheider, ministre de la guerre sous la monarchie de Juillet, qui avait décrété en 1839 que les territoires d'Afrique du Nord situés entre le royaume du Maroc à l'Ouest et le beylicat de Tunis à l'Est seraient dorénavant appelés *Algérie* : «*Le pays occupé par les Français dans le nord de l'Afrique sera, à l'avenir, désigné sous le nom d'Algérie.*»

1.2 Données démolinguistiques

La population de l'Algérie est estimée à 40,4 millions d'habitants en 2016. Elle se compose de deux groupes ethniques importants : les Berbères et les Arabes. La plupart des Algériens descendent de ces deux ethnies. L'islam (sunnite), pratiqué par près de 99 % de la population, unifie le peuple algérien ; les autres sont des catholiques d'origine française ou des juifs. Il est cependant difficile de déterminer la répartition exacte des Arabes et des Berbères, tant leur population a été mêlée au cours de l'histoire. Historiquement, les Berbères (appelés *qabail* en arabe) forment la plus ancienne des communautés d'Afrique du Nord et plusieurs traits de leur civilisation sont en continuité avec ceux des cultures préhistoriques. Ils occupèrent toute la côte d'Afrique du Nord, entre l'Égypte et l'océan Atlantique. Ce n'est que lors de la conquête arabe au VII^e siècle que les Arabes prirent place aux côtés des Berbères habitant les plaines. Nous savons que la plupart des Berbères des plaines se sont islamisés et arabisés, mais ceux habitant les montagnes ne se sont jamais arabisés. Dans les faits, les Berbères (les Imazighen) ne constituent pas une minorité en Algérie, mais le tamazight, la langue berbère, n'est parlée que par une minorité de locuteurs.

Tableau 2 : Données démologiques en Algérie

Ethnie (Algérie)	Langue maternelle	Famille linguistique	Population	%
Arabes algériens	Arabe algérien	chamito-sémitique (sémitique)	19 321 000	60 %
Kabyles	kabyle	chamito-sémitique (berbère)	3 050 800	9,4 %
Bédouins du Hamyan	hassaniyya	chamito-sémitique (sémitique)	1 932 200	5,9 %
Chaouias (Shawiya)	shawiya	chamito-sémitique (berbère)	1 728 800	5,3 %
Berbères arabisés	Arabe algérien	chamito-sémitique (sémitique)	1 003 800	3,1 %
Arabes égyptiens	Arabe égyptien	chamito-sémitique (sémitique)	13 220	0,0 %
Français	français	indo-européenne (romane)	10 170	0,0 %
Hausa (Touaregs)	hausa	chamito-sémitique (tchadique)	8 750	0,0 %
Juifs	français	indo-européenne (romane)	592	0,0 %

Aujourd'hui, la langue maternelle de la grande majorité des algériens est un parler populaire appelé «darija», qui signifie littéralement «langue courante» (à plusieurs variétés mutuellement intelligibles) ou le berbère (tamazight), la langue «autochtone». Les recensements sur une base linguistique, ethnique ou religieuse étant interdits en Algérie afin de «préserver l'unité nationale», il est gênant de connaître de façon scientifique le nombre exact d'arabophones et de berbérophones.

1.3 Les arabophones

Décrire la langue arabe est difficile, car il existe diverses variétés d'arabe en Algérie, comme dans les autres pays arabophones. Il faut distinguer l'arabe classique ou littéraire, une langue issue du Coran et utilisée par l'élite arabo-musulmane pendant douze siècles. Puis l'arabe moderne standard, qui fut normalisé au XIX^e siècle à partir de l'arabe classique par les intellectuels de la «Renaissance arabe» (la Nahda) du Proche-Orient. Il ne faut surtout pas oublier l'arabe algérien, une langue vernaculaire variant d'une région à l'autre et utilisé quotidiennement par la quasi-totalité des arabophones algériens. Pour une population peu instruite, comme c'était le cas lors de l'indépendance en 1962, l'arabe classique demeurait une langue impossible à

comprendre, tant il diffère de l'arabe populaire (algérien). Le coup de force identitaire paraît d'autant plus important que, pour la population illettrée de la première moitié du siècle, la compréhension de l'arabe littéral (moderne ou classique) était impossible.

Historiquement, la langue arabe a des origines religieuses, puisque la langue originelle est aussi langue de la Révélation du prophète Mohamed (QPSSL). C'est pourquoi, en fonction de cette origine divine, certains arabophones algériens croient qu'il faut purifier la langue parlée de ses emprunts étrangers, non seulement au français et au berbère, mais aussi à l'arabe dialectal, afin de retrouver la «vraie» langue arabe, celle du Coran. Cette conception de la langue arabe a toujours imprégné les politiques d'arabisation dans tout le Maghreb. C'est le berbère (ou le kabyle) qui a contribué à façonner l'arabe algérien tel qu'il est aujourd'hui.

Dans sa forme actuelle, cet arabe algérien reflète les différentes étapes qu'il a vécues au cours de son histoire. Au point de vue lexical, on note la présence de mots berbères tels que *aïreuj* (passoire), *aghhtal* (escargot), *asselwan* (suie), *khemmal* (nettoyer), etc., et un grand nombre d'autres mots puisés dans le vocabulaire de l'agriculture, l'élevage et la toponymie.

Des mots comme *tebsi* (assiette), *ma'adnous* (persil), *braniya* (aubergine), *boukraj* (Bouilloire), etc., témoignent de l'influence du turc dans l'arabe algérien. Avant l'arrivée des Français, des mots espagnols sont entrés dans la langue, par exemple : *fitchta* (fête), *sberdina* (espadrille), *bodjado* (avocat), *essekouila* (école primaire), etc.

Évidemment, le français a laissé un bon fonds lexical qui illustre la capacité d'adaptation de l'arabe algérien :

funara (foulard), *kouzina* (cuisine), *miziriya* (misère), *zarta* (il a déserté), etc. Pour un algérien, tous ces mots (étrangers) sont perçus comme arabes au même titre que, pour un francophone les mots : *cible* (allemand), *bizarre* (espagnol), *police* (italien), *pingouin* (anglais) etc., semblent aujourd'hui bien français.

1.4 Le multilinguisme en Algérie

L'Algérie constituerait la seconde communauté francophone du monde, avec environ 16 millions de locuteurs : un algérien sur deux parlerait français (Rapport de l'OIF⁸, Le français dans le monde, 29 et 30/11/2014). Selon les résultats d'un sondage effectué pour le compte de la revue *Le Point* (article du 3 novembre 2014, n° 1468, l'Algérie serait, outre la France, le deuxième pays francophone au monde, avec plus de 13 268 000 millions, d'individus de 16 ans et plus, qui pratiquent le français, soit 33 % de la population. Cette enquête fait ressortir le fait que beaucoup d'algériens, sans rejeter leur arabité, estiment que le français leur est nécessaire ou utile.

Lors d'une enquête du Centre national d'études et d'analyse pour la planification (CNEAP) effectuée en 1999 à l'Université de Constantine, on a demandé aux étudiants quelles étaient les langues qu'ils utilisaient à la maison, avec leurs amis et à l'université, entre l'arabe algérien, le français, l'arabe classique, le tamazight et l'anglais :

Tableau 3 : Langues utilisées à la maison

Langue la plus utilisée	Arabe algérien	Français	Arabe classique	Tamazight	Anglais
À la maison	84,66 %	46,59 %	3,40 %	5,11 %	2,27 %
Avec amis	87,50 %	60,22 %	6,81 %	2,84 %	1,70 %
À l'université	64,20 %	85,22 %	8,52 %	1,13 %	2,84 %

Bien que cette enquête puisse dater de plusieurs années, les proportions ne devraient pas avoir changé radicalement : 84 % s'expriment en arabe algérien à la maison, contre 49 % pour le français, 3,4 % pour l'arabe classique, 5,1 % pour le tamazight et 2,2 % pour l'anglais. On peut comprendre pourquoi le comédien et humoriste algérien, Mohamed Fellag, décrit ainsi sa langue : *«L'algérien de la rue est une langue trilingue, un mélange de français, d'arabe et de berbère.»* Le président Abdelaziz Bouteflika, pour sa part, déclarait en 2009 :

«Je ne parviens pas à déterminer quelle langue parlent les algériens. Ce n'est ni de l'arabe, ni du français ni même de l'amazigh... ce n'est qu'un mauvais mélange, des propos hybrides que l'on comprend à peine.»

⁸ Organisation internationale de la Francophonie

Rappelons que tous les algériens parlent l'arabe algérien (ou l'une de ses variantes locales) ou le berbère (ou l'une de ses variantes locales) comme langue maternelle, puis le français et l'arabe littéraire comme langues secondes. Tout algérien moyen est au moins trilingue, avec une aisance limitée en arabe littéraire. L'arabe littéraire (classique) est rarement employé comme langue véhiculaire quotidienne au sein de la société algérienne ; l'arabe algérien d'abord (ou le berbère) et le français ensuite assurent généralement cette fonction. Tous les dirigeants algériens ont prôné la disparition de l'arabe dialectal (algérien) au profit de l'arabe classique, mais ils ont tous été obligés de reconnaître que l'arabe algérien est bien vivant et indélogeable.

1.5 La situation sociolinguistique

Le débat sur le statut des langues soulève des enjeux qui sortent du cadre de la planification linguistique *stricto sensu*. Il est marqué désormais de considérations idéologiques. Cette absence de lisibilité réside notamment dans les principes selon lesquels sont posées les assises de l'aménagement linguistique dans le pays.

Le discours officiel épilinguistique se situe en décalage avec la réalité sociolinguistique. Cette contradiction se retrouve particulièrement dans les textes de loi relatifs à la généralisation de l'utilisation de la langue arabe avec de nombreuses références à l'appartenance idéologique à la Nation arabe. "Le peuple algérien se rattache à la patrie arabe dont il est un élément indissociable. (...) se sont ajoutés progressivement à partir du VIIème siècle, les autres éléments constitutifs de la nation algérienne, à savoir son unité culturelle, linguistique et spirituelle (...), l'islam et la culture arabe étaient un cadre à la fois universel et national" (Charte Nationale de 1976, titre premier).

La première Constitution (8 septembre 1963) de l'Algérie indépendante stipule que « L'islam est la religion de l'État ». Cette orientation politique qui caractérise la mise en place des premières institutions a engendré infailliblement une situation de crise, et l'État s'est révélé vulnérable face aux fondamentalistes religieux qui, au nom de cette double légitimité historique et constitutionnelle, réclament l'application des préceptes de l'islam (le retour à la charia) et l'instauration d'un État islamique ! Le référent religieux est devenu et demeure encore une constante de tous les régimes qui se sont succédés en Algérie. Cette position trouve en partie son explication dans l'histoire

même de l'Algérie. Tout s'est joué semble-t-il autour du concept de nation, c'est-à-dire autour de la nécessité devant laquelle se sont trouvés les Algériens d'affirmer leur existence en tant qu'État souverain face à un occupant qui a œuvré à la liquidation de l'identité et des langues autochtones.

La langue arabe avait une graphie et une riche littérature et pourtant l'État colonial n'a ménagé aucun effort pour anéantir et détruire les structures scolaires existantes. La langue française est décrétée comme seule langue officielle à l'exclusion de toute autre. Une loi de 1938 déclarait même l'arabe comme "langue étrangère en Algérie" ! À ce sujet, nous sommes tenté de citer William Marçais, un dialectologue et administrateur colonial en Algérie qui déclare :

« Quand l'une des langues est celle des dirigeants, qu'elle ouvre l'accès d'une grande civilisation moderne, qu'elle est claire, que l'expression écrite et l'expression parlée de la pensée s'y rapprochent au maximum, que l'autre est la langue des dirigés, qu'elle exprime dans ses meilleurs écrits un idéal médiéval, qu'elle est ambiguë, qu'elle revêt quand on l'écrit un autre aspect que quand on la parle, la partie est vraiment inégale : la première doit fatalement faire reculer la seconde » (citée par Benmesbah : 2003)

Les propos de Marçais peuvent très bien se vérifier même après l'indépendance où le français "a fait reculer l'arabe" (Benmesbah, *ibid.*). "Encore au début du XXème siècle, quelques familles aisées envoient leurs enfants au Proche-Orient tandis que les autres couches sociales préfèrent laisser les leurs grandir dans l'ignorance". Il existait toutefois, à l'époque, une petite élite favorable aux idées occidentales, qui scolarisait leur progéniture dans les écoles françaises. Ces deux attitudes ont engendré, plus tard, le conflit entre les "arabisants conservateurs" et les "francisants modernistes" qui seront les deux grands pôles des réformes du système éducatif. L'Algérie, comme bon nombre de pays dans le monde, offre un panorama assez riche en matière de multi ou de plurilinguisme. Cette situation ne manque pas alors de susciter des interrogations quant au devenir des langues et du français en Algérie.

La langue arabe, dite : arabe classique, coranique, standard, littéraire ou moderne, doit sa présence à l'islam auquel elle sert de courroie de transmission. Associée à la religion, langue de la révélation du Coran, elle est détentrice selon certains religieux d'une sorte de "légitimité divine". C'est une langue essentiellement écrite et absolument

incompréhensible à l'oral pour un public arabophone illettré. Le discours idéologique dominant la présente comme la seule garante de la personnalité nationale. L'unité de la "Nation arabe", de la "Uma"⁹ est liée à une supposée utilisation répandue de cette langue. Cette démarche, selon Granguillaume, répond à une motivation :

« En ce qui concerne le Maghreb, il est certain que la langue arabe coranique est transmettrice de mythes. On peut même dire qu'elle transmet le récit de la légitimité radicale pour la majeure partie de l'opinion. Cette consécration politique constitue paradoxalement un frein, un handicap à cette langue de conquérir d'autres domaines d'utilisation et c'est le français qui s'étend désormais sur d'autres espaces ». Granguillaume, (1979 : 13)

1.6 Administration et gestion du système d'éducation

La république algérienne démocratique et populaire a recouvert son indépendance le 5 juillet 1962. Sur le plan d'administration territoriale, le pays est divisé en 48 *wilayas* (circonscriptions administratives dotées d'une assemblée élue), elles-mêmes subdivisées en *dairas* (160) ; chaque *daira* regroupe plusieurs communes (1540), chacune avec sa propre assemblée délibérante. La capitale, Alger, jouit d'un statut particulier (gouvernorat du grand Alger). La langue nationale officielle est l'arabe. La gestion du système éducatif au niveau national relève principalement du Ministère de l'éducation nationale, le Ministère de la formation et de l'enseignement professionnel et le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Le Ministère de l'éducation nationale (MEN) est chargé, au niveau central de mettre en place la politique nationale d'éducation et veiller à son application, à son suivi et à son évaluation ; mettre en place les plans de développement du secteur éducatif ; veiller à l'élaboration de la carte scolaire ; défini ses stratégies, ses méthodologies et ses normes ; prendre en charge toutes les activités relatives à l'éducation des enfants en âge de scolarisation.

En conformité avec le décret exécutif n° 09-318 du 06 octobre 2009, l'administration centrale du MEN comprend le secrétaire général, le chef de cabinet, l'Inspection générale de la pédagogie, l'Inspection générale et les directions centrales suivantes : de

⁹ Uma : terme emprunté à l'arabe, dénomination idéologique se rapportant à une unité. Une (ré)-unification des peuples, fondée sur la religion, l'islam.

l'enseignement primaire et moyen, de l'enseignement secondaire général et technologique, du développement des ressources pédagogiques et didactiques ; de la formation ; des activités culturelles, sportives et de l'action sociale ; des infrastructures et des équipements.

La direction de l'enseignement primaire et moyen est chargée, entre autres, de promouvoir l'éducation préparatoire et œuvrer à son extension progressive. La direction de l'enseignement secondaire général et technologique est chargée de participer à la définition des orientations générales pour l'élaboration des programmes d'enseignement, des moyens didactiques et des méthodes d'exécution de ces programmes.

L'inspection générale, rattachée directement au MEN, est chargée conformément au décret n° 10-228 du 02 octobre 2010, de l'inspection, du contrôle des établissements publics et privés d'éducation et d'enseignement. L'inspection générale établit, périodiquement, une synthèse analytique et évaluative portant sur ses activités administratives et financières qu'elle transmet au ministère de l'éducation nationale.

L'inspection générale de la pédagogie est chargée de contrôler et d'évaluer les activités pédagogiques et éducatives des établissements publics et privés d'éducation et de l'enseignement relevant du MEN. L'inspection générale de la pédagogie établit à la fin de chaque trimestre scolaire, une synthèse analytique et évaluative portant sur ses activités administratives et financières qu'elle transmet au ministère de l'éducation nationale.

La commission nationale des programmes, créée par arrêté ministérielle du 21 juin 1988, était une instance technique formée par des compétences éducatives et scientifiques qui constituent le cadre pour la concrétisation de la politique d'éducation au niveau méthodologique. Le conseil est chargé d'émettre des avis et des propositions sur toute question relative aux programmes, méthodes et horaires et aux moyens d'enseignement. Dans le cadre des finalités et des missions de l'école, le ministère chargé de l'éducation nationale arrête les programmes d'enseignement de chaque niveau d'enseignement et fixe en outre les méthodes et les horaires sur la base des propositions du Conseil.

Le Conseil national de l'éducation et de la formation (CNEF), crée par décret exécutif n° 03-407 du 05 novembre 2003, est un organe national de consultation et de concertation. Le Conseil étudie, à la demande des autorités des autorités concernées, toute question se rapportant à l'éducation et la formation à tous les niveaux et sous tous aspects.

L'Office national des examens et des concours, est un établissement public à caractère administratif qui s'est vu confier dès sa création en 1989 l'ensemble des missions détenues par l'ex-direction des examens, à savoir l'organisation de tous les examens et concours scolaire et professionnel.

L'Institut national de la recherche en éducation (INRE) créé en 1996 à l'issue de la restructuration de l'ex-Institut pédagogique national, est un établissement public à caractère administratif qui a pour mission la recherche en pédagogie et éducation, l'évaluation permanente du système éducatif, l'élaboration et l'expérimentation des moyens didactiques, supports et auxiliaires pédagogiques.

1.7 Structure et organisation du système d'éducation

1.7.1 Enseignement primaire :

Représente l'étape de scolarité obligatoire dont la durée est de cinq ans. L'admission des enfants en première année s'effectue à l'âge de six ans révolu ; cependant il est fait dérogation d'âge exceptionnelle aux enfants de cinq ans lorsque les conditions d'accueil le permettent. La fin de la scolarité dans l'enseignement primaire est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès.

1.7.2 Enseignement moyen :

D'une durée de quatre ans, est dispensé dans les collèges d'enseignement moyen. La fin de la scolarité dans l'enseignement moyen est sanctionnée par un examen final conduisant à l'obtention du brevet de l'enseignement moyen.

1.7.3 Enseignement secondaire :

L'étape de l'enseignement secondaire, dispensé dans les lycées, comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technologique. La durée des études est de trois ans. L'enseignement secondaire général et technologique

est organisé en filières, il peut être organisé en troncs communs en première année (lettres, sciences, technologie) et en filières à partir de la deuxième année. La fin des études de l'enseignement secondaire est sanctionnée par le baccalauréat de l'enseignement secondaire pour les filières de l'enseignement secondaire général et technologique et par le baccalauréat de technicien pour les filières de l'enseignement technique (électronique, chimie, mécanique, etc.).

1.7.4 Enseignement supérieur :

L'enseignement supérieur désigne tout type formation assurée au niveau postsecondaire par des établissements d'enseignement supérieur agréés par l'état. L'accès à la formation supérieure est ouvert aux titulaires du baccalauréat sanctionnant la fin des études secondaires ou d'un titre étranger reconnu équivalent. Selon le régime établis par la loi d'orientation de 1999, les établissements d'enseignement supérieur (universités, instituts nationaux, écoles nationales et écoles normales supérieures) disposent deux types de formation : une formation dite de cycle court et une formation dite de cycle long. Les formations de graduation de courte durée sont sanctionnées par les diplômes suivants : le diplôme de technicien supérieur après cinq semestres d'étude ; le diplôme d'études universitaires appliquées après trois ans d'étude (six semestres) ; le diplôme de maître de l'enseignement délivré par les écoles normales supérieures après six semestres d'études.

Les formations de longue durée sont sanctionnées par les diplômes suivants : le diplôme de licence et le diplôme d'études supérieures après quatre ans d'étude ; le diplôme d'ingénieur, d'architecte, et de docteur vétérinaire après cinq ans d'étude ; le diplôme de pharmacien et du chirurgien dentiste après six ans d'étude ; le diplôme de docteur en médecine après sept ans d'étude. Le cycle de formation doctorale est assuré par toutes les filières et les disciplines.

Conformément, à la loi n°08-06 du 2008 et au décret exécutif n° 08-265 d'août 2008, l'enseignement supérieur dispense des enseignements organisés en trois cycles selon le système, licence, master et doctorat LMD. Le premier cycle est sanctionné par le diplôme de licence, précisant le domaine, la filière et la spécialité de la formation après l'acquisition de 180 crédits, soit en moyenne 30 crédits par semestre. Le deuxième cycle

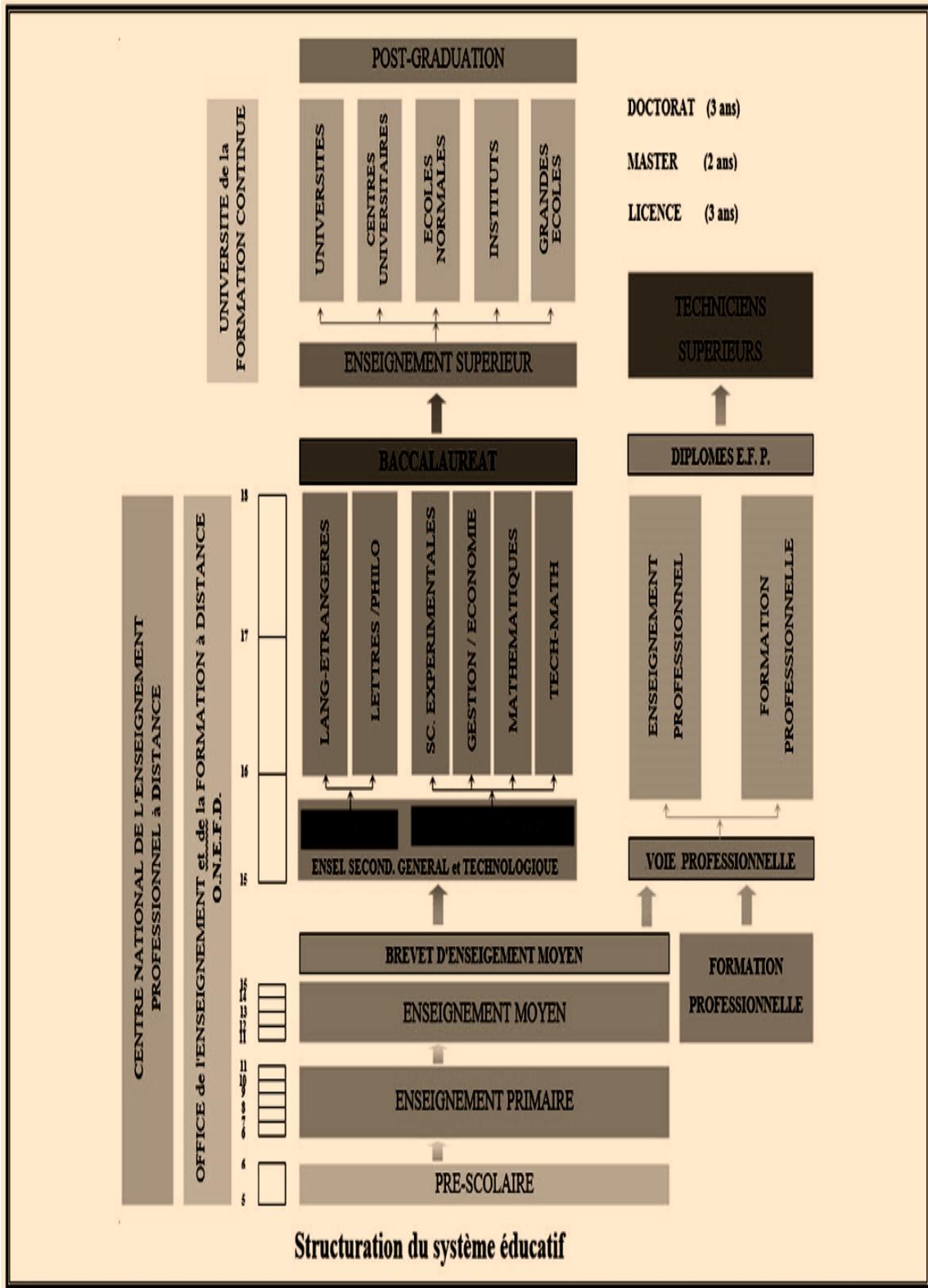
est sanctionné par le diplôme de master après l'acquisition de 120 crédits. Le troisième diplôme de doctorat sanctionne la formation de troisième cycle ; il est délivré aux doctorants ayant soutenu une thèse de doctorat. La réforme LMD est entrée en vigueur graduellement à partir de l'année 2004-05. Les études en master ont été lancées en septembre 2007.

1.7.5 Personnel enseignant

La croissance considérable et rapide du corps enseignant, dont l'effectif est passé de 22.000 en septembre 1962 à 322.000 en septembre 1997. Ceci a été dû essentiellement au recours au recrutement direct sans formation appropriée préalable ; à la mise en œuvre de formations intensives, rapides et de courte durée avec à la base des recrutements à des niveaux inférieurs au niveau requis ; à la perversion des finalités de la formation en cours d'emploi qui, loin d'assurer une véritable amélioration des qualifications et un perfectionnement des compétences, a été transformé en moyen de promotion administrative.

Il y'a lieu de relever que le niveau académique requis pour enseigner dans l'enseignement primaire a connu une évolution importante tant en ce qui concerne le recrutement sur titre que la sélection par une formation. En ce qui concerne le recrutement sur titre : depuis 1962 et jusqu'en 1994, il fallait être titulaire de baccalauréat et satisfaire aux épreuves du certificat d'aptitude pédagogique (CAP) ; depuis 1994, il faut être titulaire d'une licence et satisfaire aux épreuves du CAP. En ce qui concerne la sélection pour entrer en formation : entre 1970 et 1990, il fallait avoir le niveau de fin d'études de l'enseignement secondaire et suivre une formation d'une année au niveau des Instituts Technologiques d'Éducation ; de 1990 à 1995, il fallait être titulaire du baccalauréat et poursuivre une formation d'une année au niveau des ITE ; de 1995 à 1998, il fallait être titulaire du baccalauréat et poursuivre une formation de deux années au niveau des ITE ; depuis 1998, la formation initiale est assurée par l'enseignement supérieur pour les titulaires de baccalauréat au niveau des Écoles Normales Supérieures pendant une période de trois années.

Tableau 4 : Représentant la structuration du système d'éducatif



Conclusion :

Pour conclure ce premier chapitre, nous pouvons donc considérer qu'un enseignement/apprentissage des langues dites « étrangères » au sein du système éducatif algérien est une nécessité, non seulement pour tenter de réconcilier entité identitaire individuelle et entité linguistique individuelle, sans pour autant briser les liens de l'entité linguistique collective qui forge dans l'expression de sa richesse l'identité nationale, mais aussi pour réconcilier les locuteurs avec leurs pratiques langagières sans avoir cette réticence qui bloque toute tentative d'apprentissage et favorise le développement du sentiment d'échec. Cela passerait par un dispositif d'intervention (cf.en supra introduction) qui tient compte de la variation et donc laisserait aux locuteurs le choix d'user des langues en fonction de leurs besoins communicatifs.

C'est à cette condition que les« *phénomènes langagiers issus de situations plurilingues trouveront leur place et ne seront plus considérés comme des aberrations par les pédagogues.* » (Kara, 2004 : 38) et serviront de transition vers l'apprentissage de la norme qui reste à définir dans un contexte linguistique aussi multiforme que mouvant, contexte où les brassages linguistiques n'obéissent pas à des déterminismes logiques mais plutôt à des phénomènes complexes et, comme le dit si bien L.-J. Calvet (2007) « *tendanciels* ». En effet, pour peu que notre institution accepte et reconnaisse pour dispositif à part entière un environnement intreractif, la voie serait alors ouverte aux moyens didactiques, qui joueraient un rôle primordial dans l'amélioration de la communication langagière plurilingue et pluriculturelle.

CHAPITRE II

QU'EN EST-IL DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN ALGÉRIE ?

Introduction

De nombreux outils théoriques et méthodologiques sur lesquels nous nous appuierons pour étudier la place occupée par la parole dans notre institution. Dans ce chapitre, nous voulons préciser ce que la recherche scientifique doit aux différentes stratégies d'enseignement qui ont participé à l'apprentissage de l'oral. Depuis une vingtaine d'années, l'oral est devenu un sujet d'étude privilégié de nombreuses disciplines des sciences humaines. Plutôt que de présenter ces différentes disciplines successivement dans une perspective historique, nous porterons un regard horizontal et comparatif sur les résultats des deux études¹⁰ que nous avons adoptées pour identifier les compétences spécifiques pour la maîtrise de l'expression orale. Nous avons cherché à développer l'oral pour communiquer à travers des situations motivantes et porteuses de sens pour l'étudiant en classe de FLE. Nous tenterons de répondre à une question que nous pensons importante dans l'enseignement d'une langue étrangère : Quelle est la place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE ? Enfin, nous essayerons de démontrer que si les moyens didactiques sont mis en place par l'institution, chaque dispositif *interactif*, jouera un rôle primordial dans l'amélioration de l'expression orale des étudiants.

¹⁰ Magistère (2012), *Enseignement/apprentissage de l'oral, entre pratiques de classe et manuels scolaires*. Thèse de doctorat (2018), *Conception d'un Environnement d'apprentissage Interactif (ENAPIN), dispositif pour améliorer les compétences langagières des étudiants LMD*. Les deux études étaient sous la direction du Pr. FARI BOUANANI, GEH, CUN.

2 Quelques jalons historiques sur l'oral scolaire

Émile Durkheim démontrait dans son cours d'agrégation, en 1905, que l'histoire pédagogique d'un pays n'est que le résultat de choix et de renoncements. Il déclarait alors : « *Au cours des luttes, des conflits, des idées contraires se sont élevés. Il est arrivé que des idées fortes aient sombré que leur valeur intrinsèque aurait dû maintenir* » (Durkheim 1938 : 20).

La plupart des systèmes éducatifs occidentaux qui se sont imposés à travers le temps ont eu des parcours historiques variés. Tous ont cependant en commun la finalité d'éduquer et d'instruire, avec pour priorité légitime : l'alphabétisation et l'instruction. Si cet objectif n'est évidemment pas à remettre en cause, si le rôle joué par l'écrit dans l'évolution des sociétés et l'expansion des connaissances est une réalité objective et un facteur de développement devenu incontournable, nous pouvons cependant interroger le déséquilibre et les tensions qui existent au cœur de notre système scolaire algérien, notamment entre les deux principaux outils intellectuels que sont l'écriture et la parole. Pour cela, il nous faut comprendre la place occupée par la parole dans notre institution.

« La parole est mon royaume », écrivait Paul Ricœur en 1951 dans la revue *Esprit*. Mais de quelle parole parle-t-on ? La parole est effectivement du côté de l'enseignant, c'est-à-dire de sa personne, de son identité. « La parole du maître » est perçue comme une parole d'autorité tout autant que de savoir. Si la parole se place du côté de l'enseignant, si celle-ci est personnifiée et incarnée, l'oral scolaire quant à lui, se rapporte à la fois à la parole de l'élève et à une situation pédagogique spécifique. Le terme oral est donc par nature ambigu puisqu'il relève à la fois de pratiques, d'une prescription institutionnelle ou se réfère encore à la nature d'un examen. Il se distingue du parlé ordinaire, de la parole dialogique. Le sociologue Bernard Lahire établit un lien étroit entre la forme scolaire et l'écriture. En faisant de l'écrit un axe central de la pédagogie, on introduit un rapport distancié et analytique par rapport au langage. L'écrit par nature entraînant un rapport décontextualisé et autonome avec la langue orale (Lahire 2008 :196). Se conformant à la culture écrite, l'oral scolaire devient une parole qui n'a de réalité que par rapport à la langue écrite, d'où l'expression « parler comme un livre », et bien souvent sans autre fonctionnalité ou finalité que l'acte scolaire. Cette parole est plus déclarative ou démonstrative que dialogique.

Le concept d'oral scolaire, tel que nous le concevons dans le système éducatif algérien, s'inscrit ainsi dans une action pédagogique étroitement codifiée qui laisse peu de place à l'expression, la communication ou encore la créativité de l'individu. C'est une parole scolaire qui n'a de sens que dans le cadre institutionnel.

D'autre part, à l'école, l'oral est toujours orienté de l'enseignant vers l'enseigné, l'enseignant étant l'acteur principal qui gouverne et maîtrise la parole (cf. Point 2.4.2 en infra). La notion d'oral scolaire fait l'objet d'un large consensus social, comprise comme un habitus scolaire qui résulte de la nécessité institutionnelle de savoir et d'ordre. Ce concept d'oral s'inscrit plus largement dans celui de « dialogue pédagogique » tel qu'il est défini par les concepteurs des curriculums et des manuels scolaires algériens et qui permet de faire intervenir tour à tour, enseignant et apprenant par un enchaînement de questions orales. Ce concept d'oral scolaire est à l'image des valeurs rationalistes des Lumières, modèle largement dominant dans l'ensemble de l'Europe occidentale sur lequel la majorité des systèmes éducatifs européens sont fondés.

La pratique de l'usage de l'oral et de l'usage de l'écrit fait désormais partie de notre environnement, de notre mode de vie, de notre quotidien et s'impose partout. De ce fait, émerge un nouvel ordre où le plurilinguisme et l'interculturel sont l'objet d'étude et l'école ne peut rester en dehors des changements qui surgissent, le monde des apprenants ne peut non plus y échapper. Dans ce qui suit, nous allons tenter de répondre à une question que nous pensons importante dans l'enseignement d'une langue étrangère : Quelle est la place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE ?

2.1 Quelle est la place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE?

En Algérie, la langue française est enseignée, depuis l'indépendance, comme première langue étrangère. Son enseignement est axé, selon les textes officiels régissant tous les paliers de l'enseignement, sur le développement des compétences linguistiques et communicatives : un grand intérêt est en outre accordé à l'enseignement des savoirs linguistique, phonétique, morphologique et syntaxique. Plusieurs objectifs de différents

ordres (communicationnel, fonctionnel, et culturel) sont ainsi fixés dans le système éducatif algérien qui rêve de faire de l'apprenant un être sociable avec un niveau intellectuel élevé, capable de communiquer en français, en tentant d'appliquer les principes de l'approche actionnelle et de l'approche par compétences, qui prônent une pédagogie centrée sur l'apprenant (Astolfi, 2002) et sur ses besoins langagiers. Cette approche vise, selon Cuq et Gruca (2002), le développement de la compétence communicative et ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, elle a aussi pour objectif la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue.

2.2 Le niveau des étudiants à l'oral: compétences acquises au préalable

L'enseignement de l'oral dans le système éducatif algérien fait ainsi partie intégrante dans la classe de français. En effet, les programmes d'études du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) intègrent l'apprentissage et la pratique de l'oral dans leurs objectifs. Le programme actuel (cf. réforme 2007)¹¹ par exemple propose de nouvelles et motivantes activités de groupes qui favorisent le développement de la compétence de communication chez les apprenants, telles que les exposés, les discussions, les débats et les jeux de rôle a capacité à écouter et comprendre.

- La capacité à échanger et à s'exprimer.
- La capacité à raconter, décrire, reformuler.
- La capacité à lire à voix haute.
- La capacité à réciter.
- La maîtrise progressive des composants de la langue que sont le lexique et la syntaxe (exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser correctement les temps verbaux).etc.

Malgré ces efforts, les enseignants de français éprouvent de l'ennui devant son enseignement et les objectifs des programmes d'études restent vagues pour eux, jusqu'à faire penser que l'oral est un savoir non « enseignable » (Halté, 1992: 21). Pourtant

¹¹ Les programmes de 2007 accordent une place centrale à la maîtrise du langage et de la langue française, afin de donner aux apprenants les ressources qui leur permettent de bénéficier pleinement des échanges oraux de la classe. L'acquisition du langage oral stimulée est envisagée par ces programmes sous plusieurs entrées qui constituent de grands objectifs.

cette composante est considérée comme l'un des savoir-faire les plus importants en langue étrangère. C'est aussi les plus difficiles à acquérir, en effet, et comme le soulignent P. Cuq et I. Gruca:

« L'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. L'association entre 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. » (Cuq et Gruca, 2004)

Au vu, de toutes ces ambitions inscrites dans les directives officielles, on pourrait penser que la communication orale serait l'objet de privilège du système éducatif algérien, en donnant priorité à l'enseignement/ apprentissage de l'oral. Cependant la confrontation entre les caractéristiques discursives des pratiques de classe telles qu'elles ont été mises en perspectives dans notre enquête¹². Et les documents oraux présents dans le matériel pédagogique de Français Langue Étrangère, montrent les limites de ce privilège. Pourquoi ? C'est entre le dire et le faire, qu'on peut incontestablement le vérifier. Pour pouvoir répondre à cette interrogation, qui nous mènera à améliorer les compétences langagières des étudiants en expression orale, il faut d'abord vérifier, dans les manuels scolaires et dans les pratiques éducatives des enseignants, qu'elle prise en charge est accordée à cette dimension, c'est ce que nous allons expliquer à partir de cette gradation progressive des niveaux institutionnels.

2.3 Dimension de l'oral à travers les niveaux institutionnels

2.3.1 L'oral au primaire

Nous faisons ici l'hypothèse qu'avec la réforme de 2003 (programmes de FLE au primaire, 2003), les programmes du primaire privilégient le développement des compétences orales. À ce niveau (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années) on attend donc de l'élève qu'il soit capable de comprendre, de lire, de dire et d'écrire dans des situations de communication adéquates. Ce programme vise à la fois les savoir-faire et la prononciation-articulation des sons, pour préparer l'élève à la lecture- écriture et à des

¹² Enquête menée dans le cadre du magistère (2012), (op.cit).

échanges verbaux dans des prises de paroles organisées, tout en s'appuyant sur des activités d'expression, de mémorisation, de répétition et de reformulation.

2.3.2 L'oral au moyen

À ce niveau le français est conçu comme outil de communication qui doit tenir compte des savoirs acquis au primaire, dans la continuité desquels vont s'élaborer les programmes du collège. À son arrivée au collège, l'élève est en mesure, normalement, de prendre la parole de façon autonome et de s'exprimer de manière compréhensible, dans des échanges ordinaires, suite aux sollicitations de l'enseignant. Il sera capable de s'exprimer, de questionner et de répondre à partir d'un support écrit ou visuel. L'enseignement de la langue française à ce cycle se développe alors en faisant appel à plusieurs types de discours, dont le narratif en 1^{ère} année, le descriptif en 2^{ème} année, l'explicatif en 3^{ème} année et l'argumentatif en 4^{ème} année, c'est-à-dire en fin de cycle.

2.3.3 L'oral au secondaire

À ce niveau, l'enseignement de l'oral n'est pas totalement absent, mais sa présence est rare voire passagère dans les activités de classe. Sur le plan théorique, les nouveaux programmes affichent une double ambition. Premièrement, faire acquérir aux élèves des connaissances linguistiques et langagières. Deuxièmement, construire et développer chez eux des compétences qui les rendent capables de mettre en œuvre leurs acquisitions hors de la classe. Trois heures par semaine sont programmées à l'étude de la langue française, et qui sont généralement consacrées à l'étude du fonctionnement de la langue pour toutes les classes scientifiques ou littéraires. Des activités de compréhension et d'expression orales visant le perfectionnement des élèves à l'oral sont pratiquées en classe.

Cependant, la prise en charge de cette dimension en classe de FLE reste insuffisante à cause d'autres paramètres où plusieurs interrogations entrent en jeu. Quelle importance l'oral a-t-il eue et, dans une certaine mesure, continue-t-il d'avoir en milieu scolaire ? Quelles conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage se dégagent des théories d'approches didactiques ? Quels rôles accorderait-on à l'apprenant et à l'enseignant dans un modèle d'école d'inspiration actionnelle ? Cette section tentera de répondre aux

questions précédentes en prenant pour appui les résultats de l'étude¹³ menée en 2009, auprès des enseignants et des apprenants de la 3^{ème} année moyenne, dans le cadre de notre magistère¹⁴. Les résultats de cette étude clarifiaient de nombreux apports à l'enseignement et apprentissage de l'oral, que nous ne reprendrons qu'à très grands traits.

Nous proposons de parcourir en sens inverse, le chemin tracé dans cette étude. Nous expliciterons donc l'interprétation des résultats des pratiques des enseignants, le mode de communication, le rôle de l'enseignant et son comportement, le rôle de l'apprenant et la comparaison globale des prises de parole des classes. Nous voulons montrer que le fait d'analyser notre objet de la thèse (compétences langagières à l'oral) avec des outils empruntés à notre étude de magistère, ne fait pas de notre recherche une forme d'application, mais au contraire répond bien aux exigences des recherches en didactique.

2.4 Interprétation des résultats des pratiques des enseignants

2.4.1 Le rôle de l'enseignant

Au regard de la situation de travail, que nous présente les corpus de l'étude du magistère, où l'enseignant est la personne centrale de la classe, le mode de communication ainsi est souvent directif, et la parole de l'apprenant est généralement confisquée par celle de l'enseignant. Selon O. MAANDHUI : « *La communication, [...] se limite généralement à un long monologue de l'enseignant et une écoute docile des élèves* »¹⁵. De ce fait, il (enseignant) ne permettra guère à chaque apprenant, de véritablement communiquer avec ses pairs. Cela est flagrant, lors des interventions de l'ensemble de la classe. Une absence presque totale des prises de

¹³ Notre étude doit néanmoins garder une certaine distance par rapport à des problématiques didactiques. Par distance, nous entendons (et nous empruntons ici les réflexions de Queiroz qui s'interroge, dans Postic 1992, sur les implications pédagogiques d'une analyse sociologique de la relation éducative) que « aucune analyse interactionnelle n'a le droit de prétendre à fonder une didactique ».

¹⁴Op. cit p xx

¹⁵ Maandhui Ousseni. (1997). *Apprentissage au pluriel à Mayotte : la famille, l'école coranique, l'école publique*. Mémoire de DEA Psychologie et Sciences de l'Éducation, non publié, Bordeaux, p.189.

parole, spontanée ou sollicitée, aucun signe d'intégration d'un travail de groupe. En revanche, l'enseignant a réussi d'installer un climat défavorable aux échanges entre apprenants et à la communication. La classe apparaît comme un lieu de jeu de compétition ou d'accusation (Vion, 1992 :66)¹⁶ et non comme un lieu de collaboration, de coopération. Or, selon Élisabeth Lhote : «*On ne peut plus concevoir un apprentissage de l'oral qui ne prenne en compte la relation bilatérale locuteur-auditeur au sein de l'interaction, et qui n'inscrive la prise de parole dans un acte d'oralité*».¹⁷

En proposant cette situation aux apprenants, l'enseignant défavorise toutes tentatives d'interactions, de réflexion et de formulation, il pense qu'en les imposant à un dialogue question/réponse, cela favorise l'apprentissage de la compétence langagière orale.

2.4.2 Le rôle de l'apprenant

Soumis dans la classe de français à un *imput* important qu'ils arrivent à peine à comprendre, les apprenants n'ont pas encore le bagage linguistique suffisant pour expliquer et définir. Leurs réponses sont souvent monosyllabiques (oui/non), et quand elles ne le sont pas, elles se limitent à un mot et arrivent très rarement à une courte phrase. Afin de mieux saisir le sens de nos propos, nous nous devons de présenter de prime abord, le témoignage de ces trois extraits tirés de notre enquête (magistère).

Extrait n°1

2-El: un dialogue
4-El: un dessiné
8-El: message
10-El: identifier
12-El: l'essentiel
14-El: composition du miel
16- Els: miel
20-Elkh: l'abeille
30-El: fabriquer

¹⁶ Vion R. (1992). La communication verbale, Paris, Hatier, p.66.

¹⁷ Lhote, Élisabeth. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Percevoir, écouter, comprendre, Paris, Hachette Autoformation, p.141. 92

Extrait n°2

9. Els: de bois, du papier
11. Els: on transforme, on fabrique
13. Els: des tables, du meuble
15. Elab: heu on fabrique <
19. Els: les meubles
22. El: menuisÉ
24. El: qui fabriqué le bois euh les meubles, le personne
qui fabriqué

Extrait n°3

40. El: des problèmes à la de la route
41. El: des magasins
43. Elkh: des maisons
83. El: illustration
84. El: oui c'est une illustration c'est une affiche, ou
bien un
85. El: document
87. El: fiche publicitaire
89. El: prospecteur
92 .El: respecté, inspecté
96. Els: le code de la route
98. Els: NON ::>
101. El: oui on peut, oui on peut

Dans la situation décrite, où les échanges entre apprenants n'étaient guère tolérés, les apprenants se retrouvent face à un problème : comment construire des connaissances ? Comment prendre la parole pour exprimer ses opinions et se faire comprendre des autres? S'approprier une compétence langagière, n'apparaît pas alors comme un acte isolé des autres. L'apprenant apprend grâce aux échanges qu'il tend avec le groupe. Travailler en groupe, lors d'une activité de production ou réception orale, offre la

permission aux bonnes initiatives à pouvoir «interagir», et à pouvoir remettre en cause ses apprentissages, les faire évoluer.

Paradoxalement, dans ce dernier cas, les réponses de l'apprenant montrent l'incapacité de celui-ci de prendre des initiatives, de prendre des risques avec la langue, de produire des énoncés nouveaux, de soutenir une conversation, et d'utiliser de manière spontanée la langue étrangère (LE). Ce sont là, à notre avis, les principales marques d'un obstacle devant une interaction et une communication langagière orale.

2.4.3. Comportement de l'enseignant

L'enseignant obéit le plus souvent à deux imaginaires (Jorro.A)¹⁸. Celui de la performance où il reprend les énoncés erronés des apprenants. Et celui de la construction où il met en place un débat qui s'inscrit dans la mise en place de règles de vie, dans la gestion de la classe (discours régulateur) ou dans la conception d'un projet (discours constructif). Cependant, dans les deux cas, les discussions restent centrées sur sa personne, se situant sur un pôle interactif (François, 1991)¹⁹ c'est à dire sur un système de question/réponse où il reste celui qui interroge et l'apprenant celui qui répond. Ce constat est visible dans les cinq séances que nous avons enregistrées. En fait, pour l'enseignant, il est inconcevable de se mettre en retrait du débat. Il suffit d'observer sa situation spatiale dans la classe, souvent centrale et frontale, et son pourcentage de prises de parole pour en être convaincu.

2.5 Comparaison globale des prises de paroles des classes

Si l'on compare la répartition des prises de parole entre l'enseignant et les apprenants, on constate que lors de quasi totalité des enregistrements en classe, ce pourcentage varie entre 60% et 70% du temps de parole en faveur de l'enseignant, le reste étant à attribuer à l'ensemble des apprenants s'étant exprimés. (Fig. 1)

¹⁸ Cf. Aux références bibliographiques.

¹⁹ Cf. Aux références bibliographiques.

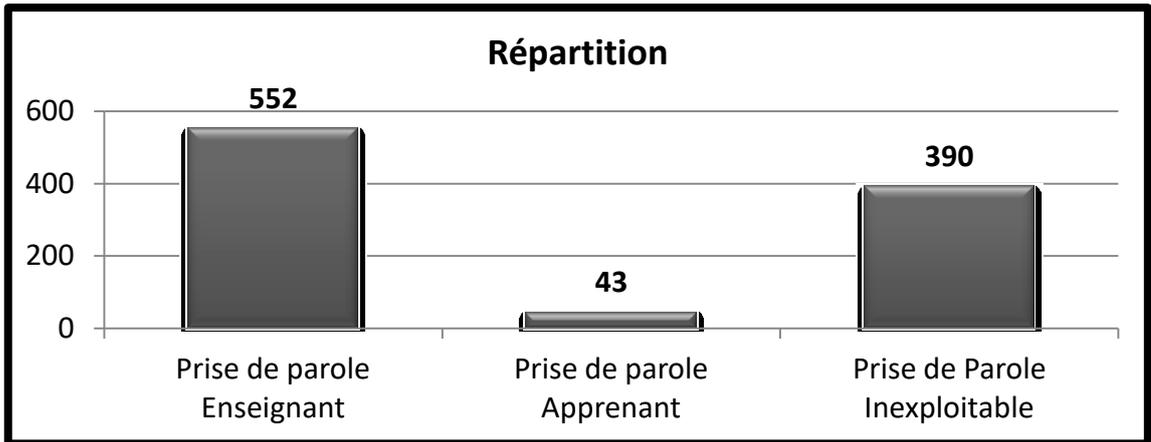
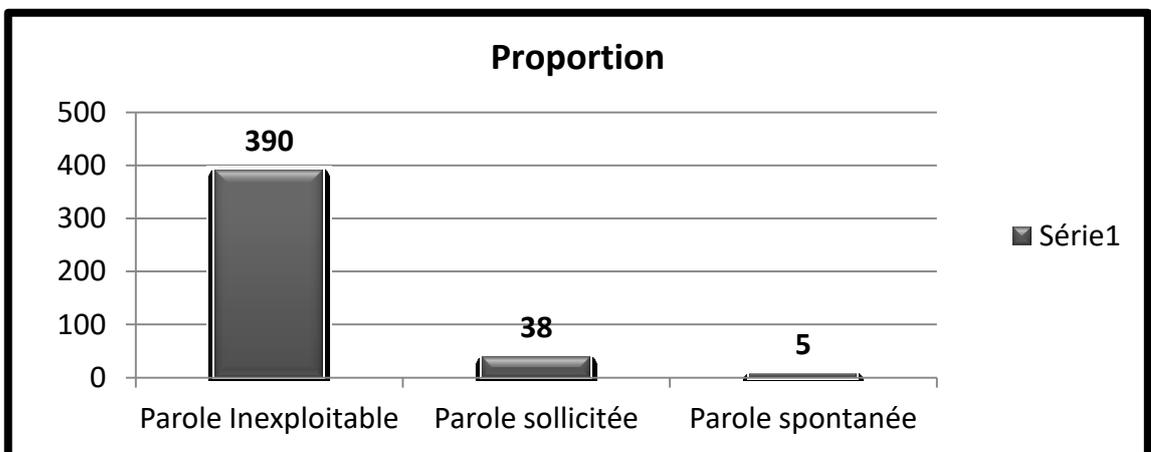


Figure 1: Comparaison globale des prise de parole

Comme le montre cet histogramme (figure 1), la répartition des prises de parole n'est pas proportionnelle, les prises de parole de l'enseignant représentent plus du tiers des tours de parole. La répartition globale de la parole lors de l'ensemble des enregistrements constituant le corpus : la proportion de parole attribuée aux enseignants est toujours supérieure à celle produite par les apprenants.

Néanmoins, même en tenant compte de la proportion de parole inexploitable, nous nous apercevons que la répartition reste stable. En effet, pour 985 tours de parole que comptaient les enregistrements, la parole provenant des apprenants est de 04% (43 tours de parole), elle est de 56% (552 tours de parole) pour les enseignants et que la parole inexploitable représente les 40% des prises de parole (390 tours de parole).

Figure 2 : Proportion des prises de parole chez l'apprenant



Si certains paramètres des activités orales enregistrées sont similaires dans les cinq classes, sujets de notre enquête en 2009 (thèmes, organisation de la classe, stratégies utilisées), les réactions des apprenants à ces paramètres sont différentes. Et si les apprenants ont moins parlé lors de ces cinq séances que les enseignants, leurs prises de parole devaient être, soient spontanées, soient sollicitées, ce qui n'était pas le cas lors des enregistrements, dans la mesure où la quasi totalité des interventions des apprenants était inexploitable. D'ailleurs, la proportion de la parole spontanée lors des cinq séances est éphémère, nous comptons seulement 05 tours (01%), ce maigre pourcentage montre l'absence de la proportion de la parole spontanée lors des séances.

En effet, la parole sollicitée représente seulement (38) tours, à hauteur de 09% de l'ensemble des prises de parole comptant (433) tours. Le reste, soient les (390) tours, à hauteur de 90% sont inexploitable, du fait qu'ils n'ont pas pu être pris comme des prises de parole car c'était des réponses monosyllabiques.

2.6 Conception empirique de l'enseignement/apprentissage de l'oral

D'après les données de cette étude, nous concevons qu'une langue est d'abord et avant tout une compétence et qu'une compétence se développe notamment par son utilisation. Si l'on conçoit qu'apprendre aux apprenants à communiquer oralement, signifie leur apprendre d'interagir ou d'entretenir des conversations ou des interactions en langue étrangère. En d'autres termes, leur apprendre à utiliser cette langue LE, avec précision et avec aisance à la fois (Germain et Netten 2005: 309-332)²⁰. Cela signifie donc, de la part de l'enseignant, qu'il fournisse à l'apprenant des situations authentiques, centrées sur ses intérêts personnels et ses désirs de communication. Cependant, au vu du niveau d'intégration didactique que présentaient ces pratiques de classes, l'enseignant ne pouvait pas choisir lui-même des supports authentiques, il se trouvait en effet toujours dans le besoin de manuels en fonction de leur valeur pédagogique (objectif, bien évidemment) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient

²⁰ Germain, C., Netten, J. & Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif: critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern language Review*, vol. 60, 3. pp. 309-332

dans un ordre aléatoire. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité. Il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue décontextualisée et l'interaction se faisait toujours en sens unique de l'enseignant vers les apprenants. L'erreur n'étant pas admise, l'enseignant la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée", la seule admissible. Ainsi, l'intérêt pour l'oral et la résistance pour l'oral viennent de la part des manuels, de la place que l'oral y occupe et de la valeur qu'on lui donne. Les manuels scolaires, à cet égard préconisent un oral organisé autour de la parole de l'enseignant et non des apprenants.

De plus, l'oral est asservi à la toute puissance de l'écrit. Paradoxalement, les extraits analysés, nous présentent un modèle, tout à fait stérile, où des apprenants récitent par cœur des mots de vocabulaire hors contexte. Il est alors illusoire de penser développer chez les apprenants des compétences langagières orales, dès lors qu'on s'articule sur des situations sur lesquelles ils n'ont rien à dire, ou amorcées par des questions artificielles qui ne présentent aucun enjeu pour eux, ou par des règles de grammaires qu'il faut tout d'abord leur faire apprendre. Or, les règles de grammaire ne peuvent contribuer qu'au développement d'une précision-savoir (la mémoire déclarative), et non d'une précision-compétence (la mémoire procédurale) (Netten et Germain, 2005). C'est que la grammaire a été « inventée » pour faire apprendre, non pas à parler, mais à écrire, comme en fait foi l'avant propos du manuel de la 4^{ème} année moyenne : «*Nous avons accordé davantage de place à la rubrique Grammaire pour lire et écrire*».

Il s'ensuit que la grammaire n'est réservée qu'à l'apprentissage conscient des règles de l'écriture. Mais, pour l'enseignement de l'oral, le recours à un enseignement explicite de la grammaire n'est pas recommandé. À partir de ces propos nous trouvons insatisfaisant un travail de l'oral émanant de compétences terminales²¹ à atteindre, en l'occurrence «répondre aux questions orales sur des images, décrire un processus et expliquer un prospectus», l'activité semblant peu convaincante car la situation est sans enjeu et les

²¹ Consulter la rubrique « oral en image/question » dans les manuels de français de 3ème et 4ème année moyenne.

apprenants peu impliqués. C'est pourquoi il convient de développer d'autres pratiques pédagogiques, mieux à même d'intégrer d'autres stratégies d'enseignement axées, sur l'interaction et la communication authentique.

En guise de conclusion de cette étude, il apparaît que l'oral est perçu comme un moyen d'acquérir des compétences linguistiques au service de l'écrit et comme un moyen d'acquérir des compétences communicationnelles au service de la vie dans la communauté scolaire. Si les enseignants sont conscients de l'utilité pour développer les compétences orales de leurs apprenants, et s'ils manifestent leur volonté d'inscrire leur démarche pédagogique dans les directives ministérielles, ils semblent cependant démunis, tant au niveau théorique, qu'aux niveaux didactique et pédagogique. Les programmes précisent les axes prioritaires de ce domaine, mais peu d'outils sont disponibles.

Le sens explicite de cette conclusion nous montre une situation lacunaire émanant des difficultés d'expression orale qui persiste et se propage jusqu'au niveau institutionnel universitaire. Durant l'analyse du corpus de notre thèse, nous avons remarqué, que les étudiants observés souffrent de plusieurs difficultés dans leurs prises de parole. Nous avons essayé de dégager et de décrire certains phénomènes présentant des déficits dans leurs productions, que nous les rangeons en quelques mots dans les lignes qui suivent.

2.7 Description de quelques difficultés dans les productions orales des étudiants

2.7.1 Difficultés de type locutoire

« Tout message est tout d'abord une manifestation matérielle, une production de formes sonores, visuelles ou mixtes ». (Bouchard, 2004 :17)

Dans une activité orale, plusieurs phénomènes langagiers qui n'existent pas à l'écrit sont mis en jeu comme la répétition dans l'exemple suivant (Extrait de transcription), qui exprime un état d'hésitation. Les hésitations sont des indicateurs para-verbaux. Lorsqu'elles sont présentes dans un discours, elles ont de multiples effets sur la portée des paroles. Par exemple elles baissent, entre autre, l'attractivité et la compétence de celui qui les produit, s'il le fait de manière exagérée :

E5 : tous les= algériens veulent que leurs= enfants fassent des études supérieures qu'en pensez vous ? **euh** moi personnellement je crois qu'**euh** les parents veulent que

leurs= enfants fassent des études supérieures **euh** pour plusieurs raisons **euh/ euh** la première raison **euh** pour justifier leur échec **euh** l'échec des parents parfois **euh** les parents n'ont pas- **euh** n'ont pas des études supérieures **euh** n'ont pas eu l'occasion pardon de faire des études supérieures veulent que leurs= enfants va à l'université **euh** un= autre point >pour que leurs= enfants soient les meilleurs>

Cela fait partie des phénomènes locutoires des apprenants. Il s'agit des « euh » qui servent d'allongement pour maintenir le canal de la parole. L'étudiant E5 fait appel à ses hésitations pour gagner du temps lui permettant de rechercher ses mots et ses idées. Mais comme cela dure longtemps, gêne la compréhension de l'auditeur qui finira par s'ennuyer.

D'autres phénomènes comme les « alors » et les « donc » ponctuent la prise de parole, surtout dans des énoncés un peu longs, pour faciliter production et perception. En voici un exemple :

E2 : **alors** maintenant on va **donc** euh les couper en morceaux avant d'euh **donc** d'euh **donc**// commencer à les faire cuire, voilà **alors alors** maintenant tout est prêt pour une cuisson de la ratatouille, **alors/ donc** on va tout de suite commencer à faire suiller les aubergines et les/ euh **alors** les courgettes dans un pupille d'olive, donc je vais **donc** les réserver

C'est le fait d'utiliser avec abus les « alors » et les « donc » qui rend le discours de l'étudiant locuteur incompréhensible et ennuyeux. Ces phénomènes caractérisent les discours des apprenants non habitués à la prise de parole en français. Il est rare qu'ils

aient l'occasion de parler pendant un long moment et leurs interventions restent courtes, ne dépassant pas de brèves réponses aux questions et sollicitations de l'enseignant. Nous avons aussi relevé plusieurs erreurs de prononciation dans les productions orales des étudiants du groupe observé.

2.7.2 Difficultés de type linguistique

L'oral diffère de l'écrit car plusieurs facteurs d'ordre situationnel permettent l'intercompréhension des partenaires de la communication. Mais cela ne veut pas dire pour autant que le langage oral peut se pratiquer de n'importe quelle manière. Ainsi, certaines constructions verbales sont agrammaticales : absence du verbe, inachèvement de l'énoncé, non-respect des règles syntaxiques du code oral, etc. Dans l'exemple suivant, il y a non-respect de la conjugaison de certains verbes ; dans l'exemple d'après, il s'agit d'une erreur de conjugaison suivie d'une erreur de syntaxe (l'inachèvement de la dernière phrase).

C6 : alors euh euh /moi déjà euh j'ai rencontré un psychiatre euh j'ai lui posé quelques questions concernant le sujet alors euh euh /euh vraiment je suis étonné par ses réponses... il va avoir une personnalité faible donc vous pouvez imagine euh ce n'est pas facile...
--

2.7.3 Difficultés de type discursif

Nous avons relevé une double organisation relative aux moyens auxquels l'étudiant fait appel pour mener à bien son message oral : la première est structurelle et guide l'interprétation des énoncés par l'auditoire, tout en fournissant des marques de structuration audibles dont les pauses, l'intonation des répétitions et des explications :

« Ces explicitations méta-discursives fonctionnent surtout pour l'organisation des grandes masses du discours. Au plan micro-discursif, ce sont plus les répétitions de mots ou de formules qui, loin d'être a priori tabous comme à l'écrit, deviennent des moyens d'organisation efficace. » (Bouchard 2004 : 32)

La deuxième organisation consiste dans le choix du type de discours (explicatif, argumentatif, descriptif etc.) adopté et dans le genre oral où il s'inscrit : exposé, débat, etc. Pour ce type, on peut retenir les répétitions exagérées qui gênent la compréhension :

114. C2 : ::: comme étant donnée un un/euh ::: vraiment la deux- la deux- deuxième phrase veut dire la vieillesse déjà// elle est une capacité /du d'un savoir faire elle ne manque que de pouvoir/et voilà merci/

Nous relevons aussi une difficulté discursive dans l'emploi abusif de « mais » et de « et puis » qui peut gêner la compréhension de l'auditoire, même si la répétition est l'une des caractéristiques du discours oral où l'élaboration et l'émission se font simultanément :

[11.C4 : <dans certaines familles algériennes pas/ pas toutes **mais** :::/ **mais** la plus part/ **mais** la **plupart**/ les parents= algériens se plaignent souvent> de leurs= enfants à cause de ***

>une géante influence de la technologie>*** euh que >**et puis** ces derniers cherchent toujours d'être libre dans leur choix> euh/ **mais mais** les= enfants cherchent toujours ***/ >

2.7.4 Difficultés de type dialogal

Le concept dialogue exprime l'idée de tour de parole (Bouchard, 2004). Dans le dialogue, on utilise les procédés de l'écrit auxquels s'ajoutent des phénomènes pragmatiques. Le terme dialogal englobe la langue en situation, le cotexte c'est-à-dire l'environnement linguistique et le contexte matériel et humain dans lequel se réalise le discours comme l'emploi de « je » et « maintenant ». Il y a une difficulté dialogale quand les interlocuteurs ne respectent pas leurs tours de parole comme le montrent l'extrait ci-après :

61. E1 : monsieur elle a dit on peut passer une journée une semaine jusqu'à un mois mm- mais //ce n'est pas évident pour son entourage et que c'est...

62. C3 : alors je ne suis pas du même avis quant=

63. E1 : chacun voit les choses de sa façon/ et nous avons...

64. P : <très bien c'est un débat et<=

65. E1 : >son entourage ne peut pas s'en passer>

66. C8 : ces gadgets électroniques nous rendent de=s
=esclaves pourquoi ? parce que par exemple //si on prend le
67. téléphone portable on ne peut pas le séparer de lui
68. C13: puisque le =
69. E8 : par ex- exemple ss- si je demande à mon camarade
/quelqu'un qui n'a pas de téléphone il prend tous euh euh

Conclusion

Ce que nous avons exploré dans ce chapitre, c'est un aspect de ce que Crozier et Friedberg appellent la « marge de liberté » du sujet. Les descriptions que nous venons de présenter des usages langagiers d'une partie des étudiants en situation de classe permettent d'identifier les résultats, qui nous ont alors renvoyés au corpus, pour examiner systématiquement les principaux phénomènes présentant des déficits dans les interactions de classe enregistrées. Nous pensons notamment à une exploitation de ces phénomènes, dans le cadre d'une optimisation pratique de l'oral dans le système éducatif algérien. Nous montrerons par le truchement de cette marge, que si l'Institution de l'Éducation Nationale porte un nouveau regard positif sur l'oral, son enseignement/apprentissage réel dans les classes restera actuellement figé dans des difficultés inhérentes à cet objet qu'est l'oral.

2.8 La marge de liberté de l'étude

Si l'oral est effectif au centre du développement de la didactique des langues étrangères qui fonde ses stratégies d'enseignement sur le principe du rapprochement avec la communication en situation naturelle, il en va autrement de la préoccupation de l'Institution Algérienne, comme le signe d'une interrogation sur la tâche de l'école, dont les pratiques de classe reproduisent peu les conditions de cette situation naturelle. Ce constat conduit à s'interroger sur les procédures d'enseignement qui seraient susceptibles d'intégrer cette caractéristique de l'oral afin de développer chez les apprenants la réactivité immédiate à l'écoute et à l'expression orales.

Néanmoins, l'Éducation Nationale aura-t-elle tous les moyens de répondre à cette demande ? Quelle didactique de l'oral et quelle prise en compte du plurilinguisme algérien ? Quelles seront les pratiques mises en place dans les classes pour enseigner

l'oral? Prudemment, dans la visée lucide de ce chapitre, nous n'aborderions que l'articulation de la deuxième et de la première question.

2.8.1 Didactique et plurilinguisme : Quelle prise en compte

La compétence langagière est si complexe qu'il serait réducteur de l'appréhender uniquement sous l'angle linguistique, car différents paramètres interviennent lors de la prise de parole. Ces derniers peuvent avoir des effets positifs ou négatifs sur la prestation du locuteur-apprenant. Aussi pourrait-on postérieurement²², en s'inscrivant dans une approche socio-didactique, analyser les représentations que se font les enseignants et les apprenants de l'oral en général, et de l'expression orale en particulier d'une langue étrangère pour voir dans quelle mesure celles-ci constituent une source de motivation ou, au contraire, de blocage pour le locuteur. L'influence du plurilinguisme sur les comportements langagiers des apprenants pourrait également être étudiée (cf. en supra 2.3. chapitre I).

Il apparaît en effet que si l'on peut faire l'hypothèse que la compétence langagière se construit comme d'autres savoirs et savoir-faire, elle est complexe. D'abord l'oral sert à communiquer dans toutes les situations d'apprentissage. Mais il ne suffit pas de communiquer pour apprendre à parler. En prenant appui sur ces différentes situations, il s'agit de faire de l'oral un véritable objet d'enseignement et non un prétexte. On ne se contente pas de la parole de l'enseignant et celle des apprenants, ni à des activités basées sur des interviews, exposés et des lectures à voix haute. Afin d'améliorer la compétence d'expression orale, nous suggérons la conception des dispositifs interactifs permettant l'utilisation des supports audio pour faire entendre la parole analyser des productions orales enregistrées et aussi écouter de grands discours (analyser leur fonctionnement oral).

²² Nous désignons par cet adverbe, la postériorité d'une mise en place d'une autre recherche par rapport à celle de notre thèse. Une recherche qui s'appuie sur des enseignants, des classes, ayant expérimenté dans les années antérieures des dispositifs d'enseignement d'oral (discussion, exposé, débat ou conduites discursives, etc.).

Pour étayer ces suggestions au sujet de l'oral « Objet d'enseignement », une étude quantitative/qualitative a validé cette prédilection. Nous (2015) avons mené une recherche d'enseignement explicite de l'oral inspirée du modèle de notre magistère dans un groupe de 40 étudiants de 3^{ème} année licence français (20-38 ans). Les résultats de cette recherche nous ont permis de constater que la mise en œuvre d'un *dispositif Interactif* permettra aux étudiants de tenir compte de l'enseignement reçu dans leur prestation. Nous avons ainsi pu démontrer que si les moyens didactiques sont mises en place par l'institution, chacune des activités composant le *dispositif interactif*, jouait un rôle primordial dans l'amélioration de l'expression orale des étudiants.

2.8.2 L'Éducation Nationale : Les moyens de répondre à cette demande

Notre souci majeur dans cette lignée est d'appréhender via un dispositif des conditions matérielles et didactiques de pratiques de l'oral pertinentes, par rapport aux objectifs que nous assignent les programmes et à créer aussi les conditions de l'amélioration du langage produit par l'élève. La question que nous posons relève de l'opposition générale entre enseignement et instructions. La maîtrise d'un savoir-faire aussi global que le savoir communiquer oralement peut-elle (doit-elle) être développée dans un environnement strictement disciplinaire, ou dépend-elle d'un environnement interactif beaucoup plus multiforme, de nature éducative, transgressant partiellement les confins disciplinaires du scolaire et du non-scolaire ? Or, dans une institution visant l'instruction disciplinaire et l'éducation des apprenants, cet environnement de parole pour les apprenants n'est pas évident. Les enseignants de français : « *Estiment avoir besoin de tout le temps qui leur est assigné pour traiter le programme de la discipline qu'ils enseignent et nul autre temps ni espace ne sont disponibles pour la prise de parole des apprenants* »²³.

Dans le système britannique où l'enseignant-éducateur est sur place dans l'établissement même en dehors des cours et dispose d'un environnement de travail en dehors de la classe, il est sans doute plus facile de trouver des occasions de communication enseignant-enseigné et enseigné-enseignant. Mais c'est le système éducatif allemand qui

²³ Propos tirés du questionnaire destiné aux enseignants lors du mémoire de magistère. Op.cit.

est le plus attentif à cette libre expression des points de vue des apprenants: après l'expérience de l'emprise totalitaire nazie sur les esprits, différents *Landers*²⁴, après 1945, ont décidé que l'école devait former de futurs citoyens plus autonomes dans leurs opinions et leurs valeurs, c'est-à-dire exercés scolairement à défendre ceux-ci au sein de leurs groupes de pairs. Certains *Landers* conseillent même à leurs enseignants de ne pas abuser du troisième temps de l'échange pédagogique, celui de l'institutionnalisation de la connaissance, le moment où l'enseignant "récupère" la parole de l'apprenant pour la reformuler dans les termes de sa *doxa* disciplinaire et l'officialiser.

Il nous semble, qu'en Algérie, nous sommes loin de cette position pour un ensemble de raisons culturelles qui se cumulent. D'une part, l'École Algérienne est la suite logique de l'École Française, qui repose sur la transmission de normes, de règles et de valeurs. Il y a d'abord eu, dans les trente dernières années, un accroissement considérable de l'offre et de la demande scolaire, qui a entraîné une massification des effectifs. Pour essayer de répondre au besoin des cadres dans le domaine économique et technique, l'école a nettement renforcé le pôle instructif au détriment de l'éducatif.

D'autre part, le pouvoir Algérien a confié à l'école une triple mission : assumer l'identité nationale en diffusant les « valeurs authentiques », former un citoyen « scientifique, nationaliste et musulman » et, enfin gérer un « développement moderne ». Inscrivant ainsi le citoyen, tantôt comme occidental, tantôt comme oriental, rarement comme algérien.

²⁴ Chacun des États de la République de Weimar et de l'actuelle République fédérale d'Allemagne.

Conclusion

En définitive, si, en dépit des réserves institutionnelles "fondatrices" que nous venons d'exposer, l'on entend toujours donner la parole aux apprenants à l'école algérienne, ce sont trois environnements d'expansion de cette parole qu'il s'agit d'articuler en étant attentif à ce qu'ils ne soient pas trop contradictoires :

- Le premier est l'environnement didactique de l'enseignement de Français Langue Étrangère (avec toute la tension qui existe entre les termes extrêmes de ce syntagme);
- Le deuxième, pleinement éducatif celui-ci, serait l'environnement institutionnel de l'école, du collège où l'enfant n'est plus un apprenant mais un élève avec des droits et des devoirs de parole définis par des règlements spécifiques ;
- Quant au troisième, plus individuel mais aussi plus "citoyen", c'est celui de la notion « des pratiques sociales de références²⁵ », où l'apprenant constitue son identité par son interaction quotidienne avec ses proches au sein de sa famille, de ses groupes de pairs et d'autres institutions de socialisation que l'école, ne n'en dispose plus.

²⁵ La notion de « pratique sociale de référence » a été proposée par J.-L. MARTINAND ; il désigne ainsi toutes les situations sociales, vécues, connues ou imaginées, auxquelles peut se référer un élève pour donner du sens à ce qu'il apprend.

DEUXIÈME PARTIE :
CADRAGE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE III

DE LA PRODUCTION ORALE À L'EXPRESSION ORALE.

Introduction

La répartition classique des activités en quatre compétences ou habiletés langagières (skills) pouvant être définies par le statut du locuteur (destinateur ou destinataire) et le canal utilisé (oral ou scriptural), s'annonce en expression orale, expression écrite, compréhension orale et compréhension écrite.

Nous nous intéresserons ici à l'expression orale, à ce qu'elle recouvre et à l'aboutissement de sa problématique en termes pédagogiques. En effet, Pierre-Yves ROUX déclare :

« La parole n'est pas forcément synonyme d'expression orale et il convient de distinguer, au-delà même du cadre de l'enseignement des langues, la notion de production, ce terme étant à prendre dans son acception la plus stricte, voire restrictive, de celle d'expression. »

Si ces deux termes sont généralement les deux assises de la communication orale (auxquels on a parfois tendance à jeter pêle-mêle au fil de la plume de nos pensées.), réfléchir sur la distinction pouvant exister entre les deux notions, nous aidera certainement à mieux nous situer vis-à-vis des savoirs et savoir-faire à transmettre, à mieux définir nos objectifs et éventuellement à imaginer une progression ou une transition de l'une à l'autre.

L'expression insinue des énoncés qui impliquent (à des degrés divers) leur émetteur alors que la production doit être vue ici comme la simple émission de sons, de mots, de phrases, etc. On peut donc dire que l'expression orale englobe la production orale, puisque qu'elle requière l'émission de phonèmes organisés mais qu'elle est loin de la recouvrir entièrement.

3 Expression et production orales : distinction

Au lieu de chercher à développer ici une quelconque altercation terminologique, il convient de voir comment cette distinction doit être prise en compte dans les classes de FLE, a fortiori si on garde à l'esprit que la finalité de l'apprentissage de cette langue est sa maîtrise complète.

Nous ne pouvons par conséquent que reprendre les critères et les indicateurs qui caractérisent la simple production orale en classe et les opposer à ce que devrait recouvrir l'expression, des critères dégagés par le linguiste Pierre-Yves ROUX.

Tableau 5 : critères distinctifs entre production orale et expression 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

Il ne s'agit pas de rejeter en bloc toutes les activités faisant appel ou référence plus ou moins directe aux points cités ci-dessus et correspondant à la simple production orale, mais il s'agit simplement de prendre conscience qu'on ne travaille pas dans le domaine de l'expression lorsque l'on fait appel à ce type de parole.

Si on s'interroge maintenant sur ce que devrait être une véritable expression orale, toujours en contexte scolaire d'apprentissage ou de perfectionnement linguistiques, on trouve en préalable quatre conditions nécessaires, voire indispensables pour qu'elle soit effectivement pratiquée :

1. que l'élève (l'apprenant) ait quelque chose à dire
2. qu'il sache le dire
3. qu'il ait envie de le dire

4. qu'il ait l'opportunité / l'occasion de le dire.

Et si l'on décline ces quatre conditions, on retrouve en fait les principales questions que l'on doit se poser si l'on souhaite favoriser et privilégier une véritable expression orale. Notons d'ailleurs que ces conditions et les principes qu'elles sous-tendent sont totalement transférables dans le domaine de l'expression écrite.

a. Que l'élève ait quelque chose à dire

Cette condition suppose que le thème retenu soit motivant et/ou appartienne au vécu de l'enfant, surtout en ce qui concerne les petites classes. On peut aussi réfléchir sur d'éventuels supports à proposer à l'élève pour enrichir ou étayer son discours. Ainsi, si nous prenons l'exemple du jeu de rôles, on peut soit proposer uniquement un canevas situationnel, soit accompagner la situation d'un document écrit ou oral, authentique ou fabriqué, et à l'intérieur duquel les élèves pourront piocher des informations, des arguments, des idées etc. Précisons que ce support serait à coup sûr perçu par certains apprenants comme une aide et un guide alors que d'autres y verraient avant tout des contraintes et un carcan.

Varié les pratiques semble être la meilleure solution dans la perspective d'une pédagogie non répétitive et visant à développer l'ensemble des compétences tant strictement linguistiques que plus transversales.

b. Qu'il sache le dire

Qu'il sache l'exprimer serait d'ailleurs plus correct car il est bien connu que l'expression va bien au-delà de la parole et que la communication non-verbale (kinésique, mimiques, intonations...) est parfois au moins aussi importante que les mots (qu'est-ce que l'ironie, par exemple, si ce n'est démentir par l'intonation ou la prise en compte du contexte le strict discours produit ?).

Si la communication présente ou peut présenter un aspect linguistique, soulignons en effet que la communication ne se limite pas aux mots et nous rappelons ici les quatre niveaux que l'on peut définir dans la communication non-écrite :

- la communication non-verbale (kinésique, proxémique, mimiques etc.)
- la communication "non-construite" (et généralement réfutée par l'enseignant de langue qui exigera "des phrases complètes" exigence leitmotiv trop souvent entendue...)
- la communication "non-normée", ou en tous cas ne correspondant pas aux normes de correction de la langue. On peut d'ailleurs remarquer que, dans la mesure où il n'existe pas de norme spécifique à l'oral, c'est la norme de l'écrit, le "Bon usage", qui seul prévaut dans ce domaine, bien que bon nombre d'énoncés produits par des francophones (natifs ou non) transgressent allègrement ces règles. Des phrases comme J'sais pas..., Tu crois pas ? ou des malgré que... n'en sont que des exemples facilement repérables, mais certains écarts entre les codes écrit et oral peuvent être à la fois plus importants et moins immédiats. Exemple:

Écrit : nous partirons demain matin.

Oral : on va partir demain matin.

On constate ainsi que la distinction entre l'écrit et l'oral va beaucoup plus loin que le degré de tolérance à l'encontre de quelques règles de grammaire mal ou non appliquées. Il va de soi que, pour la plupart des enseignants, ces énoncés ne sont pas tolérés (ne parlons même pas d'acceptation).

- la communication verbale, construite et normée. Si elle existe, elle est "quantitativement" marginale dans les échanges authentiques de type informel, mais c'est pourtant, dans la plupart des cas, le seul type de communication que l'enseignant acceptera de ses élèves. On se retrouve par conséquent dans une situation où l'on est beaucoup plus exigeant avec des enfants apprenant la langue qu'on ne l'est avec des adultes dont c'est la langue maternelle. C'est peut-être ce qu'on appelle être plus royaliste que le roi...

c. Qu'il ait envie de le dire

Se posent ici des questions relatives à la motivation de l'enfant et il faut reconnaître que celle-ci, bien souvent, est étroitement liée au comportement de l'enseignant qui doit savoir d'une part susciter les interventions et d'autre part faire en sorte que la parole

entraîne la parole. Un des principes relatifs à cette idée est de ne jamais interrompre un élève qui parle, même s'il commet des erreurs. Celles-ci (ou tout au moins celles qui le méritent il reviendra à l'enseignant de juger) feront l'objet d'une correction et d'un traitement ultérieurs. Ne pas confondre les étapes d'expression et de travail sur la langue nous semble primordial dans l'optique d'une prise de parole plus vraie, plus naturelle et plus "décontractée".

d. Qu'il ait l'occasion / l'opportunité de le dire

Deux conditions paraissent ici essentielles :

- que l'enseignant propose effectivement des activités²⁶ induisant une véritable communication.

que la répartition des temps de parole permette à tous ceux qui le souhaitent de s'exprimer. Si nous avons ici un conseil à donner aux enseignants, il serait le suivant : Apprenez à vous taire, même si vous devez pour cela forcer votre nature... Ce n'est qu'à cette condition que les élèves saisiront et s'approprient la parole. Dans le même ordre d'idée, on évitera dans la mesure du possible la frustration pouvant se faire jour chez des élèves auxquels on n'a pas donné la parole alors qu'ils levaient la main, signifiant ainsi qu'ils souhaitaient dire quelque chose. À terme, ils risquent en effet de ne même plus chercher à intervenir s'ils ont l'impression que, de toute façon, on ne leur donnera pas la parole.

3.1 En guise de synthèse et de conclusion

Pour être concis et reprendre les différents points cités précédemment, nous pouvons dire qu'il n'y aura une véritable expression orale dans la classe de langue que si

²⁶ On pourra si on le souhaite se référer au site "enseigner avec TV5 monde" proposant une typologie d'activités destinées à favoriser l'expression orale ;

l'enseignant a apporté des réponses affirmatives aux questions²⁷ figurant dans la "check-list " suivante :

- Est-ce qu'il (enseignant) propose suffisamment d'activités orales ?
- S'agit-il d'activités exigeant une véritable expression orale (EO) ?
- Les activités qu'il propose sont-elles suffisamment variées ?
- Paraissent-elles intéressantes pour les apprenants de sa classe ?
- Auront-ils (apprenants) des choses à dire ?
- Ont-ils les moyens (linguistiques et/ou non linguistiques) pour s'exprimer au cours de cette activité EO ?
- Est-ce qu'il (enseignant) sait susciter l'intérêt et la prise de parole ?
- Ses questions autorisent-elles des réponses multiples ?
- L'activité prévoit-elle des échanges entre les apprenants ?
- Les apprenants parleront-ils plus que lui ?

3.2 Qu'est-ce que la production orale ?

La production orale, appelée aussi " communication orale ", est une compétence qui consiste à s'exprimer dans diverses situations de communication. Elle est la plus naturelle des formes d'expression car la parole demeure le moyen de communication le plus utilisé dans la vie courante. Il s'agit donc d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire qui suppose l'écoute et la compréhension de ce que dit l'interlocuteur. Cette compétence est complexe et difficile à acquérir car elle fait appel à plusieurs composantes à la fois (phonétique, lexicale, grammaticale), discursive, socio-culturelle et stratégique. En effet, pour formuler un message, si petit soit-il, à partir d'une situation de communication donnée, l'émetteur doit avoir un lexique suffisant et adéquat, utiliser des phrases correctes du point de vue syntaxique et faire preuve d'une bonne expression au niveau de la prononciation, du rythme et de l'intonation. Dans certaines situations, le recours aux gestes et mimiques est indispensable pour mieux se faire comprendre. L'acquisition de cette compétence

²⁷ Les questions (adaptées à notre contribution) de cette liste qui n'est en aucun cas exhaustive sont posées par Pierre-Yves ROUX.

exige donc un entraînement régulier et un engagement aussi bien des apprenants que des enseignants. En effet, les apprenants ne peuvent s'exprimer qu'en fonction de ce qu'ils savent, de ce qu'ils ont acquis grâce au savoir et au savoir-faire de l'enseignant. La compétence de production orale s'exerce individuellement ou en interaction (situation de conversation ou de débats).

3.3 Qu'est-ce que l'expression orale ?

L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

Les difficultés ne sont pas insurmontables, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation (voir unité sur la correction phonétique), mais également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive), à la grammaire de l'oral.

3.4 L'expression orale et sa mise en pratique au Centre Universitaire de Naâma(CUN)

En milieu universitaire, à « l'Institut de Lettres et de Langues étrangères » du Centre Universitaire de Naâma, *l'expression orale* se présente sous la forme d'un TD de la première année Licence (section français) au premier semestre ; son évaluation, en fin de semestre, se fait sous forme de contrôle continu 50% (20% l'activité du TD, 10% la présence active de l'étudiant pendant le TD, 20 % les travaux à élaborer) et 50% sous forme d'examen) et la discipline a 4 crédits (avec les TDs de phonétique et les TDs d'exercices et de traductions grammaticales). Afin d'échapper à toute tentative stéréotypée dans notre projet ENAPIN et de mettre en pratique ce cours d'expression orale, nous avons fait un choix de textes et de thèmes à l'aide de mécanisme multimédia

TV5MONDE²⁸ consacré à la pratique et à l'enseignement/apprentissage du français, qui comprend une mine de ressources audiovisuelles authentiques et une approche pédagogique originale et motivante à partir de nombreuses activités.

Notre travail n'est qu'une modeste démarche qui se trouve à son commencement, compte tenu du fait que les TDs en milieu universitaire suscitent beaucoup de discussions. Selon notre opinion, l'expression orale en milieu universitaire, comme TD de la première année, premier semestre au Département de français, a un rôle assez important dans la formation des étudiants censés avoir un niveau B1 ou B2 au commencement de leurs études et un niveau C1 à la fin de leur cursus. Même s'ils sont munis d'un bagage assez important de connaissances au moment de la fin de leurs études de lycée, ils ne possèdent pas une méthode appropriée pour apprendre dans le but d'enseigner le FLE, en tant que futurs enseignants. Ils ne sont même pas conscients qu'après la Licence (ou le Master) ils peuvent devenir enseignants de FLE dans un établissement scolaire où les élèves ne s'intéressent pas (ou presque pas) à l'étude de la langue française dans un contexte où l'anglais gagne de terrain.

Par conséquent, dans ces conditions pas tout à fait favorables à l'enseignement du FLE, les TDs d'expression orale doivent nécessairement devenir un cadre propice où l'apprenant apprend à enseigner en apprenant lui-même tous les mécanismes de l'oral. Il peut ainsi dépasser la barrière de sa timidité, commencer une discussion avec un autre sur un thème préétabli, en respectant les règles de la construction d'une situation de communication du quotidien, en créant lui-même la structure d'une conversation, apprenant à structurer un message pour que celui-ci soit compris par l'autre. Il passe ainsi d'un *je* simulé au *je* authentique et ensuite à son propre *je*, argumentant ses idées à travers tout un travail de découverte, d'analyse, de synthèse.

Les formes de l'expression orale exposées dans notre enquête (la simulation, les jeux de rôle, l'exposé, le débat) et les compétences créées chez les apprenants de FLE ne sont qu'un modeste point de départ pour d'autres observations et mises en pratique.

²⁸ Vidéos didactisés sur le site [Http// enseigner.tv5monde.com](http://enseigner.tv5monde.com). Consulter le 24/01/2015.

L'essentiel, selon notre opinion, est de faire parler nos étudiants pendant ces TDs d'expression orale, de les faire parler en respectant une structure, en argumentant pour ou contre un thème mis en discussion ; en un mot, l'essentiel est de transformer notre étudiant en un usagé de langue étrangère qui tâche à connaître la beauté, la valeur, la culture et la civilisation de la langue française, soit par l'écrit, soit par l'oral.

3.4.1 La pratique du français langue étrangère

L'important encadrement pédagogique de la pratique de la langue FLE, disponible au sein du Département de Français du CUN est effectué durant les trois années universitaires. Il a pour mission d'amener l'étudiant à être capable de communiquer dans diverses situations de la vie quotidienne et à préparer une formation académique en licence .Il offre en fait une formation d'une qualité répondant au besoin d'une employabilité polyvalente et au manque flagrant, au Sud-ouest de l'Algérie en compétences dans le domaine des langues étrangères.

Afin de parvenir à ces objectifs lors de l'apprentissage de la pratique langagière en classe, les étudiants devraient acquérir cinq activités langagières principales distinguées par le *Cadre Européen Commun de Référence* et que les enseignants devront isoler et articuler entre elles pour une meilleure efficacité : la compréhension de l'oral ; la compréhension de l'écrit ; l'expression orale en interaction ; l'expression orale; l'expression écrite. En fonction des centres d'intérêt de chaque unité de valeur et des semestres, certaines compétences peuvent être privilégiées. Par ailleurs, il est aussi nécessaire pour l'enseignant de faciliter la communication et les échanges entre les étudiants et créer une interaction. Il doit leur faire acquérir des savoir-faire pour qu'ils soient capables de se servir de la langue française comme outil fonctionnel répondant à leurs besoins dans la vie courante et bénéficieront d'un potentiel non négligeable en savoirs et en savoirs faire qui les mettront dans une situation d'autonomie langagière de sorte qu'ils pourront faire face aux exigences socio- professionnelles qui leur seront demandées. En outre, il existe aussi dans le programme de formation un certain nombre d'heures de théorie (phonétique, lexicologie, grammaire, etc.) qui a pour objectif de renforcer les connaissances fondamentales des étudiants pour qu'ils puissent bien communiquer et être enseignants et des cadres dans le secteur éducatif et d'autres

secteurs privés. Des évaluations formatives et sommatives sont organisées chaque semestre afin de tester et sanctionner le niveau d'acquisition des étudiants.

3.4.2 L'organisation rationnelle réservée à la pratique de la langue

L'Algérie comme tous les autres pays s'est vue confronter au défi du mouvement de la mondialisation du système de formation universitaire, mouvement ayant privilégié le système LMD. La formation de Licence de français selon ce système dure trois ans. Ce programme est construit en fonction des caractéristiques spécifiques de la formation académique. Dans cette perspective, les formations universitaires sont désormais organisées en semestres. Ainsi au CUN se décomposent-t-elles en deux semestres qui se répartissent de la manière suivante :

Le premier semestre va de début octobre à fin janvier et le second de début février à fin mai. Ce processus d'harmonisation s'accompagne d'un concept nouveau : les ECTS²⁹ (European Credit Transfert System). Autrement dit, des crédits capitalisables et transférables communs à tous les pays européens impliqués dans le système LMD. Créés en 1988 par l'Union Européenne, les ECTS ont pour but de faciliter la reconnaissance académique des études à l'étranger, notamment dans le cadre du programme ERASMUS.

Le crédit ECTS est proportionnel au volume de travail à fournir par l'étudiant et permettent de mesurer le niveau atteint. Depuis 2011-2012, le CUN a procédé à l'application des ECTS au sein de département de français dans la formation, ils se comptabilisent de la manière suivante :

- 1 an = 60 crédits soit 1500 à 1800 heures de travail donc 30 crédits par semestre
- 1 crédit = 20 à 25 heures de travail

Ils constituent un outil complémentaire au diplôme, qui facilite la mobilité des étudiants, que ce soit d'un pays à un autre ou même entre les établissements.

²⁹ Le terme ECTS signifie : European Credits Transfer System en anglais, soit système européen de transfert et d'accumulation de crédits en français. Les crédits sont calculés en fonction de la charge de travail qui prend en compte les cours magistraux, les travaux pratiques, les séminaires, les stages, les recherches, le travail personnel, les examens, les objectifs de la formation et les compétences à acquérir.

Les crédits ECTS sont délivrés par les établissements d'enseignement supérieur. Par exemple, si vous êtes à l'université et que vous réussissez vos partiels, vous obtiendrez vos crédits ECTS (30 crédits ECTS par semestre validé). Pour valider 60 crédits ECTS, vous devez donc valider une année d'études supérieure. La licence correspond à 180 crédits ECTS (ou 6 semestres d'études validés). Un master correspond à 120 crédits ECTS (ou 4 semestres d'études validés). En tout, à la fin de votre master, vous aurez validé 300 crédits ECTS.

L'Unité d'Enseignement (UE) et la/les matières qui la composent sont mesurées en crédits. Les crédits sont capitalisables signifie que toute validation d'UE ou matière entraîne l'acquisition définitive des crédits correspondants. Les crédits sont transférables signifie que l'étudiant qui en dispose peut les faire valoir dans un autre parcours de formation (sous réserve d'acceptation par l'équipe de formation d'accueil).

Par ailleurs, la distribution horaire de chaque unité de valeur oscille entre deux ou trois périodes/semaine, soit quatorze ou seize périodes/semestre. L'examen semestriel est organisé sous forme d'une épreuve écrite ou orale. Une année académique correspond à 60 crédits répartis comme suit : 36 à 40 crédits sanctionnent des enseignements présentiels et travail personnel demandé. 24 à 20 crédits restants sanctionnent les projets, les mémoires, les stages.....Ces crédits seront consacrés à l'enseignement présentiel et travail personnel de l'étudiant si l'année considérée ne prévoit pas de projets, stages, mémoires, etc.

Une année académique comprend un volume horaire approximatif réparti comme suit: 730 à 810 heures pour le travail présentiel 80 à 90 heures pour le travail personnel. Les consultations avec l'enseignant prennent environ 3 heures par semaine.

Selon les objectifs de la formation, le poids des unités d'enseignement d'un parcours de formation doit suivre globalement les indications suivantes : 60 % des crédits du semestre pour UEF, 30 % des crédits du semestre pour UEM et 10 % des crédits du semestre pour UED et UET.

3.5 Observation du dispositif pour la pratique de l'oral

Dispositif pédagogique : ensemble de méthodes et d'outils autour d'un objectif pédagogique visant à faciliter l'apprentissage « *Afin de permettre un transfert des apprentissages, les étudiants devraient être en présence de situations nombreuses et variées les amenant à être producteurs de connaissances* » Meirieu et al. 1996.

INNOVATION PEDAGOGIQUE pour :

a. Rendre l'étudiant actif

- Positionner l'étudiant au centre du dispositif ;
- Favoriser le suivi et l'accompagnement pédagogique ;

b. Autonomiser l'étudiant

- Diversifier les méthodes d'enseignement ;
- Permet de diversifier les méthodes d'apprentissage afin de développer leur autonomie et de les accompagner dans leur processus d'apprentissage ;

c. Motiver les étudiants

- Augmenter la valeur des activités aux yeux des étudiants ;
- Augmenter le sentiment de compétences ;
- Donner le sentiment de contrôle aux étudiants sur les tâches proposées ;

d. Accompagner les étudiants

- Mettre en place une pédagogie différenciée ;
- Aider et repérer les étudiants en difficulté ;
- Suivre les alternants pendant les périodes en entreprise ;

Au cours de l'enseignement/apprentissage de la pratique de la langue, il serait indispensable d'utiliser des dispositifs sur lesquels nous nous basons pour construire le contenu de la discipline. Selon M. Cortazzi et J. Lixian (1999), le manuel joue un rôle important. D'une part, il est considéré comme un médium pour l'apprentissage des langues en classe, c'est-à-dire les règles qui gèrent la situation de l'apprentissage et les normes du comportement en classe. D'autre part, il est également un résumé de la société qui offre aux étudiants l'occasion d'une réelle expérience sociale pour faciliter leurs échanges conversationnels ultérieurs en langue cible dans la vie courante. D'ailleurs, l'univers dans les manuels est effectivement présenté comme exhaustif avec

des côtés positifs et négatifs de la culture comme une série des processus dynamiques pour aider l'apprentissage des langues. Pour l'enseignement de la pratique de l'oral, les enseignants du Département de français utilisent des canevas engrangeant des matières intitulées *Expression orale*. En s'appuyant sur le contenu de ces matières, le volume horaire des cours et des TDs ainsi que les compétences de l'étudiant, les enseignants responsables constituent le programme d'enseignement approprié. D'ailleurs, ils utilisent également d'autres sources puisées d'Internet comme etc. et des supports pédagogiques pour enrichir leur enseignement tout en respectant la progression de la formation licence. On remarque donc qu'il existe une relation interdépendante des matières assignées par les canevas au cours de leur travail. Les méthodes utilisées en classe de français dépendent des supports pédagogiques choisis ; mais la sélection des supports est aussi dépendante des méthodes envisagées. Cette relation contribue effectivement à varier le processus d'enseignement de la pratique de l'oral.

3.5.1 Les compétences de départ des étudiants

En ce qui concerne la compétence de l'oral des étudiants du FLE, la plupart d'entre eux, viennent de différents lycées de la Wilaya de Naâma, ont déjà appris le français pendant leurs études secondaires, moyennes et primaires. L'accès à l'université et la jouissance d'une formation universitaire en langues étrangères (françaises), exigent que les étudiants devaient se soumettre à un tri sélectif géré par le Centre National d'Informatique (CNI). Si les étudiants ont accès au même programme, ils ont néanmoins des compétences très différentes :

- Les étudiants ayant suivi trois ans d'apprentissage du français au lycée. Leur compétence langagière reste encore modeste car l'enseignant a sensibilisé les élèves aux exercices structuraux et exercices de traduction au cours de l'enseignement du français. De plus, l'entraînement de l'oral en classe se pratique rarement. Il leur a donc manqué de compétences orales. D'ailleurs, les connaissances socioculturelles lors du processus d'enseignement/apprentissage de langues sont d'une insuffisance presque totale. Leurs difficultés dans les études supérieures sont bien évidentes.

- Les étudiants ayant suivi des cours d'apprentissage aux écoles de perfectionnement des langues (écoles privées et institut français). L'objectif de ces établissements vise à

faire travailler aux apprenants les quatre compétences linguistiques. Cependant, l'enseignement est focalisé principalement sur la compréhension et l'expression écrite, la grammaire et le lexique tandis que la compréhension et l'expression orale occupent une place très modeste dans la pratique de la langue au sein de ces établissements.

3.5.2 L'expression orale en milieu universitaire

Entrer en contact avec une autre langue que celle parlée en milieu familial est possible au moment où l'apprenant se rend compte que l'accès à cette langue lui est nécessaire pour entamer une discussion avec un autre d'un autre pays sur des sujets quotidiens, en justifiant et en argumentant ses idées. L'apprenant s'engage dans des situations simples d'échange oral pour arriver à des situations complexes en développant ainsi les compétences visées par l'expression orale.

3.5.3 L'expression orale et ses caractéristiques

Toute expression orale commence par des idées sous forme d'informations, d'opinions diverses ou de sentiments avec des objectifs selon l'âge de l'apprenant, son rôle et son statut social. Elle doit avoir une structure qui s'enchaîne de manière logique avec des exemples concrets et des conclusions pertinentes et claires. Le message oral, qui est immédiat, produit des effets sur son auditeur, agit de son droit de reprendre les idées ; tout est accompagné de la gestuelle, du regard, de la mimique, de la voix du locuteur (Baril 2002 : 339). L'expression orale peut donc englober le non-verbal (sous forme de gestes, de signes, de sourires, d'expressions gestuelles diverses adaptées à la situation de communication), la voix (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) de l'apprenant et de son enseignant.

3.5.4 L'expression orale et ses formes

En général, l'enseignant réemploie, pour l'expression orale, les dialogues exploités dans la compréhension orale parce que le but semble être celui d'aider l'apprenant à savoir manier la langue avec les structures et le vocabulaire déjà acquis et de développer ainsi sa créativité et son imagination. Mais le dialogue entre l'enseignant et son apprenti est assez limité et ne place pas du tout l'apprenant dans des situations concrètes de la vie

quotidienne. Il nous faut alors développer un dialogue entre les apprenants, le rôle de l'enseignant se réduisant à celui d'animateur qui sait bien manier la séance et remédier, en même temps, les fautes de grammaire. Les activités demandées par l'expression orale, ayant comme but de mettre en évidence le je plus personnel de l'apprenant, se déroulent sous forme de simulations, de jeux de rôle, d'exposés, de débats, c'est-à-dire c'est une transition des formes simples, qui mettent en marche des personnages fictifs, aux formes plus complexes, qui impliquent l'expression du jugement personnel. Ces activités réutilisent les connaissances antérieurement acquises.

3.5.5 L'expression orale et ses compétences

L'expression orale demande aussi des compétences diverses car tout apprenant rencontre des difficultés dans son apprentissage. Selon le CECR, la compétence à communiquer langagièrement a plusieurs composantes: « une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique » (CECR, 2001: 17).

Ou, selon Le Guide Belin de l'enseignement (2005 : 19-20), qui reprend les opinions de Sophie Moirand (1979), la communication implique la composante linguistique (les règles à l'aide desquelles l'apprenant réalise ses messages), la composante discursive (les types de discours adaptés selon la situation de communication), la composante référentielle (les domaines de référence), la composante socio-culturelle (les règles de la communication socio-culturelle).

Tout d'abord, il faut prendre en considération la compétence linguistique. Il y a des situations où l'apprenant, surveillé quand même par son enseignant, n'entend pas bien le message oral ou il fait des confusions d'ordre phonétique, lexical ou grammatical ou il est encore influencé par les interférences causées par les structures de sa langue maternelle. Ensuite, il ne faut pas négliger la compétence idiomatique, tenant compte des opinions de Bertrand (1999), compétence qui semble dériver de la compétence linguistique car l'apprenant, dans sa tentative d'apprendre une langue étrangère, fait appel à des formules figées, à des paraphrases, formes spécifiques pour chaque langue, formes qu'il ne maîtrise pas du tout ; de plus, il ne connaît pas trop bien toutes les particularités grammaticales et lexicales de la nouvelle langue.

Il y a aussi les compétences sociolinguistiques qui renvoient « aux paramètres socio-culturels de l'utilisation de la langue » (Ibidem.), dans le sens que l'apprenant doit réagir conformément à la situation de communication développée.

Les compétences pragmatiques (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) insistent sur « des échanges interactionnels » et demandent la maîtrise du discours (avec cohésion et cohérence), « le repérage des types et des genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (Ibidem.) ; l'apprenant doit donc bien choisir les stratégies discursives, bien organiser, bien adapter et structurer son discours en vue de connaître la situation de communication réelle, de la lier à son locuteur. Mais il faut observer une autre compétence, selon Bertrand (1999), la compétence cognitive dans le sens que l'apprenant manque certaines étapes dans l'évolution de l'expression orale, soit qu'il soit au commencement de l'étude de la nouvelle langue, soit qu'il ne se donne pas la peine de la connaître : il ne sait pas encore définir une hypothèse de travail, il ne sait ni même la démontrer, l'argumenter ou en tirer les conclusions qui s'imposent.

Finalement, nous pouvons souligner le rôle de la compétence interactionnelle et communicative, selon les mêmes idées de Bertrand (1999). Si l'enseignant n'a pas réussi à former à son apprenant ces compétences, il peut s'attendre à plusieurs situations qui visent la non-maîtrise de ce domaine. D'ailleurs, l'apprenant sait très bien qu'il doit respecter certains codes, son enseignant le force d'avancer dans les structures d'une langue qui lui semble venir du passé, trop difficile pour ses règles de grammaire et de prononciation, de plus c'est l'importance de plus en plus évidente de l'anglais par rapport au français, phénomène qui dérive clairement du fait que la société actuelle est effectivement « bombardée » par la chanson anglaise/américaine, par le film anglais/américain, par le spectacle anglais/américain tandis que le français perd visiblement de terrain. Cet apprenant est incité par son enseignant à une expression orale complexe, mais il n'éprouve que de la nausée parce que l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout le français, ne l'aide aucunement dans le choix de son métier, support pour son avenir.

Si l'apprenant a des difficultés dans l'acquisition des compétences orales, alors il se contente de rester muet, de refuser la communication dans cette nouvelle langue pour le simple motif qu'il a peur de ne pas tomber dans le ridicule. Ou bien il est plongé dans

une situation où il a peur de se confronter librement avec ses collègues sur tel ou tel sujet mis en discussion, il a peur d'argumenter ses idées parce qu'il ne possède pas les connaissances nécessaires. Il a encore peur de faire des erreurs, il est timide et il refuse la communication, il ne connaît pas les règles de la situation de communication ou les règles de la construction dans une nouvelle langue.

Voilà quelques exemples de situations auxquelles se confronte le formateur de futurs enseignants de FLE pendant des TD d'expression orale, en milieu universitaire. C'est à nous donc, enseignants en milieu universitaire, de résoudre et de remédier les situations mises en discussion, de bien établir les objectifs de l'apprentissage, de respecter la culture et l'histoire professionnelle de nos apprenants, le rapport qui existe entre la langue maternelle et le français comme langue de communication (Desmons et *al.* 2005 : 20).

Ainsi, un regard rétrospectif sur la place de l'oral dans les principales tendances méthodologiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est utile à l'étude de l'évolution de ce processus.

3.6 Évolution des approches méthodologiques de l'enseignement de l'oral en FLE

Pour situer l'évolution de la didactique de la production orale, nous proposons tout d'abord d'observer la place qu'elle a occupée à travers les différentes méthodologies de langue. Dans *son Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*, C. Puren (1988) présente quatre grandes catégories de méthodologies : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active et la méthodologie audiovisuelle. J.P. Cuq et I. Gruca (2002) dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* mentionnent aussi les méthodologies traditionnelles, directe et audio-orale, mais ils y ajoutent la méthodologie structuroglobale audiovisuelle, l'approche communicative et l'approche actionnelle. Il est important pour nous de faire le point sur l'enseignement de l'oral pour mieux suivre et comprendre ses développements ainsi que pour rendre compte de son rôle dans ces méthodologies. Pour chaque méthodologie, nous aborderons ses fondements théoriques qui visent à développer les différentes composantes de l'oral dans le processus

d'enseignement/apprentissage du FLE. Des renvois, sous forme de notes de bas de page, permettent de situer d'un point de vue institutionnel, géographique et historique les différentes méthodologies citées. Il nous semble pertinent de préciser que par méthodologie nous entendons : « *un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent.* » (Cuq, 2003 :234).

3.6.1 La méthodologie traditionnelle.

La méthodologie traditionnelle est la plus vieille des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Selon C. Puren (1988), cette méthodologie s'est calculée sur la méthodologie des langues anciennes. Son objectif est de centrer l'enseignement/apprentissage sur la grammaire, l'écrit, la traduction, et non pas sur l'oral ; les textes littéraires sont employés dans son apprentissage, ce qui plaçait l'oral donc au second plan. En effet, la méthodologie traditionnelle est utilisée pour enseigner les langues étrangères, le français en l'occurrence, de la façon dont on enseignait autrefois la grammaire latine. Elle vise la maîtrise du code. L'apprenant apprenait les règles de grammaire et les appliquait dans les traductions des textes littéraires de la langue cible, comme l'a remarqué C. Germain :

« Les manuels consistent en règles de grammaire abstraites, en listes de vocabulaire, en phrases à traduire. L'accès aux auteurs classiques se fait de plus en plus de façon grammaticale et analytique, à l'aide de règles de grammaire, de déclinaisons, de conjugaisons et de traductions, etc. Le latin est vu comme une discipline nécessaire à la formation de l'esprit. » (Germain C., 1993: 60)

Cette méthodologie n'avait pas pour fonction d'apprendre à parler la langue cible. C'est pour cette raison que la communication en classe se faisait en grande partie en sens unique du professeur vers les élèves. Le professeur était en fait au centre du processus de l'enseignement/apprentissage. Détenant le savoir et l'autorité, il dominait entièrement la classe et imposait un modèle de compétence linguistique à imiter car « savoir une langue, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître » (Martinez P., 1996 : 126).

Les élèves avaient peu d'occasion de s'exprimer dans la langue cible. La langue utilisée en classe était prioritairement la langue maternelle tandis que la langue étrangère était

celle des auteurs littéraires que les élèves devaient apprendre par cœur dans le but d'acquérir une compétence linguistique adéquate. Ils n'avaient pas donc l'occasion de s'entraîner aux compétences orales. En outre, dans cette méthodologie, l'ensemble des œuvres littéraires de la langue cible était conçu comme la culture du pays qui la parle

« Un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant, traduction exercices et finalement thèmes qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l'on essaie de rédiger sur un sujet proche, [...] c'est le thème d'imitation. » (Martinez P., 1996 : 50)

On a ainsi vu que la méthodologie traditionnelle présente des inconvénients qui consistent, selon A. Comblain et J.A. Rondal (2001), dans le « caractère peu motivant de ces apprentissages formels » basés sur la grammaire et les exercices de traduction. D'ailleurs, cette méthodologie ralentit les processus de compréhension, d'expression et délaisse l'aspect oral de la langue. L'apprenant d'une langue étrangère nécessite également d'être exposé aux situations qui lui permettent de communiquer. Une telle méthodologie ne permet donc pas de développer une réelle compétence de communication comme l'a remarqué D. Girard :

« L'élève n'arrivait pas à saisir les vrais mécanismes du fonctionnement de la langue, puisque les seules manipulations qui lui étaient proposées avaient pour but le passage d'une langue à l'autre, c'est-à-dire un exercice artificiel qui n'avait aucun rapport avec les fonctions normales du langage. » (Girard D., 1995 : 8)

On retient généralement que la méthodologie traditionnelle offrait un modèle d'enseignement imitatif qui ne stimulait pas la créativité de l'élève et reste un obstacle au déroulement linéaire du discours dans le temps comme le souligne H. Besse :

« Les procédés qu'elle utilise ont été contestés : la compréhension des règles grammaticales [...] demeure toujours incertaine, et une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent. » (Besse H., 2005 : 26)

C'est pourquoi le passage direct du connu existentiel à l'inconnu linguistique paraît un moyen d'accélérer la compréhension et l'expression. Ainsi apparaît la méthodologie dite « directe »

3.6.2 La méthode directe

Née du besoin de trouver une méthode efficace de langues étrangères et d'une réaction contre les abus de la traduction, la méthodologie directe cherche à établir un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles. De plus, cette méthodologie résulte aussi du besoin immédiat de rendre plus solide une compétence née de la communication sociale. Effectivement, selon J.P. Cuq et I. Gruca (2002), la méthodologie directe est une méthodologie active où l'apprenant et le professeur communiquent constamment en utilisant la langue cible, son vocabulaire et ses structures appris ou « acquis » en classe. L'objectif de cette méthodologie est d'entraîner les apprenants à communiquer et à développer leurs compétences orales dans les langues étrangères. La méthodologie directe donne la priorité à l'oral, puisque l'apprenant écoute des énoncés et prend la parole sans l'aide d'un support écrit. On lui apprend à appeler directement en langue étrangère les choses qui l'encadrent et les actions qu'il observe et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots

« L'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1 : il enseigne directement la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même. » (Besse H., 2001 : 31)

Par ailleurs, l'enseignant ne traduit plus. L'apprenant doit être actif dans son apprentissage et interagir avec l'enseignant comme l'a souligné C. Germain :

« L'enseignant et les apprenants sont comme des partenaires. L'interaction va autant de l'enseignant aux apprenants que des apprenants à l'enseignant bien que, dans ce sens, l'interaction soit le plus souvent contrôlée par l'enseignant. » (Germain C., 1993 : 130)

La méthodologie directe est considérée comme la première méthodologie qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive. Pour cette méthodologie, les langues ne sont pas considérées comme la représentation de la culture, mais comme un moyen de communication. Pour atteindre son objectif, il importe de « faire parler la langue et non parler de langue » (Martinez P., 1996 : 52). On se propose en effet de placer l'apprenant dans un « bain linguistique », et de simuler en classe des conditions d'acquisition aussi « naturelles » que possible pour que l'apprenant puisse assimiler peu à peu des éléments linguistiques en situation. On pense

que l'apprenant n'atteindra son but que si l'enseignement lui donne l'occasion d'une pratique constante parce que c'est à travers cette occasion que celui-ci apprend. Dans cette méthodologie, l'enseignant et l'apprenant essaient de n'utiliser que la langue étrangère pour communiquer. Dans l'ensemble, la méthodologie directe forme la base des méthodes dont le but est d'apprendre la langue cible dans le but de communiquer. Par ailleurs, elle souligne également que la réutilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau. Toutefois, cette méthodologie a pour défaut de manquer de bases théoriques solides. Elle se base sur des échanges artificiels en langue étrangère : selon H. Besse (2001), on ne demande pas de nommer une réalité que l'on sait connue de son interlocuteur ; on ne décrit pas les actions que l'on est en train de faire mais « fausses » questions et « fausses » réponses sont interprétées sans trop de difficultés dans les circonstances d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. De même, les reproches sont adressés à la méthodologie directe sur « l'improvisation constante chez les responsables pédagogiques. » (Puren C., 1988 : 193). C'est en essayant de remédier à ces défauts qu'on crée la méthodologie active au milieu des années 1920, pour établir un équilibre dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

3.6.3 Méthodologie active

La naissance de la méthodologie active a été le résultat d'un effort de mieux adapter la méthodologie directe aux nouveaux contextes d'apprentissage. Son objectif principal est d'établir un équilibre global entre les trois objectifs formatifs, culturels et linguistiques tout en prônant la maîtrise de la langue courante, écrite et orale. Dans cette méthodologie, le texte et les exercices reprennent leur place à côté de l'oral, et non à sa suite et le vocabulaire est enseigné avec l'aide de la première langue. Ensuite, la méthodologie active accepte l'emploi de la langue maternelle en classe. C'est pour cette raison qu'elle a assoupli la rigidité de la méthode précédente pour permettre le développement d'une méthodologie plus efficace et plus pragmatique. Dans la méthodologie active, la situation interactive en classe a généralement évolué vers plus de souplesse et davantage de dialogue professeur-élève(s). En effet, on insiste sur le fait que l'ambiance d'une classe de langue vivante doit être animée et que les élèves sont là pour y prendre la parole, pour dialoguer, analyser et commenter. C'est l'apprenant qui doit poser les questions chaque fois qu'il n'a pas compris, chaque fois qu'il désire des renseignements complémentaires. D'ailleurs, l'enseignement de la prononciation a été

privilegié à travers les procédés de la méthode imitative directe. Néanmoins, il n'y a pas de grande différence entre la méthodologie directe et la méthodologie active parce que « les données de la question didactique restent inchangées : les objectifs, les théories de références, et les situations d'enseignement/apprentissage. » (Puren C., 1988 : 272) et que le contexte institutionnel est peu favorable :

« Les acteurs possibles de ce changement étaient peu à même d'assumer : ni les professeurs, qu'un système de formation "sur le tas" indigne d'un pays développé éloignait dans leur grande majorité de la réflexion de l'expérimentation didactique, ni l'inspection générale, trop souvent plus soucieuse d'occulter les divergences en son sein que de poser clairement les problèmes, de maintenir un semblant d'harmonisation des pratiques que d'encourager les expériences hardies, de conserver son pouvoir que de s'ouvrir et d'ouvrir aux remises en question et aux nouvelles interrogations. » (Puren C., 1988 : 273)

Toujours selon cet auteur, la méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe.

« La méthodologie active, aussi connue comme la méthodologie éclectique ou la méthodologie mixte est "d'un point de vue technique... un compromis entre la MD [méthodologie directe] et la MT [méthodologie traditionnelle]". Elle a aussi été décrite comme une "combinaison", et une "conciliation" des méthodologies. » (Puren C., 1988 : 213)

Dans l'ensemble, la méthodologie active était une méthodologie réussie de l'époque car elle a corrigé les excès et comblé les lacunes des méthodologies précédentes. Elle a pu d'une part garantir l'équilibre entre les trois objectifs formatifs, culturels et linguistiques dans l'enseignement/apprentissage de FLE. Elle s'est intéressée d'autre part à la motivation de l'apprenant comme un élément clé dans le processus d'apprentissage. En outre, l'enseignement de l'oral y restait certes modeste mais il s'harmonisait avec d'autres objectifs de cette méthodologie. A travers les trois méthodologies, on a constaté des tentatives de réforme dans l'enseignement de l'oral. En effet, l'enseignement de l'oral a vraiment commencé à partir de la méthodologie directe et la méthodologie active tandis que la méthodologie traditionnelle ne s'est intéressée qu'à l'enseignement de la grammaire et de la littérature. Cependant, le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe a provoqué une rupture radicale sur le plan du rôle de l'oral en FLE ainsi que des limites de la méthodologie directe.

Cela a amené à la recherche pour un équilibre dans la méthodologie active. C'est cet équilibre dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère en général, et de l'oral en particulier, qui permettra la naissance des méthodologies audio-orale et audiovisuelle dans les années cinquante et soixante.

3.6.4 Méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale se caractérise par la place primordiale réservée à l'oral et par la mise en situation des contenus lors de l'apprentissage. Selon J.P. Cuq et I. Gruca (2002), la méthodologie audio-orale est considérée comme une méthodologie distincte qui est centrée sur l'oral et la prononciation. Effectivement, l'objectif de cette méthodologie était de donner des bases plus scientifiques à un enseignement des langues centré sur l'oral et d'aider les apprenants à communiquer le plus vite possible et le plus efficacement possible en langue cible dans la vie quotidienne, en créant des conditions de l'acquisition de la langue « en milieu naturel ». C'est pour cette raison que l'on visait à développer les quatre habiletés : Écouter, Parler, Lire et Écrire, sans lesquelles on ne peut prétendre bien maîtriser une langue. D'ailleurs, l'enseignement de la langue cible en méthodologie audio-orale est également présenté à travers des dialogues de langue courante. La méthodologie audio-orale s'appuie cependant sur la manipulation intense et hors contexte des phrases modèles qui doivent être apprises par cœur. Elle privilégie le rôle dominant du professeur, il ne s'y passe pas de vraie communication, mais une répétition de structures. Certes, l'enseignement de l'oral dans cette méthodologie était réalisé sous forme des exercices de répétition ou des exercices d'imitation des bandes magnétiques selon la succession *stimulus – réponse – renforcement*. Les apprenants devaient être capables d'imiter ce que dit l'enseignant, de produire des réponses exactes tandis que l'enseignant, lui, corrigeait la prononciation des apprenants et dirigeait la communication en classe. Dans l'ensemble, la méthodologie audio-orale a provoqué des changements dans l'enseignement de FLE. Elle est effectivement la première tentative interdisciplinaire d'approche de l'enseignement/apprentissage des langues en valorisant la prise de conscience des différences entre les codes oral et écrit d'une langue ou de l'utilité de la comparaison des langues entre elles. De plus, elle insiste aussi sur l'entraînement intensif et la pratique de dialogue en langue étrangère. Toutefois, elle présente également des limites. Cette méthodologie a négligé l'aspect créateur dans l'apprentissage d'une langue. Sa

validité se limitait au niveau élémentaire. Les pratiques pédagogiques sont trop adossées aux structures. Les exercices structuraux ennuyaient les apprenants, les démotivaient à cause de leur décontextualisation qui risquait de les mener à un psittacisme vide de tout sens et inefficace en communication réelle : on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase qu'il nous adresse : si à la phrase *Ferme la porte*, on répond comme dans l'exercice *Ferme-la*, la communication ne fonctionnerait jamais « *La superposition parfaite entre le niveau de la théorie et celui des matériels [...] a provoqué un appauvrissement radical des problématiques prises en compte et des pratiques d'enseignement.* » (Puren C., 1994 : 20)

D'ailleurs, le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Ainsi, l'échantillon linguistique utilisé dans la méthode audio-orale, tout comme dans la méthode traditionnelle, manque d'authenticité. Cela a conduit à l'apparition de la méthodologie structuro-globale-audiovisuelle.

3.6.5 Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle a continué à dissiper des limites des méthodologies précédentes et à privilégier l'enseignement de l'oral en appliquant de nouvelles technologies. Elle représente un pas important dans l'évolution de l'enseignement du FLE. En effet, cette méthodologie s'appuie sur l'image et le son intégrés au déroulement de chaque leçon. Elle faisait appel à la séquence d'images divisées en deux types : des images de transcodage afin d'éclaircir le contenu sémantique des messages et des images situationnelles pour favoriser la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc. Quant à l'enseignement de l'oral, cette méthodologie, selon J.P. Cuq et I. Gruca (2002), a utilisé d'une part « la parole en situation » pour enseigner et d'autre part deux types de communication verbale et non verbale pour créer des situations de communication en contexte. Effectivement, dans cette méthodologie, la communication et le sens liés à la situation sont présentés aux locuteurs, grâce aux éléments extralinguistiques. Elle propose d'employer des situations où les phrases modèles sont présentées dans des conditions de communication ; ce sont des situations globales qui mettent l'apprenant en contact à la fois avec la langue étrangère et avec les réalités socioculturelles

« Tout individu se construit progressivement, à l'intérieur de la communauté qui est la sienne, en sujet pensant, socialisé, apte à négocier verbalement ou non verbalement du sens, à travers les interactions constantes dans lesquelles il s'engage avec son environnement et son entourage. Il peut parler parce qu'il a appris à être parlé par les autres. » (Besse H., 2002 : 43)

En outre, les exercices sont mieux contextualisés. Les dialogues sont menés dans le langage parlé des natifs du pays étranger dans leurs échanges quotidiens, et ce dans le but de faire « parler comme on parle ». La langue est considérée comme un moyen d'expression et de communication afin de favoriser l'acquisition de la capacité de communiquer chez les apprenants. Les apprenants se trouvent dans la satisfaction de communiquer non seulement dans des situations de classe mais aussi dans des situations réelles de la vie. Particulièrement, en tenant compte du contexte social d'utilisation d'une langue qui permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, cette méthodologie a également présenté des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs : la langue parlée dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance et non à travers le dialogue enseignant-enseignés comme en méthodologie directe. Malgré une nette amélioration des procédés et techniques de la méthodologie directe et de la pratique des langues, le paradigme audiovisuel ne manque pas de limites. Les dialogues dans cette méthodologie restaient encore artificiels. Ils suivent les besoins de la progression grammaticale et lexicale, mais correspondent bien peu à un langage parlé et aux besoins de l'apprenant comme l'a constaté G. Dalgalian et *al.*

« [...] Les lacunes d'autant mieux ressenties que ces méthodes mettaient l'accent sur la situation, le dialogue, l'échange, et attiraient donc l'attention sur le phénomène de la communication. Le décalage entre l'intention déclarée (enseigner à communiquer) et les moyens que l'on se donnait (dialogues édulcorés en situations neutralisées) devenait vite sensible au praticien. » (Dalgalian G., et al.1981 : 38)

L'interaction verbale en classe suit la matrice du dialogue construit, où les paroles du professeur l'emportent sur l'expression verbale de l'élève. C'est pour cette raison que la communication en classe n'a que peu de valeur communicative et que les élèves ne peuvent ni poursuivre convenablement une conversation quotidienne ni apprendre à comprendre les natifs de la langue apprise quand ils parlent entre eux. Par ailleurs, le

modèle de langue dans cette méthode est réduit à ses seuls aspects fonctionnels et systématiques, négligeant ainsi d'autres fonctions dont ses fonctions sociales, interactives, voire régulatrices de la langue. La preuve en est que la langue que les natifs utilisent n'est pas tout à fait la même que celle des dialogues de départ et que les conditions de production et de réception présupposées ne sont pas celles qui apparaissent dans les situations des manuels. Ainsi, les élèves ont du mal à comprendre ce qui s'y passe et accéder au sens des signes de la langue étrangère.

« L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité ; en effet le type de situation présentée est presque toujours le même : deux à quatre personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans ratés. » (Porcher L., 1981 : 25)

Après l'analyse des deux méthodologies susmentionnées, on a remarqué le courant intégré : il existait une centration de l'enseignement sur la nature de la langue et sur l'apprentissage. Ces deux méthodologies ont obtenu une plus grande efficacité que celles qui les ont précédées dans l'enseignement de l'oral parce qu'elles s'attribuent une solidité de conception et des fondements scientifiques qui faisaient défaut dans ce domaine auparavant. Les objectifs et les contenus mieux définis et plus adéquats aux caractéristiques de la matière à enseigner et aux besoins du public qui apprend. Cependant, ces deux méthodologies ont encore eu des limites dans l'enseignement de l'oral. C'est l'imperfection qui a provoqué au début des années soixante-dix un changement de perspective didactique des langues étrangères. Ce changement a mis en scène les besoins langagiers de l'apprenant, les stratégies de communication dans ses échanges conversationnels quotidiens en langue étrangère et a ouvert la voie à une approche communicative qui met au centre de ses préoccupations les échanges verbaux authentiques.

3.6.6 Approche communicative

Dans l'appellation « approche communicative », apparaît un changement : « approche » au lieu de « méthode ». En vue de mieux cerner les termes, nous pensons que des précisions terminologiques sont nécessaires. Selon C. Germain (1993), on appelle la méthode « approche » car « elle prend en compte les objectifs et les besoins sémantiques du locuteur, et la progression est fonction des besoins et des buts

poursuivis par l'apprenant. », tandis que la méthode, selon R. Galisson et D. Coste (1976), « est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes [...] et répondant à un objectif déterminé. ». La méthode est donc quelque chose de carré, fermé et strict alors que l'approche est plus ouverte. Ici l'apprenant est au centre de l'apprentissage et on essaye de répondre à ses besoins dans la classe, on recrée la réalité avec les documents les plus authentiques possibles. Selon C. Helot (2000), « L'approche communicative n'est pas une méthode au sens strict du terme car elle part du désir de communiquer. » Dans cette partie, on vise d'une part à envisager la circonstance de la naissance de l'approche communicative et d'autre part, à étudier les objectifs et l'enseignement de cette approche. Nous verrons en quoi elle se distingue des méthodes étudiées, surtout dans l'enseignement de l'oral. La naissance de l'approche communicative est issue de la synthétisation de nombreux événements. Effectivement, suite à la méthodologie directe qui employait une langue descriptive et à la méthode SGAV qui ressemblait à une communication authentique dont les dialogues manquaient beaucoup de naturel, l'approche communicative a bénéficié d'une analyse de « corpus conversationnels réels qui firent apparaître diverses sortes d'implicites : linguistiques, culturels, comportementaux qui peuvent se manifester sous des formes verbales, intonatives ou gestuelles et leur corollaire : un certain nombre de ratés de la communication. » (Pothier L., 2003 : 29). Et puis, la création de la Communauté Européenne exige une meilleure communication et, si l'on souhaite échanger optimalement, s'impose un enseignement de qualité des langues « à la hauteur des nouveaux besoins » (Martinez P., 1996 : 69). Pour sa part, D. Wilkins (1976) a proposé « un découpage de la langue fondé sur le sens plutôt que sur la grammaire » dans l'enseignement des langues vivantes.

Par ailleurs, les critiques de N. Chomsky contre le type de linguistique dans la méthode audio-orale ont clairement des impacts importants sur la modification de la vision des didactiques en langues secondes. Pour N. Chomsky, la langue n'est pas un instrument de communication mais un moyen d'expression de la pensée. Il fait également la distinction entre compétence et performance en linguistique. Selon lui, la compétence langagière repose sur les structures performées et innées chez l'individu alors que la performance langagière est la manifestation de cette compétence et que, selon N. Chomsky (1973), un « locuteur-auditeur idéal connaît parfaitement sa langue et évolue

dans une communauté linguistique parfaitement homogène. ». Apprendre à communiquer dans une langue correspond à la maîtrise des règles grammaticales de cette langue. N. Chomsky ne se préoccupe pas donc de la possibilité d'utiliser de manière cohérente et adaptée des énoncés en situation. Le sociolinguiste D. Hymes a rejeté tout de suite cette distinction parce qu'elle ne prend pas en compte la dimension socioculturelle de l'emploi d'une langue. Pour lui, la connaissance linguistique n'est qu'une partie de la compétence de communication générale. Il n'existe pas de compétence linguistique isolée d'une compétence de communication et réciproquement comme l'a dit S. Moirand : « *On peut difficilement imaginer une compétence de communication s'exerçant sans minimum de compétence linguistique.* » (1982 : 17). Dans la même perspective, M. Matthey a aussi noté : « La faculté de langage n'est pas seulement une compétence linguistique qui permet de produire et de reconnaître des phrases syntaxiquement bien formées mais aussi une compétence de communication qui permet à l'être humain d'entrer en relation avec son entourage, condition *sine qua non* de son développement. » (2003 : 6). La communication humaine ne se limite pas uniquement à la connaissance linguistique ou à la simple transmission d'un message linguistique mais elle nécessite des connaissances socioculturelles pour qu'on sache s'en servir en fonction du contexte social. C'est à ce moment que d'autres scientifiques vont se pencher sur la nature des conditions sociales de production du langage. De plus, cette prise de conscience s'étend dans de nombreux domaines (psychologie, sociologie, pédagogie). Ainsi, l'approche communicative voit le jour grâce à la convergence de courants de recherche.

« L'approche dite "communicative" s'est élaborée [...] à une époque marquée intellectuellement par le thème de la révolution de l'information et de la communication. La trace de l'idéologie communicationnelle se retrouve particulièrement dans les cours qui ont voulu systématiser cette approche, dit "tout communicatifs", dans lesquels la communication en langue étrangère tend à être à la fois le seul objectif et le seul moyen utilisé pour l'atteindre. » (Puren C., 2007a : 4)

La naissance de l'approche communicative a créé de profondes modifications liées à une nouvelle conception de la langue et de la communication et a fait une révolution dans la didactique des langues vivantes dont l'objectif principal est de répondre au besoin de communiquer efficacement dans une langue étrangère de différents types de publics apprenants et de leur permettre d'employer la langue vivante dans des situations

authentiques. On cherche donc à présenter la langue étrangère plus proche de celle réellement utilisée par les natifs, soit en utilisant des échantillons des messages réellement échangés entre eux, soit en élaborant des dialogues ou des textes, variés et socialement situés. Selon J.P. Cuq et I. Gruca (2002), l'approche communicative reconnaît les besoins communicatifs de son public et travaille dans des situations de communication pour satisfaire ces besoins communicatifs. Selon cette approche, la langue est non seulement vue comme instrument de communication mais aussi comme outil d'interaction sociale.

Elle prend en compte les 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. Effectivement, pour pouvoir communiquer dans la langue cible, l'un des principes de l'approche communicative est qu'il ne suffit pas seulement d'en connaître des règles mais aussi de savoir quelles formes linguistiques employer dans quelle situation de communication et avec quelle intention de communication en se basant sur le statut de la personne à laquelle on s'adresse. Autrement dit, on ne s'adresse pas de la même manière selon que l'on communique avec un ami, un collègue ou un supérieur. De plus, il n'est pas possible de dire n'importe quoi, à n'importe qui et n'importe quand car le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre. Le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. Lorsque l'on produit un énoncé, rien ne garantit qu'il sera correctement interprété par notre interlocuteur comme le remarque C. Puren : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* » (1988 : 372).

Certes, l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à une simple répétition de sons et de modèles mais consiste en général à former des règles qui permettent de fabriquer de nouveaux énoncés. La progression de l'enseignement de cette approche n'est plus déterminée en fonction de la matière à enseigner mais en fonction du public auquel on s'adresse. La langue et les contenus culturels dans l'approche communicative sont examinés dans une perspective de communication sociale. En outre, la communication mêle une adaptation des formes linguistiques, la situation de communication et

l'intention de communication ou fonction langagière. Elle se base sur l'expression orale, mais ne se limite pas à cela comme le faisait la méthode audiovisuelle à travers des mises en scène dans des contextes jugés trop artificiels.

« Il ne suffit pas de connaître les règles d'une langue L2 [...] pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue [...] savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur). » (Germain C., 1993 : 203)

Dans cette perspective, l'approche communicative vise l'acquisition d'une « compétence de communication » car l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit pas : on vise l'apprentissage des savoir-faire, des normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de langue étrangère et qui actualisent des fonctions communicatives réelles. Cette compétence se compose de trois secteurs de compétence selon M. Canale et M. Swain (1980) : la compétence grammaticale (lexique, règles de morphologie, syntaxe, grammaire et phonologie), la compétence sociolinguistique (règles socioculturelles et règles du discours) et enfin la compétence stratégique (stratégies verbales et non verbales). La prise en compte de ces secteurs lors du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a pour tâche d'aider l'apprenant à se débrouiller dans la langue. Aucun secteur ne devrait être occultée car il est inconcevable d'appréhender une langue étrangère sans avoir accès à un minimum de savoirs sur la culture et sur le fonctionnement de la société en cause. D'ailleurs, la centration de l'enseignement sur l'apprenant favorise l'apprentissage de la langue cible.

Effectivement, d'après cette approche, l'apprentissage d'une langue était un processus beaucoup plus créateur ou actif dans lequel l'apprenant, selon F. Debyser (1986), joue un rôle dynamique comme « acteur principal de son apprentissage » et « sujet actif et impliqué de la communication ». La prise de conscience des différences individuelles des apprenants s'est faite dans un esprit d'enseignement « moins monolithique et universaliste » (Bouchard R., 1995 : 397). De plus, la démarche d'individualisation a pour but de mobiliser la motivation de l'apprenant qui est considérée comme un élément principal de la réussite de l'apprentissage des langues comme l'a écrit E. Capdepon :

*« L'apprenant désormais effectue les choix qui le concernent. Il est l'acteur principal de sa propre formation. Le rôle des institutions d'enseignement et des formateurs constitue à lui fournir les outils susceptibles d'éclairer ses choix, et ceux qui visent à la réalisation de ces objectifs d'apprentissage. »
(Capdepont E., 1993 : 67)*

L'enseignant, lui, se trouvait dans le rôle de l'animateur, coordinateur et conseiller plutôt que celui d'un maître. Il se propose d'aider les apprenants à acquérir la capacité de communiquer dans la langue cible, en créant un climat de travail, des situations naturelles, susceptibles d'être vécus en langue maternelle et en employant des documents authentiques, qui favorisent les interactions entre les apprenants et qui suggèrent les activités de communication en classe de langue étrangère.

*« Il est certain que l'approche communicative demande un changement profond d'attitude et de perception de rôle d'enseignant et d'apprenant. Une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction et de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience. »
(Kramsch C., 1991 : 7)*

L'enseignement de l'oral dans l'approche communicative occupe une place primordiale. En effet, on a aperçu un profond changement dans la façon d'enseigner l'oral. Toute activité implique une intention de communication. Les exercices structuraux de la méthode audio-orale ne sont plus privilégiés. Des jeux de rôle ou des simulations ont mis l'accent sur la créativité et l'initiative de l'apprenant. Il s'agit d'exercices de communication réelle ou simulée plus interactifs dans lesquels les formes langagières en situation sont respectées. De plus, cette approche offre également de nombreuses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. D'ailleurs, il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction en classe. En ce qui concerne l'erreur, l'approche communicative considère que l'erreur n'est que le signe de la maîtrise provisoire de l'élève de la langue vivante, est inévitable et est vue comme un processus naturel d'apprentissage. Si l'élève réussit à se faire comprendre, la justesse de l'orthographe ou des constructions grammaticales est secondaire. Enfin, dans l'enseignement de l'oral, on essaye de prendre en compte la totalité de la situation de communication, à savoir le contexte, les présupposés, le statut, le rôle et la psychologie des personnages qui permettent aux élèves de comprendre et de produire des énoncés naturels de communication. En d'autres termes, il n'est pas question de connaître

uniquement les caractéristiques linguistiques de la langue (lexique, grammaire, phonologie) mais, comme l'a bien signalé D. Fancelli (1998), de « pouvoir s'en servir pour réaliser les actions de la vie courante », telles que saluer, se présenter, présenter quelqu'un, demander un renseignement, donner des nouvelles, raconter un fait, rapporter ce qu'a dit quelqu'un. La connaissance des formes et des structures linguistiques doit toujours rester au service du sens et de la communication. En général, l'approche communicative occupe une place primordiale dans l'enseignement/apprentissage de FLE surtout dans l'enseignement de l'oral ; son contenu était plus authentique et ses activités proposées étaient plus interactives. Par ailleurs, elle a fourni les moyens linguistiques nécessaires aux objectifs communicatifs des apprenants.

3.6.7. Approche actionnelle

Il est nécessaire selon nous d'aborder une nouvelle tendance dans l'enseignement des langues vivantes en général et l'enseignement de l'oral en particulier : l'approche actionnelle, qui est en quelque sorte la relève de l'approche communicative. Effectivement, l'approche actionnelle, apparue depuis le milieu des années quatre-vingt dix, propose de se centrer sur les tâches à accomplir à l'intérieur d'un projet global. Dans cette approche, les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux qui réalisent ces tâches dans des situations données afin de parvenir à l'objectif visé. C'est au travers de la réalisation de tâches que l'on va s'entraîner aux activités langagières, découvrir des éléments culturels, favoriser l'engagement personnel de l'apprenant dans son apprentissage et développer les différentes composantes de la compétence de communication. La mise en œuvre des compétences se trouve ensuite dans des situations diversifiées en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux s'adapter à l'accomplissement des tâches. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. En général, on a vu que la visée actionnelle est définie comme tâche que l'acteur doit réaliser pour parvenir à un résultat visé en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. L'accent est mis sur le principe d'une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu. Par ailleurs, cette approche vise également à développer l'idée d'autonomie et

de centration sur l'apprenant. Ainsi, la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère selon H. Besse (2001) ne dépend pas simplement de la méthode, mais aussi de l'apprenant, de l'enseignant et de l'environnement social, économique, politique, scientifique, idéologique dans lequel s'inscrit la classe.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons passé en revue l'évolution de l'oral à travers cinq méthodologies et deux approches de l'enseignement du FLE en suivant l'ordre chronologique de leur développement. À chaque époque, un foisonnement méthodologique sous-tend l'enseignement de l'oral en fonction d'une orientation particulière selon J.P. Cuq et I. Gruca (2003) pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. La mise en relation des grands courants méthodologiques qui se sont succédé nous montre leurs influences sur les pratiques de communication au cours de l'enseignement des langues. En effet, la rigueur théorique de chaque méthodologie de l'enseignement de l'oral a cédé la place à la souplesse méthodologique. L'adaptation pratique s'est faite par recours à l'éclectisme : traduction de textes littéraires dans la méthodologie traditionnelle sans trace orale, ensuite priorité accordée à l'oral dans la méthodologie directe qui fait parler l'élève sans parler de la langue. Cette tendance s'est continuée dans la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale-audiovisuelle dans le but d'offrir à l'apprenant la possibilité de développer son comportement langagier. Néanmoins, la place de l'oral dans ces méthodologies a connu certaines limites.

Dès les années soixante-dix et quatre-vingt, on redécouvre que l'enseignement doit tenir compte des besoins des élèves et que pour communiquer efficacement il importe de connaître non seulement la langue mais surtout de l'employer en fonction du contexte socioculturel, ce qui signifie que l'on doit associer l'objectif linguistique à l'objectif culturel. A partir de ce moment-là, c'était vraiment l'avènement de l'enseignement de l'oral selon l'approche communicative puis l'approche actionnelle.

On a mis en application en classe de langue étrangère un enseignement communicatif qui privilégie les besoins linguistiques, communicatifs, culturels dans le but d'amener les apprenants à connaître le fonctionnement de la langue dans des circonstances de

production déterminées et de développer d'ailleurs l'autonomie chez les apprenants. Dans ce sens, le Département de français du Centre Universitaire de Naâma dans son cadre de formation de Licence de français vise à amener les étudiants à maîtriser la langue et la culture langagière pour qu'ils puissent bien communiquer, et surtout exercer la profession d'enseignant. Pour parvenir à ces objectifs, il est nécessaire dans l'enseignement de l'oral de prendre en considération non seulement la langue mais surtout la culture de la langue cible au cours de l'échange conversationnel, cette dernière étant souvent négligé dans l'enseignement du FLE. Si l'on n'est pas conscient du système de valeur de la langue apprise, on a tendance à référer les attitudes, les comportements, les coutumes des locuteurs natifs de la langue étrangère à notre propre culture. De plus, l'appropriation des langues étrangères favorise l'appropriation de la langue par le non-natif et assure la réussite du processus communicatif.

CHAPITRE IV

INTERACTIONS VERBALES EN CLASSE DE LANGUE

Introduction

Les recherches sur la didactique des langues dans la perspective interactive en milieu scolaire sont de plus en plus nombreuses ces dernières années. Grâce à ces recherches, l'enseignant peut reconnaître l'importance qu'il convient d'accorder à l'enseignement de l'oral en classe, ce qui lui permet de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les étudiants et de se lancer à la recherche de solutions. Le présent chapitre sera consacré à décrire des caractéristiques des interactions verbales en classe de FLE. Tout d'abord, nous abordons la notion d'interaction verbale et ses fonctions. L'aspect non-verbal dans l'échange langagier est ensuite envisagé. Cet examen a pour tâche de montrer un rapport indissociable entre le verbal et le non-verbal au cours de la communication. Ensuite, nous parlerons de la communication authentique et de la communication didactique. Enfin, nous nous intéresserons à des aspects sociolinguistiques de chaque type de communication, soit ceux qui concernent le rapport entre la situation, les sujets et la langue, ainsi qu'à l'écart entre situation de contact en milieu « naturel » et situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

4 L'interaction verbale et ses fonctions

4.1 Notion d'interaction verbale

Converser dans une situation donnée n'est pas une simple transmission d'un message de la part de l'émetteur vers le récepteur mais c'est un processus qui comprend une succession dynamique, soumise à des contraintes situationnelles. Autrement dit, ce processus doit être appréhendé comme « interaction », c'est-à-dire enchaînement d'influences mutuelles entre les sujets parlants. Plusieurs disciplines de recherche s'intéressent à la notion d'interaction. Cette dernière était abordée par rapport à la communication et par rapport aux relations des individus qui entrent en communication. Parmi toutes les définitions données de l'interaction verbale, nous retenons celles de l'engagement personnel pris par le locuteur vis à vis de son interlocuteur. Il est important d'aborder la définition de l'interaction d'E. Goffman. Cet auteur s'est intéressé à l'interaction verbale en face à face qui est définie de manière suivante:

« 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; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres; le terme "une rencontre" pouvant aussi convenir. » (Goffman E., 1973 : 23)

Selon E. Goffman, la réalisation de l'interaction verbale en face à face dans une situation donnée demande de tenir compte de l'influence mutuelle entre les sujets parlants et d'examiner quelle « influence » un interactant exerce sur l'autre et réciproquement, par l'intermédiaire de la parole qu'ils utilisent pour mener une telle interaction verbale en face à face. M. Bakhtine préconise que « l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage. » (1977: 136).

Pour C. Kerbat-Orecchioni (1990: 28), pour parvenir à une véritable communication, il est nécessaire que les locuteurs se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient « engagés » dans l'échange et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel. Selon elle, l'interaction est le lieu d'une activité collective de production de sens qui implique une détermination réciproque et continue, des comportements des acteurs en présence et la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites. L'interaction se produit

« *Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des "interactants", exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger et c'est changer en échangeant.* » (1990 : 17).

Par ailleurs, l'interaction est régie par les règles sociales des individus en interaction. Cette précision explique qu'un événement interactionnel demande une situation communicative d'allocution et d'interlocution, c'est-à-dire un échange de la parole avec l'autre qui permet aux participants d'entraîner une influence mutuelle dans la construction conjointe du sens en fonction du déroulement séquentiel et hiérarchique. C. Puren (2006) considère l'interaction comme :

« [...] *une Co-action sociale: l'action finalisée et conjointe dans un cadre social donné (travail, études, quotidien) à l'aide de la langue vivante que l'individu apprend. [...] L'interaction entre les apprenants pour réaliser la tâche est supérieure au moyen de préparer à une interaction sociale réelle.* ».

Cet auteur s'intéresse à la dimension culturelle et sociale des échanges. Ainsi définie, l'interaction est perçue comme un facteur dynamique: ne se limitant pas à un simple échange de messages informatifs, elle est considérée comme un véritable processus d'influence réciproque entre interlocuteurs. Selon R. Vion (1992 : 17-18), toute action entreprise par individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres individus. Dans la mesure où toute action est soumise à des contraintes et à des règles, les actions entreprises par des sujets en contact sont nécessairement des actions conjointes et relèvent donc de l'interaction. En effet, au cours de l'interaction, il existe une variation telle que les modifications de l'intensité de la voix, du débit d'élocution, des gestes « communicatifs » et « extracommunicatifs », etc. Cette variation influence les communicants. Tout changement que l'un d'entre eux effectue sur ses gestes ou ses intonations par exemple, est porteur de sens pour le récepteur.

Par exemple, dans les messages produits dans des situations de communication formelles où la distance physique entre les participants est grande, tels les conférences, le locuteur parlera lentement et avec une dynamique et une force des mouvements articulatoires élevées, afin d'être intelligible et compris de tous. En revanche, dans les

messages produits dans des situations informelles telles que les conversations, l'échange direct entre les participants et la proximité physique conduisent à une économie des gestes articulatoires. Le changement des attitudes des interlocuteurs nous permet de voir que le langage, à côté de sa fonction de transmettre un message, a encore pour tâche d'exprimer le sentiment du locuteur, de séduire, de persuader, ou de réduire la distance entre eux. Dans une interaction verbale intervient toute une série d'éléments d'ordre extralinguistique qui, en provenance des deux interlocuteurs, pourraient affecter directement la communication. C'est ainsi que J. Corraze a noté :

« Étant donné deux individus, dans des conditions déterminées, il existe entre eux un équilibre, donné par l'état de ces variables telles que le contact visuel, la distance, l'intimité, du sujet en discussion, la quantité de sourires, etc. Si l'un de ces constituants est modifié, cet équilibre se trouve alors rompu ; pour rétablir à son degré antérieur, les autres facteurs, ou l'un d'entre eux, devront se modifier en sens contraire. Si le retour à l'état antérieur n'est pas possible, il en résultera un état d'angoisse. » (Corraze J., 1980: 113)

D'ailleurs, l'interaction, outre le lieu d'une activité collective, est également une coopération étroite entre le locuteur et son (ses) auditeur(s). C'est une activité conjointe dans laquelle chacun des deux participants agit par rapport à l'autre. Le locuteur adapte soigneusement sa production aux réactions de son partenaire en s'appuyant sur des éléments verbaux et non-verbaux afin d'assurer l'intercompréhension et de parvenir à une communication efficace comme le dit P. Griggs :

« Une interaction verbale se présente comme reposant sur une organisation située localement ; les participants coordonnent leurs conduites entre eux et négocient en permanence le sens des énoncés, par l'adaptation réciproque de leur discours et de leurs interprétations, en tenant compte des effets qu'ils cherchent à produire dans le contexte précis qui les réunit. » (2007 : 19).

Selon V. Traverso (1996), des rituels d'interactions tels que les routines de salutations, les routines d'amorce de l'échange, les routines de courtoisie entre autres sont employés et marquent l'engagement des participants dans l'échange. A travers ces remarques, on s'aperçoit que l'interaction verbale est un échange de parole au cours duquel les participants tentent de régler un désaccord, une opposition concernant leur comportement et les règles de conduites qu'ils s'attendent à voir adoptées. Ainsi, l'apprentissage de la communication étant une affaire collaborative, le type

d'interaction le plus favorable sera celui qui respecte la contribution de chacun des interlocuteurs et valorise la réciprocité dans la construction des relations interpersonnelles.

« Tout discours est le résultat d'un processus coopératif à plusieurs niveaux entre au moins deux interlocuteurs, processus de construction et de ressuscitation de significations à l'origine individuelles qu'on ajuste progressivement, par négociation au sein d'un réseau d'interactions personnelles et sociales. » (Besse H., 2003 : 141)

Nous venons d'aborder les définitions de l'interaction verbale selon certains auteurs. Dans le cadre de notre recherche, il est important d'envisager les fonctions d'interaction à travers le processus d'échange verbal des étudiants en classe de FLE

4.2 Fonctions de l'interaction verbale

En ce qui concerne les fonctions de l'interaction dans la vie sociale, les travaux de R. Vion (1992) nous montrent bien qu'il y a trois fonctions : la construction de sens, la construction de la relation sociale et la gestion des formes discursives.

4.2.1 La construction de sens

La première fonction de l'interaction verbale porte sur la production du sens par rapport au registre des objets signifiés et au contenu thématique de l'interaction. Selon l'auteur, produire du sens exige un travail interactif constant avec les processus de coadaptation, de reformulation, de sollicitation et aussi d'explication. Cette production relève de l'ordre des valeurs culturelles. C'est également s'entendre sur les situations et la façon de les gérer en s'appuyant de manière plus ou moins explicite sur les présupposés culturels.

« Une interaction effective n'est évidemment pas une action ou une réaction qui se passe de l'un à l'autre, ni même l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives par l'intermédiaire de l'image qu'ils se donnent, mais le processus synchronique qui s'effectue entre eux en tant seulement qu'ils sont en relation. Si les expressions langagières se succèdent, ce n'est pas en énoncés monologiques isolés, rapportés à des personnes différentes qui se relaieraient à chaque tour de parole dans la fonction du locuteur. En chaque énonciation doit converger au moins une autre énonciation. Chaque mot contribue au sens d'un énoncé en tant qu'il est le produit de l'interaction entre les locuteurs. » (Jacques F., 1985: 209)

Certes, les partenaires en interaction à travers leurs discours participent à la production d'un discours cohérent et significatif qui leur permet de se comprendre. Au cours du processus communicatif en classe par exemple, les apprenants se situent dans une situation d'interaction sur un thème précis où ils essayent de construire du sens pour se comprendre. Chacun d'entre eux doit donc prendre conscience de sa tâche vis-à-vis de ces thèmes comme le souligne U. Dausendschön-Gay et U. Krafft: « *Le rôle conversationnel d'un interactant est l'ensemble des activités qui lui échoient dans telle situation, étant donnés le thème et le but de l'interaction.* » (1991: 38).

4.2.2 La construction de la relation sociale

La deuxième fonction est la construction de la relation sociale entre les partenaires. Selon l'auteur, toute interaction se forge à partir de rapport de places qui visualisent la forme effective prise par la relation sociale entre deux personnes. Effectivement, les sujets dans la vie parlent de diverses positions sociales et assument les rôles que leur assignent ces positions. L'interaction verbale nous aide à reconnaître ces positions et les différents rôles de chacun pendant le déroulement de l'interaction. L'identité sociale de chaque sujet lui permet de se positionner vis-à-vis de ses partenaires. En classe, la construction de relation sociale est remarquée par le déroulement de l'interaction entre enseignant/apprenant, entre apprenants et par le rôle de chacun. L'enseignant joue un rôle dominant en interaction avec les apprenants dans le cadre institutionnel: c'est lui qui s'occupe de la transmission du savoir, qui organise des activités didactiques et décide le thème et le but de l'interaction. D'ailleurs, l'interaction en classe est influencée par le contrat institutionnel et didactique. Elle se déroule sous la gestion de l'enseignant et sous le règlement académique fixé par l'établissement comme l'a dit G. Pallotti (2002):

« Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente (nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus comme tels par les participants. ».

Les étudiants se trouvent dans l'obligation de suivre les règles institutionnelles et interactionnelles. Cette interaction se produit souvent sous les contraintes communicatives et rituelles, selon C. Germain,

« C'est-à-dire des stratégies visant à capter et à soutenir l'attention de l'interlocuteur et des procédés de reformulation ayant pour fonction d'assurer une bonne transmission du message (en particulier la reformulation paraphrastique). » (1993: 22).

4.2.3 La gestion des formes discursives

La troisième fonction amène les partenaires à assurer la gestion des formes discursives. Cette dernière permet de mettre en évidence l'importance du langage verbal dans la communication sociale. Selon R. Vion,

« Prendre en compte le langage implique au-delà de considérations générales, d'analyser les actes qu'il réalise ainsi que les formes discursives que les sujets sont amenés à gérer de manière conjointe. » (1992: 97).

En classe, l'enseignant assure la transmission du savoir à travers les activités qu'il donne aux étudiants et ceux-ci les mettent en route à travers des échanges conversationnels. Ce processus se déroule non seulement à travers des manifestations linguistiques mais aussi sous les contraintes rituelles qui varient en fonction de chaque contexte d'interaction, des rapports interpersonnels et des actes de langage produits par les participants au cours de l'interaction. On constate ainsi que l'interaction verbale occupe une place importante au sein du processus communicatif en classe de langue. Néanmoins, la communication en classe ne se réduit pas simplement à des échanges de nature verbale mais aussi non verbale car l'enseignement est considéré comme un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui emploie ces deux types de communication pour atteindre un objectif d'apprentissage. Plus précisément, *« durant une interaction face à face, par exemple, chaque interlocuteur émet et reçoit un énoncé total, hétérogène, résultat de la combinaison, en général synergique, de plusieurs éléments. » (Cosnier J., Brossard A., 1984: 5).*

Effectivement, dans la parole, la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée d'uniforme de la voix du locuteur et de la pelisse de ses attitudes, gestes, mimiques et regards. L'étude scientifique de la communication exige non seulement une focalisation sur la communication verbale mais surtout sur le non verbal

qui l'accompagne, sans ce type de communication, notre monde serait incomplet et la pauvreté de nos interactions maximale comme le souligne C. Barlund:

« Beaucoup de significations humaines - même la plupart - sont façonnées par le toucher, la parole, les gestes, l'expression du visage, avec ou sans paroles. 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)

4.3 Aspect non-verbal dans l'échange langagier

En situation de communication en face à face, la communication se déroule soit sur le plan verbal ou non-verbal, soit à travers la combinaison du langage verbal et non verbal. Selon R. Vion: *« Les productions communicatives comme des co-activités se déroulant sur les plans verbaux et paraverbaux et non-verbaux. »* (1992: 259). Le non verbal se développe en imbrication étroite avec le verbal. La fonction communicative du langage verbal ne peut être réellement comprise sans l'intégration des facteurs non- verbaux. Par exemple, quand le message transmis par le canal verbal est implicite ou ambigu, les données prosodiques et mimo-gestuelles permettent de révéler le contenu exact. C'est l'association de ces modalités qui permettent de créer la signification.

« 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)

Il convient mieux de les prendre ensemble car il existe une complémentarité réciproque entre le verbal et le non-verbal. Un soupir, une grimace, un regard, un sourire, un moment de silence, un mouvement de sourcil, font parties intégrantes et interprétables de l'ensemble d'une énonciation comme l'a dit E. Goffman:

« Le matériel comportemental ultime est fait de regards, de gestes, de postures et d'énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve. » (1974: 7).

Dans ce sens, G. Gschwind-Holtzer a également remarqué: *« Les éléments non linguistiques sont porteurs d'information et peuvent exercer une influence sur la communication sans en faire directement partie. »* (1981: 47). Quels que soient les

codes verbaux ou non-verbaux du système communicatif, ils doivent être communs à une société pour la production de sens. Au cours du processus communicatif, les partenaires emploient plusieurs canaux dont la communication non-verbale qui participe à la signification de ce qui est dit. Ce type de communication coexiste avec la production verbale pour la renforcer comme l'a écrit R. Vion:

« De fait, un geste, un vêtement, une absence sont porteurs de signification. Dans ces conditions, même lorsque nous ne sommes pas dans l'activité communicative, il y aurait tout de même communication. Ainsi, deux personnes en vis-à-vis dans un compartiment de chemin de fer se communiquent qu'elles ne veulent pas établir de relation verbale, sans jamais se regarder ou échanger quoi que ce soit au niveau verbal. Ces deux personnes sont nécessairement en interaction puisqu'elles cogèrent un même espace et communiquent entre elles par des attitudes comportementales. » (Vion R., 1992: 18)

Effectivement, la communication non-verbale est d'abord considérée comme des régulateurs à l'interaction entre émetteur et récepteur. Par exemple, un mouvement de tête, un regard servent à indiquer que l'autre veut prendre la parole ou qu'il est sur le point de la donner. En outre, elle a pour mission d'accompagner la parole et véhiculer des informations non transmises par celle-ci. Elle permet d'apporter des indices supplémentaires vis-à-vis de la tâche en cours. Le non-verbal est d'ailleurs un marqueur socioculturel qui donne à voir l'indicible comme des émotions, en renforçant l'intelligibilité de la parole.

« Certains comportements non-verbaux sont à considérer comme des conditions de possibilité de l'interaction, qui doivent être réunies pour que celle-ci puisse s'ouvrir/se poursuivre/cesser, les faits les plus pertinents à ce niveau étant la distance proxémique, l'orientation du corps et le regard. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1990: 144)

Il est clair que pour comprendre un message verbal dans une langue donnée, la connaissance du code linguistique de cette langue est indispensable ; mais cela n'est pas le cas pour la compréhension d'un message non-verbal dans cette même langue car la communication non-verbale, considérée comme un ensemble des gestes et comportements des membres d'une société, se base sur les pratiques socioculturelles des interlocuteurs engagés dans la conversation tandis que la communication verbale est basée sur la linguistique. Ainsi, lorsque deux personnes de cultures différentes entrent en contact, il importe d'avoir en commun cette partie non verbale qui fait partie

intégrante du monde socioculturel de cette langue afin de se comprendre et de créer une parfaite « harmonie communicative » entre eux.

« Pour qu'il y ait véritablement "dialogue", il faut non seulement que l'on ait en présence l'une de l'autre deux personnes (au moins) qui parlent à tour de rôle, mais il faut en outre que ces personnes produisent des signes d'attention et d'intérêt mutuels, attestant du fait qu'elles sont effectivement "engagées" dans l'échange communicatif. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1990: 145)

Nous constatons que l'apprentissage d'une langue ne peut être basé sur la seule acquisition du lexique, des règles syntaxiques ou phonologiques. Il implique aussi la connaissance de ce à quoi se réfèrent les éléments de la langue, ainsi que celle du cadre où ils apparaissent, autrement dit la culture. Dans ce sens, il est difficile selon G. Gschwind-Holtzer (1981) de nier le caractère culturel du non verbal dont l'expression signale l'appartenance à un groupe culturel donné et dont l'interprétation est part de la compétence culturelle de communication du sujet. En observant une personne converser dans une autre langue, on a l'impression qu'elle n'a plus tout à fait la même voix ni les mêmes intonations, qu'elle se tient autrement et bouge différemment,

« Alors que beaucoup de signes verbaux sont codés extrinsèquement, discrètement et invariablement, beaucoup de signes non verbaux sont codés intrinsèquement, continûment et probabilistiquement. Ces différences dans le type de codage suggèrent des aptitudes différentes de la part des signes verbaux et non verbaux pour la transmission de types spécifiques d'information. » (Scherer K. R., 1984: 75).

Cette variation reflète les modalités du dire, les genres conversationnels et l'accomplissement des actes de langage, ritualisés ou non. Notre but d'aborder le champ de la communication non verbale dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est pas d'étudier à fond ce domaine, mais de déceler quelques formes non verbales spécifiques qui nous aident à éclaircir des manifestations langagières observées dans le système interactionnel et du contexte de la pratique langagière des étudiants en classe comme l'a remarqué M. Long : « *Le problème se situe dans la manière où les observations sont reliées aux contextes particuliers où les phénomènes sont observés.* » (1980: 29). Dans la même perspective, G. Gschwind-Holtzer a également écrit:

« La communication non verbale, de par les fonctions capitales qu'elle assume et l'importance quantité d'information qu'elle contient, ne peut être définie comme un simple supplément de l'échange verbal en face à face. Toute étude sérieuse sur la communication se doit d'intégrer les conduites non verbales afin de restituer, avec le plan verbal, l'acte communicatif dans sa totalité. » (1981 : 25)

Nous nous intéressons donc à trois aspects non verbaux majeurs: le rire, le silence et le regard qui se manifestent et qui sont utilisés le plus souvent par les apprenants lors de leur échange conversationnel en classe de langues étrangères. Ces marqueurs non verbaux sont décrits et analysés sur la base de nombreuses heures de classe filmées dans le cadre de la pratique orale de ces derniers.

4.3.1 Le rire

En ce qui concerne le rire, selon D. André-Larochebouvy (1984), il est considéré comme un signal polysémique qui assume de nombreuses fonctions. Effectivement, le rire sert d'abord à divertir l'interlocuteur ou l'ensemble des participants, à préparer la prise du tour de parole, à signaler la connivence ainsi que la complicité lors du processus communicatif. D'ailleurs, il a aussi pour tâche de jouer un rôle de facilitateur et de régulateur dans l'interaction et d'indiquer que les participants reconnaissent une norme sociale comme le remarque H. Bergson (1940): *« Le rire est une sorte de geste social et en riant du comportement de quelqu'un nous le poussons à ne pas le répéter, c'est-à-dire à chercher une conduite adaptée. »*. En classe de langue, le rire apparaît fréquemment dans les conversations en tant que paramètre accompagnant ou constituant un message dans l'interaction. Selon C. Foerster (1984), le rire a pour fonction d'élucider à travers ce paramètre bien précis dans quelle mesure et de quelle façon le rituel de la classe affecte le comportement non verbal de l'apprenant. Par ailleurs, ce rire permet également de renforcer les liens entre les membres d'un groupe, de libérer les tensions pédagogiques inhérentes à une situation de frustration et de constituer un excellent mécanisme de défense. Cependant, l'omniprésence du rire au cours de l'échange verbal en classe de langue ne signifie pas toujours la marque de joie. Dans ce contexte interactionnel, le rire est très ambigu. Il connaît plusieurs significations, valeurs et usages différents en fonction de chaque situation de communication. Par exemple, le rire apportera un sens: *« Oui, vous pouvez le faire »*, mais aussi dans un autre cas: *« Vous n'avez pas la permission de faire cela. »* D'ailleurs, le rire montre

également que: « Je suis heureux de vous rencontrer », mais aussi il laisse croire le contraire, Ainsi, le rire en interaction occupe une place importante, car à part la joie, il est un moyen efficace, une partie intégrante d'un rituel spécifique, propre à la classe de langue. Les étudiants l'expriment quand ils éprouvent le plaisir d'avoir compris quelque chose, quand ils ont du mal à dire quelque chose, ou quand ils ne peuvent ou veulent pas exprimer leurs idées, etc. Par ailleurs, ce mode de communication non verbale nous fait comprendre l'intention du locuteur dans un certain contexte. Il nous aide à deviner de façon délicate les non-dits ou « le dire difficile » des étudiants. Dans le processus communicatif, il peut être considéré comme une prise de parole masquée. La bonne compréhension des manifestations du rire servira à l'enseignant de langue à débloquent les obstacles des étudiants lors de la prise de parole ou à dévoiler leurs intentions implicites afin de faciliter leur processus d'apprentissage du FLE comme le soulignent L. Dabène et al. : « *L'observation et l'analyse du rire permettent de mettre en évidence la complexité dans l'imbrication des deux fonctions, présentes de façon simultanée ou successive dans l'échange en classe de langue.* » (1990: 89).

4.3.2 Le silence

Selon P. Watzlawick, « dans une interaction tout comportement a la valeur d'un message. » (1972: 46). Le silence d'un individu à l'intérieur d'une conversation est également porteur d'un message. Il est l'expression de règles sociales bien établies. Certes, lors de l'échange conversationnel en classe, il existe certains moments où les apprenants gardent le silence. Ce moment silencieux porte des significations très variées, soit le silence concerne l'ennui qui risque parfois d'offenser les autres; soit il se manifeste à travers un sentiment de gêne et même d'anxiété des gens qui n'ont plus rien à se dire comme l'a dit D. André-Larochebouvy: « *Le silence n'est pas un phénomène fréquent dans la conversation. Il est considéré pour les participants comme un défaut, une faillite momentanée de l'interaction.* » (1984: 34).

A ce moment-là, on peut le considérer comme une stratégie de la non-prise de parole en raison de la réserve contre des risques et un moyen de communiquer, de transmettre un message. Il est donc bon de comprendre et d'interpréter ce que les étudiants disent quand ils se taisent. En outre, cet indice non verbal prouve la réflexion, l'incompréhension, la confusion lors du processus communicatif. On peut

l'interpréter comme une séquence de préparation du participant du tour de parole, car par politesse, on ne peut pas intervenir quand on ne sait pas si l'énoncé n'est pas encore terminé. Cette préparation peut aider le locuteur à maintenir son tour de parole, à continuer l'échange et à solliciter l'intervention de l'interlocuteur sous la forme du « non-dit ».

« Le silence vide est une résultante d'une incompétence linguistique qui pourra être expliquée par l'ignorance, la méconnaissance ; l'autre silence est ambigu et polyvalent. Il est "plein". Par ce silence, la personne de la communication fait connaître à l'autre qu'il a sa parole mais qu'il préfère la retenir et que c'est à l'autre qui revient la tâche d'interpréter sa parole retenue. » (Le Viet Dung., 2000 : 162)

D'ailleurs, le silence vu chez un interlocuteur correspond également à une marque de fin de conversation car l'un des interlocuteurs n'accepte pas l'autre comme son partenaire ou cesse de coopérer avec lui au cours d'échange verbal. En général, il est nécessaire de souligner que dans les échanges conversationnels en classe le silence porte un message de communication très subtil. Sa signification varie et s'adapte aux situations, aux groupes et aux moments dans lesquels se déroule l'interaction pour garder la communication en marche. L'important est de savoir dans quel contexte il est transmis pour pouvoir comprendre le sens qu'il porte.

4.3.3 Le regard

Le regard est l'élément de l'échange verbal qui parle plus que les mots. Il transmet nombre de sentiments, d'expressions et de volontés. Au cours de la communication, l'intimité, l'attention, la violence, l'autorité ou le statut personnel sont également cachés dans le regard comme le remarque C. Foerster :

« Dans toute interaction verbale, le canal visuel représente un support fondamental aux différents signaux qui véhiculent le message – et le regard y occupe une place privilégiée. Orienter le regard vers quelqu'un signifie d'une façon générale qu'on désire attirer l'attention qu'on exprime un intérêt quelconque et ensuite d'une façon précise qu'on cherche à créer, à vérifier, à entretenir ou à terminer un échange verbal. » (Foerster C., 1990 : 83)

Le regard selon C. Foerster joue un rôle important dans l'interaction verbale, dans l'expression des sentiments car le premier contact entre les locuteurs s'établit à travers

le contact oculaire que l'on garde durant l'interaction. Les interlocuteurs face-à-face ont généralement l'habitude de se regarder et d'identifier le regard de son partenaire. Par ailleurs, J. Cosnier (1978) considère également le regard comme un élément pragmatique essentiel de la stratégie colocutaire dans les synchronisateurs de l'interaction. Ce type d'échange de signes permet aux interlocuteurs de recueillir des informations, de marquer l'engagement et le désengagement, de réguler l'interaction, de contrôler l'exercice social ou de faciliter la réalisation d'une tâche lors de la communication. En outre, les significations du regard varient également en fonction du contexte d'interaction. Elles expriment tantôt un contenu verbal positif, tantôt un contenu négatif et ne prennent leur valeur que dans le contexte culturel général et dans la situation particulière. Selon E. Goffman (1974), lorsque nous sommes sous le regard de quelqu'un, c'est-à-dire dès que nous sommes en coprésence avec un autre interactant, notre comportement prend une signification qui va être décodée par l'autre. L'attitude de l'interlocuteur qui regarde ailleurs lors de l'échange s'interprète par son partenaire qu'il ne l'écoute pas et ne participe pas à l'échange. Au cours de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le regard est un résultat de la socialisation dans la culture d'origine des acteurs de la classe. La manière de regarder a un impact important sur la communication relationnelle dans l'acte éducatif. Effectivement, l'enseignant se base sur le regard pour gérer le processus d'acquisition linguistique des étudiants, renforcer la cohésion avec ces derniers et porter des jugements sur la communication. Le regard lui sert à observer le déroulement des échanges communicatifs sans avoir besoin d'intervenir par les actes de langage. Quant aux étudiants, leur regard vers leur enseignant manifeste leur attention mais parfois pour éviter la question, la prise de parole en fixant leur regard sur le cahier. D'ailleurs, le regard se manifeste de façon variable dans le processus d'échange conversationnel des étudiants. Il peut également être utilisé pour remplacer les actes de parole de façon très délicate ou pour exprimer un refus indirect à la prise de parole ou à une question.

Quand un interlocuteur passe la parole à l'autre, il regarde fixement son interlocuteur avant de lui laisser la parole, puis lorsque celui-ci commence à parler, il détache son regard. Inversement, celui qui écoute détache son regard de son interlocuteur avant de prendre la parole puis le regarde à nouveau une fois le tour de parole engagé.

« Toute interaction verbale est donc régulée par les regards synchronisateurs qui forment des chaînes d'interaction non-verbale. Un grand nombre de facteurs intervient en situation pédagogique dans l'agencement des différents types de regard dans la chaîne : la programmation des tours de parole ; la délimitation par le tour de parole ; la complexité variable de l'énoncé et la difficulté de production langagière qui s'en suit pour l'apprenant (le recours à l'enseignant) ; le recours à un support écrit ; le nombre d'interlocuteurs impliqués dans l'échange verbal ; la répartition proxémique des interlocuteurs ; les liens affectifs entre les apprenants ; l'utilisation de supports visuels [...] et bien d'autres. » (Foerster C., 1990: 85-86)

L'analyse de la participation des aspects non-verbaux à la communication verbale en classe nous fait relever que la communication non-verbale reste aussi importante que celle verbale. Elles sont indissociables de toute communication comme l'a remarqué P. Watzlawick et al.: *« Activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message. De tels comportements influencent les autres, et les autres en retour, ne peuvent pas ne pas réagir à ces communications, et de ce fait eux-mêmes communiquer. » (1972: 46).*

Une meilleure connaissance de la signification du comportement non-verbal de l'apprenant représente une des conditions nécessaires pour dynamiser le processus d'échange conversationnel en classe de langue. Il importe donc d'examiner la communication comme un tout car le non-verbal apporte d'une part un éclairage complémentaire à l'analyse verbale et d'autre part il facilite la collaboration et l'interactivité du dialogue.

« C'est en grande partie grâce à des gestes que sont assurés la distribution, le partage de la parole et le maintien de l'interaction; leur mésusage fait rapidement tourner court la conversation, dont ils sont une condition nécessaire, voire presque suffisante. » (Cosnier J., Brossard A., 1984: 16)

En bref, une gestion harmonique des deux types de communication a pour but de conduire à l'apprentissage à la fois de la langue et de sa culture ainsi que d'établir une véritable communication qui ressemble à une situation de communication authentique.

4.4 Communication authentique

Dans la vie de tous les jours, il n'est pas possible de ne pas communiquer. Le processus communicatif peut aller des bavardages dans la vie quotidienne, authentique jusqu'aux conversations officielles dans lesquelles les participants ne sont pas attentifs à la forme mais au sens qu'ils véhiculent par le langage. Leur but est de comprendre et se faire comprendre en appliquant leurs compétences linguistiques, communicatives et culturelles. Ce processus se produit inconsciemment et immédiatement dans les lieux privés ou publics et dans des sphères spatio-temporelles qui ne sont pas imposées à la tenue de ce genre de communication. De plus, il se caractérise par l'intention des locuteurs selon les rapports psychologiques qu'ils entretiennent. Pour la communication en langue étrangère, la langue joue le rôle de moyen d'interaction sociale. La communication authentique est liée à ce dont les apprenants auront à parler dans la vie quotidienne. Elle est aussi conforme que possible aux usages attestés des natifs de la langue cible. Au cours de l'échange conversationnel, à côté des connaissances linguistiques, il importe pour les apprenants d'avoir des savoir-faire communicatifs et culturels comme l'a écrit R. Vion: « *Les phénomènes de représentation couvrent tout un ensemble de savoirs et de savoir-faire sans lesquels aucune communication n'est envisageable.* » (1992: 83). Ces savoirs sont très diversifiés. Ils ont pour mission d'aider les apprenants à éviter la rupture dans la communication et l'incompréhension ainsi qu'à assurer le bon déroulement de la communication et les partenaires de l'échange se comprendront à demi-mot. Ainsi, maîtriser un processus d'échange communicatif ne signifie pas seulement connaître les différentes réalisations langagières que recouvre chaque acte de parole mais aussi savoir jouer avec ces procédés discursifs dans les diverses situations interactionnelles rencontrées.

4.4.1 La communication en classe de FLE

Selon l'approche communicative, la langue est considérée comme un instrument de communication et une interaction sociale. Il ne suffit pas de connaître les règles d'une langue pour pouvoir communiquer dans cette langue. La forme linguistique doit être adaptée à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication. Cette approche se réfère aussi bien au code linguistique qu'aux règles sociales et culturelles qui régissent l'échange langagier dans un milieu donné. Selon elle, apprendre

une langue ne signifie pas simplement produire des phrases dans une langue étrangère, mais communiquer dans cette même langue comme l'a remarqué J. Bruner : « *La seule manière d'apprendre l'usage du langage, c'est de l'utiliser pour communiquer.* » (1983b: 110). Ainsi, l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus : on doit viser l'apprentissage de maîtrises, de savoir-faire langagiers, permettant de réaliser des objectifs de communication en sachant s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de paroles et s'appuyer sur les usages en vigueur dans la communauté dont on apprend la langue.

« Les activités privilégiées ne sont plus les "exercices structuraux" chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication. » (Germain C., 1993: 211)

4.4.2 Description de l'interaction verbale en classe de langue

L'interaction verbale en classe se manifeste sous la forme d'échanges langagiers entre les étudiants et l'enseignant et les étudiants entre eux à travers les situations de communications différentes en fonction de l'objectif communicatif déterminé. Elle a constitué un champ de recherche privilégié dans l'enseignement/apprentissage des langues qui présente deux types de contextes, l'un institutionnel interne et l'autre extérieur à l'institution. Ce double contexte implique des mouvements constants entre le monde clos de la classe et le monde extérieur qui nécessitent de mettre en œuvre des activités communicatives et de diverses compétences, dont les plus importantes sont la compétence sociale, la compétence interculturelle comme l'a écrit C. Kerbrat-Orecchioni : « *Toute interaction se déroule dans un certain cadre, et met en présence dans une situation donnée des personnes données, ayant des propriétés particulières, et entretenant un type particulier de relation.* » (1991: 71).

D'ailleurs, la participation des étudiants au déroulement de l'interaction en classe sera influencée par leur volonté (ou non) de se conformer aux règles sociales, et plus spécifiquement, aux règles et rituels de la classe, manifestés à travers leur production langagière. Selon R. Vion (1992), l'interaction est le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social. En ce sens D. Pekarek souligne aussi:

« La production des élèves n'est pas un simple reflet de compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de leur interprétation de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de leurs propres activités à celle d'autrui. » (Pekarek D., 2005: 54-55)

Effectivement, tout comme l'interaction de type social, le comportement gestuel et langagier dans l'interaction en classe est dirigé plus ou moins par les contraintes sociales et communicatives comme l'ont remarqué J.M. Dewaele et N. Wourm:

« Le contexte de la classe de langue limite l'usage authentique de la fonction sociale de certains éléments de la langue. Ce n'est qu'en dehors de la classe que la compétence pragmatique des apprenants pourra se développer. » (2002: 140).

Il obéit à un code de conduite subordonné aux usages et rituels de politesse, qui font partie intégrante de la civilité et qui suivent une logique d'échange précise afin d'établir le contact et de veiller à son maintien harmonieux par exemple une classe de FLE où la répartition des termes d'adresse et des formules de politesse entre enseignants et apprenants relèvent de rituels cérémoniaux traduisant des actes de déférence et de respect. Les variations comportementales chez des interactants-étudiants s'expliquent que chacun se débrouille de sa façon à travers ses actes pour qu'il y ait l'interaction. De plus, toutes les interactions ne se déroulent pas de la même manière. Elles dépendent encore d'autres facteurs qui y participent. Les interactants, en dehors de la conversation, sont amenés à réaliser des actions orientées par un but, à mener des transactions de différentes natures. C'est pour cette raison que le comportement des participants varie en fonction de la situation interactionnelle et du rapport interpersonnel. Le travail de classe implique ainsi non seulement l'émergence de discours, mais aussi, conjointement, d'actions produites en vue de l'acquisition de savoir et savoir-faire langagiers.

« Les différents facteurs constituent autant de contraintes qui viennent peser sur le comportement des interactants, tout en leur laissant une certaine marge de manœuvre, dont l'étendue varie bien sûr selon les situations communicatives, c'est à dire que la relation est généralement négociable, et d'ailleurs souvent négociée, entre les participants à l'interaction. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1991: 72)

La participation à un échange verbal dans une langue demande aux participants d'exprimer des contenus informationnels et accomplir également une panoplie de tâches interactionnelles qui assurent la compréhension mutuelle et le bon déroulement de l'interaction. Il importe donc d'avoir une négociation à travers laquelle les participants agissent, l'un par rapport à l'autre, de manière rationnelle et cohérente, en vue de satisfaire des objectifs de communication.

« L'apprentissage de la communication étant une affaire collaborative, le type d'interaction qui sera le plus favorable sera celui qui respecte la contribution de chacun des interlocuteurs et valorise la réciprocité dans la construction et la négociation du sens. » (Kramsch C., 1984: 34)

Certes, toute interaction verbale est le lieu de négociations multiples qui concernent le thème abordé, le statut de l'interlocuteur et l'alternance des tours de parole. La négociation du sens au cours de l'interaction, selon J. Arditty et M. Vasseur (1999), est indissociable de l'interprétation dynamique des situations et de la négociation des positionnements sociaux. D'ailleurs, les mouvements de négociation sont considérés comme des procédures interactives qui aboutissent à un accord dans chaque étape de l'échange afin de faciliter les activités langagières, de maintenir l'interaction, d'achever la tâche assignée, « Le fruit d'un travail collaboratif » (Kerbrat-Orecchioni C., 1996: 6). La mauvaise compréhension peut amener à une inadéquation dans la signification attribuée aux intentions et attentes de l'autre. Elle peut être également le résultat d'une opacité linguistique non soulevée en situation de communication exolingue qui caractérise les classes de langue et qui se vérifie lorsqu'il s'agit des échanges conversationnels sous les contraintes communicatives et rituelles dans chaque situation d'interaction en classe. A cet égard, nous préférons aborder l'idée que U. Dausendschön-Gay et U. Krafft ont soulignée:

« Pour assurer l'intercompréhension, les interactants coordonnent leurs activités de façon à ce que leur effort commun leur permet de lever les obstacles communicatifs (explication de mots, séquences analytiques, achèvements interactifs, reformulations et réparations etc.). » (Dausendschön-Gay U., Krafft U., 1991: 47)

Dans l'ensemble, on constate que l'interaction est un processus de communication interpersonnelle mais aussi un phénomène social; un phénomène relationnel ancré dans un système social. Par ailleurs, un acte de communication se présente comme un

ystème complexe, dynamique, producteur de sens et porteur d'enjeux pour les interlocuteurs, aux finalités multiples dans lequel le transfert d'information n'est qu'un aspect parmi d'autres comme le soulignent E. Marc et D. Picard: « Communiquer c'est aussi définir une relation, affirmer son identité, négocier sa place, influencer l'interlocuteur, partager des sentiments ou des valeurs, et plus largement, des significations. » (2000 : 63). Ainsi, la classe de langue n'est pas uniquement envisagée comme un lieu de transmission de savoirs et savoir-faire langagiers. Les interactions en classe doivent être considérées comme des interactions sociales où chaque élément influence sur les autres dans le cadre d'une dimension réduite et très spécifique et la langue apprise est employée comme un instrument de socialisation et d'acculturation. Selon C. Kramersch (1991), c'est dans la classe que l'étudiant apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social et à tester sa capacité à assumer une identité étrangère. Par ailleurs, cette présente étude nous aide également à dégager ce qui se cache derrière les actes de langage au cours de l'interaction et à mieux comprendre les rituels communicatifs manifestés à travers les actes verbaux des étudiants dans leurs comportements communicatifs. Dans ce sens, G. Holtzer propose deux types d'interactions : les « interactions didactiques » qui visent l'étude de la langue et les « interactions autonomes » qui ont pour but l'entraînement à la communication dans la langue étrangère.

4.5 Interactions didactiques

Comme nous avons susmentionné, l'objectif de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères est de parvenir à une communication réussie.

« Apprendre à communiquer, c'est alors non seulement assimiler les règles phonologiques, orthographiques, morphologiques et syntaxiques d'une langue et de stocker le vocabulaire, mais aussi acquérir les règles et les usages sociolinguistiques réagissant l'intercommunication entre les individus qui parlent cette langue. » (Cicurel F. et al. 1996: 8)

L'apprentissage d'une langue étrangère ne comprend pas simplement les volets linguistiques mais les règles et les usages sociolinguistiques, c'est-à-dire des valeurs de rituels spécifiques de chaque communauté. La maîtrise de ces règles permet à l'apprenant de jouer un rôle de plus en plus actif dans l'échange conversationnel et d'élargir son répertoire communicatif. En revanche, la méconnaissance de ces normes pourrait amener ce dernier à un malentendu, une incompréhension voire une rupture

dans la communication. L'analyse des interactions didactiques en classe de langue a pour but d'étudier la manière dont les processus de négociation de sens, d'intercompréhension favorisent la construction des compétences communicationnelles, socio-interactionnelles en langue cible.

« Une classe est une sorte de microcosme où les participants apportent des identités et des filiations socioculturelles, des statuts et des rôles, ainsi que des relations d'autorité, de pouvoir et d'entraide, qui reflètent les rapports de force de la société et les valeurs des cultures auxquelles ils appartiennent. Il s'agit de comprendre la classe comme une société et une culture en soi, tout en tenant compte de l'arrière-plan, c'est-à-dire de l'ensemble plus vaste et plus complexe de groupes sociaux de cultures dont elle fait partie. » (Cambra Giné M., 2003: 59)

En effet, les interactions didactiques en classe de langue sont considérées comme un processus communicatif entre l'enseignant et ses apprenants, et les apprenants entre eux dans le but de développer la motivation des apprenants, garantir une atmosphère positive. Ce type d'interaction ne vise pas à émettre de simples messages, mais aussi à modifier l'état du savoir du récepteur. En ce sens, l'intervention formative vise à susciter, chez les apprenants, des formes de mises en lien, d'articulations entre le « déjà-là », et l'« en devenir ». C'est pourquoi, l'activité d'enseignement cherche à maximiser les processus d'apprentissage de la langue cible et à focaliser sur l'appropriation des moyens linguistiques de sa réalisation en mettant en place des activités de construction de compétences et formes d'interaction spécifiquement adaptées au niveau des apprenants.

« Une des spécificités constitutives de la classe de langue est, tout à la fois, de doser, de sélectionner et de densifier les données proposées au travail des apprenants. Avec un temps d'exposition et de pratique généralement limité, il s'agit en quelque sorte d'enrichir le matériau et les traitements auxquels il donne lieu en classe. Il s'agit aussi de l'ordonner de telle manière, dans son introduction et son recyclage, que sa structuration/restructuration progressive soit – en principe – optimisée. Il s'agit enfin, par divers modes d'évaluation, d'apprécier et de consolider les progrès dans la connaissance et la maîtrise de la langue apprise. » (Coste D., 2002: 14)

Les interactions didactiques présentent certaines caractéristiques qui les distinguent des interactions sociales en milieu naturel (hors de la salle de classe). Selon B. Py (2000), la situation didactique se distingue d'autres situations où se déroulent des activités

humaines fondées principalement sur des interactions – comme, par exemple, la conversation libre dans un café la classe d'une autre langue – et est considérée comme construisant avec ces dernières l'ensemble des contextes sociaux que les apprenants vivent dans la société. Effectivement, l'interaction en milieu didactique se construit toujours dans la salle de classe, par la planification annuelle des programmes d'enseignement entre des sujets qui ont des rôles définis par l'institution (enseignant et élèves), sur la base de « règles » qui fixent des rituels, qui caractérisent ce cours et le distinguent des autres comme des stéréotypes langagiers habituels. Tandis que l'interaction en milieu naturel se construit généralement à partir du vécu du groupe d'apprenants. Elle se nourrit de situations de leur vie ordinaire, d'événements en dehors de la classe, d'exemples tirés de la culture. D'ailleurs, le statut social des personnes est inégal ; chaque auteur a ses droits et obligations. L'enjeu de communication obéit à des règles tacites, etc. L'objectif principal est de faire parler les apprenants, de les aider à repérer des valeurs et des règles sous-jacentes et de les diriger grâce à ses propres mécanismes psychopédagogiques d'action, de réaction, de contact et d'organisation.

« La classe de langue n'a rien d'un lieu à part, réputé "artificiel" par rapport à un environnement prétendu "réel". Les interactions qui s'y réalisent, la communication qui s'y établit, sont soumises aux normes, aux routines, aux rituels du lieu, tout comme d'autres lieux sociaux, du bureau de poste au salon de thé, de l'église au stade, connaissent leurs propres normes, routines et rituels. » (Coste D., 1984 : 17)

En effet, on constate dans ce type de communication un système bilatéral entre apprenant/apprenant, apprenant/enseignant. L'enseignant est maître de la conversation. C'est lui qui a le rôle de locuteur prioritaire, qui tire les ficelles de la conversation et qui demande aux apprenants de répéter les actes de communication et l'apprenant qui se trouve dans une situation de communication authentique en dehors de son cocon scolaire comme le remarque L. Mondada:

« Les processus de scolarisation relèvent dès lors des pratiques par lesquelles les enseignants organisent l'ordre de la classe, proposent et négocient avec les élèves des activités structurées et intelligibles, dans lesquelles l'enjeu est autant l'acquisition d'un savoir académique que celle d'un savoir-faire qui constitue l'essentiel du "métier d'élève", reposant sur la compétence à interagir de façon adéquate pour le contexte de la classe. » (1995: 58).

L'objectif de ce type de communication est d'initier les prises de parole, organiser les activités d'apprentissage, allouer les tours de parole, illustrer des explications par son propre comportement langagier et gérer la communication lors des activités spécifiques. Toutes les productions langagières des apprenants sont sujettes à la correction et à l'évaluation de l'enseignant comme l'a remarqué M. Cambra Giné : « Ce format de participation attribue au professeur le rôle exclusif de fournir des éléments langagiers en langue cible, de solliciter une production à l'élève et de l'évaluer. » (2003: 13). La construction des rôles interactionnels entre apprenants et enseignants permet d'interroger les comportements, pratiques, attitudes entre eux comme culturellement significatifs, du point de vue de l'espace socioculturel, des normes et des modèles linguistiques et éducatifs.

« Les processus de scolarisation relèvent dès lors des pratiques par lesquelles les enseignants organisent l'ordre de la classe, proposent et négocient avec les élèves des activités structurées et intelligibles, dans lesquelles l'enjeu est autant l'acquisition d'un savoir académique que celle d'un savoir-faire qui constitue l'essentiel du "métier d'élève", reposant sur la compétence à interagir de façon adéquate pour le contexte de la classe. » (Mondada L., 1995: 58)

Un autre point important qui se trouve lors des interactions didactiques est qu'il existe aussi une confusion entre niveau communicationnel et niveau métalinguistique. Certains enseignants se repèrent sur la production de formes correctes, des énoncés grammaticalement complets, et « la communication est évaluée en fonction de la correction grammaticale. » (Bange P., 1992a: 77). Cette confusion peut engendrer une participation peu spontanée de la part des apprenants, qui « se demandent parfois s'ils doivent parler correctement ou vraiment. » (Defays J.M., 2003: 22). Enfin, l'emploi excessif des procédés de ritualisation, comme l'organisation des tours de parole en classe, dans les interactions didactiques diminuera les opportunités d'apprentissage et la motivation des apprenants car les conversations n'ont pas d'enjeu réel. Il est donc clair qu'il existe un enseignement guidé en contexte scolaire. Les interactions ont lieu entre des sujets qui ont des rôles définis par l'institution sur la base de « règles » qui fixent des rituels, selon des pratiques interactionnelles qui relèvent de la communication authentique. Ce type d'interactions se manifeste sous forme d'un moyen particulier destiné à diriger le collectif, des relations interpersonnelles à l'intérieur de ce dernier, le comportement de chaque apprenant. Il est contrôlé par l'enseignant afin d'organiser des

activités communes et/ou individuelles, ce qui laisse peu de place pour la création et le maintien des relations sociales entre les interactants. Il en résulte que ces derniers prennent rarement l'initiative de produire un discours libre de crainte de commettre des erreurs. Dans ces conditions, la classe de langue a parfois été décrite comme « le lieu où l'acquisition a le moins de chance de se produire. » (Coste D., 2002: 4). Dans ce sens, F. Cicurel affirme que: « L'hypothèse que l'on peut faire, et qui jusqu'à présent n'a jamais été démentie, est que l'institution éducative provoque nécessairement l'émergence d'actes de langage et de rituels liés aux contraintes de l'instance institutionnelle. » (1996b: 67). Face à cet état, il est nécessaire pour les enseignants de chercher et fournir aux étudiants les occasions de conversations, les moyens de prendre la parole ainsi que des activités motivantes qui mobilisent la participation de ces derniers et qui stimulent l'échange conversationnel entre eux. Par ailleurs, ces activités visent également à susciter la mise en place de leurs compétences, de leurs savoirs antérieurs qui leur permettront d'intégrer progressivement les nouvelles connaissances. En outre, il importe également de faire croire aux étudiants qu'ils sont capables de communiquer dans la langue cible avec des locuteurs natifs de cette langue, qu'ils n'ont pas à se soucier des réactions d'un auditoire devant lequel ils doivent faire acte de représentation et c'est alors qu'ils apprennent la langue.

4.5.1 Interactions autonomes

Ce type de communication a pour objectif d'entraîner les apprenants aux pratiques de la communication. G. Holtzer propose trois catégories d'interactions communicatives selon les différents types d'activités et le mode d'implication de l'apprenant:

4.5.2 La communication-reproduction

Il s'agit d'abord de la communication-reproduction qui se manifeste sous forme de mémorisation et récitation de dialogues. Ce type de communication se traduit également par la répétition de modèles proposés par l'enseignant ou la bande magnétique, dramatisation de dialogues, etc. Il est considéré comme une première étape vers l'implication de l'apprenant dans son apprentissage.

4.5.3 La communication semi-dirigée

La communication semi-dirigée est ensuite abordée. Elle s'exprime sous forme des exercices de reformulation, des jeux de rôle pré-organisés, etc. L'apprenant est invité à montrer son initiative et son imagination. Cependant, ce type de communication n'est pas encore considéré comme une situation de communication authentique ou spontanée. Il est également dirigé par l'enseignant.

4.5.4 La communication autonome

Enfin, c'est la communication autonome qui se présente à travers les débats, les exercices de créativité, etc. Jusqu'ici, l'apprenant a la liberté de prendre l'initiative lors de l'échange verbal pour répondre à ses besoins d'expression. Il est le véritable auteur de ses énoncés. Effectivement, ce type de communication se ressemble à une communication authentique car l'apprenant a le choix du contenu à transmettre, s'exprimer librement et de façon personnelle. Ce comportement se distingue de la communication guidée, où l'apprenant communique à un auditoire pour faire plaisir à l'enseignant

« On a trop longtemps confondu production verbale et performance linguistique réelle, c'est-à-dire la parole destinée à exercer la langue et la parole destinée à communiquer. [...] Chaque fois que la parole de l'apprenant est conditionnée par les cadres rigides d'un exercice ou d'une activité relevant de l'imitation ou de la reproduction analogique, elle ne s'inscrit pas dans le circuit de la communication. » (Dalgalian G. et al., 1981: 19)

Ainsi, on constate que l'apprentissage est considéré comme un processus interactionnel qui implique de réfléchir à sa contextualité, à la manière dont il se produit en contexte, non pas seulement dans le contexte de la classe, mais plus largement dans l'histoire socio-interactionnelle des individus en formation, macrocontexte des pratiques, attitudes, positionnements et rapports des apprenants à l'interaction didactique. C'est dans le cadre de l'interaction interpersonnelle et de la conversation que les apprenants apprennent à communiquer. Ils découvrent les moyens utilisés, ils s'exercent à les utiliser eux-mêmes et à les faire de manière de plus en plus appropriée.

4.5.5 Relation interpersonnelle des acteurs en interaction

Selon P. Watzlawick (1972), toute interaction est composée de deux aspects: le contenu et la relation. Ce dernier aspect englobe le premier pour donner du sens à l'échange car la réussite d'un échange tient essentiellement dans la bonne compréhension que les interlocuteurs ont de ce que veulent dire les autres comme le remarque V. Nuchèze: « *On peut ainsi dire non que la relation englobe le contenu [...] mais qu'elle contribue directement à le déterminer et qu'en retour, ce contenu devient le fondement même de la relation, ce par quoi elle est instaurée et ineffaçable.* » (1998: 26).

En effet, lors du processus communicatif, un sujet énonciateur émet une idée et considère son interlocuteur comme une personne qu'il veut connaître et partager quelque chose. L'interaction entre eux ne se produit pas de façon symétrique. Elle s'appuie sur la différence et sur l'influence réciproque où le comportement de l'un des partenaires complète celui de l'autre car chacun n'a pas le même savoir et les vécus sur lesquels se fonde son savoir varient selon les individus. L'un peut avoir l'avantage sur l'autre dans une interaction donnée comme l'a remarqué C. Kerbrat-Orecchioni :

« Toute interaction se déroule dans un certain cadre et met en présence dans une situation donnée des personnes données, ayant certaines propriétés particulières, et entretenant un type particulier de relation. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1992: 36)

Dans la même perspective, G. Moser a aussi écrit:

« Les expériences antérieures accumulées par chaque individu constituent son propre répertoire interactionnel. L'individu anticipe ses relations futures en fonction de ses expériences interactionnelles passées. Il se construit ainsi des schémas dynamiques d'interactions à partir de ses propres représentations cognitives d'individus ou d'événements interactionnels. » (Moser G., 1994: 21)

En effet, il existe un grand nombre de types d'interactions sociales dans lesquels les participants tendent d'une part à affirmer leur identité, déterminée par le sexe, l'âge, le statut socioprofessionnel, par le niveau de connaissance mutuelle et le type de lien qui les unit comme le remarque R. Vion: « Communiquer implique que les sujets parlent de positions sociales et donnent vie à ses rôles. » (2000: 95). C'est à partir des rapports sociaux que les échanges se construisent. Et d'autre part, ils sont également régis par les règles rituelles et conversationnelles. Le comportement de chacun est pris dans un jeu

complexe d'implications mutuelles d'action et rétroaction car « parler, c'est précisément tenter de faire coïncider ces deux intentions signifiantes, ces deux "vouloir dire". » (Kerbrat-Orecchioni C., 1980: 15). Dans ce sens, E. Marc et D. Picard ont également ajouté: « *Les participants débordent le cadre du simple échange d'information pour s'engager dans une activité de coopération où l'énoncé de chacun prend appui sur l'énoncé de l'autre.* » (2001: 25).

Ils emploient effectivement leurs compétences de communication de la manière la plus appropriée et selon les ressources qu'ils sont en mesure de mettre en œuvre au moment donné. Avant de parler, ils ont besoin de savoir à qui ils parlent, au nom de qui ils parlent car il y a des choses que l'on dit à une telle personne mais pas à une autre, de telle manière mais pas d'autres manières. Par ailleurs, le comportement langagier varie alors d'une conversation à l'autre, d'une personne à une autre en raison que la réussite de l'interaction ne correspond pas à l'équivalence entre le message proposé et le message reçu, mais à l'efficacité du travail interprétatif effectué par les participants. La relation interpersonnelle dans ce type d'interaction a pour fonction de désigner un échange symétrique caractérisé par l'égalité entre les rôles relationnels des participants et la minimisation de leurs différences « *L'auteur est dans l'obligation d'inclure dans son projet des prévisions, des attentes concernant le comportement de son co-acteur, dont il sait aussi que les actions s'orientent elles-mêmes selon les attentes relatives à son comportement.* » (Bange P., 1992: 103)

En classe de langue, il existe également le cadre interactif qui est préétabli en termes de positions sociales institutionnelles et qui correspond à la relation didactique (la relation enseignant/apprenant) dans laquelle l'enseignant occupe la position haute que lui confère l'institution et les étudiants occupent une position basse.

« [...] *quel que soit le poids des déterminations sociales "extérieures" à l'interaction, la relation interlocutive est actualisée, donc construite, par la coactivité des sujets. L'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller.* » (Vion R., 1992: 112)

L'enseignant propose un certain nombre d'activités didactiques qui crée une cohérence et une cohésion dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue. D'ailleurs, il peut également ritualiser ou varier le dispositif didactique dans sa classe. C'est lui qui guide

les apprenants vers la compréhension de nouvelles données linguistiques, pragmatiques, socioculturelles, etc. pour améliorer non seulement leurs connaissances de la culture et de la langue françaises mais aussi la connaissance de leur propre culture et leur système linguistique

« Il faut amener les étrangers à reconnaître leurs comportements, leurs habitudes, leurs modèles identitaires non plus comme innées, naturels, universels, mais inscrits dans une dimension social et historique, ayant le même statut que tout autre système culturel. Le but de la démarche interculturelle est la formation d'un individu conscient de ses valeurs, en mesure d'opérer des choix autonomes, capable d'élaborer une pensée divergente. » (De Carlo M., 1998: 77)

Les relations interpersonnelles en classe sont représentées habituellement par la relation hiérarchique et la relation égalitaire.

4.5.6 la relation hiérarchique

Au cours de l'échange verbal en classe, on peut constater une relation asymétrique entre l'enseignant et l'apprenant. Cette hiérarchie peut être plus ou moins accentuée selon la culture d'origine des interlocuteurs, leurs traditions d'enseignement, le niveau d'apprentissage, etc. Elle est définie par le contexte institutionnel. Elle porte sur la maîtrise du code de la communication, les positionnements, les modalités de participation. Elle se manifeste par les nombreuses séquences où l'enseignant corrige ou soutient linguistiquement les apprenants pour assurer la réussite de ces derniers. En effet, les rôles et places occupés par les interactants sont largement conventionnels. L'enseignant, selon L. Dabene (1984), se positionne par rapport aux apprenants comme vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur. Il est un expert placé en position haute et chargé de transmettre des connaissances à des étudiants moins compétents et situés en position basse. Il gère la distribution des tours de parole et les cadres de participation, les activités et thèmes abordés pendant la leçon en se basant sur un livre et avance selon le rythme présenté dans ce manuel. A ces fins, l'enseignant fait tout ce qu'il peut pour atteindre l'objectif déterminé d'après le règlement académique. De son côté, l'apprenant a pour tâche d'acquérir les connaissances et les mettre en pratique pendant tout le processus d'apprentissage en utilisant des phrases déjà vues dans les méthodes de langue. Un tel processus communicatif est considéré comme la communication intentionnelle verbale, ce qui est différente de celle ordinaire.

« Le positionnement de chaque sujet est hétérogène et fait intervenir une pluralité de rapports de places. Cette pluralité s'exprime pratiquement toujours en termes de hiérarchie, de sorte que le cadre interactif pourra être appréhendé par la nature du rapport de places dominant. Ce n'est que lorsque ce rapport de places dominant change que nous changeons d'interaction. » (Vion R., 1992: 111)

La relation hiérarchique entre l'enseignant et l'apprenant se traduit également à travers l'engagement lors de la conversation. Certes, le comportement de l'enseignant est considéré comme « prioritaire » pédagogique et son rôle dans l'interaction doit être attentif aux actes langagiers des étudiants afin de les comprendre. Parfois, ce rôle est mis en scène comme celui d'un acteur dans les situations de simulation. Selon P. Charaudeau:

« Le rôle langagier est déterminé à la confluence des pressions exercées par la finalité du contrat situationnel et par les normes comportementales d'usage de la parole, construite dans telle situation, du fait des pratiques qui s'y développent. » (1999: 13).

En tout cas, nous pouvons remarquer que le comportement et les réactions de l'enseignant ou de l'apprenant montrent que la relation hiérarchique et les rôles qui y sont afférents sont profondément ancrés dans leurs représentations sur le fonctionnement interactionnel de la classe. Afin d'assurer l'efficacité du processus communicatif en classe de langue, il importe pour l'enseignant de savoir quel comportement approprié à telle ou telle situation et quels actes langagiers utilisés pour maintenir la continuité de la scène de classe.

4.5.7 La relation égalitaire

La communication interpersonnelle est structurée selon la relation que l'individu entretient avec l'autre. Au niveau du cadre interactif, la relation entre les étudiants en classe est égalitaire ou symétrique. Ils se situent comme pairs. Ils partagent le même statut, suivent le même programme de formation et disposent d'une langue maternelle commune. Ils se mettent alors sur une échelle d'égalité en ce qui concerne leur compétence linguistique du code étranger. Cependant, comme le processus communicatif comprend deux aspects: l'aspect linguistique et l'aspect socioculturel qui régit le rôle, le comportement des interactants au cours de la situation interactionnelle. Un apprenant peut accéder à une position haute par rapport à un autre lorsqu'il le

corrige ou le soutient linguistiquement. Effectivement, les apprenants en classe de langue ont une maîtrise inégale du code dans lequel ils communiquent. Ils co-construisent l'interaction comme asymétrique sur le plan linguistique en adoptant tour à tour le rôle d'expert et d'apprenant pour répondre à un réel besoin de celui qui prend temporairement le rôle d'apprenant, en sollicitant l'aide de l'autre. A ce propos, G. Gschwind-Holter a remarqué: « *La compétence est loin d'être uniforme d'un locuteur à l'autre.* » (1981: 18). Dans ce sens, F. Cicurel a aussi écrit: « *Les interactants ne sont pas dans la même position par rapport au savoir, à l'objet à transmettre. L'un est compétent et l'autre doit apprendre.* » (1993: 93).

D'ailleurs, la différence relative à la position sociale, à la famille, à l'origine géographique chez les apprenants aboutit à l'hétérogénéité des connaissances et influe sur leur façon de parler. Elle provoque donc des difficultés dans les échanges interpersonnels. Le processus communicatif en classe de langue qui se produit dans le cadre institutionnel a donc pour mission d'offrir des chances égales, une intégration réussie à l'échange verbal à tous les apprenants, d'assurer leur acquisition, de les impliquer dans des situations de communication authentiques. De plus, varier les situations d'apprentissage, engager la conversation à travers les activités de classe a pour tâche de motiver les étudiants, de leur permettre d'atteindre les objectifs communs fixés par les programmes et d'atténuer aussi les contraintes communicatives et rituelles en interaction en face-à-face. Dans ce contexte, les apprenants dans la situation de classe sont censés partager un même contrat, ainsi que certains des valeurs et des savoirs qui s'y déploient.

4.5.8 Contrat de communication en classe de langue

Toute situation de communication, en tant qu'elle met en relation des individus, implique pour ceux-ci d'entrer en interaction selon un système de normes, de règles formulables et de régulation fait de contraintes en terme de droits et d'obligations conversationnels ou interactionnels, qui régit la production de paroles ainsi que l'interprétation d'énoncés et préside à la communication tout entière. Les individus qui appartiennent à un groupe social donné attendent l'un de l'autre qu'ils formulent des énoncés et interprètent des productions verbales en suivant l'ensemble des normes sociolangagières. Différents niveaux de règles s'articulent des règles propres à la

langue, des règles rituelles et des règles conversationnelles qui opèrent souvent et qui forment une sorte de contrat intitulée, selon P. Charaudeau (1995), « Le contrat de communication ». Selon l'auteur, le contrat de communication est considéré comme « Un contrat d'échange à finalité actionnelle, mais l'action n'est ici considérée que dans la mesure où elle dépend d'un dire, lequel dire construit à son tour la réalité sociale aussi bien dans ses rituels que dans ses stratégies. » (1995: 83). Effectivement, le contrat de communication est considéré comme une condition pour que les interactants d'un acte de langage se comprennent et puissent interagir en co-construisant du sens. Il a pour mission d'orienter le comportement des participants, de se reconnaître l'un l'autre avec les traits identitaires, de leur permettre de s'adapter aux diverses situations d'interaction. D'ailleurs, le rituel socio-langagier est un contrat de communication car il est défini par toutes les contraintes socio-langagières résultantes des conditions de production et d'interprétation de l'acte de langage. Il est censé différer entre les participants lorsqu'il s'agit d'interactions.

« Une personne s'assoit dans un café et commande une bière; qu'est-ce qui fait qu'on lui apporte "boisson" et non un "cercueil"? C'est l'existence d'un Implicite codé qui permet les deux parties (client et garçon de café) sur un même terrain de connivence discursive et qui leur permet de produire/interpréter bière comme "boisson". On dira que ces deux parties sont surdéterminées par un même Rituel socio-langagier qui fait que seul leur être collectif est en cause dans cet enjeu discursif. [...] Ce Rituel socio-langagier dont dépend l'Implicite codé nous l'appellerons Contrat de parole, et nous le définirons en disant qu'il est constitué par l'ensemble des contraintes qui codifient les pratiques socio-langagières et qui résultent des conditions de production et d'interprétation (circonstances de discours) de l'acte de langage. » (Charaudeau P., 1993: 54)

De même, le contexte de la classe de langue étrangère avec ses règles propres n'échappe pas à ce principe. Le contrat de communication est configuré dans les échanges par l'occupation, par les interactants de rôles et de statuts participatifs plus ou moins mouvants, plus ou moins ritualisés, et plus ou moins négociables. En effet, chaque individu a une représentation personnelle du rôle qu'il est amené à jouer dans toute situation de communication et du rôle qu'il assigne à son partenaire. Or la place où se situe lui-même l'interlocuteur ne correspond pas nécessairement à la représentation que son partenaire avait de son rôle et, de plus, les places peuvent sans cesse être redéfinies au cours des échanges : elles sont interdépendantes et peuvent faire l'objet d'une

négociation. Selon M. Cambra Gine, « *Il existe en classe de langue étrangère un contrat de parole ou de communication spécifique, implicite, qui régit les conditions de réalisation des échanges.* » (2003: 85). Ce contrat comporte d'une part des normes discursives spécifiques, linguistiques et interactionnelles qui résultent des interprétations que les interactants (enseignant/apprenant) font du comportement d'autrui selon le contexte d'interaction et qui permettent d'orienter l'action individuelle. D'autre part, il détermine l'alternance des tours de parole, le choix des langues selon les situations et les fonctions. Certes, le contrat de communication en classe est concerné par le processus de production des verbalisations d'étudiants à travers lequel l'émetteur fait parvenir à un récepteur un message en se basant sur ses répertoires. L'interprétation du message est à la charge du récepteur. Ce contrat apparaît lorsque la nature attendue de verbalisations d'étudiants n'est pas respectée. Il est considéré comme des opérations de mise en garde autogérées, ou de régulation réciproque. D'ailleurs, il importe de tenir compte de l'histoire individuelle de chaque participant lors de l'échange conversationnel en classe car cette histoire désigne l'expérience interactionnelle dont il dispose dans son vécu. La situation de classe est un produit de la situation institutionnelle mais elle est généralement bâtie à partir de l'histoire interactionnelle des individus et de ce collectif-là. Les schémas préétablis, les rituels, les règles qui régissent l'interaction constituent un système contractuel de droits et de devoirs, de possibilités et de contraintes. Les routines interactives plus ou moins figées sont prévisibles et elles réduisent les tensions comme l'a remarqué L. Dabène:

« Tout se passe, en fait, comme si, préalablement à tout échange, la classe débutait par une sorte de "dialogue de prise de rôle" où l'enseignant enjoindrait à l'apprenant de parler, tout en précisant qu'il lui fournira directement ou indirectement les moyens et jugera la correction des productions verbales. Réciproquement, l'apprenant, par sa seule présence, entérinerait ces affirmations, acceptant par cela même le risque de la prise de parole, tout en interrogeant constamment l'enseignant sur ses propres productions. » (Dabène L., 1984: 40)

Dans ce sens, F. Cicurel a aussi écrit: « *Les pratiques discursives des situations de classe s'organisent selon des rituels liés au contexte pédagogique et aux traditions de transmission des savoirs d'une culture donnée.* » (Cicurel F., 1998: 49) 150

Le contrat de communication est essentiellement soumis à des contraintes relatives à la forme du message. La prise de conscience de ce contrat est une des conditions de base pour que les participants mesurent quelle est la marge de manœuvre qui leur permettra respectivement de maintenir leur droit à la parole et de développer leur influence sur l'autre car communiquer pour un locuteur consiste en grande partie à mettre en langue, pour autrui sa pensée. Un des buts de l'interlocuteur consiste à récupérer la pensée que le locuteur a voulu lui exprimer à travers ce qu'il dit. D'ailleurs, produire une parole en tant qu'apprenant en classe ne signifie pas présenter à l'enseignant des informations nécessaires pour mener à bien l'interaction.

Conclusion

Ce n'est pas faire preuve de servilité que de chercher à analyser les interactions verbales en classe de langue, avec les outils d'analyse élaborés par des chercheurs qui ont consacré leurs études aux échanges langagiers. C'est probablement faire preuve d'une prudence épistémologique justifiée que de s'interroger au préalable sur les précautions méthodologiques que l'expérience a dictées aux chercheurs qui partagent avec nous un objet d'analyse commun. Pour baliser l'arrière-plan conceptuel et méthodologique de nos analyses et interprétations (évoquées en détail dans le chapitre VII de notre recherche), nous avons présenté dans ce chapitre les quelques pistes ouvertes par l'analyse des interactions exolingues.

Après ce chapitre IV, qui s'est efforcé de décrire les caractéristiques des interactions verbales en classe de FLE, de montrer le rapport indissociable entre le verbal et le non-verbal au cours de la communication et de présenter les unités que nous avons retenues pour procéder au découpage et à l'analyse des interactions verbales enregistrées. Nous consacrerons notre cinquième chapitre aux principes de la conception constructive de notre dispositif ENAPIN.

CHAPITRE V

CONCEPTION CONSTRUCTIVISTE D'ENAPIN, PRINCIPES

Introduction

S'il existe aujourd'hui beaucoup de travaux sur les activités de l'écrit en classe de FLE en Algérie, peu de recherches se sont penchées en revanche sur les activités de l'oral. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche qui a pour objet d'étude l'enseignement /apprentissage de l'expression orale dans le cadre d'un dispositif ENAPIN. En effet, nous nous interrogeons dans le cadre de ce chapitre sur les facteurs qui expliquent la démotivation ainsi que l'absence de productivité active et spontanée de la part de nos étudiants au cours des activités d'expression orale, désormais (AEO). Nous nous interrogeons aussi sur les difficultés que soulèvent ces AEO et rendent difficile leur mise en œuvre par les enseignants et sur les raisons paralysantes de l'expression orale en classe de FLE. Enfin nous essayons de voir comment on peut intervenir positivement pour un rendement souhaitable de la part des apprenants au cours de ces AEO. Ce chapitre se voudrait donc une réflexion pratique sur la conception d'un dispositif combinant trois modalités d'accompagnement à savoir : les cours, les ateliers et l'interaction verbale (conversation). Grâce à ces modalités d'accompagnement, le dispositif ENAPIN a pour but d'optimiser les pratiques enseignantes et par conséquent l'acquis des apprenants aux savoirs, savoir-faire, savoir-être :

- linguistiques (lexicaux, grammaticaux, phonologiques),
- sociolinguistiques et pragmatiques (face à des situations de la vie quotidienne),
- culturels (connaissances sur le patrimoine artistique et culturel français).

5 Démotivation et absence de productivité active et spontanée

5.1 Comment favoriser la prise de parole en classe de FLE?

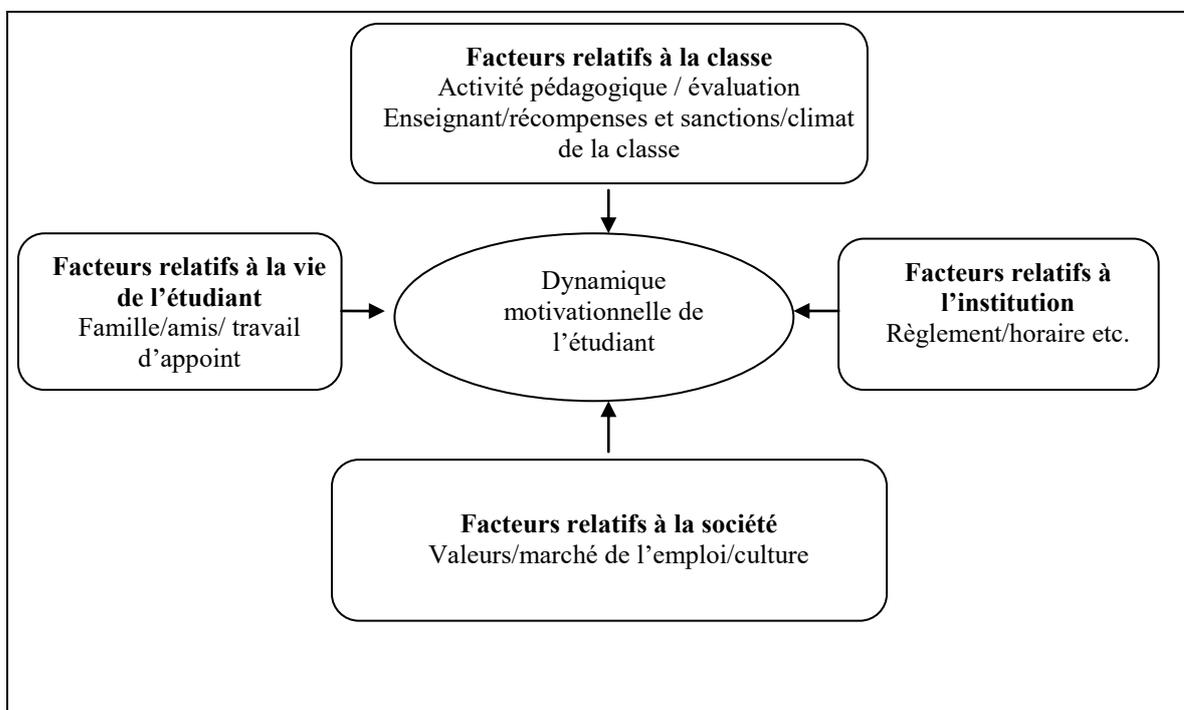
5.1.1 La motivation

Dans cette partie allouée spécifiquement à la motivation, nous tenterons d'analyser et d'expliquer l'importance de cet élément primordial dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE et l'appropriation des différentes compétences langagières, communicatives et socioculturelles. Nous visons jeter un bref éclairage sur les facteurs à l'origine de la démotivation des étudiants du FLE et suggérer des démarches d'intervention pédagogique convenables associées à un accompagnement psychologique des étudiants.

5.1.1.1 Comment un étudiant du FLE peut-il être démotivé ?

Nous reprenons ici les travaux réalisés par Gardner et Lambert (1991). Les deux chercheurs tendent d'analyser et de catégoriser les différents facteurs intrinsèques et extrinsèques influant sur les attitudes et les comportements d'un étudiant du FLE. La figure suivante illustre ces facteurs en interaction.

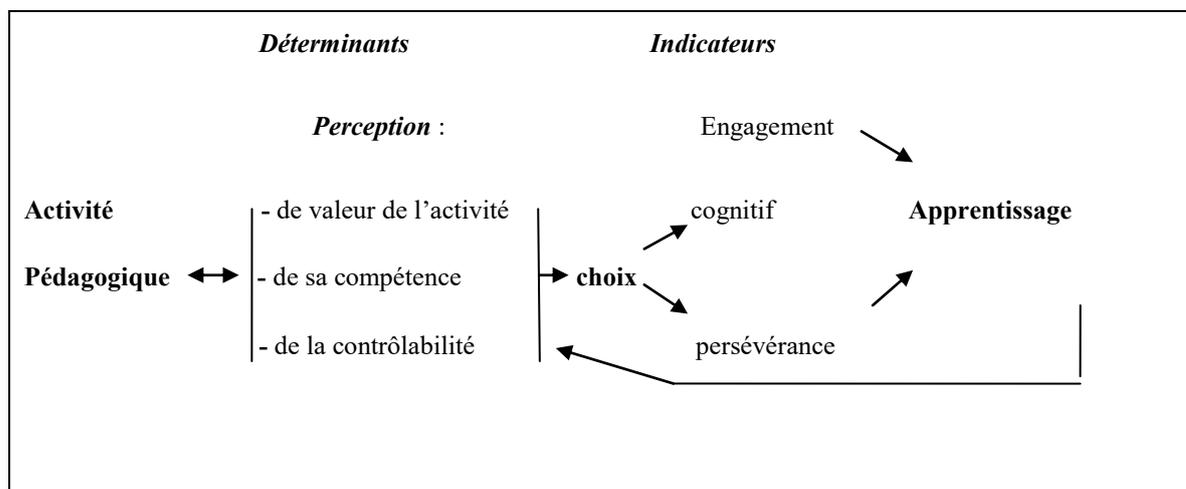
Figure 3 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant.



Nous constatons que dans l'ensemble, les facteurs appartiennent à deux environnements distincts et différents : un environnement formel (l'institution et la classe) et un environnement informel (la vie privée et sociale de l'étudiant). Ce partage permet dans un premier temps d'attribuer à chaque acteur une responsabilité précise, c'est-à-dire que l'attitude d'un étudiant, motivé ou démotivé, est intimement liée à plusieurs actions cumulées : la société, l'institution, l'étudiant lui-même et plus particulièrement l'enseignant.

Nous exposons ensuite comment un enseignant pourrait modifier le comportement de son étudiant et le mener à bonne allure. L'analyse des différents travaux de recherche menés sur la motivation en classe permet de constater que les activités pédagogiques, l'enseignant, l'évaluation et le climat de la classe ont un rôle déterminant sur la motivation ou la démotivation des étudiants. Dans la figure suivante, nous montrons le lien entre les activités pédagogiques en classe et les attitudes des étudiants.

Fig. 4 : La dynamique motivationnelle au regard des activités pédagogiques



- *La perception de la valeur d'une activité pédagogique* : Ce que l'étudiant pense de l'activité qu'on lui propose, de son utilité et de sa valeur.
- *La perception de sa compétence* : Le jugement que l'étudiant porte sur ses propres potentiels et sur sa capacité de l'accomplissement des tâches qui lui sont proposées.

- *La perception de la contrôlabilité* : C'est ce que Wigfield et Wentzel (2007) définissent comme étant la capacité des étudiants de sentir « qu'ils sont responsables de leur apprentissage et ont l'autonomie par rapport à certains de ses aspects ».

5.2 L'enseignant, l'évaluation, les récompenses et les sanctions

Au cours de l'apprentissage, les performances de l'étudiant font objet d'évaluation et de contrôle par l'enseignant et l'institution. Ces évaluations se traduisent par des mentions chiffrées ou par des ajustements et des régulations de réalisations écrites ou orales. Dans les deux formes d'évaluation, formative et sommative, l'enseignant porte des jugements qui peuvent démotiver l'étudiant et freiner son désir d'apprendre. Ce constat est observé notamment au cours des premiers jours de l'étudiant dans le département de français, une évaluation peut aisément démoraliser l'étudiant. En classe, l'enseignant peut jouer un rôle prépondérant dans le guidage et l'accompagnement de ses étudiants. Ses attitudes, ses comportements, et ses réactions ainsi que sa capacité de nouer des relations avec ses apprenants, son choix de modalités, ses stratégies d'enseignement, sont tous des éléments cruciaux et capables de déclencher la dynamique motivationnelle.

Nous pensons qu'à l'issue d'une formation en FLE dans le département de français, les nouveaux étudiants devront être encouragés et motivés. Certains enseignants ont tendance à imposer une logique rigoriste qui engendre le plus souvent la démotivation des apprenants. Nous ajoutons davantage que ce sentiment de démotivation est récurrent pendant l'apprentissage. Pour ce fait, l'une des tâches attribuées à l'enseignant est le repérage d'étudiants démotivés à travers quelques indicateurs déterminés et la consécration des rencontres personnelles qui ressembleront à une sorte de séances psychanalytiques. L'enseignant peut annoncer à ses étudiants les carences et les insuffisances remarquées et leur recommander des stratégies d'apprentissages ou des pistes qu'il juge plus appropriées pour la suite de l'apprentissage.

5.3 La prise de parole en classe : difficultés et solutions

Au cours de notre enquête nous avons pu assembler quelques remarques essentielles qui encombrant les démarches enseignantes de l'oral dans le département de français. L'interrogation des pratiques pédagogiques nous a permis de saisir que s'il est un

domaine où il n'y a pas de consensus dans l'Université algérienne sur ce qu'il convient de faire, c'est bien le domaine des Langues Étrangères. Est notamment en question tout ce qui concerne le FLE et son enseignement et plus particulièrement tout ce qui concerne l'oral. Les enseignants sont l'objet de critiques extrêmement contradictoires venant toutes à la fois de la société et de l'institution. On conteste que l'université utilise des méthodes trop éloignées de celles de la didactique de l'oral au point que ces méthodes sont souvent orientées vers une didactique d'un écrit oralisé vidé de tout sens de plaisir, et en même temps on accuse les enseignants de porter des jugements qui peuvent démotiver l'étudiant et freiner son désir d'apprendre. On reproche aux contenus de prendre pour modèle la langue littéraire et en même temps d'écarter les dispositifs favorisant l'interaction et influant l'appropriation d'une compétence d'expression orale. Et dans cette perspective, il nous semble que, plutôt que de définir les critiques en elles-mêmes, mieux vaut pour ces raisons et ces problématiques définitives, penser les « difficultés et les raisons paralysantes » propres à l'expression orale en relation avec les pratiques enseignantes dans laquelle elle s'inscrit. Il sera en effet très éclairant de voir le jeu de miroirs qui peut s'établir entre les unes et les autres. Ceci est sans doute lié à de multiples raisons aussi bien d'ordre empirique que théorique.

5.3.1 La saturation des groupes, quel impact sur le développement de la compétence d'expression orale ?

Ce problème se pose plus particulièrement ces dernières années. L'institution universitaire algérienne reçoit annuellement un flux étudiant sans précédent. La croissance statistique et quantitative des étudiants était approximativement brusque de manière que les tuteurs de l'enseignement supérieur se sont trouvés confrontés à des problèmes de gestion mais aussi de planification, de répartition et d'orientation. Les départements de français reçoivent davantage un nombre grandissant d'étudiants désirant étudier cette langue en Algérie. Le phénomène de surcharge se présente comme un résultat conséquent et systématique : l'affluence massive des étudiants demandeurs d'une formation en FLE est contrée par l'incapacité des structures universitaires à contenir ce nombre.

Nous ajoutons que dans plusieurs régions les étudiants sont obligés d'aller ailleurs ou, souvent, abandonner carrément leur désir de suivre une formation en FLE. Ce dernier

constat concerne plus précisément la frange féminine. La surcharge résulte également des failles enregistrées au niveau de la planification et de la répartition du volume horaire.

Autrement dit, la surcharge est un problème abordable si l'on procède à des logiques plus équitables de gestion du temps : certains professeurs préfèrent dispenser un seul cours à plusieurs groupes réunis en même salle alors qu'ils pourraient le dispenser à chaque groupe. Nous partons d'abord d'un postulat largement affirmé dans la didactique des langues : l'apprentissage vaut mieux dans des groupes plus réduits numériquement.

Afin d'inculquer une compétence de production orale en classe de FLE dans les départements de français, il convient de mettre en œuvre des activités pédagogiques qui favorisent de plus en plus la pratique de l'oral comme les débats, les exposés oraux et les jeux de rôle. Dans une classe surchargée, où l'enseignant est souvent contraint d'un temps limité, la gestion et la répartition de la parole par l'enseignant-animateur demeure plus compliquée. C'est dire que les interactions verbales se raréfient dans des classes surchargées. L'étudiant se voit donc privé d'une occasion pour pratiquer sa langue orale. Nous ajoutons même que dans un contexte scolaire caractérisé par l'interaction régulière et fréquente entre enseignants et étudiants, les chances de réussite augmentent selon Crombie, Pyke et Silvestron (2003 : 103). L'impact de la surcharge est ressenti aussi au niveau des démarches enseignantes : elle implique le recours à des techniques et des procédés « économiques » comme l'exposition magistrale ayant pour objectif transmettre le maximum de connaissances au plus grand nombre d'étudiants (une démarche quantitative). Selon les enseignants, cette approche convient de plus en plus à des classes surchargées dans l'impossibilité de s'appuyer sur des enseignements individualisés. Par conséquent, ce modèle réduit les moments d'interactions et de l'apprentissage actif. La transmission magistrale ne favorise pas l'échange verbal car elle abolit les relations enseignant-étudiant et étudiant-étudiant.

5.3.2 Le manque de la pratique en classe

Nous pensons que la pratique de l'oral est le fait de contribuer constamment et avec assiduité dans les interactions en classe et en dehors de la classe et saisir toutes les

occasions qui se présentent pour prendre la parole, agir verbalement et interagir avec d'autres interlocuteurs. Nous pouvons distinguer plusieurs figures de la pratique des compétences langagières orales :

A. Dans l'espace formel, en classe, un endroit caractérisé par la présence d'autres apprenants et notamment de l'enseignant. Ce dernier joue un rôle prépondérant dans la gestion de sa classe, la distribution de la parole, la correction des productions orales et le guidage qui favorise progressivement l'engagement de l'apprenant dans processus d'apprentissage autonome.

B. À l'extérieur de la classe, en dehors du contexte institutionnel. Cette situation est moins fréquente et les occasions de communication orale en Algérie hors la classe sont de moins en moins rares. A l'évidence, il semble que l'environnement socio-familial ne contribue que petitement à aider les apprenants à développer leurs compétences de production et de communication orales. La classe s'érige en conséquence comme le seul endroit où l'apprenant peut pratiquer sa langue et trouver des interlocuteurs. Pour ce fait, il va falloir transformer la classe en un lieu actif et dynamique.

5.3.3 Raisons paralysantes de la prise de la parole en classe du FLE

Nous concevons la prise de la parole en classe comme l'un des défis majeurs pour un étudiant du français en Algérie. Ce phénomène de refus manifesté par l'apprenant correspond à une espèce de passivité verbale et affective aussi liée à plusieurs facteurs qui empêchent l'étudiant de prendre la parole et interrompt donc le processus de communication et d'apprentissage. Nous analysons dans ce qui suit un ensemble de facteurs de diverses natures : didactique et pédagogique, psychologiques, socioculturelle et intellectuelles. Lors d'une situation d'enseignement-apprentissage, un enseignant est impérativement appelé à bien identifier les raisons qui empêchent ses étudiants d'être coopératifs et actifs.

5.3.3.1 Raisons didactiques et pédagogiques

Ce sont des facteurs qui se rapportent à la manière d'enseigner et d'intervenir en classe, autrement dit, ils remettent en question méthodes et procédés d'enseignement et de gestion de classe. Le choix d'une méthode, d'un support ou d'une activité par

l'enseignant est fondamentalement déterminant pour favoriser l'apprentissage et le déclencher. La compétence d'expression orale s'acquière non seulement par un effort déployé par l'étudiant mais aussi par une intervention judicieuse de l'enseignant pour susciter des échanges et des interactions verbales en classe. Nous ajoutons que l'un des constats couramment omniprésents en classe de français dans les départements de français en Algérie est que les interactions verbales se traduisent souvent par le simple échange entre l'enseignant et l'étudiant : la dynamisation de la relation étudiant-étudiant devrait être prise en considération car elle aiderait énormément les étudiants à progresser en matière de production et de communication orale.

5.3.3.2 Raisons psychologiques

Ce facteur est très répandu, il est de même à l'origine de la quasi-totalité des cas de refus de prise de parole. L'étudiant ne parvient pas à prendre la parole en classe dans la présence de l'autre, il n'arrive pas par conséquent à mettre au point ses potentiels communicatifs, linguistiques et cognitifs. En classe, l'apprenant qui n'ose pas prendre la parole développe un comportement éclipsant toutes ses capacités réelles car il peut agir différemment avec d'autres personnes auprès de qui il se ressent en sécurité.

D'un point de vue psychologique, la prise de parole en public est attachée à plusieurs facteurs ayant une liaison avec la personnalité de l'apprenant et ses réactions avec ses partenaires d'environnement pédagogique (enseignants et apprenants). C'est ainsi que la timidité par exemple est liée au degré de familiarisation de chaque individu et son aptitude naturelle à prendre la parole avec les autres. Le plus souvent, les attitudes psychologiques éprouvées dans l'environnement social et familial sont désormais présentes en classe et l'apprenant qui prend la parole en classe est un apprenant qui communique librement et sans complexe dans son milieu socio-familial.

5.3.3.3 Raisons socioculturelles

L'acte d'expression orale dévoile indirectement certains aspects socioculturels du locuteur comme sa provenance géographique, son appartenance ethnique ou linguistique. Cette dimension est parfois ubiquiste de telle sorte qu'elle restreint la communication et la prise de parole. À la pratique de l'oral, l'accent et d'autres traits d'oralité manifestés par un locuteur ne sont pas forcément bien accueillis en classe, ils

peuvent susciter des attitudes et des réactions ironiques par d'autres. En réaction, un apprenant préfère parfois se taire au lieu d'être sujet de « commentaires stéréotypés ».

Une classe de langue est souvent caractérisée par la diversité culturelle, celle-ci n'encourage pas forcément la communication et crée par contre une espèce d'abstention. Un enseignant de français dans le département de français doit être informé sur cette réalité et tente de stimuler des débats et des échanges tout en incitant ses apprenants à se respecter mutuellement.

5.3.3.4 Raisons intellectuelles et cognitives

Dans ce cas, l'apprenant ne possède pas suffisamment de bagages cognitifs pour s'engager dans une discussion interpersonnelle. Le degré de maîtrise de l'outil linguistique (la phonétique, la syntaxe, le lexique, etc.) empêche également l'apprenant de prendre la parole régulièrement en classe. Ce phénomène nécessite une prise en charge particulière car il ne s'agit pas d'un complexe affectif mais d'un manque de bagage cognitif. Il se peut également qu'un apprenant ignore ses propres capacités et ses forces. L'enseignant doit diagnostiquer les potentiels de ses apprenants tout en essayant de les conscientiser que le développement des capacités intellectuelles est réalisable. Chaque enseignant doit veiller à comprendre les stratégies d'apprentissage de ses apprenants, il n'est pas toujours évident que ces insuffisances cognitives sont liées aux capacités mentales. La manière d'apprendre peut être erronée ou du moins inapproprié, cela amoindrit pratiquement le degré de réceptivité et les chances de progrès. Une fois averti des difficultés qu'il y a à vouloir enseigner l'oral, il faut toutefois reconnaître la nécessité de repenser une intervention, quitte à en monter ensuite ses modalités.

5.4 Intervention : Modalités de travail dans ENAPIN.

5.4.1 Quel dispositif adopter, pour un rendement souhaitable à l'oral en cours de FLE?

S'écartant des difficultés évoquées dans les lignes en supra, il s'agit d'envisager que la formation ENAPIN, sa conception n'est pas une logique d'objets, mais une logique conçue selon une approche où alternent des simulations de classe, des outils

didactiques, des exemples concrets d'activités et des travaux de groupe. La présentation des activités AEO se fera en simulation de classe par les étudiants. L'objectif visé par de telles activités est de permettre aux étudiants de s'impliquer personnellement dans l'apprentissage, de réfléchir et de s'exprimer aisément dans cette langue afin de se l'approprier en fonction de différentes situations de communication. Dans ce processus, l'utilisation des documents authentiques comme technique d'apprentissage et d'acquisition offre aux étudiants un accès à la langue parlée par le locuteur natif du français. D'après C. Kerbrat-Orecchioni (1998 :51), les règles de cette utilisation langagière déterminent les tours de parole, la gestion de thèmes, les principes de politesse et les rituels. Pour y parvenir, l'enseignant doit organiser des activités de communication variées, centrées sur le goût d'apprendre et les besoins linguistiques et communicatifs des étudiants. En outre, il est aussi nécessaire de mettre en place les dispositifs d'enseignement/apprentissage qui privilégient des activités communicatives interactives où l'étudiant se sent directement impliqué dans une perspective actionnelle à savoir, un événement réalisé au moyen d'actes de parole et dans l'acquisition de compétences langagières.

5.4.2 ENAPIN dispositif élaboré à partir de l'approche interactionnelle

La mise en pratique des bases théoriques de la perspective actionnelle, nous a suscité de travailler sur la conception d'un dispositif pédagogique et d'outils appropriés à l'amélioration des compétences d'expression orale des étudiants. L'idée essentielle de ce travail de recherche part du postulat suivant :

« Les Technologies de l'Information et de la Communication ont une contribution innovante à apporter à l'apprentissage humain. La prise en compte des pratiques de terrain des enseignants dans leur démarche de conception de ces dispositifs devient alors primordiale ».

Nous considérons un dispositif pédagogique, selon les définitions combinées de (Larousse, Educnet et Blandin & Duveau], comme étant un ensemble de moyens (méthodes, outils, procédures, principes d'action, acteurs) destinés à supporter un processus d'apprentissage conforme aux exigences de la pédagogie. Nous désirons intégrer dans notre dispositif ENAPIN des outils simples d'utilisation, disponibles et

malléables. En effet, malgré la créativité pédagogique des enseignants, la mise en œuvre, sur le terrain de scénarii pédagogiques instrumentés par les TIC ne se fait pas sans de réelles difficultés (Pernin & Lejeune). Les outils sont souvent inadaptés à l'enseignant qui souhaite en développer l'usage dans sa pratique. De plus, le manque de compétences techniques et parfois de temps décourage la mise en place de ces scénarii. Pourtant, de nombreux outils simples d'utilisation, tels l'audio visuel et la télé projecteur, sont à disposition des enseignants et peuvent être (ou sont) utilisés dans un cadre pédagogique (Williams & JACOBS). Pour assister l'enseignant dans sa démarche d'enseignement/apprentissage de l'expression orale, nous prétendons de lui proposer une conception d'un dispositif pédagogique adapté à la réalisation : le dispositif ENAPIN (Environnement d'Apprentissage Interactif). La mise en œuvre de la méthode de conception ENAPIN se situe dans le cadre de l'ingénierie pédagogique (Paquette). Ainsi, notre objectif de recherche (Expérimentation d'un dispositif pédagogique) est double :

- Formaliser et outiller le dispositif ENAPIN, qui repose actuellement sur une démarche empirique issue de pratiques de terrain (Leclet, Talon & Quenu).
- Expérimenter ENAPIN en milieu de pratiques pédagogiques auprès d'un public composé de 40 apprenants.

Ce projet d'expérimentation a été construit pour le cours d'expression orale en français langue étrangère de troisième année de licence durant le cinquième semestre au département de FLE de l'Institut des Lettres et des Langues du Centre Universitaire AHMED Salhi de Naâma en Algérie. Cette recherche s'appuie sur un échantillon de 20 étudiants qui ont suivi le cours avec un dispositif d'apprentissage interactif. A l'aide de différents outils de construction de données, nous avons cherché à connaître les effets que pouvait avoir ce genre de dispositif de communication sur le développement des habiletés langagières des apprenants en termes d'incitation à la parole par l'enseignant et au niveau de l'engagement à l'interaction verbale par l'apprenant.

En s'immergeant au sein du dispositif cité, le cours de l'expression orale vise à développer des habiletés à l'oral dans un contexte pédagogique. De manière plus précise, il vise le développement des compétences communicatives, phonostylistiques, morphosyntaxiques, lexicales et discursives. Ce cours porte sur le développement

d'habiletés de communication en langue orale reliées, dans un contexte pédagogique, à l'interaction avec l'auditoire, à la voix (articulation, intonation, débit, etc.), à certaines compétences morphosyntaxiques et lexicales (structure de la phrase et phénomènes d'accord, choix de vocabulaire et champ lexical), aux compétences discursives (cohérence, cohésion, structuration du discours), en fonction des niveaux de langue appropriés. Enfin, ce cours sera clos par trois tâches pratiques qui permettront aux étudiants de développer ou de confirmer leurs habiletés relatives aux différents aspects de l'expression orale en situation d'enseignement.

Nous avons fait usage d'un test de positionnement « préliminaire » (T1) comprenant trois débats et d'un test final (T2) comprenant aussi trois débats dans l'objectif d'une comparaison entre les résultats obtenus par leur intermédiaire. Le T1 a été déroulé en début d'expérimentation, avant le début effectif du projet. Il a pour objectif, d'évaluer le degré de compétence langagière de départ des apprenants et connaître leur profil, à titre d'évaluation diagnostique. Le second (T2) a été déroulé en fin d'expérimentation. Il a pour objectif de mesurer les progrès réalisés en compétence langagière de ces mêmes apprenants quatre mois et demi après le (T1), à titre d'évaluation sommative.

5.4.3 Le dispositif ENAPIN élaboré pour le cours d'expression orale de 3^{ème} année LMD français.

Notre intervention pédagogique s'est faite dans le cadre du cours d'expression orale de 3^{ème} année LMD lors du second semestre de l'année universitaire 2015-2016. Intitulé "Environnement d'Apprentissage Interactif" et siglé ENAPIN, il est question d'un cours de trois heures par semaine assumé pendant 12 semaines. Cependant, la première séance n'est pas une séance d'apprentissage. Elle relève plutôt d'une séance de présentation du dispositif ENAPIN, de ses principes et à l'explication de son usage au groupe expérimental. La dernière séance se rattache à l'administration du questionnaire sur la motivation. De ce fait, nous avons organisé le contenu du cours en 10 séances. Précisons que lors de ces deux séances de présentation de l'ENAPIN et de l'administration des outils de collecte de données au groupe expérimental, le cours d'expression orale n'a pas été assumé avec le groupe contrôle. Avant de présenter le déroulement effectif de la réalisation d'ENAPIN sous forme de séances

d'enseignement/apprentissage dans un ordre chronologique, nous avons jugé utile d'exposer les principes de sa pédagogie interactive.

5.4.4 Principes d'ENAPIN

5.4.4.1 L'apprentissage est interactif

L'interactivité constitue un moyen de motiver et de stimuler les apprenants. A travers les activités et les interactions, l'enseignant échange avec les apprenants et les invite à réfléchir sur le contenu et le processus d'apprentissage. Les interactions avec l'enseignant, les autres apprenants et le contenu sont des activités cruciales dans l'apprentissage au sein du dispositif ENAPIN.

5.4.4.2 L'environnement d'apprentissage est sécurisant

Dans un environnement d'apprentissage interactif, l'enseignant a la mission de permettre aux apprenants de s'exprimer librement (par des moyens appropriés) pour partager des idées, donner leur avis, faire des propositions et poser des questions. Il a la responsabilité de surveiller et de garantir la qualité de l'apprentissage et des interactions verbales entre pairs. Il organise pour cela un soutien suffisant, précise les orientations et les lignes directrices pour les apprenants.

5.4.4.3 L'apprentissage est authentique

L'apprentissage doit être authentique et répondre à la réalité. L'environnement d'apprentissage doit fournir des situations et des environnements basés sur des connaissances utiles et authentiques dans le monde réel.

5.4.4.4 L'apprentissage est centré sur l'apprenant

Les apprenants sont "propriétaires" du processus d'apprentissage. Le stress résultant de l'expérience est une approche de résolution de problèmes. Les apprenants acteurs de leurs apprentissages sont fortement motivés, trouvent des ressources, et évaluent leurs progrès d'apprentissage en fonction de leurs objectifs.

5.5 Tâches incluses dans ENAPIN

Le recours aux tâches dans ENAPIN pour le FLE, doit s'appuyer aussi sur l'imaginaire et la créativité, ce qui facilite bien évidemment l'enseignement/l'apprentissage dans la mesure où les apprenants sont placés dans des situations proches du réel et que la réalisation des tâches en classe permettra aux apprenants de les réaliser dans la vie quotidienne, notamment lorsque les apprenants sont en situation exolingue n'ayant aucun ou peu de contact avec la langue étrangère cible. Ces tâches simulées, bien qu'elles ne soient pas toujours identiques à la vie réelle, permettent aux apprenants de créer des interactions et des échanges comparables aux échanges réels. Par ailleurs, l'objectif dans une tâche, selon Bérard, « *est double : c'est non seulement la tâche elle-même qui est visée mais également la correction de la langue utilisée pour la réaliser* » (2009 : 40).

5.6 Démarche d'enseignement explicite d'une stratégie de communication orale

L'objectif d'une instauration d'un dispositif pédagogique dans l'enseignement des habiletés en communication orale nous a permis de cibler les stratégies à enseigner et de planifier des activités visant à améliorer les compétences langagières des apprenants. D'après le Ministère de l'Éducation Canadien, il y a deux grandes catégories de stratégies de communication orale : les stratégies d'écoute et les stratégies de prise de parole. Elles constituent le fondement d'une bonne communication orale, par contre elles ne sont pas innées. Les jeunes apprenants ont une grande capacité d'observation et détectent souvent si la communication est efficace ou non, cependant ils ne savent pas toujours sur quoi et comment porter leur attention, ni comment se faire comprendre. L'enseignement explicite des stratégies d'écoute et de prise de parole aide les apprenants à devenir des auditeurs attentifs et des locuteurs efficaces, ce qui favorise le développement de leurs connaissances et leur compréhension de la langue.

Les stratégies de communication orale s'acquièrent par un enseignement explicite, suivi d'un entraînement quotidien au moyen d'activités interdépendantes intégrées dans le dispositif pédagogique. L'apprenant parvient ainsi à apprendre, à écouter avec attention, à agir avec respect et à prendre la parole. Certaines stratégies l'incitent à reconnaître l'impact du langage non verbal (Ex. Posture, expression faciale, gestes...) et à se servir

de ce langage pour acquérir de la confiance en soi et appuyer son message (Ex. Au moment de raconter une histoire).

« Pour bien communiquer, il (l'apprenant) lui faut aussi apprendre à écouter et s'efforcer de comprendre ce qui est dit. En classe, le pont de la compréhension se construit sur trois choses : L'écoute, le respect des tours de parole et la prise en compte de la perspective d'autrui. »³⁰

5.7 La structure du répertoire des documents authentiques audio-visuels :

Le simple fait qu'un document soit authentique ne permet pas de le qualifier de support pédagogique. Le choix du document audio-visuel devient important puisqu'il stimule la curiosité des apprenants, leur permet de fixer les structures et enfin les reproduire dans une situation authentique. Ce choix peut être un grand défi car d'une part un document audio-visuel est un vecteur qui transmet la culture, les situations, les comportements et les habitudes des personnes de la langue cible et d'autre part il faut qu'il soit pertinent et en fonction des besoins des apprenants.

L'objectif de la sélection est donc, de rechercher un document qui répond à ces besoins. Quelques critères importants qu'il faut prendre en considération avant de choisir et classer un document audio-visuel sont :

1. Type de document :

- a) Sonore : chanson, interview, reportage, journal radio, débat, témoignage...
- b) Vidéo : Bande annonce, journal télévisé, documentaire, court métrage, spot publicitaire, cinéma, reportage....
- 2. Adaptation au public : Un document ayant rapport à
 - a) Leur âge et niveau de langue
 - b) Leurs centres d'intérêt
 - c) Leurs objectifs et besoins langagiers
- 3. Existence des éléments non- verbaux pour faciliter la compréhension (source, date, titre, texte, illustrations).
- 4. Clarté de la situation de communication.

³⁰Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Canada, 2006d, *Guide d'enseignement efficace de la communication orale*. p.8

- 5. La pertinence du contenu communicatif, du contenu socioculturel, et du contenu linguistique.
- 6. L'utilité pédagogique.
- Cependant, tout en tenant compte de ces critères, la tentative est de rechercher et de rassembler des documents audio-visuels à des fins pédagogiques. A titre d'exemple, ci-dessous est un répertoire des documents authentiques classés selon les thèmes qui ont été abordés au sein des TD d'expression orale et qui nous ont servi à la réalisation de notre expérimentation.

Tableau 6: Répertoire des documents audio-visuels

N°	Date	Titre	Type	Durée	Objectifs
1	03/10/15	Les pèlerinages, phénomènes mondiaux	émission	12 '	CO - PO
2	17/10/15	L'université française, plus chère pour les étrangers	documentaire	3'18''	CO - PO
3	17/03/16	Les Champs-Élysées, la plus belle forêt du monde	émission	14'50''	CO - PO
4	07/04/16	Invité Samuelle Furfari, géopoliticien d'énergie	émission	14'50	CO - PO

5.8 Les séances composant le cours d'expression orale FLE

5.8.1 Situation du test de positionnement (T1enregistrement).

Le but : Sert à déterminer le niveau des compétences de départ acquis par l'apprenant avant le début de l'enseignement. Porte sur les notions essentielles à connaître (pré-requis). Cette séance n'est pas une séance d'apprentissage. Elle relève plutôt d'une séance d'évaluation diagnostique en début d'apprentissage, le test T1, le premier enregistrement de notre étude visant à montrer que l'ENAPIN permet, d'une part, de libérer la parole et d'autre part, d'inciter à la prise de parole par l'enseignant et d'engager l'apprenant à l'interaction spontanée.

5.8.2 Séance 1 mise en train et présentation de la situation Test T1

Trois thèmes de débat sont donnés aux apprenants. Il leur est demandé de trouver chez eux trois arguments en faveur des thèmes et trois arguments contre.

- Le mode de regroupement :

Les apprenants sont en groupes de quatre étudiants constitués par affinité au thème. Les apprenants constitutifs d'un groupe de débat sont assis ensemble afin d'être proches et surtout permettre ainsi aux autres groupes de travailler sur une autre tâche lors de leur débat. La prise de connaissance des thèmes et le travail qu'ils devaient réaliser en amont. Les apprenants ont eu connaissance de ces thèmes une semaine avant le débat. Ils avaient pour devoir de trouver des arguments pour et contre pour chacun des trois thèmes.

5.8.3 Séance 2 : explication du processus des stratégies d'écoute.

L'écoute est la condition préalable à une interaction verbale, elle implique une réelle ouverture à l'autre, notamment au cours d'échanges entre apprenants. L'enseignement explicite des stratégies d'écoute dans ENAPIN a pour but d'amener les apprenants du groupe expérimental à témoigner du respect envers leurs locuteurs, mieux comprendre le sens des messages et savoir quand et comment demander une précision supplémentaire ou réagir à ce qui est dit. Au fur et à mesure qu'ils apprennent à écouter efficacement, les apprenants comprennent l'importance du rôle qu'ils jouent, en tant qu'auditeurs, pour rendre les échanges avec les autres plus intéressants. Les besoins d'apprentissage du groupe expérimental et les objectifs particuliers de l'ENAPIN déterminent le choix d'une stratégie d'écoute et le temps d'enseignement à lui consacrer. Nous présentons ici une liste des stratégies d'écoute dont l'enseignement semble être pertinent aux apprenants sujets de notre recherche dans un ordre qui reflète une progression logique : en pratique, on doit trouver le sens du message avant de vérifier sa compréhension. Les figures 7 à 12 en annexe (appendice D) décrivent des exemples de marche à suivre pour l'enseignement explicite de chacune des stratégies d'écoute énumérées ci-dessous :

- Suivre les règles de politesse
- Prendre une position d'écoute
- Activer ses connaissances antérieures
- Trouver le sens du message
- Vérifier sa compréhension
- Réagir au message

5.8.4 Séances 3 et 4 : explication du processus des stratégies de prise de parole

Les stratégies de prise de parole intégrées dans ENAPIN aident les apprenants à s'exprimer pour, entre autres, raconter, décrire, convaincre ou divertir. Elles leur permettent également de comprendre l'impact des expressions faciales et corporelles dans une communication orale (Ex. Pour négocier, collaborer). Par ailleurs, les apprenants apprennent graduellement comment établir un bon contact et exploiter leur voix, ce qui facilitera leurs diverses prestations devant un auditoire de plus en plus large. Nous cherchons ainsi à les amener à comprendre comment créer un lien de confiance et de respect avec les autres, capter leur intérêt et mieux se faire comprendre. Les besoins d'apprentissage du groupe expérimental et les objectifs particuliers de l'ENAPIN déterminent le choix d'une stratégie de prise de parole et le temps d'enseignement à lui consacrer. Par exemple, pour travailler la stratégie "Contrôler sa voix", nous commençons par enseigner dans notre dispositif comment bien articuler puis, au cours de séances subséquentes, comment utiliser la voix pour exprimer des émotions et ajuster son volume et son débit pour bien se faire comprendre. On présente ci-dessous une liste des stratégies de prise de parole dont l'enseignement est pertinent aux cycles préparatoire et primaire, dans un ordre qui reflète une progression logique : en pratique, on doit utiliser une posture et des gestes appropriés avant de préparer sa présentation. Les figures 16 à 21 en annexe (appendice D) décrivent des exemples de marche à suivre pour l'enseignement explicite de chacune des stratégies de prise de parole énumérées ci-dessous :

- Savoir pourquoi parler
- Établir un contact
- Parler avec respect
- Employer des mots justes
- Contrôler sa voix
- Préparer sa présentation

5.8.5 Séance 5 : Les pèlerinages, phénomènes mondiaux :

Date de diffusion 14/11/2013

Parcours pédagogique

Contenu : Les pèlerinages, un engouement planétaire aux multiples retombées.

Thème : religion

Contexte : CUN

Public : groupe expérimental

Liste des activités et objectifs

Analyser des faits

- Émettre des hypothèses sur le sujet de l'émission.
- Faire le lien entre différentes informations.
- Comprendre dans le détail une émission géopolitique.
- Décrire des cartes.
- Résumer l'information sous forme de légende.
- Repérer une prise de position
- Repérer les articulateurs logiques dans un discours et leur signification.

5.8.6 Séance 6 : L'université française plus chère pour les étrangers

Date de diffusion 28/11/2014

Parcours pédagogique

Contenu: Le gouvernement français va-t-il autoriser l'augmentation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers ? Rédiger un tract pour mobiliser les étudiants étrangers.

Thème : Éducation

Contexte : CUN

Public: groupe expérimental

Liste des activités

Mise en route :

Formuler des hypothèses sur le thème du reportage.

Activité 1 : Introduire le lexique de l'université.

Activité 2 : Comprendre les informations du reportage.

Activité 3 : Voir/revoir les expressions de temps.

Activité 4 : Rédiger un tract pour mobiliser les étudiants étrangers contre l'augmentation des frais de scolarité.

5.8.7 Séance 7 : Les Champs-Élysées, la plus belle forêt du monde

Date de diffusion : 05/12/2014

Parcours pédagogique

Contenu : Les Champs-Élysées entre retour aux sources et espaces verts. Monter un projet de réaménagement urbain.

Thème : Patrimoine

Contexte : CUN

Public : groupe expérimental

Liste des activités

Mise en route

Activité 1

Mutualiser le lexique de la ville.

Formuler des hypothèses quant au thème du reportage.

Activité 2

Comprendre les informations du reportage.

Activité 3

Enrichir le lexique relatif aux transformations urbaines.

Monter et présenter un projet de réaménagement urbain.

5.8.8 Séance 8 : Invité Samuele Furfari Géopoliticien de l'énergie

Date de diffusion 04/05/2013

Parcours pédagogique

Contenu: Comment défendre les énergies politiquement incorrectes ?

Rédiger un plaidoyer.

Thème de l'émission: les énergies fossiles

Contexte : CUN

Public: groupe expérimental

Liste des activités

Mise en route

Mutualiser ses connaissances en matière d'énergie.

- Développer le lexique de l'énergie.

Compréhension de l'entretien

- Repérer des informations sur les énergies fossiles.
- Comprendre le regain d'intérêt pour le charbon.

Analyse du discours : répondre à une provocation

- Distinguer la provocation de la demande d'information.
- Répondre à la provocation avec courtoisie.
- Couper la parole à son adversaire.

Production orale

- Intervenir dans un débat.

Production écrite et orale

- Rédiger un plaidoyer

5.8.9 Séance 9 : Fabriquer un dépliant touristique

Contexte: Département de français. Centre Universitaire de Naâma en Algérie

Public: groupe expérimental

Objectifs :

1. Langagiers :

Compréhension d'un document spécifique dans le domaine touristique.

Acquisition du lexique et expressions utilisées dans la localisation, la description et la mise en valeur d'un site touristique.

Comprendre un exposé oral.

2. Culturels/interculturels et socioculturels

- Connaître les différents lieux ou villes touristiques en Algérie avec leur spécificité.
- Découvrir le patrimoine culturel, les habitudes, les traditions et la culture actuelle en Algérie.

3. Communicatifs et interactifs:

Savoir comment présenter un site touristique à un public francophone et savoir répondre à leurs interrogations.

Objectif final: élaboration d'un dépliant touristique pour des villes algériennes et présentation attractive de la ville devant un groupe.

Ce type de tâche vise les quatre compétences de communication chez les apprenants (expression orale/écrite, compréhension orale/écrite).

Support: documents authentiques : plusieurs dépliants touristiques français et algériens rédigés en français et des sites Internet pour collecter des informations essentielles concernant les villes choisies.

Étapes de la réalisation de la tâche:

la première étape : après avoir travaillé sur la structure et le contenu de plusieurs dépliants touristiques, on a annoncé aux apprenants qu'ils auraient à élaborer, par groupe de huit, leur propre dépliant sur une ville algérienne. La deuxième étape est l'étape de la réalisation de la tâche elle-même où les étudiants doivent négocier, se mettre d'accord pour le choix de la ville à présenter. C'est dans cette étape que les apprenants sont censés réemployer leurs prérequis. Les étudiants, suivis par l'enseignant, ont accompli leur tâche et ils ont fabriqué leurs propres dépliants. Dans la troisième étape, on a demandé aux étudiants de présenter à l'oral le site touristique qu'ils avaient choisi dans leurs dépliants.

Rôle de l'enseignant: un guide et un conseiller. Il suit le travail de chaque groupe. Il leur apporte des réponses personnalisées, des explications et des corrections individuelles.

Langue de communication: la langue de communication et de la transmission des informations est le français.

Résultats obtenus et évaluation: le résultat de cette tâche était une réussite quant à l'implication des étudiants. Les étudiants ont fabriqué un dépliant (représentant une ville du sud algérien). Concernant l'évaluation qui portait sur la réussite de la tâche elle-même c'est-à-dire la fabrication d'un dépliant touristique et sur l'aspect linguistique (oral et écrit), l'enseignant a donné une note à chacun des membres de chaque groupe.

Difficultés rencontrées par les apprenants:

la première difficulté était le manque de confiance en soi chez les apprenants. Ils avaient peur de ne pas pouvoir réaliser cette tâche (la fabrication d'un dépliant). C'est la première fois qu'ils étaient amenés à accomplir une tâche pareille. Les étudiants ont rencontré des difficultés concernant le choix des informations pertinentes à mettre dans le dépliant.

D'après cette expérience, nous avons remarqué que ce type de tâche peut s'avérer motivant et permet aux apprenants de participer de manière active et créative au cours. Cette tâche sert à mobiliser les compétences langagières des apprenants.

5.8.10 Séance 10 : Réaliser une recette de cuisine française

Contexte : Département de français. Université de Naâma, Algérie

Public : groupe expérimental

Objectifs :

1. Langagier :

- Compréhension d'une recette de cuisine.
- Savoir expliquer les étapes d'une recette.
- Connaître le lexique culinaire.
- Connaître le nom des produits alimentaires en français.
- Compréhension d'un exposé oral portant sur les recettes.

2. Culturels/interculturels et socioculturels

- Être capable de comprendre et de faire des recettes de cuisine française.
- Connaître les spécialités ainsi que les traditions gastronomiques françaises.

3. Communicatifs et interactifs :

- Savoir comment expliquer une recette de cuisine à un public et répondre à leurs interrogations.

Objectif final: préparation des plats français.

Cette tâche vise deux compétences essentielles chez les apprenants : l'expression orale (présenter une recette de cuisine à l'oral), la compréhension orale (comprendre un exposé oral).

5.8.11 .Séance 11: Accompagner des touristes francophones lors des excursions en Algérie (simulation)

Contexte: Département de français. Université AHMED SALHI de Naâma, Algérie

Nombre d'étudiants par groupe: 20 étudiants

Nombre d'étudiants engagés: 6 étudiants

Objectifs :

1. Langagiers :

Compréhension du discours oral.

Favoriser l'expression orale spontanée chez les étudiants.

Donner l'occasion aux étudiants d'être en contact direct avec la langue cible.

2. Culturels/interculturels et socioculturels

Savoir se comporter avec autrui.

Savoir s'adapter à un groupe culturellement différent.

3. Communicatifs et interactifs :

- Savoir interagir en langue française.
- Savoir communiquer dans des situations de communication authentique.
- Savoir expliquer les étapes d'une excursion et commenter des sites touristiques.
- Savoir renseigner et localiser.
- Savoir adapter un discours à un contexte (réagir et interagir).
- Savoir parler face à un public.
- Savoir présenter une expérience personnelle à un auditoire (les autres étudiants).

Objectif final: accompagner des touristes et faire un exposé oral, à l'issue de cette expérience personnelle, auprès des autres étudiants. Ce type de tâche vise notamment les compétences de communication orale chez les apprenants.

Support: méthode de français du tourisme.

Étapes de la réalisation de la tâche: première étape, il fallait choisir, en accord avec un guide touristique, les étudiants qui ont une bonne maîtrise du français (niveau B1+). Deuxième étape, c'est la réalisation de la tâche : les deux étudiants sont partis avec le guide touristique qui leur a distribué à son tour les tâches précises à réaliser. Troisième étape, l'exposé oral en classe, les deux étudiants devaient présenter à l'oral leur expérience et raconter les anecdotes qu'ils ont rencontrées lors de l'accompagnement des touristes.

Rôle de l'enseignant: un conseiller.

Langue de communication: le français.

Résultats obtenus et évaluation: la réalisation de cette tâche a été réussie. Les étudiants ont bien présenté leur simulation et ils étaient très heureux d'avoir participé à cette tâche. Concernant l'évaluation de cette tâche, il est à noter qu'elle n'a pas été évaluée afin de ne pas pénaliser les autres étudiants. On a demandé à tous les étudiants d'imaginer un même scénario bénéficiant de l'expérience de leurs camarades et du dépliant. Ce type de tâche, par opposition aux exercices et aux activités traditionnels, place les étudiants face à des situations de communication authentique et souvent nouvelles pour eux dans lesquelles l'aspect interculturel est indispensable.

5.9 Modèle de cours d'expression orale basé sur ENAPIN

En se basant sur les dix cours qui sont susmentionnés dans ce chapitre, nous pouvons déduire qu'un enseignement qui conçoit la langue comme un moyen de communication se devrait de viser à la fois deux traits : l'aisance à communiquer et la précision linguistique en tant qu'habileté. Il convient donc d'avoir recours à des activités et des stratégies d'enseignement susceptibles de contribuer au développement de ces deux traits chez les étudiants. En ce cas, l'enseignant essaie de créer en classe des situations de communication ou des contextes sociaux propices liés étroitement aux sujets enseignés afin de faire réaliser des interactions verbales aux étudiants comme dans la vie réelle. Par ailleurs, la salle de classe selon M. Duplantie (1982) doit aussi être vue comme un milieu privilégié pour développer des habiletés de communication, un milieu où se vivent des expériences de communication.

Ainsi, dans le but de concrétiser notre idée portant sur l'usage du dispositif ENAPIN comme processus d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE, il est temps maintenant de présenter le déroulement d'un cours d'expression orale comme un modèle destiné aux étudiants du groupe expérimental sujets de notre étude.

Le thème du cours d'expression orale que nous abordons ci-dessous concerne la « présentation d'une recette de cuisine française » (séance n° 10).

Remarque: le choix de recettes de cuisine ci-inclus (annexe transcription: appendice C) est strictement objectif, il vise une motivation intrinsèque.

Voici la consigne du cours : « Quelles sont les spécialités ainsi que les traditions gastronomiques françaises que vous connaissez ? ». Nous avons choisi ce sujet de conversation car d'une part il est proche du quotidien gastronomique des étudiants (Sandwich, plat spécial, hamburger, soufflé, salade variée, pizzas, macédoine etc.), l'occasion d'en savoir plus sur le lexique culinaire, et d'autre part ce sujet leur permet de réutiliser leurs connaissances linguistiques acquises en classe au sein de leurs échanges conversationnels en situation réelle. Les étudiants seront motivés pour parler de tel sujet en salle de classe car ils peuvent apprendre des choses faisant partie de la vie courante et appliquer tout de suite ce qu'ils apprennent dans ce milieu à leur communication réelle.

« L'une des plus grandes difficultés dans l'élaboration d'un enseignement interactif des L.E (Langues Étrangères) est assurément le fait que les apprenants doivent communiquer entre eux dans une langue qu'ils apprennent, et donc que, le plus souvent, ils maîtrisent encore très imparfaitement. » (Schiffler, 1991 : 65)

Pour commencer notre cours d'expression orale, il est nécessaire de présenter d'abord l'objectif du cours aux étudiants. En effet, l'objectif de ce cours est d'amener les étudiants à comprendre la recette d'une cuisine, expliquer les étapes d'une recette, connaître le lexique culinaire français, connaître le nom des produits alimentaires en français et enfin, découvrir les mêmes types d'activités des Français, à savoir s'exprimer et expliquer ainsi qu'agir de façon efficace dans des situations de communication de la vie quotidienne dans lesquelles se trouvent ces types d'activités. Parallèlement, ce cours aide également les étudiants à pouvoir situer ces activités dans le temps et à enrichir, activer, et s'approprier le vocabulaire à travers le thème « gastronomie française ».

Il est important ensuite, d'instaurer la mise en route des activités de ce cours en posant aux étudiants des questions relatives à leurs plats préférés. Ces questions visent à donner aux étudiants un regard rétrospectif sur diverses activités culinaires qu'ils connaissent déjà dans leur vie quotidienne. Ce travail a pour but de permettre à ces derniers de mieux voir le panorama portant sur les différents style gastronomiques qu'ils connaissent dans la vie, de faire référence à ceux des autres pour compléter et enrichir les leurs et d'effectuer des opérations de mise en relation pertinente entre les nouvelles connaissances et leurs apprentissages antérieurs comme le souligne J. Sabiron : *« Il faut privilégier les activités de mise en relation, ou de créations de liens, avec l'expérience antérieure de l'apprenant, mais également toutes les activités ou exercices qui sollicitent l'imagination, qui guident l'anticipation, et qui autorisent et encouragent des liens nouveaux et inhabituels. »* (1996 : 32-57).

Les questions que nous avons posées aux étudiants étaient les suivantes :

- Connaissez-vous les plats traditionnels français?
- Avez-vous jamais mangé dans un restaurant ?
- Qu'est-ce que vous y avez mangé? Évoquez vos impressions!

- Y a-t-il une recette de la cuisine française que vous avez déjà préparée ou essayé de préparer? Laquelle? Parlez de cette expérience!
- Aimez-vous cuisiner?
- Avez-vous l'habitude d'improviser ou d'inventer des recettes? Parlez-en!

Parallèlement, dans le but d'enrichir au maximum l'interaction verbale des étudiants concernant le sujet du cours, l'enseignant nécessite de leur présenter des documents supports portant sur les activités culinaires, surtout celles des Français. Ces documents offrent aux étudiants une vue globale sur la gastronomie des Français, une occasion favorable pour faire référence à ce qu'apprécient les Français comme plats, puis comparer avec les leurs afin de voir les différences comme le souligne L. Porcher : « *Le savoir-apprendre fait partie du capital culturel de l'apprenant et un nouvel apprentissage s'enracine toujours dans les capitaux culturels préexistants et bénéficie de la configuration de ceux-ci tout en contribuant à les réorganiser* ». (1995 : 36).

En ce cas, il est important pour l'enseignant de choisir des documents authentiques courts et accessibles traitant du même sujet que celui du cours de l'oral car selon B. Anderson et al. (2004), l'emploi de la langue orale doit précéder l'emploi de la langue écrite et l'élève doit utiliser et réutiliser la langue oralement en vue d'en arriver à automatiser ou procéduraliser les structures langagières appropriées.

En effet, les documents authentiques insérés dans le dispositif ENAPIN représentent l'usage réel de la langue, ce sont des actes de communication utilisés par les locuteurs natifs dans des situations données, réelles et non ceux enseignés dans leurs formes normatives³¹ à l'école. Par ailleurs, en choisissant de faire travailler les étudiants avec ce type de document, nous pouvons (enseignants) d'une part enrichir les connaissances culturelles des étudiants, et d'autre part les exposer davantage à la langue cible. Ainsi, c'est en travaillant avec des échanges réels, c'est-à-dire sur des échanges en situation authentique que les étudiants pourront réduire leur peur de ne pas comprendre et s'entraîner à la maîtrise du français oral comme le souligne Evelyne Bérard :

³¹ Nous désignons par cette expression, tout document didactisé.

« Un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels. » (1991 : 50). Le document présenté ci-dessous est un exemple :

Observatoire des loisirs des Français (avril 2015)- vague 9

Les loisirs, créateurs de lien social

Le PMU publie la 9^{ème} vague de l'Observatoire des Loisirs PMU-TNS Sofres qui a pour vocation d'observer la relation qu'ont les Français avec leur temps libre et leurs loisirs. Cette première vague de l'année 2015 explore le rôle du loisir comme créateur de lien social. Cette étude apporte deux grands enseignements: *Le premier vient contredire une idée reçue : loin de « désocialiser », Internet permet de nouer de véritables liens personnels dans la réalité, souvent à partir d'un loisir ou d'une passion commune partagés sur la Toile.*

Le second est que pour une grande majorité de Français, les loisirs sont d'abord l'occasion d'échanger avec leurs proches ou leurs amis. Le lien social et les relations « réelles » sont donc plus que jamais plébiscités par les Français et les loisirs est sont un vecteur privilégié.

- 1 Français sur 2 a déjà transformé un contact virtuel sur Internet en rencontre réelle. Ils sont même 41% à avoir ainsi noué une relation amicale, brève ou durable:

- 2 Français sur 3 pratiquent leurs loisirs avec d'autres personnes, pour la convivialité (80%) et le fait de créer ou renforcer des liens (55%). A 70%, les Français aiment pratiquer leurs loisirs en famille, parfois de manière exclusive pour certaines activités (55%). « Internet c'est bien, se rencontrer c'est mieux ! »

Les réseaux sociaux (71%) et les sites d'achat/vente entre particuliers (60%), rassemblent le plus de visiteurs, loin devant les forums et blogs (31%) et les sites de jeux en ligne (29%).

Les contacts virtuels noués via des sites débouchent souvent sur des liens amicaux : la moitié des Français, et même deux Français sur trois pour les plus jeunes, sont passés d'un contact virtuel à une rencontre réelle, qui pour plus des trois quarts a conduit à une amitié, durable dans 4 cas sur 10.

Créer du lien, transmettre le savoir : les loisirs sont un véritable moment d'échange Deux tiers des Français préfèrent pratiquer leurs loisirs avec d'autres personnes (65%), plutôt que seuls. Ils valorisent la convivialité (80%), la motivation du collectif (56%) et, pour 55% d'entre eux, le fait de créer ou renforcer des liens. Ce sont les plus jeunes qui expriment plus fortement le besoin de partager (69% pour les 18-24 ans). Pour la majorité des Français, les sorties nocturnes ou culturelles s'envisagent forcément en groupe (respectivement 71% et 62%). Les loisirs sont une affaire de famille : on aime les pratiquer avec elle (70%) parfois même de manière exclusive pour certains loisirs (55%), et lorsqu'on a des enfants ou petits-enfants, on reproduit avec eux des pratiques d'enfance (55%). Les loisirs sont d'ailleurs une occasion de transmission du savoir (60%), voire de se valoriser (53%). Étude réalisée online du 2 au 9 mars 2015 pour le PMU³², auprès d'un échantillon national représentatif des Français de 1000 individus âgés de 18 à 65

³² Acronyme désignant Pari Mutuel Urbain. PMU-TNS Sofres qui a pour vocation d'observer la relation qu'ont les Français avec leur temps libre et leurs loisirs.

ans. <http://www.tns-sofres.com/publications/observatoire-des-loisirs-des-français-avril-2015>

Pour préparer le processus d'échange conversationnel des étudiants en classe, nous avons constitué des groupes de trois ou de quatre étudiants et laisser ces derniers choisir leur rôle. Au cours de la constitution du groupe, nous avons fait attention à sa composition qui doit être hétérogène, le fort aide le faible. Cela permet de maintenir la cohérence du groupe et d'éviter un cours à enseignement différencié. D'ailleurs, afin de favoriser la prise de parole des étudiants au cours de l'échange conversationnel, il est d'une part possible pour l'enseignant de donner un exemple d'illustration pour amorcer l'activité en jouant la scène en premier.

De cette façon, les étudiants peuvent imaginer et comprendre ce qu'ils doivent faire dans leur conversation. Et d'autre part, l'enseignant continue à demander aux groupes formés, en se basant sur les documents supports, de rechercher de façon plus approfondie des structures grammaticales, lexicales et syntaxiques nécessaires portant sur les loisirs des Français pour acquérir du nouveau vocabulaire et varier leur façon de parler lors de la réalisation des activités communicatives. Pour effectuer cette tâche, nous avons toléré aux étudiants un cadre horaire convenable (5-10 minutes). Au moment où les groupes formés travaillent, l'enseignant peut circuler dans la classe afin d'apporter aux étudiants des explications ou des aides ponctuelles pendant leur préparation de l'activité communicative, de corriger les erreurs si nécessaires et de vérifier que les étudiants effectuent un travail structuré

La préparation préalable permet aux étudiants de réfléchir, de consulter les autres et de leur donner aussi le temps de faire des vérifications dans les documents, le dictionnaire, auprès de l'enseignant pour réduire les erreurs. Au cours du processus d'explication ou de correction en tant que tel, il est nécessaire pour l'enseignant d'aborder certains éléments complémentaires tels que les registres de langue, les activités métalinguistiques ou les éléments interculturels qui concernent étroitement le sujet de conversation afin de soutenir la communication des étudiants car :

« Parler, c'est mettre en forme une intention de communication : dans cette situation, que peut-on dire ? Si on a un doute, comment peut-on l'exprimer ? L'apprentissage de la parole passe par là. » (Courtyllon, 2003 : 113).

Par ailleurs, comprendre une langue c'est mettre en rapport des formes linguistiques et les aspects pertinents des situations extralinguistiques qui les sous-tendent. Dans la même perspective, D. Gaonac'h a également souligné :

« Les aménagements imposés aux échanges langagiers doivent viser à la fois la compréhension et la communication : nécessité d'adapter la complexité des énoncés aux compétences des élèves à un moment donné, mais aussi la progression : nécessité d'introduire des éléments linguistiques non ou mal maîtrisés, l'objectif étant que l'apprenant ait ainsi la possibilité de dépasser son stade actuel de maîtrise de la langue cible. » (2006 : 143).

C'est pourquoi, dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire des énoncés neutres mais parfaits.

Quant à l'acquisition des éléments interculturels, il faut faire prendre conscience aux étudiants des différences culturelles au cours de leur production verbale pour développer leur capacité de communiquer avec ceux qui sont différents car à travers la production orale, tout un ensemble socioculturel se manifeste, un système de signalisation sociale fonctionne. Le travail de l'enseignant consiste à sensibiliser les étudiants au rapport langue-culture.

Après avoir effectué toutes les étapes de préparation, il est temps pour les étudiants de mettre en pratique leur conversation. Pour ce faire, nous avons donné d'abord un cadre horaire approprié à la pratique conversationnelle entre étudiants (15- 20 minutes). Nous avons demandé ensuite à chaque groupe de venir présenter sa production devant les autres. Nous avons fait passer les groupes les uns après les autres et sans interruption pendant leur production. Parallèlement, nous avons veillé également à noter les erreurs entendues de ces derniers lors de leur production orale concernant la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire et la phonétique pour pouvoir faire « un point linguistique ». Ainsi, ces exercices pratiques de communication permettent aux étudiants de réviser, de mémoriser les mots et les phrases qu'ils ont appris et de s'habituer au fur et à mesure aux situations réelles de communication. Toutefois, il faut noter que les conversations préparées entre les étudiants en classe ne constituent pas de vraies communications.

Quand ils essayent de mémoriser les mots et les phrases qu'ils ont appris, ils n'accordent pas autant d'attention à ce que disent leurs interlocuteurs. Ce qui fait que quelquefois, ils ne répondent aux questions de ces derniers qu'avec les phrases qu'ils mémorisent, mais de façon inadéquate. Pour éviter ce genre de pratiques et donner aux étudiants la conscience de parler librement comme dans la vie réelle, il est indispensable de les encourager à improviser les dialogues sur la base de leurs préparations préalables. Concrètement, après que les étudiants ont joué leurs présentations préparées, il nous a été nécessaire de continuer à réaliser une autre étape en invitant ceux qui n'appartiennent pas aux mêmes groupes de travail à improviser une présentation sur le sujet préparé. A ce moment-là, les étudiants doivent donc mobiliser toutes leurs connaissances linguistiques au service de cette communication inattendue. Cette fois-ci, ils écoutent avec attention et ils s'expriment réellement. Bien que cette communication soit encore plus ou moins limitée par les traces de la préparation et qu'elle ne soit pas une communication sociale au sens strict du terme, elle permet aux étudiants de franchir le premier pas et de comprendre dès lors qu'apprendre une langue, c'est apprendre à réaliser des interactions réelles, et que toute préparation a pour objectif de parler sans préparation. La dernière étape du cours concerne le retour à la production orale des groupes formés. Pour cette étape, nous posons certaines questions portant sur le degré de satisfaction des étudiants :

« Êtes-vous satisfaits de votre propre production, oui, non, pourquoi ? » ; « Comment trouvez-vous la production des autres ? », etc. En s'appuyant sur les réponses des étudiants ainsi que sur les remarques retenues pendant leurs productions orales, l'enseignant leur donnera des renseignements sur leur processus d'échange conversationnel afin de le rendre plus efficace dans leur communication réelle. Dans l'ensemble, l'objectif d'un cours d'activité d'expression orale (AEO) en classe de FLE est de faire acquérir aux étudiants des connaissances langagières ou socioculturelles nécessaires pour que ces derniers puissent communiquer avec des locuteurs natifs de la langue apprise dans la vie quotidienne. Pour y parvenir, la classe de FLE doit être un lieu social. La communication qui s'y déroule obéit aux rituels sociaux et n'échappe pas à la prise en compte du contexte de communication. Plus l'usage du langage en classe ressemble à celui que les étudiants rencontrent en milieu naturel, plus il est facile pour

ces derniers de réutiliser leurs acquis pour mener à bien une interaction avec des locuteurs natifs dans des contextes communicatifs réels.

« Un premier contexte de questionnement est celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. Le terme oral signifie ici 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. » (Nonnon, 1999 : 91).

En cela, il est important pour l'enseignant de faire apprendre aux étudiants non seulement la forme de la langue cible, mais également son usage, de présenter des matériaux variés pour les motiver et pour garantir l'apprentissage de plusieurs composantes de la compétence communicative interculturelle.

Conclusion

A travers ce chapitre, nous avons pu ramener les difficultés orales étudiées ci-dessus au fait principal qu'elles relèvent d'abord d'une insuffisance de moyens didactiques, dans la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral en licence de FLE. Par ailleurs, il s'agit aussi d'une démotivation et absence de productivité active et spontanée en classe (Gardner et Lambert 1991). Ces deux types de déficits sont aussi les difficultés éprouvées par les enseignants. Comment favoriser la prise de parole en classe de FLE? Dans cette interrogation allouée spécifiquement à la motivation, nous avons tenté d'analyser et d'expliquer l'importance de cet élément primordial dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE et l'appropriation des différentes compétences langagières, communicatives et socioculturelles. Nous avons jeté également, un bref éclairage sur les facteurs à l'origine de la démotivation des étudiants du FLE et suggérer des démarches d'intervention pédagogique convenables associées à un accompagnement psychologique des étudiants. Nous avons exposé ensuite, comment un enseignant pourrait modifier le comportement de son étudiant et le mener à bonne allure. Une analyse d'un ensemble de facteurs de diverses natures : didactique et pédagogique, psychologiques, socioculturelle et intellectuelles sera ainsi discutée. Mais

dans ce qui suit, il sera judicieux de s'intéresser au protocole d'expérimentation de cette étude que nous présenterons dans le sixième chapitre.

TROISIÈME PARTIE:
ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA
RECHERCHE

CHAPITRE VI

LE PROTOCOLE D'EXPÉRIMENTATION ET LES OUTILS DE L'ANALYSE.

Introduction

Le public impliqué dans cette recherche étant des étudiants du Département de français du Centre Universitaire Ahmed Salhi de Naâma (CUN), nous présenterons dans ce chapitre l'institution et les programmes d'enseignement de cette unité de formation. En deuxième lieu, il est particulièrement important de mentionner les conditions d'un cursus auxquelles sont confrontés les apprenants. Pour assister l'enseignant dans sa démarche d'enseignement/apprentissage de l'expression orale, nous prétendons de lui proposer une conception d'un dispositif pédagogique adapté à la réalisation : le dispositif ENAPIN (Environnement d'Apprentissage Interactif). Dans un troisième temps, nous définirons le processus de cette conception, les tâches incluses dans ENAPIN ainsi que les techniques de collecte de données de la recherche. Nous évoquerons également les difficultés ainsi que les conditions dans lesquelles nous avons effectué ce recueil. Enfin, ce chapitre se terminera par les conventions de transcription du corpus ainsi que le schéma du plan de la recherche.

6 Présentation du contexte historique de la recherche

6.1 Cadre institutionnel

6.1.1 Le terrain de formation et de recherche

Situé à l'ouest de l'Algérie, à la frontière avec le [Maroc](#). Elle est voisine au nord avec les wilayas de [Tlemcen](#) et [Sidi-Bel-Abbès](#), à l'est celle d'[El-Bayadh](#) et au sud celle de [Béchar](#). La wilaya de Naâma est traversée par la chaîne de l'Atlas saharien avec des sommets qui dépassent les 2 000 mètres, Djebel Aissa 2250 mètres, Djebel Mourghad 2135 mètres et Djebel mekhter 2062 mètres. Le climat est continental aride avec des moyennes de -10 °C l'hiver et de plus de 45 °C l'été.

Avec une superficie d'environ 29514.14 km² et une population de 246,891 d'habitants. La ville de Naâma recèle de magnifiques sites archéologiques, naturels et touristiques : les gravures rupestres (plus de 2000 figures), les vieux Ksours tels qu'Assela, Moghrara, Sfissifa et Tiout, la Kalaâ de Cheikh Bouamama, la tombe I.Eberhardt à Aïn Sefra, la source thermale d'Ain Ouarka, la gigantesque dune de Mekther les palmeraies de Moghrara, Tiout et Assela.

Les dinosaures : depuis leur découverte en octobre 2000, les différents sites dinosaures à Rouis El Djir ne manquèrent pas d'attirer de nombreux touristes qui découvriront ce musée paléontologique à ciel ouvert abritant l'histoire de ces fossiles de dinosaures remontant à plus de 175 Millions d'années. On trouve aussi à Naâma quelques fêtes locales, telle la fête de Sidi Ahmed Medjdoub, de Sidi Brahim et de Sidi Moussa.

Avec un cheptel estimé à environ de 900000 de têtes, l'activité agropastorale offre beaucoup d'opportunité d'investissements par la réorganisation du système et du mode de production animale et par la régénération et la protection des zones de parcours.

Enfants d'une région riche en ressources culturelles, les habitants de Naâma sont d'un caractère assez généreux, un peu transi. Ce caractère provoque des réticences pour l'apprentissage des langues étrangères qui engagent des aspects sociolinguistiques

différents³³. Les raisons de ce manque d'intérêt et de cette réticence peuvent être multiples, mais il y a lieu de croire qu'il existe d'autres opinions différentes parmi la communauté scientifique de cette zone. Ce postulat pose des interrogations urgentes auxquelles les chercheurs en général et les enseignants de langues étrangères en particulier doivent chercher des réponses appropriées, afin de rendre le processus d'enseignement/apprentissage des langues plus efficace au sud. Une première enjambée est celui de débarrasser la logique des langues étrangères de fausses représentations que ces habitants ont du FLE.

Situé au cœur du de la wilaya, le CUN est considéré comme un des établissements principaux de formation universitaire de la région. Depuis son inauguration en octobre 2010, conformément au décret exécutif n° 10-205 en date du 09 septembre 2010, il ne cesse de se perfectionner et de se développer : à partir d'un établissement de deux instituts de formation ; l'institut de langue et de littérature arabe et l'institut de droit et des sciences politiques pour un nombre de 183 étudiants au total. Le Centre Universitaire de Naâma comprend actuellement trois instituts de formation et de recherche³⁴, et offre 23 spécialités de formation dont 11 spécialités de licence, 11 spécialités de master, 1 spécialité de doctorat.

En 2011 le centre a été soutenu par un autre domaine : les langues étrangères, pour parvenir à un nombre total de 545 étudiants en octobre 2011. Puis au cours des années suivantes, d'autres nouvelles filières ont été créés au centre dont le nombre total des étudiants a atteint 1882 durant l'année universitaire 2014-2015 et 2695 durant l'année 2015-2016 dont 312 inscrits dans la filière langue française. Le tableau ci-dessous présente la répartition des étudiants inscrits pour chaque année universitaire.

³³ Nabila Bejaoui, (2012), *L'apprenant du français dans le sud algérien entre une langue étrangère et l'étrangeté d'une langue* ». D'après une étude menée sur les représentations auprès des gens de sud algérien. Revue de la faculté des lettres, université de Biskra.

³⁴ Selon les statistiques du Centre Universitaire de Naâma publiées en 2017 ; archives d'université.

Tableau 7 : Répartition des étudiants

Année universitaire	Étudiants inscrits toutes filières confondues	Sexe		Étudiants inscrits en FLE
		Masculin	Féminin	
2010-2011	183	62	121	/
2011-2012	545	167	378	65
2012-2013	1050	393	657	119
2013-2014	1466	576	890	165
2014-2015	1882	634	1248	213
2015-2016	2695	982	1713	312
2016/2017	3627	1427	2200	423

6.1.2 Les programmes de formation du Département de français

6.1.2.1 La formation en Didactique du français

La formation des étudiants à une vaste employabilité est assurée par l'Institut des langues étrangères du CUN, à laquelle appartient le Département de français. Celui-ci assume les fonctions essentielles suivantes : - Former les futurs enseignants de français pour les établissements de la wilaya de Naâma ; - Former des étudiants de Master en didactique du français.

6.1.2.2 Les disciplines spécifiques

L'enseignement du français au Département de français est divisé en divers unités qui visent des études portant sur différents aspects théoriques et pratiques du français. En ce qui concerne la théorie, on enseigne les matières telles que la linguistique, la sociolinguistique, la lexicologie, la phonétique, la morphosyntaxe, etc. A propos de l'aspect pratique, on constate d'autres matières comme, les quatre compétences linguistiques, la traduction, l'interprétation, le français de spécialité. D'ailleurs, la méthodologie de l'enseignement du français occupe une place importante. Ainsi, ces matières ont pour fonction d'entraîner les étudiants à avoir une bonne maîtrise de la langue enseignée, de leur permettre de bien s'adapter aux diverses situations de communication.

6.1.2.3 L'enseignement du français dans les filières francophones

A côté de ses principales missions, le Département de français du CUN enseigne également le français aux étudiants de trois filières universitaires francophones (Informatique, Biologie et SNV), dans le cadre de collaboration avec le Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL). Cette formation a pour objectif d'offrir aux étudiants concernés des cours de français général et de français de spécialité pour qu'ils puissent soutenir leur mémoire de Master en français et surtout poursuivre éventuellement d'autres études supérieures plus tard.

6.1.3 Les conditions d'un cursus auxquelles sont confrontés les apprenants

Le contexte maghribophone dans lequel nous avons effectué notre investigation, nous a amené de remarqué que les apprenants vivaient forcément au quotidien des situations diverses au cours desquelles ils utilisaient un sabir³⁵. Cependant dans leurs relations inter disciplines et au sein de leurs cours, ces étudiants utilisaient impérativement le français. Cet usage constitue un comportement opérant, c'est-à-dire des données observables et mesurables, pouvant constituer un produit congru pour notre corpus, mais aussi un produit de conditions dans lesquelles ces apprenants ont suivi et suivent leur formation. Cette dernière comprend, selon les parcours et à des degrés divers, des enseignements théoriques, méthodologiques, pratiques et appliqués.

Les enseignements dans un parcours de formation sont organisés en semestres d'études comprenant des unités d'enseignement. Ce sont ces éléments relatés qui feront l'objet de la première partie de notre travail. Ce recueil est nécessaire, dans la mesure où il nous permettra non seulement de comprendre la situation sociolinguistique en Algérie, mais aussi d'imprégner et d'adapter une composante communicative au sein de notre projet.

Il nous est apparu au fil de nos années d'enseignement, qu'en terme de communication, la pertinence du message est plus importante que la correction grammaticale de celui-ci,

³⁵Mélange de français, d'arabe, d'italien, d'espagnol de tamazight, parlé en Afrique du Nord.

que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer et qu'en pédagogie l'apprenant est plus important que la méthode, et que la relation enseignant/apprenant est fondamentale dans les processus d'apprentissages. Ainsi, certains apprenants pouvaient se révéler incapables d'apprendre avec un enseignant alors qu'ils avaient réussi avec un autre. Différents facteurs entrent en ligne, mais notre conviction profonde nous dicte que le lien intime ne s'est jamais noué. Ce lien dépend de la connaissance et de l'intérêt qu'on porte à nos enseignés. Souhaiter mieux connaître et mieux comprendre chaque apprenant est un processus interactif, l'enseignant se questionne et l'apprenant ressent cette motivation, par la suite, il faut tenir compte de ses besoins et motivations. C'est à travers l'intégration des tâches incluses dans le dispositif ENAPIN que nous allons essayer de faire comprendre à nos apprenants cette nouvelle réalité et de mettre à leur disposition les moyens qui leur permettront de maîtriser cet instrument qui est la langue étrangère comme un moyen d'action et d'interaction.

6.1.4 La population de l'étude

Notre population cible est constituée des étudiants inscrits à l'Institut de langue et de littérature du Centre Universitaire SALHI Ahmed de Naâma. Il est question de 423 étudiants, représentant le département de FLE, dont 112 garçons et 311 filles. Notre public de l'enquête est un ensemble d'étudiants de la 3^{ème} année licence de français qui représentent la première promotion depuis la création du centre universitaire. Il est composé de 43 personnes, soit 1,59 % de l'effectif global des étudiants du centre, et de 13,78 % des étudiants du département de français. La fourchette d'âge de ces étudiants varie entre 20 et 38 ans.

Tout en assurant au minimum un cursus de cinq années, la formation de cette population peut comprendre des éléments de pré-professionnalisation, de professionnalisation, de projets individuels ou collectifs ainsi que l'apprentissage des méthodes de travail universitaire. Elle peut comprendre également la rédaction d'un mémoire ou d'un rapport de stage.

Le parcours de formation en vue de l'obtention du diplôme de licence est organisé en six (06) semestres et articulé en trois (03) étapes :

- Étape d'imprégnation et d'adaptation à la vie universitaire et de découverte disciplinaire ;

- Étape d'approfondissement, de consolidation des connaissances et d'orientation progressive ;
- Étape de spécialisation permettant d'acquérir des connaissances et aptitudes dans la spécialité choisie.

Le parcours de formation en vue de l'obtention du diplôme de master est organisé en quatre (04) semestres et articulé en deux (02) étapes :

- Une première étape consacrée à l'enseignement commun de plusieurs spécialités d'un même domaine ;
- La deuxième étape est consacrée à la spécialisation de la formation, à l'initiation à la recherche et à la rédaction d'un mémoire.

6.1.5 L'échantillon

Ce sont 40 étudiants³⁶ de troisième année (16 garçons et 24 filles) qui constituent notre échantillon de recherche. Ces étudiants de troisième année sont ceux qui ressentent généralement le plus de difficultés à concrétiser leurs savoirs et leurs connaissances lorsqu'ils s'expriment en français bien qu'ils aient été immergés au sein d'un plan de FLE depuis 12 ans. Ils sont démunis devant les difficultés de la production orale en raison des compétences d'interaction verbale et linguistique encore en élaboration et encore non automatisées. Le cours d'expression orale apparaît dans le programme de licence de FLE en première et en deuxième années, mais il n'atteint pas de manière précise et appropriée le processus d'expression orale vu que durant ces quatre semestres, l'objectif premier de cette discipline est d'entraîner les apprenants à construire d'abord, des compétences discursives puis, petit à petit à consolider ces compétences. Cependant, le volume horaire limité et le niveau de langue de ces apprenants ne permettent pas à l'enseignant d'aborder un processus d'expression orale. Ce cours d'expression orale persiste dans le programme jusqu'à la troisième année.

³⁶ Nous avons ainsi éliminé trois étudiants dont leur rapport au dispositif ENAPIN étaient toujours absents et ne présentaient aucune volonté vis-à-vis du projet. Les 40 étudiants restants sont ainsi répartis en deux groupes de 20.

La procédure d'échantillonnage que nous avons utilisée est la méthode empirique, c'est-à-dire que les étudiants ont été choisis en fonction de critères qui sont dans notre cas : être en 3^{ème} année de licence et avoir suivi le cours d'expression orale dès la première année LMD. Notre recherche consistait à comprendre les effets d'un dispositif ENAPIN en expression orale. Nous avons constitué à partir de notre échantillon deux sous échantillons : l'un utilisant le dispositif ENAPIN (groupe expérimental), l'autre n'utilisant pas le dispositif ENAPIN (groupe contrôle). Et, afin que ces deux sous échantillons soient autant que possible homogènes, nous avons formé deux classes en fonction des points obtenus au test préliminaire (cf.5.3). Ainsi, nous avons obtenu deux groupes de 20 étudiants : un groupe contrôle et un groupe expérimental. Chaque groupe comprenant des étudiants ayant obtenu des scores élevés et d'autres bas au test préliminaire.

6.1.6 Les techniques de collecte de données de la recherche

Afin de pouvoir analyser l'effet d'un dispositif d'enseignement/apprentissage d'expression orale sur des apprenants de FLE, nous avons eu recours, par ordre d'administration, à un test de positionnement (préliminaire), un test final, et à un questionnaire de motivation. Nous avons également élaboré une grille d'analyse³⁷ pour l'évaluation de l'interaction verbale produite lors des deux tests :

- Le test de positionnement (cf.annexe, appendice B) : Il est question d'un test d'évaluation diagnostique dans lequel les items (débats) convergent vers des objectifs du cours d'expression orale. Les apprenants (échantillon total de notre enquête) ont passé ce test au début du premier semestre (L5) soit mi-novembre 2015 afin que nous disposions assez de temps pour transcrire ces enregistrements (débats), et élaborer deux sous échantillons jusqu'au second semestre (L6) : le groupe contrôle et le groupe expérimental.

Par ailleurs, afin de motiver les apprenants et assurer une bonne participation de leur part, il leur a été déclaré que la note obtenue comptera en tant que note de TD.

³⁷ Grille d'analyse conçue selon le modèle de Kerbrat Orecchioni, Kramsch, Van Lier traverso.

- Le test final (cf. annexe, appendice B) : Les items (débats) de ce test reprennent également par la forme, les mêmes objectifs du cours d'expression orale, mais dans le fond, ne correspondent pas à ceux du test préliminaire. En fait il est question d'un même modèle de test puisque nous avons eu recours, pour jauger l'efficacité de l'intervention (enseignement avec ENAPIN) par la comparaison des résultats obtenus au pré-test et au post-test, à un instrument de mesure répétée³⁸. Cette grille est élaborée afin d'évaluer l'interaction verbale lors des tests préliminaire et final.

6.1.7 Difficultés rencontrées

6.1.7.1 Des interactions aux transcriptions

La réalisation des enregistrements vidéo susmentionnés en classe de langue ne va pas sans difficultés. Il est à remarquer effectivement que l'emploi de la caméra exige une compétence particulière, voire d'expert pour assurer des enregistrements de qualité.

Cependant, l'une des difficultés majeures, plus ardue qu'il n'y paraît, est d'établir un corpus à partir d'enregistrements vidéo et sonore. Nous ne pouvons éviter l'interprétation personnelle, nécessairement subjective, dans la transcription du document vidéo et sonore en un document écrit. Car nous ne pouvons pas observer un discours entre des étudiants de la même manière qu'un chimiste par exemple observe une réaction gazeuse. En tant qu'observateur du discours, nous l'interprétons, donc nous l'influons. Afin de préserver l'authenticité du recueil de données, celui-ci sera suivi de la transposition à l'écrit car « seule la trace écrite permet une saisie de cette oralité volage et permet ainsi un travail d'analyse qui peut en outre être longue haleine. » (Leroy C., 1985 : 8).

6.1.7.2 Conventions de transcription

Les textes présentant des données transcrites sont souvent accompagnés par une explicitation des conventions de transcriptions. L'élaboration de ces dernières est une

³⁸ Grille d'analyse op.cit.

opération incontournable de tout travail de transcription des corpus pour faciliter l'accès à la consultation des données recueillies.

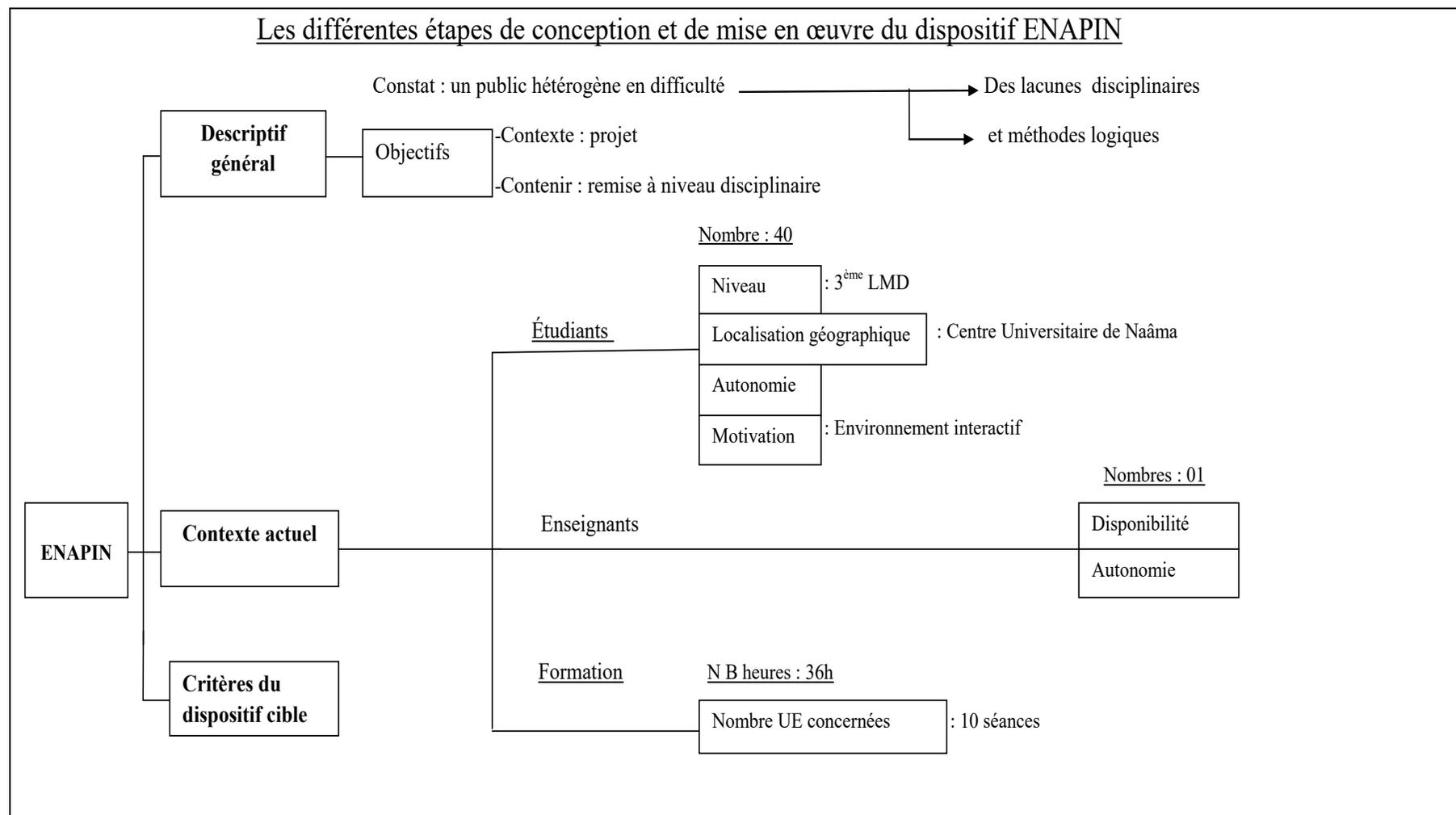
Pour établir nos conventions de transcription, nous avons pris pour modèle celles de R. Vion (1992) car celui-ci présente un certain nombre de faits spécifiques aux conversations au niveau du verbal et du non verbal. Selon ce modèle de transcription, chaque extrait d'enregistrement analysé comporte trois éléments essentiels tels que le titre (la date, la durée, les interlocuteurs, la situation de l'enregistrement), la numérotation (le tour de parole) et les participants (étudiants, enseignant). D'ailleurs, nous avons également retenu huit catégories de notation pour notre transcription afin de rendre le corpus moins lourd et de simplifier sa lecture chez le lecteur. Le tableau suivant présente les conventions de transcription retenues.

Tableau 8 : conventions de transcription retenues

Notation	Description
+, ++, +++	Pause très brève, brève, moyenne
(silence)	Pause très longue, plus de quinze seconds
X, XX, XXX	Mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes
(...)	Partie non prononcée
<ironique>	Traduction du transcripteur
<italique>	Commentaire ou interprétation du transcripteur
(rire) (sourire)	Description d'aspects du comportement verbal
<hum/euh>	Hésitation à transcrire l'une ou l'autre de ces formes

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre contextuelle de la recherche, l'institution et les programmes de formation de Licence de FLE du Département de français du Centre Universitaire de Naâma. Nous avons également construit les principes méthodologiques de la constitution des corpus qui comprennent des questionnaires et des enregistrements audio et vidéo d'interactions sur lesquels se fonde notre travail de recherche. L'analyse de ces corpus va nous permettre de mieux comprendre la continuité du processus communicatif des étudiants en classe et en milieu « naturel ». Par ailleurs, cette analyse nous amène aussi à une réflexion sur les engagements des étudiants à l'échange conversationnel en classe et sur les rôles qu'ils peuvent jouer pour atteindre les buts proposés.



CHAPITRE VII

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Introduction

Il faut se prémunir d'enfermer l'objet sur lequel nous travaillons dans un paradigme donné, sous l'indication selon laquelle la langue courante le désigne, mais donner une chance à l'objet que nous l'étudions d'être différent de ce que nous le voulons qu'il soit. Aussi, dire que le débat est un conflit, un affrontement ou un combat verbal, c'est l'enfermer dans un carcan dont il est difficile de se défaire. Il s'agit donc de mettre en lumière qu'un débat c'est aussi autre chose. Linguistique, ethnosociologie et psycholinguistique, toutes ces sciences ne sauraient produire en elles-mêmes la connaissance d'un phénomène social dont l'étude ne doit pas viser à notre sens à en simplifier la complexité afin d'en révéler certaines clefs. Bien au contraire, il s'agit surtout de mettre dans notre présentation toute la complexité de l'objet. Nous proposons donc une démarche ethnographique.

7 Une démarche ethnographique

Dans ce chapitre, nous présentons la démarche que nous avons suivie depuis les enregistrements de tests jusqu'à la sélection et la transcription de ces enregistrements pour constituer le corpus transcrit en annexe. Dans une première section, nous rappelons les principes méthodologiques d'une démarche ethnographique. L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats obtenus lors de la collecte des données. Ce chapitre servira également de fondement au chapitre suivant qui, pour sa part, sera consacré à l'analyse et à l'interprétation de ces résultats

La présentation des résultats sera effectuée assez simplement dans la mesure où elle sera articulée en fonction des trois principaux éléments composant notre modèle d'analyse, tel qu'identifié au point (0.7) : la présentation et contexte du corpus de la recherche, les techniques de collecte des données de notre étude ainsi que les critères d'évaluation auxquels nous allons recourir dans notre recherche.

L'analyse que nous proposons dans la recherche suppose que notre interprétation abandonne la logique qualitative dans sa subjectivité et s'attache à penser la réalité quantitative dans sa complexité et dans son objectivité. Notre recherche se base sur cinq critères essentiels définis par Kerbrat-Orecchioni et pertinents pour l'évaluation de l'interaction verbale : «thèmes abordés», « questions posées », « tours de parole » « durée de parole », «pauses, silences et interruptions ».

Ces critères vont nous permettre de vérifier les rapports de force imposés par ENAPIN entre l'apprenant et l'enseignant, du point de vue de leurs effets éventuels sur l'interaction verbale. Et comme l'intérêt de l'interprétation des résultats de notre étude prenait d'avantage support sur l'approche quantitative qui générerait des données sur lesquelles des opérations arithmétiques sont possibles ou des informations qui peuvent être converties en chiffres, seulement les données mesurables sont recueillies et analysées dans [la recherche quantitative](#), voire dans les questions posées, tours de parole et durée de parole.

D'autre part, les deux critères (thèmes abordés) et (pauses/silences) nous les avons classés dans la rubrique approche qualitative qui génère des données obtenues via des échelles de mesure de types nominales ou ordinales. Compte tenu de ces données

numériques, la notation de ces trois (03) critères retenus est réalisée selon la technique d'évaluation quantitative suivante :

Tableau 9 : Grille d'évaluation quantitative

Critères	Notation			
	Nombre d'interventions	score	Nombre d'interventions	score
Critère 1	1 Question posée	2pts	2 Questions posées	4pts
Critère 2	1 Tour de parole	2pts	2 Tours de parole	4pts
Critère 3	30'' de parole	1pt	1 Minute de parole	2pts

7.1 Présentation du contexte et corpus de la recherche

7.1.1 Constitution des corpus

Compte tenu des objectifs de notre recherche, nous avons sélectionné divers outils et diverses façons de recueillir des données afin de constituer des corpus. Le traitement de ces derniers a fait l'objet de toute notre attention.

« [...] Il s'agit de savoir ce que l'on fait, c'est-à-dire d'éviter le mélange des genres et de savoir que le choix fait dans les multiples possibilités de corpus déterminera, ou pour le moins influencera sur les résultats obtenus ; il s'agit également, a contrario, de savoir adapter son corpus au(x) but(s) que l'on fixe à sa description. » (Leroy C., 1985 : 7)

Pour réaliser notre étude, nos corpus sont composés de données scripturales (questionnaire de motivation) et orales (enregistrements audio-visuels d'interactions verbales) qui ont été enregistrés dans le Centre Universitaire AHMED Salhi de Naâma. Les enregistrements ont eu lieu entre novembre 2015 et avril 2016, auprès d'une quarantaine d'étudiants du département de français.

En effet, ces corpus vont nous permettre d'analyser des actes de langage manifestés dans l'échange conversationnel en classe de FLE. Cette analyse a pour objectif de nous offrir un regard rétrospectif sur le processus d'échange verbal des étudiants en classe de langue et de nous aider à mieux comprendre le fonctionnement des tâches de l'expression orale manifestées dans le dispositif ENAPIN.

Comme la plupart des enregistrements, l'outil enregistreur utilisé est une caméra mp4. Une fois enregistrées, les interactions verbales et les présentations orales font l'objet

d'une série de traitements. D'abord intervient le logiciel « Mp3DirectCut », qui a pour but de couper certaines parties, ajuster le volume, ou copier des sélections, de découper le fichier en segments qui, idéalement, correspondent aux tours de parole (TDP) des interlocuteurs. Ensuite, les TDP sont transcrits par l'assistance d'un outil informatique « Transcriber ».

Enfin, pour obtenir des données sur le rythme de parole employé par les deux groupes GE et GC, une transcription fine (cf. Annexe ,appendice B) de l'intervention orale a été réalisée à l'aide du logiciel « Praat ». Ce travail initial consistait à étiqueter l'ensemble des énoncés produits par les deux groupes et à repérer, sur le signal acoustique, les pauses que ces derniers réalisaient. Comme pour la plupart des autres travaux menés sur le sujet (voir par exemple Candea, 2000), seules les pauses égales ou supérieures à 200 ms (millisecondes) ont été retenues, étant donné notamment qu'il s'agit du seuil à partir duquel une pause est susceptible d'être correctement décelée par des auditeurs dans un énoncé.

Au total, ce corpus est constitué de six débats et de six présentations orales, composés de 321 tours de parole. La durée moyenne d'un TDP est de 31.15 secondes, le plus long dure plus de 147 secondes (C1, T2)³⁹. La répartition du nombre de tours en fonction de leur durée est présentée en figure 2 :

³⁹ Code désignant : étudiant 1 du groupe contrôle lors du test 2.

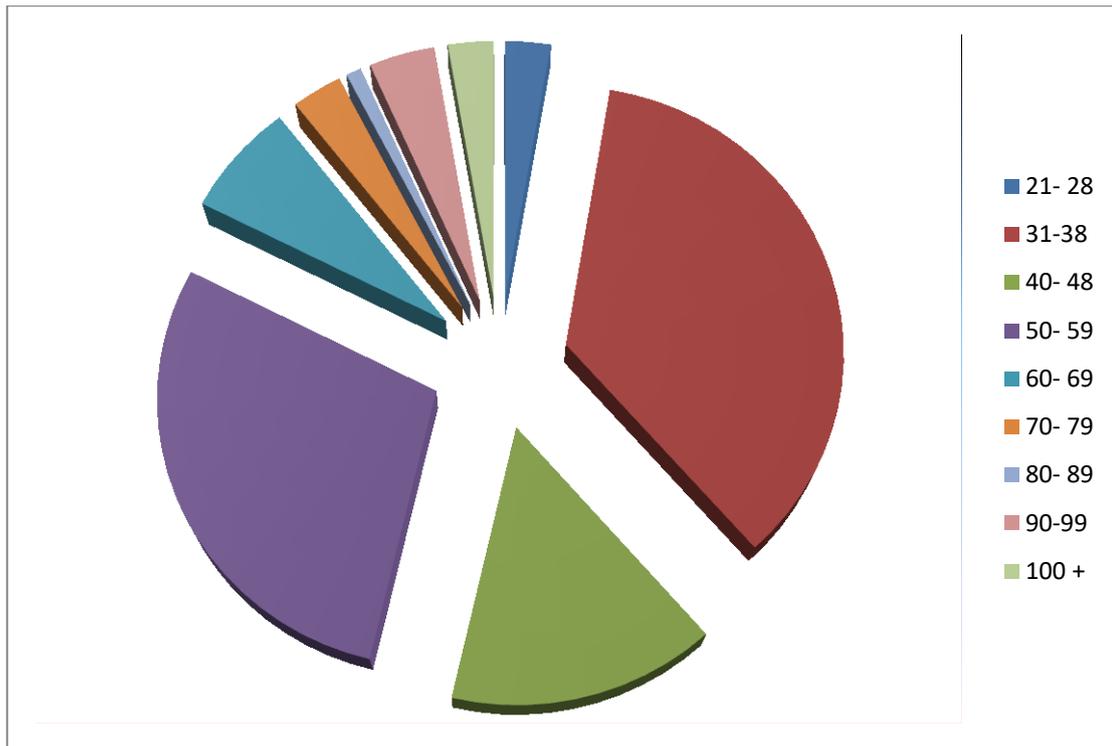


Figure 5 : Distribution des tours de parole en fonction de leur durée

Ce graphe montre que la très grande majorité des TDP dure moins de 38 s et que leur nombre chute fortement en fonction de la durée. Néanmoins, il y a quand même des tours longs, voire très longs. Si l'on considère les TDP dont la durée est supérieure à 54 secondes, il n'y en a « que » 29.59 % en nombre mais 64.01 % en durée. Pour un seuil de 77 secondes, on en trouve 3.11 % en nombre et 0.19 % en durée.

Quand on regarde ces données au niveau des débats, on s'aperçoit que le nombre de TDP ayant au moins une durée de 38 s est de 118 soit 36,76 % et que le nombre de TDP ayant au moins une durée de 48 secondes est de 50 soit 15.57 %.

En conclusion, on peut dire que les courts TDP sont peu fréquents par rapport à l'ensemble de TDP, mais non négligeables si on prend en compte leur durée totale.

7.1.1.1 Questionnaire de motivation (annexe, appendice A) :

Afin de constituer le questionnaire de motivation, nous avons eu recours au questionnaire élaboré par Chou et Liu (2005, p.72) qui se sont intéressés à l'efficacité d'apprentissage des collégiens à partir d'un environnement numérique. Pour cela, ces chercheurs ont

comparé deux groupes d'apprenants, l'un expérimental, l'autre contrôle. Leur questionnaire administré au groupe expérimental contenait trois rubriques : Évaluation de leur propre efficacité ; Satisfaction ressentie ; Climat d'apprentissage.

Dans le cadre de notre recherche, notre objectif étant à ce stade de mesurer la motivation des apprenants suivant un cours d'expression orale avec le dispositif ENAPIN, nous avons eu recours aux deux dernières rubriques de ce questionnaire pour construire le questionnaire de notre étude car, selon nous, ces rubriques sont en rapport direct avec la motivation.

En effet, la rubrique "Satisfaction ressentie" réfère à la motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu'une personne « fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que la pratique de cette activité lui procure. » (Mageau, 2007). Selon Kimberley, Clément et Vallerand (cités par Raby, 2006), « les personnes les plus motivées et les plus performantes sont celles qui sont motivées intrinsèquement. ». Le "Climat d'apprentissage" est un facteur pour la réalisation de la motivation puisque « Pour susciter le goût d'apprendre, la transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage agréable et stimulant. » (Boivin, 2001). Le questionnaire de motivation, composé de 13 items, a été administré aux étudiants du groupe expérimental. Par ailleurs, nous avons demandé à ces mêmes étudiants de lire, de remplir et de signer un formulaire de consentement (cf. Annexe : appendice A). Ce formulaire expliquait l'objectif de la recherche et leur donnait assurance en ce qui concerne leur anonymat.

7.2 Les critères d'évaluation

7.2.1 Thèmes abordés

Dans le cadre de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'apprenant, la thématique abordée joue un rôle fonctionnel. Cette approche est élaborée à partir d'une typologie à trois catégories : « thèmes impersonnels, thèmes personnels et thèmes langagiers ». (C. Kerbrat Orecchioni, 1990 : 173)). Et la catégorie impersonnelle est classifiée en deux sous-groupes, général et textuel. À partir de cette classification, les thèmes concernant la culture générale, les événements quotidiens et l'actualité mondiale sont rangés parmi les thèmes impersonnels généraux. Les thèmes qui font partie du texte que l'on étudie dans le cours sont classifiés en thèmes textuels. La catégorie de thèmes

personnels est constituée de sujets qui portent sur la vie privée et sur les expériences individuelles des interlocuteurs. Le troisième type de thème qualifié de langagier porte sur la langue en acquisition. Il concerne plutôt le vocabulaire, l'usage lexical, en termes plus généraux tout ce qui concerne le FLE. À partir de cette catégorisation, chacun des six débats relevant des deux tests (T1 et T2) est observé par type de thèmes abordés. Les thèmes sont classifiés selon leur contenu. La situation de répartition thématique par débat est représentée par les trois tableaux ci-dessous :

Tableau 10 : occurrence des thèmes abordés par l'échantillon total dans le test T1

Thèmes Débats	Thèmes langagiers	Thèmes personnels	Thèmes impersonnels		Total
			Généraux	Textuels	
Débat 1	22	04	33	12	71
Débat 2	10	03	15	11	39
Débat 3	15	04	24	14	57

Tableau 11 : occurrence des thèmes abordés par le groupe expérimental dans le test T2

Thèmes Débats	Thèmes langagiers	Thèmes personnels	Thèmes impersonnels		Total
			Généraux	Textuels	
D 1	08	04	10	15	37
D 2	03	00	10	03	16
D3	07	02	12	08	29

Tableau 12 : occurrence des thèmes abordés par le groupe contrôle dans le test T2

Thèmes Débats	Thèmes langagiers	Thèmes personnels	Thèmes impersonnels		Total
			Généraux	Textuels	
D 1	07	03	21	10	41
D2	02	00	06	05	13
D3	02	01	10	05	18

Ces tableaux (9, 10, et 11) illustrent le nombre de thèmes par type, traités lors des deux tests. Dans l'ensemble, les thèmes impersonnels généraux sont visiblement prédominants. Pour une observation plus détaillée, les types de thèmes qui dominent les interactions verbales dans les deux tests, sont examinées méthodiquement afin de voir qui initie quel thème.

De cette observation émerge également l'intérêt et l'engagement des interlocuteurs aux types de thèmes abordés. Nous avons constaté que dans l'ensemble des trois débats relatifs au test (T1), l'enseignant apparaît significativement dominant comme l'initiateur d'un nouveau thème (cf. extrait 1). À partir de l'attitude générale de l'enseignant dans l'ensemble du déroulement des débats, cette domination semble être due à son intention d'inciter les apprenants à l'interaction car ses propositions thématiques croisent les moments de silence des apprenants. Cependant, au cours du test final (T2), l'enseignant était quasi totalement absent laissant toute initiative aux apprenants (cf. extrait 2), cette réticence semble être une injonction vers un engagement des apprenants à l'interaction. Certes, il est possible d'animer une pratique orale par des thèmes plus impersonnels, autrement dit généraux, mais la présence fréquente des thèmes personnels peut se référer à la relation conviviale de l'enseignant avec ses apprenants, à partir de l'hypothèse de Kerbrat-Orecchioni selon laquelle les thèmes abordés sont en corrélation avec les rapports de forces entre interlocuteurs. Dans l'ensemble des deux tests observés, se trouve tout type de thèmes déterminés. Il conviendra mieux de les observer à partir des exemples de corpus :

Extrait 1 : exemplaire tiré du débat 3 /Test 1 :

150. P : c'est une maxime qui porte une valeur philosophique à mon avis je dirai que ce proverbe s'applique à n'importe quelle époque,
152. C2 : ce n'est pas évident [langagier]
153. P : si je suis jeune que tout le monde espère// avoir cette capacité à l'âge de cinquante ans ... c'est impossible est ce que c'est clair ? [personnel]
154. C2 : ces deux capacités se complètent [langagier]

155. C12 : le proverbe a une valeur générale et ceci va permettre de euh il y'a une différence entre le débat d'une jeunesse et une maturation [impersonnel]
156. C1 : c'est l'avis de tout le monde [personnel]
157. P : nous n'avons pas dit le contraire il y'a des gens qui gardent /à un certain degré les deux capacités en même temps et dans cela j'ai une devise personnelle jusqu'à maintenant j'essaye de gérer un esprit de jeune malgré ma vieillesse [personnel]
158. C5 : mais monsieur vous n'êtes pas encore vieux [personnel]
159. P : si méfiez-vous des apparences. [langagier]
160. C2 : parce que vous faites du sport [personnel]
161. C4 : votre physionomie votre forme [personnel]

L'extrait ci-dessus démontre la supériorité langagière de l'enseignant par rapport à son interlocuteur qui est l'apprenant. Mais celui-ci entraîne son interlocuteur dans une situation de découverte pour la co-construction d'une nouvelle information. Les résultats obtenus démontrent que le choix des thèmes convient à la compétence communicative des apprenants. Par la réalité quotidienne et sociale des thèmes abordés, l'enseignant assure la coopération de son interlocuteur au développement thématique. Dans ce développement, on voit clairement des échanges enregistrés, l'apprenant prend l'initiative de participer activement aux échanges en intégrant des thèmes secondaires, modifiant le thème existant ou réintroduisant un nouveau thème conformément à la proposition de Kramsch. C (2002 : 7)

7.2.2 Les questions posées

Pour faire subsister l'interaction dans notre corpus, il nous est apparu judicieux de poser des questions aux étudiants pendant le débat, car selon (C.Kerbrat Orriochoni) celui qui pose des questions joue un rôle plus actif dans l'échange. Celles-ci doivent être préparées à l'avance par l'enseignant en fonction du but à atteindre et des réponses attendues de l'auditoire. En fait, une question engage l'effort de l'étudiant en ce sens qu'elle l'amène parfois à résumer ce qu'il sait déjà; une question peut aussi servir de déclencheur pour

entamer une autre partie du plan du discours, Ce critère est ainsi traité à partir du nombre de questions que chaque interlocuteur pose dans chacun des deux tests. L'occurrence des questions posées par les interlocuteurs, pour chaque test est illustrée dans un tableau, afin de pouvoir observer la proportion de questions posées par l'enseignant à celles posées par les apprenants. Les apprenants qui n'avaient pas débattu sont signalés par le chiffre zéro dans tous les tableaux.

Tableau 13 : Occurrence de questions posées par les interlocuteurs dans le test préliminaire

Inter	D 1	D 2	D3	Total	score	Inter	D1	D2	D3	Total	score
C1	1	0	0	1	2	E1	2	1	0	3	6
C2	1	0	1	2	4	E2	1	0	0	1	2
C3	1	0	1	2	4	E3	0	0	0	0	0
C4	1	0	0	1	2	E4	0	0	0	0	0
C5	1	0	0	1	2	E5	0	0	1	1	2
C6	0	0	0	0	0	E6	0	0	0	0	0
C7	0	0	0	0	0	E7	0	0	0	0	0
C8	0	0	0	0	0	E8	0	0	0	0	0
C9	1	0	0	1	2	E9	0	0	1	1	2
C10	0	0	0	0	0	E10	0	0	1	1	2
P	1	2	1	4	8	p	4	3	4	11	22
C11	0	0	0	0	0	E11	0	0	0	0	0
C12	0	0	0	0	0	E12	0	0	0	0	0
C13	0	0	0	0	0	E13	0	0	0	0	0
C14	1	0	0	1	2	E14	0	1	0	1	2
C15	0	0	0	0	0	E15	0	0	0	0	0
C16	0	0	0	0	0	E16	0	0	0	0	0
C17	0	0	1	1	2	E17	0	1	0	1	2
C18	0	0	0	0	0	E18	0	0	0	0	0
C19	0	0	0	0	0	E19	0	0	0	0	0
C20	0	0	1	1	2	E20	0	0	0	0	0
Total	8	2	5	15	30	Total	7	6	7	20	40

Tableau 14 : Occurrence de questions posées par interlocuteurs dans le test final

Inter	D	D1	D3	Total	score	Inter	D1	D2	D3	Total	score
C1	0	0	2	2	4	E1	0	1	0	1	2
C2	0	0	0	0	0	E2	1	0	0	1	2
C3	0	0	0	0	0	E3	1	0	0	1	2
C4	0	0	0	0	0	E4	0	0	0	0	0
C5	0	0	0	0	0	E5	1	0	0	1	2
C6	0	0	0	0	0	E6	0	0	1	1	2
C7	0	0	0	0	0	E7	1	0	0	1	2
C8	0	0	0	0	0	E8	0	0	0	0	0
C9	0	0	1	0	0	E9	1	0	0	1	2
C10	0	0	0	0	0	E10	0	1	0	1	2
P	5	3	5	13	26	p	2	2	3	7	14
C11	0	0	0	0	0	E11	0	1	0	1	2
C12	0	0	0	0	0	E12	0	1	0	1	2
C13	0	0	0	0	0	E13	0	0	0	0	0
C14	0	0	0	0	0	E14	0	1	0	1	2
C15	0	0	0	0	0	E15	1	0	0	1	2
C16	0	0	0	0	0	E16	0	0	1	1	2
C17	0	0	0	0	0	E17	0	0	1	1	2
C18	0	0	0	0	0	E18	0	0	0	0	0
C19	0	0	0	0	0	E19	0	0	0	0	0
C20	0	0	0	0	0	E20	0	0	0	0	0
Total	5	3	8	16	32	Total	8	7	6	21	42

À la suite de cette répartition générale, les questions posées sont traitées à partir du sujet sur lequel elles portent. Elles sont catégorisées à partir du même principe de typologie des thèmes abordés. De la même manière, les types de questions sont classés dans trois catégories à savoir impersonnelles, personnelles et langagières. Celles qui sont catégorisées impersonnelles sont classifiées comme impersonnelle générale et impersonnelle textuelle. La répartition de questions comptabilisées dans le corpus étudié, démontre que l'enseignant pose précisément plus de questions que l'apprenant car leur

nombre total au cours des échanges est plus grand pour les deux tests. C'est l'enseignant qui dans l'ensemble joue le rôle d'initiateur des échanges par ses questions. Pour maintenir l'intérêt de l'apprenant, il se sert des questions qui lui permettent de passer d'un thème général ou langagier à celui personnel. Cette transformation thématique s'effectue au moyen des questions simples posées par l'enseignant qui amènent l'apprenant du milieu universitaire à la réalité quotidienne et parfois personnelle. Il convient mieux de la valider par un exemple cité du débat II et III.

Extrait : exemplaire tiré du débat 2 /T1 et du débat 1 / T2

72. E1 : monsieur l'apprentissage d'une deuxième langue est une nécessité
73. P : pourquoi ?
75. C1 : pourquoi ? voilà puisque le jeune d'aujourd'hui est compétent il maîtrise bien un savoir-faire il est bien formé
76. P : alors est ce qu'on pourra dire que ce proverbe s'applique de nos jours ?
77. P : le troisième thème c'est un proverbe qui disait : « si jeunesse savait si vieillesse pouvait » s'applique-t-il de nos jours ?
100. E 10: mais est-ce que la traduction est =un moyen efficace ?
29. P : est-ce que vous voyez que c'est un facteur menaçant la vie de nos enfants ?
30. E1 : ça dépend
21. E7 : alors mademoiselle *** est-ce que les parents sont seul(s) dans cette situation/ euh sont seuls qui gèrent la situation de leurs= enfants ?

Dans l'ensemble des échanges de corpus étudié, on constate que l'enseignant qui apparaît dominant pour le critère de questions, encourage et motive l'apprenant pour la prise de parole aussi bien qu'il évalue ses connaissances acquises et son niveau langagier

pour voir en combien de temps on peut envisager de l'amener au niveau souhaité. Par l'intermédiaire des questions posées aux apprenants, l'enseignant détermine ses aptitudes à raisonner et à établir des liens entre les idées.

7.2.3 Les tours de parole

Comme le souligne Catherine Kerbrat-Orecchioni, le principe essentiel de la réalisation de l'interaction verbale en ce sens réside dans le mécanisme d'alternance des tours de parole selon lequel chacun des interlocuteurs parle à son tour et devient alternativement émetteur et récepteur. L'analyse des résultats obtenus confirme la prise de position élevée des apprenants dans les rapports établis avec l'enseignant, ce dernier évite le problème de domination dans la classe. Conformément à ce que C. Kerbrat-Orecchioni propose, il prend la parole pour un certain temps et la cède quand on la lui réclame. Par ailleurs il est intéressant de remarquer l'aisance générale des apprenants qui n'attendent pas nécessairement l'autorisation de l'enseignant pour prendre la parole. Cet aspect est considéré comme une conséquence de ses relations collaboratrices avec l'enseignant. La structure des échanges qui constituent notre corpus se conforme au modèle du mécanisme d'alternance des tours entre interlocuteurs formulé par Kerbrat-Orecchioni « *ababab* ». En termes plus simples, les interlocuteurs parlent à tour de rôle, obéissant au principe de « chacun son tour ».

Extrait : exemplaire tiré du débat I du test T1

29. E1 : monsieur je monsieur je- je partage la {sic} même avis que monsieur Abderazak mais en même temps ça ça n'empêche pas qu'il y a un petit négatif
30. P : négatif lequel ?
31. E1 : lequel c'est // donc j'ai malgré la fluidité et la souplesse et l'adaptation dont le monde est doté lorsqu'on parle des gadgets électroniques le paradoxe c'est que nous sommes esclaves les= ar- les= arguments que- que j'ai proposé euh ont deux aspects
32. P : le premier ?

33. E1 : le premier aspect c'est que euh /// c'est qu'euh ///
///
34. P : doucement
35. E1 : les =enjeux économiques les contraintes sociales /euh obligent l'homme de suivre ces gadgets ainsi que l'efficacité qu'a citée monsieur Abderazak.
36. P : le deuxième ?
37. Le deuxième aspect c'est l'aspect négatif euh j'ai parlé d'euh ***de l'aspect affectif euh émotionnel avec le temps l'homme se rattache euh à ces machines là un exemple euh /par exemple euh la personne sera trop attachée à son portable à son PC et ne laisse personne approché à son bien et devient agressif.

Dans l'exemple ci-dessus (extrait tiré du corpus), la soumission à la règle d'alternance « *ababab* » est assurée. Les tours s'alternent convenablement à la nature authentique des échanges. On rencontre dans plusieurs exemples d'échanges du corpus que la capacité de l'enseignant à gérer les tours de parole transforme l'apprenant en un participant actif et complètement engagé dans la construction d'une nouvelle information. La répartition des tours entre interlocuteurs pour chaque test dans les tableaux ci-dessous le vérifie.

Tableau 15 : Nombre des tours de parole par interlocuteur dans le test préliminaire

Inter	D 1	D 2	D3	Total	score	Inter	D1	D2	D3	Total	score
C1	2	1	6	9	18	E1	2	1	2	5	10
C2	1	0	5	6	12	E2	3	1	0	4	8
C3	1	0	1	2	4	E3	4	1	1	6	12
C4	2	1	2	5	10	E4	2	0	0	2	4
C5	1	1	1	3	6	E5	1	1	3	4	8
C6	2	1	1	4	8	E6	1	0	2	3	6
C7	1	0	0	1	2	E7	1	1	2	4	8
C8	2	0	1	3	6	E8	2	1	1	4	8
C9	2	1	2	5	10	E9	2	1	0	3	6
C10	3	1	0	4	8	E10	1	2	2	5	10
P	12	3	2	12	24	P	4	0	4	8	16
C11	1	2	2	5	10	E11	1	2	1	4	8
C12	0	1	1	2	4	E12	1	2	0	3	6
C13	1	1	0	2	4	E13	1	1	2	4	8
C14	0	2	0	2	4	E14	3	2	0	5	10
C15	1	0	1	2	4	E15	3	0	2	5	10
C16	0	1	1	2	4	E16	2	0	1	3	6
C17	1	0	1	3	6	E17	1	0	2	3	6
C18	2	0	0	2	4	E18	2	0	2	4	8
C19	1	0	1	2	4	E19	1	0	2	3	6
C20	2	0	1	3	6	E20	2	0	2	4	8
Total	38	16	29	87	174	Total	41	16	31	88	176

Tableau 16 : Nombre des tours de parole par interlocuteur dans le test 2

Inter	D 1	D 2	D3	Total	score	Inter	D1	D2	D3	Total	score
C1	2	0	1	3	6	E1	9	7	2	18	36
C2	2	0	1	3	6	E2	6	2	1	9	18
C3	4	0	1	5	10	E3	1	0	1	2	4
C4	2	0	1	3	6	E4	1	0	1	2	4
C5	5	0	0	5	10	E5	1	1	1	3	6
C6	1	1	1	3	6	E6	1	0	1	2	4
C7	1	1	1	3	6	E7	1	0	1	2	4
C8	2	1	1	4	8	E8	3	1	0	4	8
C9	1	1	1	3	6	E9	1	1	1	3	6
C10	1	2	1	4	8	E10	1	2	1	4	8
P	3	1	0	4	8	P	13	8	10	31	62
C11	1	2	1	4	8	E11	1	1	1	3	6
C12	1	1	1	3	6	E12	1	2	1	4	8
C13	1	1	0	2	4	E13	0	0	0	0	0
C14	3	2	0	5	10	E14	1	1	1	3	6
C15	1	0	1	2	4	E15	1	0	1	2	4
C16	1	0	1	2	4	E16	0	0	1	1	2
C17	1	0	1	2	4	E17	1	0	1	2	4
C18	1	0	1	2	4	E18	0	0	1	1	2
C19	2	0	1	3	6	E19	0	0	1	1	2
C20	1	0	1	2	4	E20	1	0	1	2	4
Total	37	13	17	67	134	Total	44	26	29	99	198

À partir des chiffres obtenus dans les six tableaux ci-dessus, les apprenants apparaissent indiscutablement dominants vis-à-vis de leur enseignant. Cela dit, nous constatons que la plupart de tours de parole de l'enseignant sont des questions entre autres, qui visent à provoquer l'apprenant à parler. Un autre point remarquable c'est que le nombre de tours de l'enseignant est la somme des échanges qu'il réalise avec chacun de ses apprenants alors que celui de ces derniers, il représente la somme des échanges vis-à-vis d'un seul interlocuteur, qui est l'enseignant. Le résultat obtenu renforce la position dominante des

apprenants envers leur enseignant, car ce dernier accorde le droit de parole aux apprenants et de ce fait, le dispositif ENAPIN semble être lui-même une approche interactionnelle.

7.2.4 La durée de parole

Ce vecteur de l'analyse a pour but de calculer la durée de parole pour chacun des interlocuteurs afin de voir la proportion dans la répartition de pouvoir car à partir de la théorie de Kerbrat Orecchioni, celui qui parle, exerce un certain pouvoir sur son auditeur. Les résultats sont donc significatifs sur le plan de l'incitation, du côté de l'enseignant et sur le plan de la participation, du côté de l'apprenant. Ce que l'on interroge ici, c'est s'il s'agit d'un dispositif qui entraîne les apprenants au dynamisme interactif par ses moyens pédagogiques ou à la réticence de parler par un mutisme incontestable.

Tableau 17 : Durée de parole par interlocuteur dans le test préliminaire I

Inter	D1	D2	D3	total	score	inter	D1	D2	D3	total	score
E1	36''	38''	79''	2.33	5	C1	108''	141''	91''	5.16	10
E2	31''	00''	68''	1.39	3	C2	69''	92''	00''	2.41	5
E3	29''	00''	38''	1.07	02.2	C3	31''	00''	96''	1.23	3
E4	31''	41''	51''	2.03	04.1	C4	43''	00''	0	2.08	4
E5	28''	52''	46''	2.06	04.2	C5	47''	43''	96''	2.56	6
E6	32''	43''	49''	2.01	4	C6	41''	00''	99''	2.00	4
E7	35''	00''	00''	35''	1	C7	47''	00''	116''	1.53	4
E8	25''	00''	38''	1.03	02.1	C8	61''	43''	00''	1.44	3
E9	40''	48''	49''	2.17	04.5	C9	44''	42''	0	2.18	4
P	32''	36''	41''	2.19	04.5	P	21''	43''	61''	1.55	4
E10	23''	45''	00''	1.08	02.2	C10	41''	49''	95''	2.15	4
E11	32''	79''	36''	2.27	5	C11	49''	42''	119''	3.10	6
E12	00''	39''	46''	1.25	02.8	C12	44''	58''	0	2.53	5
E13	25''	58''	00''	1.23	02.6	C13	00''	00''	00''	0	0
E14	00''	82''	00''	1.22	02.6	C14	39''	55''	0	3.02	6
E15	33''	00''	35''	1.08	02.2	C15	41''	00''	108''	1.49	3
E16	00''	41''	44''	1.25	02.8	C16	00''	00''	83''	1.23	3
E17	25''	00''	38''	1.03	02.1	C17	38''	00''	98''	1.56	4
E18	28''	00''	00''	28''	1	C18	00''	00''	98''	48''	1
E19	25''	00''	48''	1.11	02.3	C19	00''	00''	95''	1.15	2
E20	28''	00''	53''	1.21	02.6	C20	58''	00''	94''	2.32	5
Total	08.58	10.02	12.39	31.39	63	Total	13.42	10.08	22.09	45.59	94

Tableau 18 : Durée de parole par interlocuteur dans le test final

Inter	D1	D2	D3	total	score	inter	D1	D2	D3	total	score
E1	45''	00''	38''	1.23	0	C1	147''	121''	38''	5.06	10
E2	45''	00''	59''	1.44	3	C2	56''	61''	0	1.57	4
E3	71''	00''	45''	1.56	4	C3	68''	0	31''	1.39	3
E4	46''	00''	55''	1.40	3	C4	57''	0	45''	1.42	3
E5	124''	00''	00''	2.04	4	C5	62''	61''	50''	2.53	6
E6	57''	68''	44''	2.49	5	C6	62''	0	61''	2.03	4
E7	42''	63''	45''	2.41	5	C7	62''	0	81''	2.23	5
E8	46''	76''	46''	2.48	5	C8	63''	62''	0	2.05	4
E9	48''	56''	41''	2.25	4	C9	73''	62''	0	2.15	4
P	31''	59''	32''	2.02	4	P	52''	40''	69''	2.46	5
E10	41''	55''	48''	2.24	4	C10	62''	63''	75''	3.20	6
E11	55''	69''	48''	3.02	6	C11	71''	53''	71''	3.15	6
E12	46''	58''	37''	2.21	4	C12	63''	65''	0	2.08	4
E13	55''	54''	00''	1.49	3	C13	0	0	0	0	0
E14	43''	75''	00''	1.58	4	C14	99''	64''	0	2.43	5
E15	34''	00''	43''	1.17	2	C15	55''	0	51''	1.46	3
E16	58''	00''	40''	1.38	3	C16	0	0	62''	1.02	2
E17	47''	00''	56''	1.43	3	C17	72''	0	90''	2.46	5
E18	48''	00''	46''	1.34	3	C18	0	0	55''	55''	2
E19	45''	00''	105''	2.30	5	C19	0	0	62''	1.02	2
E20	42''	00''	48''	1.30	3	C20	94''	0	82''	2.56	6
Total	17'49''	10'23''	14.36	42.48	85	Total	21'20''	07'30''	15'25'	44.15	88

Les deux tableaux illustrent la répartition d'une durée de 2h 54'11'' entre les participants. Nous constatons qu'une grande partie de ce temps est accordée aux apprenants. Mais cette durée comprend également un volume important de pause. Par ailleurs, la déclaration et le passage à un nouvel thème durant le débat augmentent cette durée silencieuse. La durée totale de parole des apprenants enregistre 2h 45'09''minutes. L'enseignant a pris la parole pendant 09'14''minutes. La différence entre la durée de parole totale des apprenants et celle de l'enseignant est imposante. Dans une certaine

mesure, c'est l'enseignant qui parle moins que l'apprenant, afin qu'il puisse accorder le droit de parole aux apprenants. La différence temporelle entre la durée qu'il occupe et celle qu'il accorde aux apprenants apparaît significativement disproportionnée. D'autre part, le fait que les apprenants parlent autant que l'enseignant est probablement dû à leurs rapports amicaux avec l'enseignant.

Le tableau récapitulatif concerne la répartition temporelle des deux tests dont la durée totale est d'environ 2h 32'11''. Il s'agit là d'une longue durée de pause de 22 minutes qui peut être en rapport avec la richesse des thèmes. Comme il est constaté dans l'occurrence du critère du choix des thèmes, 83 thèmes textuels, 141 thèmes généraux, 22 thèmes personnels et 75 thèmes langagiers qui sont traités au cours des deux tests (T1 et T2). Surtout les thèmes langagiers et textuels exigent un retour au thème principal pour chercher l'argumentation requise. Toutes minutes passées de telles façons sont considérées comme pause.

Le tableau répartiteur temporel du débat trois(3) du deuxième test illustre au premier aspect, une domination écrasante des apprenants par rapport à l'enseignant. La durée totale occupée par les paroles des apprenants est de 28.54 minutes alors que l'enseignant parle pendant 1.41 minutes. La durée de pause est 3.2 minutes, donc plus réduite que durant les deux débats précédents. La durée de parole de E1 qui est de 05.16 minutes dans le test 1 est pour ainsi dire égale avec celle de l'enseignant.

Les résultats obtenus ne peuvent pas être exactement pertinents puis qu'il s'agit d'une activité de langue étrangère conduite par un enseignant non natif pour des apprenants non natifs. Nous donnons la durée suffisante aux apprenants pour exprimer leurs idées ou à détailler leurs points de vue personnels. Loin d'être dominant dans cette répartition temporelle, nous donnons la primauté aux apprenants afin de les entraîner dans l'interaction. Et les apprenants expriment leur coopération par leur aisance de prendre l'initiative d'échanges verbaux avec celle de l'enseignant.

7.2.5 Les interruptions

Il peut sembler paradoxal à celui qui travaille sur l'interaction verbale de consacrer une réflexion aux silences. Quand on peine à transcrire des heures, voire des jours d'entretiens enregistrés.

Au cours d'une interaction, le flux verbal subit des interruptions d'une durée variable. C.Kerbrat Orriochini regroupe sous le terme de pauses les interruptions d'une durée inférieure à deux secondes, sous le terme de silences, les interruptions d'une durée supérieure. Il est, ici, question d'interruptions transformatrices de l'interaction. Ce qui peut causer une perturbation dans l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. Les pauses en fin de phrases qui risquent d'être interprétées comme fin de tours, ne sont pas prises en compte. Le nombre d'interruptions est significativement peu élevé dans les six débats. Ce résultat peut témoigner d'une meilleure écoute entre les interlocuteurs ainsi qu'un respect réciproque au droit de parole. Il est surprenant de voir à partir du corpus que ce sont les apprenants qui interrompent le plus souvent l'enseignant, alors que ce dernier évite minutieusement, à part les situations requises, de couper la parole à son partenaire. Et ses interruptions rares sont plutôt de qualité coopérative qui ne vise pas à couper la parole de son partenaire.

Tableau 19 : nombre global des interruptions par les interlocuteurs dans le test préliminaire

Débats	Nombre d'interruption
Débat 1	02
Débat 2	05
Débat 3	02
Total	09

Tableau 20 : nombre global des interruptions par les interlocuteurs dans le test final

Débats	Nombre d'interruption
Débat 1	04
Débat 2	03
Débat 3	08
Total	15

Extrait : exemplaire tiré du débat I/T1

59. E1 : >monsieur elle a dit on peut passer> une journée une semaine jusqu'à un mois mais ce n'est pas évident pour son= entourage
60. P : alors vous n'êtes pas du même avis quant=
61. E1 : chacun voit les choses de sa façon
62. P : très bien c'est un débat et=
63. C5 : son entourage ne peut pas s'en passer
64. E8 : ces gadgets électroniques nous rendent des= esclaves pourquoi ? parce qu'euh par exemple si on prend le téléphone portable on ne peut pas le séparer de lui
65. P: puisque le =
66. E8 : par exemple si je demande à mon camarade quelqu'un qui n'a pas de téléphone il prend tous euh euh

On constate que les apprenants interviennent aisément avant que l'enseignant achève sa parole. Cette attitude de l'apprenant n'est pas considérée comme manque de respect vis-à-vis de la parole de l'enseignant dans le contexte de l'interaction verbale en classe. Nous convenons d'interpréter cet acte à partir des rapports égalitaires et proches entre l'apprenant et (nous) l'enseignant. Ces interruptions des apprenants renvoient à la suppression de la hiérarchie au sein du dispositif. Ces interventions se manifestent par une question requérant une information ainsi que par une réponse à la question de l'enseignant.

Parfois une opinion générale ou un détail sur le sujet apporté par un étudiant, coupe la parole à l'enseignant. Toutes ces interruptions conviennent à la nature des échanges oraux. Elles confirment donc la participation active de l'apprenant à l'interaction verbale en cours.

Quant à l'enseignant, les résultats obtenus confirment qu'il se positionne loin d'imposer son tour de parole face à son partenaire. Il est plutôt en quête d'aide pour indiquer le mot adéquat lorsqu'il s'agit d'une hésitation de la part de l'apprenant. Par ailleurs, l'infériorité linguistique de l'apprenant dans l'expression orale en langue étrangère

semble prise en compte par l'enseignant car il se montre respectueux du débit lent de son partenaire en attendant qu'il achève sa parole et n'intervient qu'au moment où il s'agit d'un vide lexical qui l'empêche de continuer son discours. Ses interruptions se manifestent le plus souvent par sa volonté collaborative afin d'aider l'apprenant dans la construction de son discours. Dans une perspective subjective, il ne s'agit pas là d'une volonté de domination par rapport à son partenaire ni d'une tentative de contrôler la situation présente.

7.2.6 Pauses et silences

7.2.6.1 Description de la pause

Lorsqu'on analyse une pratique de débat, où se manifestent différentes facettes de dialogisme sous forme de tours de parole, on peut distinguer deux types de pauses : les pauses intra-tours, qui sont intimement liées à la production du discours, et les pauses inter-tours, lesquelles se produisent lors du changement de locuteurs. Ces dernières correspondent à la passation de la parole entre les différents participants au dialogue. Ce temps de passation, qui dure en moyenne quelques dixièmes de secondes (et qui est sujet à variation interculturelle)⁴⁰, participe au principe d'alternance des tours : il respecte la « minimisation des silences et des chevauchements » (minimization of gap and overlap, Sacks et al., 1974 :714). Lorsqu'il est plus long, un silence prolongé est alors perceptible entre deux tours (gap), ce qui est considéré comme un « raté du système des tours » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 :172-173), dans le sens où il transgresse la règle susmentionnée.

Dans le genre de discours qui nous intéresse, les pauses inter-tours sont brèves et très fréquemment remplacées par un chevauchement de parole (Sandré, 2010). Ces phénomènes relèvent de la gestion, par les participants, de la passation de la parole dans l'interaction et ne renvoient pas aux mêmes mécanismes de production que les pauses intra-tours.

Afin de traiter la manière dont un locuteur utilise les pauses dans sa propre allocution, nous ne traiterons pas les pauses inter-tours et focaliserons l'analyse sur les pauses intra-

⁴⁰ Voir Kerbrat-Orecchioni, 1994, p. 24-25

tours. Ces dernières interviennent à l'intérieur du discours d'un locuteur : elles participent activement à la production du discours. Plusieurs études ont tâché de quantifier leur nombre. Ainsi, les résultats obtenus par le groupe C, ont par exemple montré que les pauses sont en nombre de 358 dans le cadre de T1 et de T2. En outre, nous avons notamment relevé les pauses produites par le groupe expérimental durant les deux tests étaient en nombre de 424 pauses.

Tableau 21 : Nombre global de pauses enregistré par le GE (T1 et T2)

Débats	T1	T2
Débat 1	78	69
Débat 2	72	59
Débat 3	71	75
Total	221	203

Tableau 22 : Nombre global de pauses enregistré par le GC (T1 et T2)

Débats	T1	T2
Débat 1	68	52
Débat 2	62	63
Débat 3	57	56
Total	187	171

Conclusion

Nous voilà maintenant au terme de ce septième chapitre qui avait pour objectif la présentation des résultats obtenus lors de la collecte des données. Dans ce chapitre, il a d'abord été question de contexte du corpus de notre recherche, de la gestion et de l'emploi dans lequel le dispositif ENAPIN de notre étude évolue. La présentation de cet élément visait à fournir au lecteur un descriptif général du contexte dans lequel se retrouvent nos apprenants sujets de notre enquête. Les techniques de collecte des données explorées dans notre étude ont ensuite été présentées, question de fournir un bon aperçu de leur manière et de leur utilisation adaptées. Enfin, une classification des critères d'évaluation adoptés dans notre présentation a été effectuée. À cette étape, bien qu'un portrait détaillé de chacun des trois éléments de notre modèle d'analyse ait été fourni, aucun lien n'a encore été établi entre ces éléments et nos hypothèses. Cette opération sera notamment réalisée dans le prochain chapitre, soit celui portant sur l'analyse et l'interprétation des résultats.

Nous avons vu que les résultats du test (T2) étaient un peu plus élevés et même si la divergence n'était pas très importante entre les deux moments du test, nous pouvons pressentir que le dispositif conduit à quelques améliorations.

CHAPITRE VIII

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Introduction :

Alors que le chapitre précédent présentait les résultats de notre recherche, celui-ci poursuit l'objectif de les analyser et de leur donner un sens. Ainsi, en fonction des résultats obtenus suite à la sélection des données empiriques, il s'agira donc, dans ce chapitre, qui s'articule autour de trois phases correspondant à nos trois questions de recherche, de tenter de répondre à ces dernières.

Une première phase a comme premier objectif la présentation du type de recherche employé dans le cadre de notre étude, soit l'étude de cas. Une justification de l'emploi de cette approche sera par le fait même fournie. Dans un deuxième temps, nous nous attarderons sur le déroulement de l'intervention et modes d'analyse de données sous-jacents à la démarche méthodologique retenue. Enfin, en troisième lieu, une phase d'interprétation des résultats sera exploitée.

8 Le type de recherche

Les objectifs poursuivis dans notre recherche, c'est-à-dire la quête des effets sur les apprenants de FLE d'un dispositif ENAPIN d'expression orale construite selon les nécessités de la discipline, des moyens pour la diminution des difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'interaction verbale, l'étude de leur motivation et de leur réussite suscitées par l'usage d'un tel dispositif, nous conduisent à une recherche qui combinera les approches quantitative et qualitative. La première sera utilisée pour optimiser la performance des étudiants du point de vue communicatif à travers leurs activités d'apprentissage et d'interaction et d'évaluer leurs compétences langagières à la fin de leur formation⁴¹. Dans cette optique, et à la fin du semestre, un test final sera administré aux deux groupes.

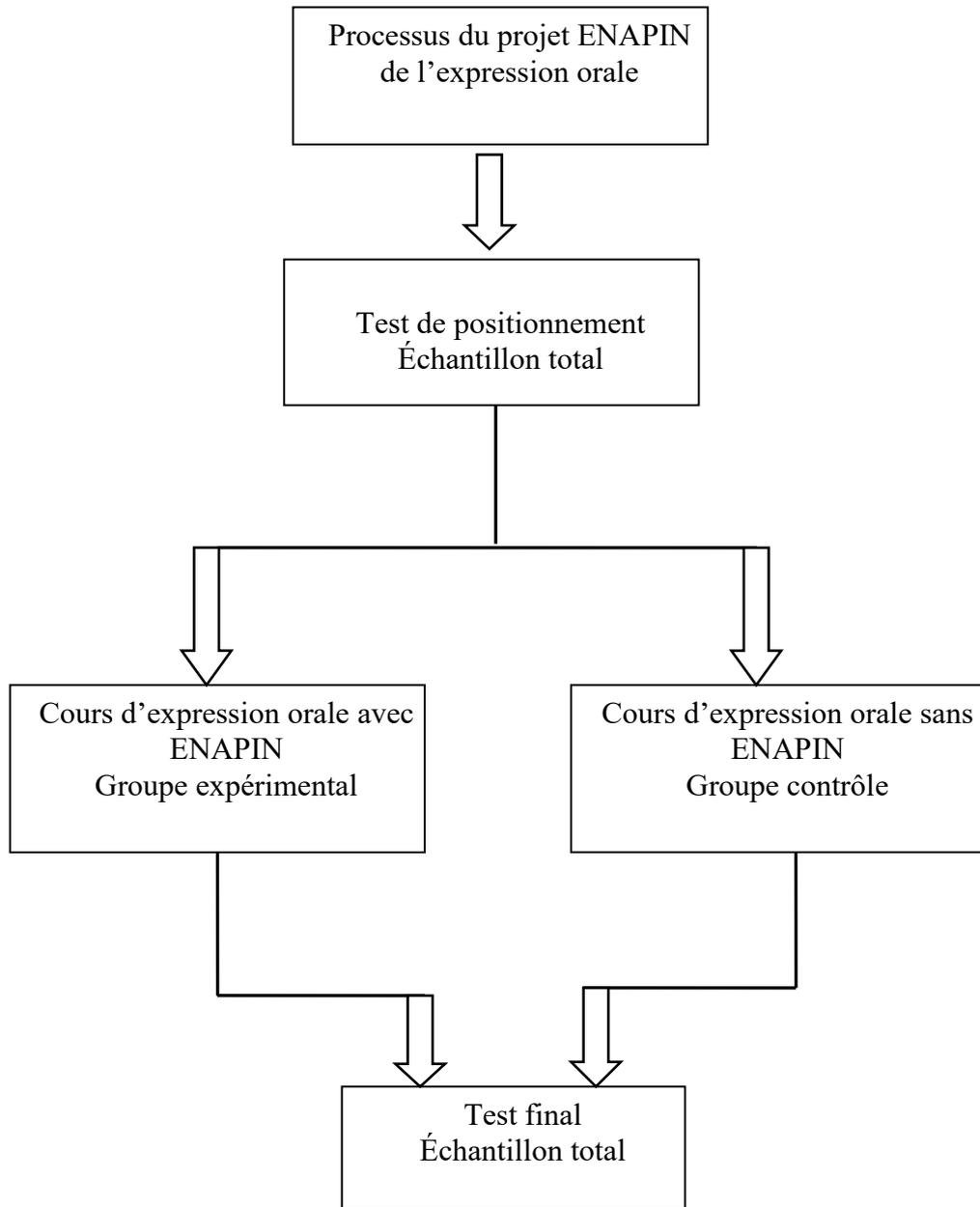
Quant à la deuxième qualitative, elle sera utilisée afin de vérifier les apports de force fournis par ENAPIN sur l'expression orale du point de vue de leurs effets éventuels sur l'interaction verbale et sur l'opinion des apprenants qui ont utilisé le dispositif ENAPIN. Pour cela, il leur sera administré un questionnaire de motivation à la fin du second semestre, c'est-à-dire après usage du dispositif. Dans ce questionnaire, les deux thèmes suivants seront utilisés en tant que guide d'entretien :

- L'usage du dispositif ENAPIN ;
- Le dispositif ENAPIN comme outil d'apprentissage pour l'oral : ses effets.

8.1 Déroulement de l'intervention

Il a été question de trois heures de cours par semaine pendant 10 semaines. Le schéma du projet d'enseignement/apprentissage d'ENAPIN suivi dans le cours d'expression orale (EO) du second, semestre pendant l'année universitaire 2015-2016 se présente comme suit :

⁴¹ Le terme « formation » désigne les deux cours assignés dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'expression orale, pour chaque groupe de la recherche. Groupe expérimental : cours avec ENAPIN, groupe contrôle : cours sans ENAPIN.



L'intervention, menée en vue de la mise en évidence des effets d'un dispositif didactique construit pour le cours d'expression orale, s'est déroulée pendant l'année universitaire 2015-2016. Nous avons comparé deux groupes de FLE de 3^{ème} année en licence pendant

le second semestre, l'un suivant le cours de façon « traditionnelle »⁴² et l'autre dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage interactif.

8.2 Aspect technique de l'intervention ENAPIN

Notre expérimentation relève d'une technique de recherche dont la caractéristique principale est le contrôle et la manipulation de deux variables : La variable indépendante et la variable dépendante. Dans le cas de la variable indépendante, manifestée par le « *dispositif interactif ENAPIN* », elle est manipulée par l'expérimentateur (nous-même), qui est considérée comme agissante et qui cause l'effet. Dans le cas de la variable dépendante, manifestée par « *le score de la compétence d'expression orale* », elle est résultante et qui subit l'effet. L'objectif ultime de ce contrôle est d'établir des liens de causalité ou de relation fonctionnelle entre les deux variables de notre expérimentation.

Cependant, le directeur de notre recherche nous a préconisé qu'il ne suffit pas d'apercevoir la relation entre deux variables présentes, existantes. Mais de comparer l'état d'absence à l'état de présence d'une variable. Ainsi, si un effet disparaît en l'absence de la variable indépendante ENAPIN, nous prétendrions qu'elle en était la cause.

Or, comme il est irréalisable de comparer en même temps la présence et l'absence d'une variable chez un même groupe, nous avons fait plutôt appel à deux groupes distincts, dont l'un a bénéficié de la présence de la variable indépendante : ENAPIN, et l'autre, de son absence. Ainsi, nous voulons comparer deux méthodes d'enseignement de l'AEO. Le même groupe d'étudiants ne peut suivre les deux méthodes, chaque groupe apprendra l'AEO selon une seule méthode. Dans ce cas, il y a nécessité absolue d'équilibrer les deux groupes en fonction de plusieurs facteurs, comme la proportion garçons/filles⁴³, le rendement préalable en AEO, le taux des acquis et ainsi de suite... Cet équilibre des deux groupes est tout à fait crucial pour effectuer donc des comparaisons à contenu

⁴²Rien de péjoratif dans cette appellation mais la seule reconnaissance d'une « tradition » dans l'enseignement des langues. Qui dit traditionnelle, dit priorité accordée à l'écrit, priorité accordée à la grammaire et une approche normative de la langue.

⁴³ Les femmes produisent en moyenne 16215 mots par jour et les hommes en produisent 15669, une différence de 546 mots. Selon une étude réalisée par Mehl et al. 2007

d'enseignement égal en s'assurant qu'il n'y ait pas de biais liés à la composition des groupes., au sens où l'on cherche à tester une relation de causalité entre la variable critère (groupe homogène ou hétérogène) et la variable dépendante (les performances des étudiants).

Ceci dit, l'effet de la méthode d'enseignement ENAPIN était corrigée ou adaptée en fonction de la différence entre la moyenne aux tests (T1 et T2) de chacun des deux groupes. Si le score sera plus élevé dans le GE que le groupe GC. La variable dans ce cas, sera le nombre de points par test. Le score varie d'un étudiant à l'autre et est, par conséquent, quantifiable.

Notre approche expérimentale implique ainsi, que l'intervention ENAPIN aura de l'influence sur la variable dépendante. L'effet de cette intervention sera calculé comme la différence entre les deux prises ou les deux évaluations (post et pré), **T2 -T1= différence**. Puis, à partir des résultats recueillis, nous avons procédé à une comparaison entre les résultats du test final des deux groupes. Notre première supposition était que le groupe expérimental devrait présenter de meilleurs résultats au test final. Notre seconde supposition était que le groupe expérimental devrait présenter une progression importante par rapport au groupe contrôle. Enfin, nous avons administré le questionnaire de motivation au groupe expérimental.

Avant d'entamer l'analyse de ces deux tests et la comparaison de leurs résultats respectifs, nous jugeons utile de présenter les paramètres caractérisant ces deux situations évaluatives.

Ce qui est semblable aux deux moments, aux deux tests

- La garantie pour tous de pouvoir prendre la parole et d'être entendu.
- Le cadre physique du débat : S'il ne conditionne pas entièrement la réussite de celui-ci, il y participe tout de même fortement. Or, ce cadre est un élément sur lequel on peut agir relativement aisément.

- Le lieu du débat : Le choix du lieu du débat, s'avère évidemment primordial. Nous n'avons pas hésité à sortir des cadres établis⁴⁴ (amphithéâtre, salle de classe, etc.)
- La consigne : Il est pertinent de s'y prendre à l'avance, à savoir quelques jours à quelques semaines avant l'événement afin de permettre aux étudiants d'en parler avec leurs camarades, leurs familles afin d'étoffer et affiner leurs arguments.
- L'animateur du débat : les deux tests T1 et T2 ont été assurés par nous-même.
- La grille d'analyse : Nous avons eu recours, pour jauger les résultats obtenus aux deux tests, à un instrument de mesure répété.
- Ton rôle : tu participes au débat.
- Ta mission : convaincre les participants qui sont en face de toi.
- Les moyens d'y parvenir : parler, argumenter, écouter ce que disent les interlocuteurs d'en face et réfléchir à ce que tu peux répondre.
- Tu auras réussi si :
- Tu prends la parole dans le débat.
- Tu as respecté la parole des autres.

Ce qui est différent aux deux moments, aux deux tests

- Le nombre de participants : Le T1 comptait ce jour-là 43 étudiants et le T2, 40 étudiants.
- Les situations de cours d'EO avant le T2 :
- Nous avons proposé aux étudiants du groupe expérimental un modèle d'enseignement (ENAPIN).
- Les étudiants du groupe contrôle avaient suivi un cours sous un modèle traditionnel.

⁴⁴ Afin d'organiser au mieux notre espace. Chaque place disponible de l'environnement choisi doit être pensée comme un endroit d'où l'on prendra la parole. Et faisant en sorte que tout le monde puisse se voir et s'entendre aisément.

8.3 Analyse et interprétation des résultats de la recherche

8.3.1 Analyse du test préliminaire (T1) et du test final (T2)

Le débat comme corpus recueilli à travers notre recherche peut-il devenir objet scientifique ? Que signifie un débat, pour les étudiants et pour les enseignants du FLE ? Notre ambition n'est pas de parvenir à répondre précisément à ces questions, mais de tenter, dans la mesure du possible, de donner du sens à cet objet complexe de l'analyser et de l'interpréter.

L'analyse porte ici sur la comparaison des résultats du T1 et T2 obtenus par le groupe contrôle et le groupe expérimental. L'interprétation de ces résultats vise à établir une relation entre l'intervention et les résultats obtenus par les apprenants sachant que notre objectif est de comprendre si l'intervention du dispositif a permis une amélioration du niveau de performance⁴⁵ chez les apprenants du groupe expérimental, en d'autres termes, de découvrir ou de déterminer si le groupe expérimental, parce qu'il subit un traitement spécial, surpasse d'une façon statistiquement significative le groupe contrôle.

Pour cela, et après avoir présenté sous forme de tableaux les résultats du T1 et T2 des deux groupes, nous comparerons, pour chaque apprenant, le score obtenu au T1 et au T2 pour constater dans un premier lieu s'il y a eu une variation d'un test à l'autre, que le cours soit assumé de manière traditionnelle ou avec ENAPIN. Le numéro de code des apprenants du groupe contrôle commence par (C) et ceux du groupe expérimental par (E); puis nous comparerons les scores des deux groupes afin de constater s'il existe une différence entre les deux : l'intervention a-t-elle permis d'élever les scores⁴⁶ chez les apprenants du groupe expérimental ?

⁴⁵ Malheureusement, avec de telles bases de données, nous n'avions pas pu disposer d'une mesure initiale des performances des étudiants et il était donc plus difficile de « contrôler » l'influence d'ENAPIN sur le score obtenu. C'était ce qui nous a amené dans cette recherche à chercher d'autres indices révélateurs des différences initiales entre étudiants en particulier un indice de score basé sur les trois critères.

⁴⁶ Nombre de points rassemblant la notation des trois (03) critères selon la technique d'évaluation quantitative retenue au chapitre VII, § 5, p179

8.3.1.1 Résultats du test préliminaire (T1)

Le test préliminaire était composé de trois débats choisis selon la motivation intrinsèque car selon la théorie de Deci et Ryan :

« La motivation est inhérente aux activités qui sont réalisées pour l'intérêt qu'elles présentent en elles-mêmes et pour la satisfaction et le plaisir qui en découlent. La motivation intrinsèque se caractérise par un locus perçu de causalité interne ». (Deci & Ryan 2000 : 61)

Ce type de motivation implique que le sujet pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction. Le sujet se fixe ses propres objectifs, construit des attentes et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés. (Deci & Ryan, 2002 : 227).

Le premier débat portait sur la domination absolue des gadgets électroniques sur le monde, le deuxième sur l'utilité d'apprendre une deuxième langue et le troisième sur la dichotomie du proverbe « si jeunesse savait, si vieillesse pouvait ». Les contenus des thèmes sont disponibles dans l'annexe, (appendice B). L'évaluation de chaque débat devait se faire respectivement sur les trois critères déjà retenus dans la rubrique : Présentation des données (Chapitre VII, § 5, p : 179).

Nous présenterons dans le tableau (23) les résultats de ce test préliminaire qui nous a toléré de constituer deux groupes homogènes. En effet, c'est en fonction du score total obtenu par les apprenants que le groupe contrôle (dont le code commence par C) et expérimental (dont le code commence par E) ont été composés. Afin d'éviter un regroupement hétérogène dans un même groupe, nous avons réparti les 40 apprenants de l'échantillon selon un tri de scores par ordre croissant en fonction du score total qui favorise la répartition homogène réalisée entre les deux groupes.

Tableau 23: Les résultats/score et moyennes obtenus au T1 par les apprenants

Critères					Moy	Critères					Moy
Code	1	2	3	Total		Code	1	2	3	Total	
C13	0	4	0	4	11.60	E4	0	4	4	8	11.75
C16	0	4	2	6		E12	0	6	2	8	
C18	0	4	2	6		E16	0	6	2	8	
C15	0	4	3	7		E17	0	6	2	8	
C19	0	6	2	8		E19	0	6	2	8	
C6	0	6	4	10		E7	0	8	1	9	
C12	0	6	4	10		E18	0	8	1	9	
C4	2	6	3	11		E6	0	6	4	10	
C7	0	6	5	11		E8	0	8	2	10	
C17	2	4	5	11		E9	0	6	4	10	
C8	0	8	4	12		E13	0	8	2	10	
C9	2	6	4	12		E20	0	8	2	10	
C20	2	4	6	12		E15	0	10	2	12	
C2	4	6	4	14		E2	2	8	3	13	
C10	0	8	6	14		E11	0	8	5	13	
C11	0	8	6	14		E3	0	12	2	14	
C3	4	10	3	17		E5	2	8	4	14	
C14	2	10	5	17		E10	2	10	2	14	
C1	2	6	10	18		E14	2	10	2	14	
C5	2	10	6	18		E1	6	10	5	21	
P	8	8	5	21	P	22	16	4	42		
Total	30	134	89	253	Total	37	174	60	265		

8.3.2 Résultats du test final (T2)

Le test final était composé de trois débats choisis toujours selon une motivation intrinsèque. Le premier débat portait sur la querelle éthique des parents et leurs enfants, le deuxième sur la prédilection des parents pour les études supérieures et le troisième renvoyait aux mesures entreprises pour une réforme du système scolaire algérien. Les contenus des thèmes sont disponibles dans l'annexe: (appendice B). L'administration du second test a eu lieu après huit semaines, délai minimum nécessaire pour appliquer un

test répété. L'évaluation et le décompte des fréquences des interventions constituant le post-test ont été faites de la même manière que pour le pré-test : dans les deux tests nous avons utilisé la même grille d'évaluation (Chapitre VII, § 5, p : 179) conformément à la tâche demandée.

Nous présenterons dans le tableau (24) par ordre croissant en fonction du score total, les résultats obtenus par les deux groupes d'apprenants à chaque débat constituant le test final basé sur les trois critères retenus, puis la moyenne de ces résultats composant le résultat réel de ce test.

Tableau 24 : Les résultats/scores et moyennes obtenus au T2 par les apprenants.

Critères						Critères					
Code	1	2	3	Total	Moy	Code	1	2	3	Total	Moy
C13	0	2	0	2	09.75	E13	0	0	3	3	15.00
C18	0	2	1	3		E18	0	2	3	5	
C19	0	2	2	4		E4	0	4	3	7	
C15	0	2	3	5		E16	2	2	3	7	
C16	0	2	3	5		E19	0	2	5	7	
C7	0	2	4	6		E20	0	4	3	7	
C3	0	4	3	7		E15	2	4	2	8	
C12	0	2	5	7		E17	2	4	3	9	
C17	0	3	4	7		E3	2	4	4	10	
C14	0	2	6	8		E6	2	4	5	11	
C20	0	3	5	8		E7	2	4	5	11	
C8	0	6	3	9		E5	2	6	4	12	
C11	0	5	6	11		E9	2	6	4	12	
C5	0	6	6	12		E14	2	6	4	12	
C6	0	8	4	12		E8	0	8	5	13	
C10	0	8	4	12		E10	2	8	4	14	
C4	0	10	4	14		E11	2	6	6	14	
C9	0	10	4	14		E12	2	8	4	14	
C2	0	12	5	17		E2	2	18	3	23	
C1	04	18	10	32		E1	06	10	05	21	
P	26	24	4	54	P	14	62	4	80		
Total	32	87	94	213	Total	42	198	80	300		

8.4 Comparaison des résultats globaux du test préliminaire (T1) et du test final (T2)

Tableau 25 : Les résultats/score par moyenne obtenus au T1 et au T2 par les apprenants

Code des apprenants	Score T1	Score T2	Écart T2-T1		Code des apprenants	Score T1	Score T2	Écart T2-T1
C3	17	7	-10		E13	10	3	-7
C14	17	8	-9		E3	14	10	-4
C5	18	12	-6		E15	12	8	-4
C7	11	6	-5		E18	9	5	-4
C17	11	7	-4		E20	10	7	-3
C19	8	4	-4		E5	14	12	-2
C20	12	8	-4		E14	14	12	-2
C8	12	9	-3		E4	8	7	-1
C11	14	11	-3		E16	8	7	-1
C12	10	7	-3		E19	8	7	-1
C18	6	3	-3		E10	14	14	0
C10	14	12	-2		E6	10	11	1
C13	4	2	-2		E11	13	14	1
C15	7	5	-2		E17	8	9	1
C16	6	5	-1		E7	9	11	2
C6	10	12	2		E9	10	12	2
C9	12	14	2		E8	10	13	3
C2	14	17	3		E12	8	14	6
C4	11	14	3		E2	13	23	10
C1	18	32	14		E1	21	41	20
Total	232	195	-37		Total	223	300	17
Moyenne	11.60	09.75	-01.85		Moyenne	11.15	15.00	03.85

Les apprenants ont-ils progressé en compétence langagière ? Pour le savoir, notre comparaison porte tout d'abord sur la différence entre les résultats obtenus au test préliminaire (T1) et au test final (T2) par chaque apprenant, du groupe contrôle (codé C) et du groupe expérimental (codé E) afin de voir s'il y a eu une variation d'un test à l'autre

que le cours ait été assumé de manière traditionnelle ou avec ENAPIN. Pour cela nous utiliserons les moyennes obtenues dans les deux tests.

Notre analyse comparative se fera à partir de l'observation du tableau 25.

D'abord, pour les apprenants du groupe contrôle, nous apercevons dans le tableau (25) qu'en dehors des étudiants (C1, C2, C4, C6 et C9), qui présentent des progressions qui varient entre [2 et 14] points, les résultats des autres étudiants ont baissé. Pour certains, cette régression est minime tels les résultats des étudiants (C16, C15 et C13, C10), et qui ont montré un recul respectif de [1] et [2] points ; alors que pour d'autres la régression se fait indubitablement plus percevoir.

Ainsi, les étudiants (C5, C7, C14, C17, C19, C20) en particulier l'étudiant C10 en sont les meilleurs exemples. Pour C5, il est question d'une baisse de [6] points, son score est passé de 18 à 12 ; pour C7, de [5] points, son score s'abaisse de 11 à 06 ; C14 a connu une baisse de [9] points : son score est passé de 17 à 08 ; pour C17 il est question de [04] points : le score au T1 est de 11 et celui au T2 de [07] ; pour C19, de [04] points : son score chute de 08 à 04 ; pour C20 de [4] points de 12 en T1 contre 08 en T2 ; enfin pour C3, il est question d'une baisse de [10] points : son score baisse à 07 au T2 alors qu'il était de 17 au T1.

Quant aux quatre autres étudiants du groupe contrôle (C8, C11, C12, C18), leurs scores ont baissé de [3] points. Ainsi, bien qu'il leur ait été assumé un cours d'expression orale traditionnelle, sans ENAPIN, un abaissement dans les scores se révèle dans l'ensemble du groupe contrôle. De plus, la moyenne du groupe est passée de 11.60 à 09.75.

Cependant, la lecture des données du groupe expérimental annonce une augmentation aussi bien faible que forte se montre également entre les scores du T1 et du T2. Les augmentations les plus faibles se présentent chez les étudiants E6, E7, E9, E11 et E17 (par ordre, (1, 2, 2, 1 et 1 points). Et les augmentations les plus fortes se présentent chez les étudiants E8, E12 et E2 et notamment chez l'étudiant E1 avec une augmentation de 20 points. Son score s'est élevé de 21 au T1 à 41 au T2. Quant à E8, l'écart entre son score du T1 et du T2 est de 03 points, pour E12 de 06 points, pour E2 de 10 points.

En dépit de l'augmentation dans les scores du groupe expérimental, nous constatons aussi une régression qui varie entre [-01 et -07] chez certains étudiants. Une première

régression est minime variant entre [-1 et -2] tels les résultats des étudiants (E19, E16, E4, E14 et E5). La deuxième est considérable variant entre [-3 et -7] pour les résultats des étudiants (E20, E18, E15, E3 et E13).

Ainsi, que le cours soit assumé avec ENAPIN, il semblerait que les étudiants du groupe E ont obtenu de meilleurs résultats au test final. Cependant, lorsque la comparaison se fait entre les groupes, nous constatons qu'il existe de légères différences qui se présentent comme suit :

Certes le groupe contrôle relève une baisse de moyenne de -1.85 point, alors que celle du groupe expérimental présente une augmentation de +3.25 points. Par ailleurs, alors que le groupe expérimental avait obtenu une moyenne \pm égale au groupe contrôle lors du test préliminaire 11.75 et 11.60, il a obtenu une moyenne supérieure au test final 15.00.

En fait, chez le groupe expérimental les écarts entre le test préliminaire et le test final sont beaucoup plus importants. Certes, il n'est peut-être pas question d'une différence manifeste entre les deux groupes mais il serait quand même inopportun de rejeter les

« faibles » effets positifs existants chez le groupe expérimental. Cependant, nous pensons qu'il serait aussi judicieux d'affirmer avec vigueur, à partir de ces différences limitées entre les deux groupes, que le dispositif ENAPIN constitue un outil efficace pour l'enseignement/apprentissage de l'expression orale en FLE.

Dans tous les cas, il y a progression mais dispersion : tous les apprenants ne semblent pas progresser de la même façon ni au même rythme. Ainsi, nous dirons que du point de vue quantitatif le dispositif ENAPIN n'a pas présenté l'effet convoité qui était l'obtention de meilleurs résultats par le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. Pour conclure, le tableau synoptique ci-dessous nous offre un résumé de l'ensemble des variables sur lesquelles nous avons fondé notre argumentation.

Tableau 26 : Résultat global intra-groupes et intergroupes au T1 et T2

Groupe	Variable	Test 1	Test 2	Écart T2-T1
C. Groupe contrôle	Moyenne	11.60	09.75	-1.85
	Écart type	1.4207	1.8971	+0.4764
	Minimum	4	2	-2
	Maximum	18	32	+14
E. Groupe expérimental	Moyenne	11.15	12.00	+0.85
	Écart type	1.5748	2.1186	+0.5438
	Minimum	8	7	-1
	Maximum	21	41	+20

Si nous nous plaçons d'un point de vue statistique, en considérant cette fois-ci, les deux groupes comme un échantillon représentatif représentant respectivement une population ayant fait usage d'un dispositif ENAPIN et celle ayant fait usage d'un dispositif pédagogique habituel, il ressort que la différence de l'écart-type entre T1 et T2 est significative au niveau de la dispersion autour de la moyenne, pour le groupe C

($\sigma = 0,4764$) et pour le groupe E ($\sigma = 0,5438$). Si nous comparons les scores moyens des groupes C et E successivement au test préliminaire et au test final, il ressort que, à ce niveau de dispersion, nous ne pouvons rejeter l'hypothèse de supériorité du score⁴⁷.

La figure ci-dessous rend compte de cette observation.

⁴⁷ Ibid p : ⁴⁷ Nombre de points rassemblant la notation des trois (03) critères selon la technique d'évaluation quantitative retenue au chapitre VII, § 5, p :179

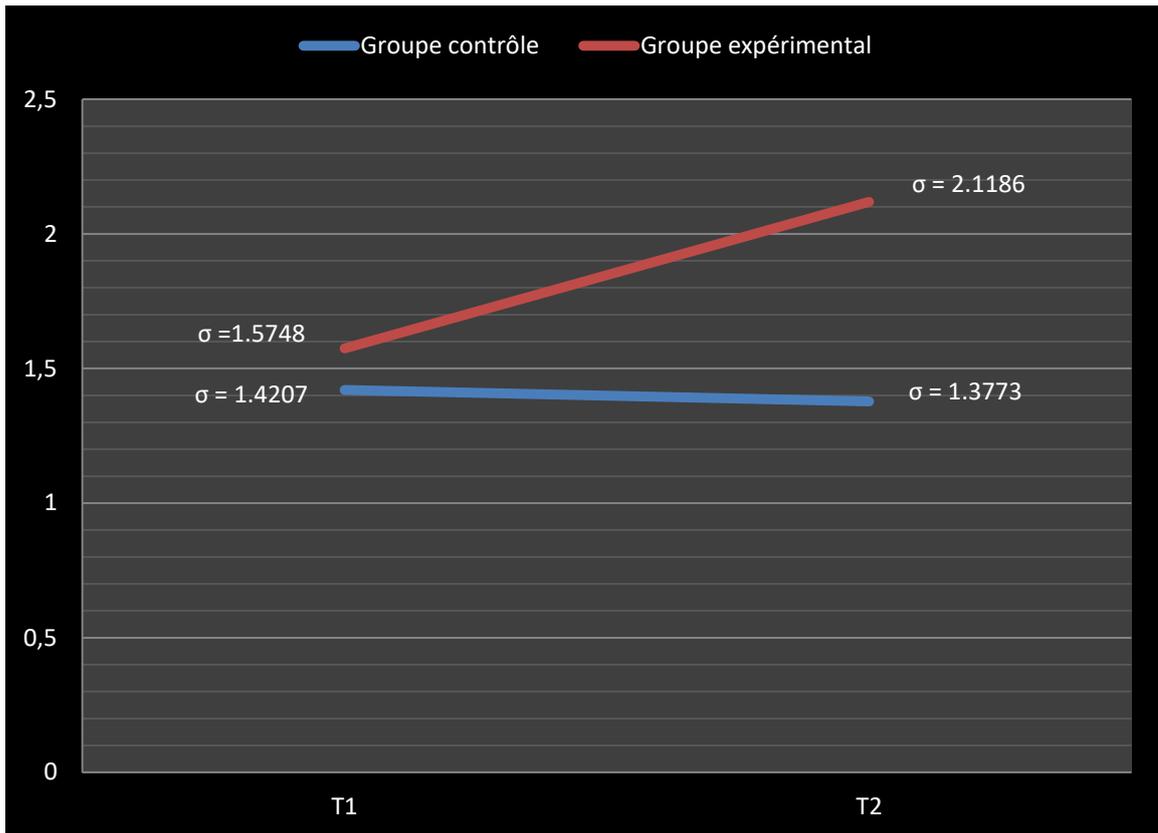


Figure 6: Présentation de la différence de l'écart-type entre T1 et T2

Si maintenant nous analysons plus finement la contribution des scores de chaque critère au résultat global, il convient de se resservir des mêmes variables pour chacun des trois critères constituant le test dans sa forme préliminaire comme finale. Rappelons respectivement ces trois critères : 1 : Questions posées, 2 : tours de parole, 3 : durée de tours de parole.

8.5 Comparaison des résultats par critère au test préliminaire (T1) et au test final (T2)

Dans les lignes suivantes, nous analyserons les scores obtenus par les deux groupes (C) et (E) pour chaque critère du test préliminaire et du test final. Les résultats figureront dans les tableaux 26, 27 et 28.

8.5.1 Comparaison des résultats selon le critère 1 au test préliminaire (T1) et au test final (T2)

Tableau 27 : Scores moyens intra-groupes et intergroupes selon le critère 1 au T1 et T2

Critère 1	variable	Test 1	Test 2	Écart T2-T1
C Groupe contrôle	Moyenne	1.42	1.52	+0.10
	Écart type	6.5391	6.1650	-0.4259
	Minimum	00	00	00
	Maximum	08	04	-04
E Groupe expérimental	Moyenne	1.76	02.00	+1.24
	Écart type	1.0649	6.1647	+5.0998
	Minimum	00	00	00
	Maximum	06	06	00

Le tableau (26) nous montre les moyennes des scores obtenus au critère un (1) du test préliminaire et du test final par le même groupe. Selon ce tableau, nous voyons qu'il est question d'une augmentation d'un test à l'autre pour le groupe expérimental. Ajoutons que l'écart-type du groupe C ne se modifie pas significativement entre T1 et T2 alors que celui du groupe E se réduit significativement. Si nous comparons la dispersion autour de la moyenne entre le groupe C et le groupe E, nous trouvons une différence respectivement significative pour T1 (**C: 6.5391, E: 1.0649**) mais pour T2 où celle-ci est presque nulle (**C: 6.1650, E: 6.1647**). Au test préliminaire T1, le groupe C est plus homogène autour de la moyenne que le groupe E. Au test final T2, la concentration autour de la moyenne passe à un même niveau pour les deux groupes.

8.5.2 Comparaison des résultats selon le critère 2 au test préliminaire (T1) et au test final (T2)

Tableau 28 : Scores moyens intra-groupes et intergroupes selon le critère 2 au T1 et T2

Critère 2	variable	Test 1	Test 2	Écart T2-T1
C Groupe contrôle	Moyenne	6.38	4.14	-2.24
	Écart type	29.2084	18.9634	-10.2450
	Minimum	02	02	00
	Maximum	10	18	+08
E Groupe expérimental	Moyenne	8.28	9.42	+1.14
	Écart type	37.9238	43.1582	+5.2344
	Minimum	02	00	-02
	Maximum	12	18	+06

Selon le tableau (27), la moyenne des scores obtenus au T1 et au T2 par le groupe contrôle a régressé de (2.24) points. Ce qui n'est pas valable pour les moyennes du groupe expérimental qui a augmenté de (+1.14) point. Par ailleurs lorsque nous comparons ces moyennes entre les groupes, nous voyons que le groupe E a une moyenne plus élevée aux deux tests. Pour ce qui est de l'écart type, la différence est assez significative (5.0106)⁴⁸.

8.5.3 Comparaison des résultats selon le critère 3 au test préliminaire (T1) et au test final (T2)

Tableau 29 : Scores moyens intra-groupes et intergroupes selon le critère 3 au T1 et T2

Critère3	variable	Test 1	Test 2	Écart T2-T1
C Groupe contrôle	Moyenne	4.23	4.46	+0.23
	Écart type	19.3994	20.4893	+1.0899
	Minimum	00	00	00
	Maximum	10	10	00
E Groupe expérimental	Moyenne	2.85	3.80	+0.95
	Écart type	13.0782	24.6746	+11.5964
	Minimum	01	02	+01
	Maximum	05	06	+01

Le tableau (28) concerne les moyennes des scores du critère 3 du T1 et du T2. Nous voyons qu'au test préliminaire T1 la moyenne du groupe contrôle était de 04.23 points, alors que celle du groupe expérimental était de 02.85. Par contre, au test final la moyenne du groupe C a dépassé celle du groupe E : 04.46 contre 03.80.

8.6 Analyse des pauses

Selon les tableaux 20 et 21 (Chapitre VII), nous avons mesuré 424 pauses avec une moyenne de 21.1 pauses dans les deux tests réalisés par le groupe expérimental, et 258 pauses avec une moyenne de 15.4 pour les deux tests réalisés par le groupe contrôle.

Globalement, la comparaison des données numériques de pauses, en T1 et en T2, ne montre pas de différences remarquables. Dans les deux formes de débat, le GE a montré un taux de pauses supérieur à celui de son homologue GC. On peut néanmoins observer

⁴⁸ Nous calculons cette différence suite à l'opération : Écart type [(T2-T1) E] – [(T2-T1) C]

un écart important si l'on considère parallèlement les durées globales de pauses des deux tests, le GC comptait une durée de 54.45 ms (millisecondes) en moyenne et que GE enregistre 36.80 ms. En effet, sur ce point, le calcul de l'Écart Type du GE montre une dispersion signifiante en comparaison de celui du débat du GC, soit un écart type de $\sigma = 5.4954$ contre $\sigma = 4.6690$. Les pauses réalisées par le GE ont une relative stabilité dans leur distribution. La figure ci-dessous rend compte de cette réalité.

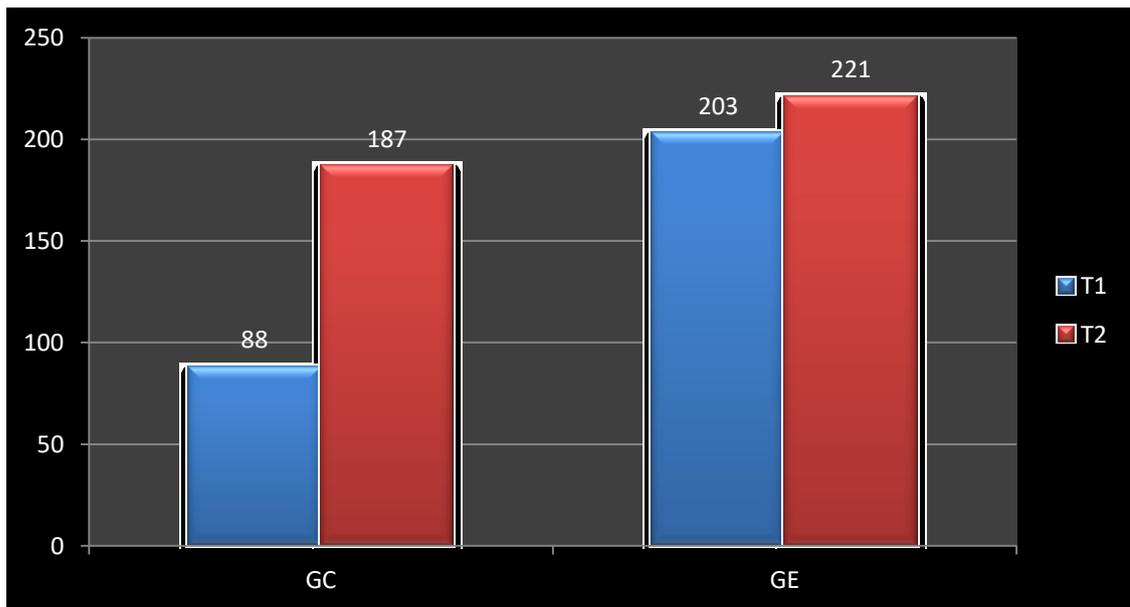


Figure 7 : Nombre de pauses par test chez les 2 groupes

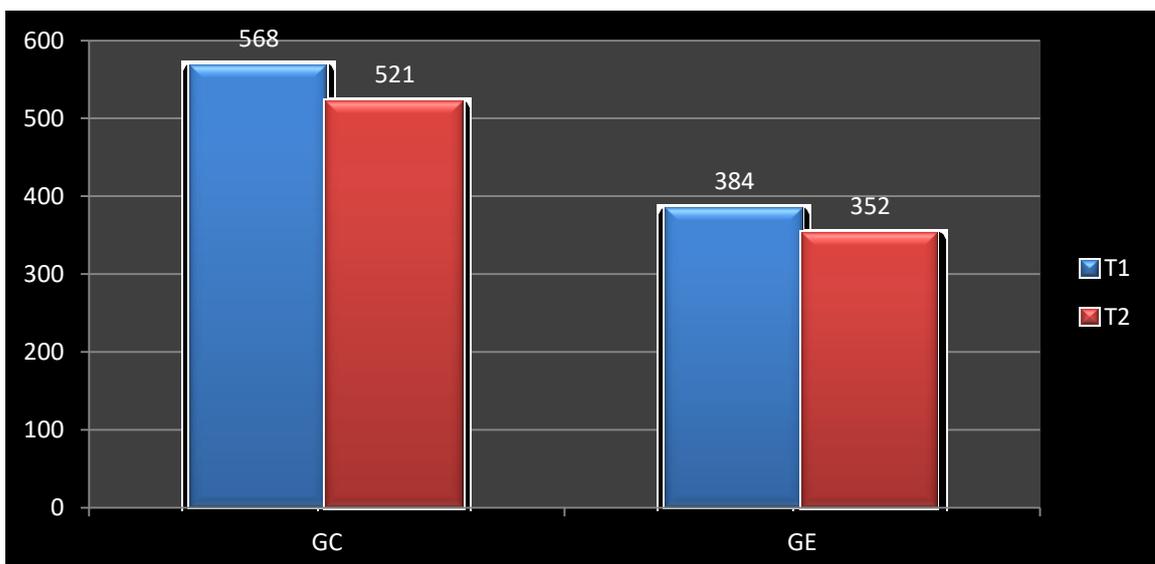


Figure 8 : Durée de pauses par test chez les deux groupes.

Ces deux graphiques illustrent les pauses dans la parole des étudiants du GC lors de leurs débats aux deux tests, qui sont légèrement moins nombreuses, mais significativement plus longues que celles des étudiants du GE, leur durée fluctuant même de façon beaucoup plus importante.

De plus, tel que nous l'avons vu supra, lors du débat durant les deux tests, les deux groupes appartiennent au même niveau, et se débattent non pas pour défendre leurs idées au sens large, mais pour argumenter leurs opinions personnels qui permettent la mise en place de ces idées. Cela peut donc expliquer la différence en nombre de pauses dans le deuxième test.

8.7 Les résultats de l'analyse

L'analyse de recherche comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, se base sur cinq critères essentiels de Kerbrat-Orecchioni, Kramsch, Van Lier, Traverso et autres, à savoir : thèmes abordés, questions posées, tours de parole, durée de parole et interruptions, qui sont considérés comme pertinents pour l'évaluation de l'interaction verbale en classe de FLE.

Ces critères nous ont permis tout d'abord, de vérifier dans notre recherche, la performance des étudiants du point de vue communicatif à travers leurs activités d'apprentissage interactif et d'évaluer leurs compétences langagières à la fin du dispositif ENAPIN. Ensuite, de traiter le sujet de l'interaction verbale en classe de FLE dans le contexte d'incitation par l'enseignant et de l'engagement par l'apprenant.

D'une manière générale les résultats obtenus sont plutôt en faveur de la réalisation de l'interaction verbale pour le cas du dispositif. L'incitation de l'enseignant à l'interaction verbale semble manifestée. Celui-ci joue son rôle de guide, pose des questions, initie à divers thèmes porteurs de nouvelles informations ou développe le thème présent de façon à garder le rythme interactionnel, et cela d'autant plus si l'apprenant parle peu.

Quant aux thèmes abordés dans les deux tests, nous les avons choisis de manière à intéresser l'étudiant car d'une part, ils sont proches de son environnement universitaire (langues étrangères, outils informatique, TICE, jeunesse, liberté, etc.), l'occasion d'enrichir son lexique communicationnel, et d'autre part ces thèmes leur permettent de

réutiliser leurs connaissances linguistiques acquises en classe au sein de leurs échanges conversationnels en situation réelle. Les étudiants seront motivés pour parler de tels sujets dans un environnement interactif, car ils peuvent apprendre des choses faisant partie de la vie courante et appliquer tout de suite ce qu'ils apprennent dans ce milieu à leur communication réelle. Tout cela fait oublier aux étudiants la peur et la timidité de communiquer en français et les encourage à prendre la parole de façon plus active.

De cette manière, il semble que le dispositif ENAPIN a instauré des rapports convenables à l'interaction constante en classe avec les étudiants. En somme, les activités assignées par le dispositif ont joué sensiblement le rôle d'incitateur à la parole. Cela se confirme encore par le nombre de questions posées par les étudiants. L'observation détaillée montre que ses questions sont plutôt des requêtes d'interprétation ayant un potentiel interactif.

Concernant le nombre des tours de l'enseignant dans un débat, il ne se diffère pas de manière significative par rapport à celui qu'il accorde aux apprenants. L'aisance de ceux-ci pour prendre la parole de manière autonome, sans attendre une certaine autorisation de l'enseignant, peut être interprétée comme signe des relations amicales. Il est constaté que la prise de parole par les interlocuteurs s'effectue de manière conforme à celle que l'on rencontre dans les échanges authentiques.

Le temps de parole de l'apprenant semble fortement influencé par l'enseignant qui l'incite et l'encourage à construire son discours. La totalité de durée de parole des apprenants est significativement proportionnée avec celle de l'enseignant. Cela veut dire que l'enseignant laisse la parole aux apprenants autant qu'il l'occupe. Il est intéressant de souligner que la quantité d'interruptions est plus élevée du côté de l'apprenant. Les apprenants interrompent le plus souvent l'enseignant pour poser une question ou faire un commentaire sur le sujet abordé. Les interruptions constatées du côté de l'enseignant sont de qualité coopérative. Celui-ci n'intervient que pour débloquer l'apprenant au moment où un problème verbal l'empêche de continuer son discours. Aucune interruption, dans l'ensemble des cours, ne semble nuisible au déroulement de l'interaction verbale.

Bien que l'interaction verbale apparaisse se concentrer un peu plus sur l'enseignant, la coopération réciproque semble fonctionner dans l'ensemble des six débats. Il convient de qualifier les rapports des apprenants avec l'enseignant d'assez proches. Le rôle que joue l'enseignant dans la participation active de l'apprenant à l'interaction verbale apparaît réussi car il pose autant de questions afin de l'inciter à parler, s'adresse aux thèmes susceptibles de l'entraîner sur un terrain qui lui est familier et traite, en cours, des sujets sur lesquels l'apprenant est capable de parler sans trop réfléchir.

8.7.1 Analyse du questionnaire de motivation

Rappelons que le questionnaire de motivation (annexe: appendice A), élaboré à partir du questionnaire de Chou et Lien (2005 :72) et administré aux étudiants du groupe expérimental, était composé de 15 items (ou questions). Les deux premiers concernant le sexe et l'âge des individus de l'échantillon, ce sont les 13 items restants qui visaient à mesurer la motivation des étudiants ayant suivi le cours d'expression orale avec ENAPIN. Le questionnaire était composé de deux rubriques : la première (items 3 à 7) nommée « satisfaction ressentie » réfère à la motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu'une personne « fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que la pratique de cette activité lui procure. » (Mageau, 2007). Selon Kimberley, Clément et Vallerand (cités par Raby, 2006), « les personnes les plus motivées et les plus performantes sont celles qui sont motivées intrinsèquement.».

La seconde rubrique (items 8 à 15), nommée « Climat d'apprentissage », réfère à l'environnement d'apprentissage car « Pour susciter le goût d'apprendre, [la] transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage agréable et stimulant. » (Boivin, 2001). Le questionnaire étant élaboré selon une échelle de réponses à deux points de type Likert (1- Oui, 2- Non) et ayant seulement 20 individus dans le groupe expérimental, nous avons interprété les résultats obtenus en fonction de la fréquence d'apparition de chaque réponse: « tant d'apprenants ont répondu "Oui", "Non" ». Nous avons présenté ces chiffres dans des tableaux tout en y insérant leur pourcentage.

Ce questionnaire de motivation a été administré quelques semaines après la période de collecte de données. Un questionnaire utilisé comme instrument de collecte pour proposer une analyse qualitative de la situation.

Quel est l'avantage principal d'avoir administré un tel questionnaire à des étudiants qui ne se sont jamais impliqués dans de tels dispositifs ? C'est un outil qui propose un élément de comparaison entre la situation didactique de ces étudiants et la situation traditionnelle d'autres étudiants. Un autre avantage est que cet outil a permis de collecter un grand nombre de données en couvrant une population de 20 personnes qui ont accepté de répondre au questionnaire, ce qui constitue une base de données pertinente et unique et permet d'apporter un éclairage informé sur la situation des étudiants du groupe expérimental et sur la manière dont ils ont utilisé ce dispositif ENAPIN.

L'analyse du questionnaire de motivation soumis aux étudiants nous a montré que ces derniers (groupe expérimental) avaient manifesté un degré de motivation satisfaisant vis à vis de ce mode d'enseignement/apprentissage et ont ressenti une dynamique d'apprentissage agréable et stimulante. Ceci pourrait confirmer notre hypothèse sur les effets du dispositif sur la motivation des apprenants.

L'analyse de ce questionnaire soumis aux étudiants a valorisé une argumentation en faveur de ce projet. Selon les apprenants le dispositif les a aidés à remédier aux difficultés ressenties. Par ailleurs, les arguments développés par les apprenants ont confirmé la dynamique de la motivation et du climat d'apprentissage rencontrés dans l'analyse du questionnaire de motivation. Ceci pourrait confirmer notre hypothèse sur les effets du dispositif sur le développement des habiletés langagières des apprenants, en termes d'incitation à la parole et sur l'efficacité de la remédiation aux difficultés ressenties en communication orale.

8.7.2 Interprétations du questionnaire de motivation

Le groupe expérimental, échantillon ayant répondu au questionnaire de motivation, est composé de 12 filles et huit (8) garçons âgés entre 21 et 38 ans. Les résultats obtenus au questionnaire par leur intermédiaire sont présentés dans les tableaux 29 à 39, qui nous font part des fréquences et des pourcentages concernant la rubrique «satisfaction ressentie» (items 3 à 7 du questionnaire).

Tableau 30 : Réponses données à l’item 3

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	19	95%
Non	1	5%
Total	20	100%

A l’item trois (3), qui était «Apprendre avec ENAPIN a été meilleur qu’apprendre de manière traditionnelle», 19 apprenants ont répondu par “Oui”, un (01) apprenant par “Non”. Dans l’ensemble, les apprenants semblent satisfaits de l’usage d’ENAPIN pour leur apprentissage.

Tableau 31 : Réponses données à l’item 4

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	20	100 %
Non	00	00 %
Total	20	100%

Pour l’item quatre (4), « Le dispositif ENAPIN a fourni une grande variété de moyens didactiques », nous voyons qu’il n’existe aucune réponse négative puisque les 20 apprenants s’avèrent être d’accord. Donc même l’apprenant qui avait répondu « Non » à l’item précédent est satisfait de cette fonction d’ENAPIN.

Tableau 32 : Réponses données à l’item 5

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	19	95%
Non	1	5%
Total	20	100%

D’après le tableau 13, un seul apprenant a répondu (Non) pour l’item cinq (5), « Je suis satisfait(e) de la souplesse d’apprentissage et de l’indépendance qu’offre le dispositif ENAPIN ». Nous pensons qu’il s’agissait d’un apprenant qui n’a pas su interagir aisément avec le contenu pour construire des compétences. Quant aux autres individus, 19 sont d’accord avec l’item5.

Tableau 33 : Réponses données à l’item 6

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	18	90 %
Non	02	10 %
Total	20	100%

Pour l’item huit (6), « Je suis satisfait(e) du modèle d’enseignement basé sur ENAPIN», 18 affirment Oui et deux (2) Non. Ainsi, à part deux apprenants, tout le reste du groupe expérimental déclare avoir une opinion positive à propos du modèle d’enseignement basé sur ENAPIN.

Tableau 34 : Réponses données à l’item 7

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	19	95%
Non	1	5%
Total	20	100%

A l’item sept (7), « Je trouve que le dispositif ENAPIN permet de manière générale un apprentissage efficace », il y a toujours la présence d’une opinion négative (Non) et il est toujours question de la même personne (E 06) ayant répondu négativement au premier et aux deux derniers items. Par contre 19 individus sont d’accord (Oui).

En somme, les tableaux qui reflètent les réponses données à la première partie du questionnaire démontrent que l’opinion générale est en faveur du plaisir et de la satisfaction procurés par l’usage d’ENAPIN. Parmi ce groupe de 20 étudiants, la grande majorité et même presque la totalité admet :

- Qu’apprendre avec le dispositif ENAPIN a été meilleur ;
- Que le dispositif offre une grande variété de matériels didactiques ;
- Qu’il a profité à leurs résultats ;
- Qu’il leur offre une souplesse d’apprentissage et une indépendance vis-à-vis de l’environnement de travail ;
- Qu’il permet un apprentissage efficace ;
- Qu’ils sont satisfaits du modèle d’enseignement basé sur l’interaction verbale et plus important encore, qu’ils sont satisfaits du dispositif.

Ainsi, si nous en revenons à Mageau (2007), les apprenants du groupe expérimental ressentent une motivation intrinsèque puisque celle-ci se manifeste lorsqu'une personne

« Fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que la pratique de cette activité lui procure» (Ibid.).

La suite de ce travail fera part des réponses données à la seconde partie du questionnaire nommée « Climat d'apprentissage » (items 8 à 13). Dans les tableaux 16 à 21 figureront les fréquences et les pourcentages des réponses obtenues.

Tableau 35 : Réponses données à l'item 8

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	19	95%
Non	1	5%
Total	20	100%

L'item 8, « Avec ENAPIN, le cours était plus intéressant », montre toujours l'opinion négative d'un seul étudiant (E 06). Par contre 19 sont d'accord (Oui).

Tableau 36 : Réponses données à l'item 9

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	19	95%
Non	1	5%
Total	20	100%

Les réponses données à l'item 9, « Je suis satisfait(e) du dispositif », présente l'opinion positive des apprenants envers le dispositif mais encore un seul apprenant présente une opinion négative. Après vérification des questionnaires, il s'est avéré qu'il s'agissait de la même personne ayant présenté une opinion négative à l'item 8, « Avec ENAPIN, le cours était plus intéressant ». Par ailleurs c'est aussi ce même individu qui avait affirmé ne pas être d'accord avec l'item 3 : « Apprendre avec le dispositif a été meilleur qu'apprendre de manière traditionnelle ». Ainsi, alors qu'un apprenant n'est pas satisfait du dispositif, 19 affirment être satisfaits (Oui).

Tableau 37 : Réponses données à l’item 10

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	17	85 %
Non	03	15 %
Total	20	100%

Trois(03) étudiants affirment ne pas être d’accord (Non) avec l’item 10, « Avec ENAPIN, je suis entré(e) plus en interaction et en communication avec mes camarades groupe ». Par contre 17 sont d’accord (Oui). Il s’agit peut-être des apprenants qui n’ont pas pu participer aux tâches assignées (E6, E3, E11). Toutefois, l’opinion positive est supérieure à l’opinion négative. Pour l’item 10, nous voyons que le nombre d’opinion négative est moindre. Trois (3) n’étaient pas d’accord avec l’item. Il semblerait qu’avec le dispositif, les étudiants sont davantage entrés en communication entre eux.

Tableau 38: Réponses données à l’item 11

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	18	85%
Non	02	15%
Total	20	100%

Les réponses données à l’item 11, « J’ai ressenti moins de pression avec le modèle d’apprentissage basé sur ENAPIN » sont en parfaite concordance avec les réponses données à l’item 6 de la première partie de ce questionnaire : « Je suis satisfait du modèle d’enseignement basé sur les séquences d’ENAPIN ». Le nombre de personnes ayant répondu par « NON », ou par « Oui » est identique dans les deux items (6 et 11) qui avaient pour point commun : l’enseignement basé sur ENAPIN.

Tableau 39 : Réponses données à l’item 12

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	19	95%
Non	1	5%
Total	20	100%

Dans le tableau 20, nous voyons qu’un individu n’est pas d’accord, « Avec ENAPIN, le climat d’apprentissage était plus relaxant ». Les 19 apprenants semblent s’être sentis plus tranquille avec le dispositif dans un environnement interactif. Ce qui est compréhensible

puisque l'environnement créé par le dispositif semble avoir été davantage un outil favorisant l'interaction verbale pour entrer en communication et poser des questions.

Tableau 40 : Réponses données à l'item 13

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	01	5%
Non	19	95%
Total	20	100%

Les réponses données à l'item 13, « Avec ENAPIN, le climat d'apprentissage était plus ennuyeux », sont tout à fait en concordance avec le dernier item. 19 ont répondu "Non", et un (1) étudiant "Oui". Ainsi, les tableaux 19 à 21 représentent l'opinion positive des apprenants à propos du climat d'apprentissage. Parmi ce groupe de 20 étudiants, la grande majorité et même presque la totalité admet :

- Que le dispositif ENAPIN était intéressant ;
- Qu'avec ENAPIN le cours était plus intéressant ;
- Qu'il a profité à entrer en communication avec les camarades de classe ;
- Et enfin qu'avec ENAPIN le climat d'apprentissage était plus agréable.

Ainsi, nous pouvons dire que le dispositif a suscité le goût d'apprendre chez les apprenants vu que ces derniers nous font part, via le questionnaire, d'un climat d'apprentissage agréable, relaxant, d'un travail réalisé avec intérêt. Comme le disait Boivin(2001), « Pour susciter le goût d'apprendre, [la] transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage agréable et stimulant. »

En somme, les apprenants ont montré une opinion en faveur du dispositif ENAPIN qui leur a procuré plaisir, satisfaction et un climat d'apprentissage agréable. De par cela, nous en avons conclu l'existence d'une motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu'on fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure et d'une motivation à l'apprentissage, au « goût d'apprendre » qui se manifestent lorsque les cours se déroulent dans un climat agréable et stimulant (Boivin, 2001).

En conclusion de ce questionnaire de motivation, il semblerait que le dispositif a procuré une volonté inhérente, si nous nous référons à la rubrique "Satisfaction ressentie" et un climat d'apprentissage stimulant (un des facteurs pour la réalisation de la motivation) si

nous nous référons à la rubrique “climat d’apprentissage”. Les apprenants ont eu du plaisir à utiliser ENAPIN et en ont été motivés.

Cette analyse montre que les apprenants attribuent le développement de leur compétence langagière premièrement aux cours, deuxièmement aux ateliers et troisièmement à la conversation. Grâce à ces modalités d’accompagnement, ils déclarent avoir acquis des savoirs, savoir-faire, savoir-être :

- linguistiques (lexicaux, grammaticaux, phonologiques),
- sociolinguistiques et pragmatiques (face à des situations de la vie quotidienne),
- culturels (connaissances sur le patrimoine artistique et culturel de Nancy).

Ils attribuent d’autre part le développement de leur compétence d’apprentissage aux modalités d’accompagnement plus ou moins guidées proposées en centre de ressources. Le tutorat et le conseil leur ont permis de s’approprier des savoirs et des savoir-faire méthodologiques liés à :

- la gestion de leur apprentissage (définition des objectifs, choix de ressources et d’activités sur internet),
- la réception et la production de la langue (recherche sélective d’informations, déduction de sens, recours à une médiation humaine ou technologique).

Enfin, nos résultats de recherche ont permis de confirmer que le choix dudit dispositif ENAPIN et des critères de Kerbrat-Orecchioni, Kramsch, Van Lier, Traverso, etc. étaient certes un instrument fort utile pour regrouper et classifier avec rigueur toutes les interactions verbales enregistrées, mais qu’en contrepartie, pour être plus représentatif de la réalité des apprenants de notre étude, il devait être redéfini par l’ajout du critère « argumentatif ». La principale limite de notre étude est qu’elle se fonde grandement sur des traces d’acquisition qui sont de nature déclarative. Toutefois, elle contribue à faire progresser la réflexion sur les outils et protocoles de la recherche qui permettent d’approcher la question de l’efficacité des méthodologies.

Conclusion

Nous espérons à travers ce chapitre que nous avons pu montrer le double intérêt de notre projet de recherche, pour les activités de l'expression orale (AEO). Tout d'abord nous avons essayé de voir comment on peut intervenir positivement via un dispositif, pour une amélioration souhaitable de l'expression orale des apprenants au cours de ces AEO. Ensuite, démontrer que ce dispositif a pour but d'optimiser les pratiques enseignantes et par conséquent le rendement des apprenants à l'oral en classe de FLE à l'Université algérienne. Ceci constitue pour nous une certitude (cf. l'objectif de notre étude évoqué en introduction et qui a fait émerger notre problématique de thèse), étayée par certaines analyses didactiques comme celle de Kerbrat-Orecchioni présentée en point 7.1 du chapitre VII. .

Cette étude, en revanche, ne présente un intérêt didactique que si l'on admet que la nature des relations qui se construisent au sein du dispositif, entre enseignant et apprenants, a une incidence sur les processus d'enseignement/apprentissage de l'expression orale. Si ce postulat devait être remis en cause, notre étude perdrait tout intérêt didactique et sa contribution se limiterait alors au champ de la linguistique. Deux limites principales sont à souligner afin d'éviter cette mue disciplinaire dans la suite de cette thèse. Les analyses statistiques conduites sur l'échantillon initial de 40 étudiants ont permis de mesurer l'efficacité pédagogique du dispositif ENAPIN et non pas celle de l'enseignant. D'autre part, les deux tests ont été effectués pendant les années 2015 et 2016, alors que les mesures d'efficacité du dispositif se sont opérées au cours de l'année scolaire 2016-2017, Bien entendu, ce sont les mêmes étudiants qui ont fait l'objet de la première et de la seconde étude, et ce sur le même niveau de classe, la 3^{ème} LMD.

BILAN ET PERSPECTIVES

Introduction

La tâche du département⁴⁹ de français à l'Institut des Lettres et des Langues consiste à préparer les étudiants à acquérir des compétences de maîtrise de leurs actions langagières en fonction des caractéristiques sociales. Cette maîtrise de la langue et la connaissance de son usage dans les contextes appropriés déterminent les conditions de la réussite ou l'échec de l'acquisition d'une langue cible en général, et sur les conditions de l'apprentissage en milieu universitaire en particulier. À travers les données obtenues de l'analyse du corpus, il est temps d'émettre quelques conséquences didactiques de notre contribution et d'avancer des perspectives de recherche. L'objet de ce chapitre sera d'esquisser quelques solutions destinées à l'amélioration de l'enseignement et apprentissage de l'oral dans notre département. Les propositions didactiques ci-dessous sont fondées sur l'analyse du corpus de notre thèse. Elles visent notamment à résoudre les problèmes provoqués par la démotivation ainsi que l'absence de productivité active et spontanée de la part de nos étudiants au cours de leur échange conversationnel en classe de FLE. D'ailleurs, ces propositions valorisent également les enjeux sociocognitifs des apprentissages et des usages langagiers lors de la communication.

⁴⁹ Il s'agit du département de français au sein du Centre Universitaire Ahmed Salhi de Naâma en Algérie, contexte où nous avons réalisé notre recherche.

9 Emission des conséquences didactiques

9.1 Formuler des objectifs réalisables et mesurables

Pour favoriser le développement d'une bonne compétence langagière orale des étudiants, il est nécessaire de donner une large priorité à l'interaction verbale dans le programme d'enseignement/apprentissage du FLE car les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants se sont manifestées à la fois au niveau de la production et celui de la compréhension. Il faudrait donc adopter un enseignement communicatif de l'oral qui leur permet d'acquérir la capacité d'utiliser la langue cible de façon appropriée et correcte dans diverses situations de communication. Étant donné la nécessité de la production et la compréhension orales dans la formation d'une licence en français, l'élaboration d'un nouveau programme d'enseignement de l'oral s'avère indispensable. Dans ce programme, les compétences, les connaissances et les savoirs appris à l'école devraient être suffisamment multiples pour couvrir les exigences de la communication dans plusieurs situations et contextes culturels. Selon G. Zarate (1986 : 91-98), l'entraînement à la compétence culturelle n'est pas une pure addition de savoirs, mais plutôt une familiarité avec des pratiques et habitudes de la culture étrangère et la capacité de comprendre que les cultures ont des perspectives différentes.

D'ailleurs, il est également important d'optimiser la performance des étudiants du point de vue communicatif à travers leurs activités d'apprentissage, d'interaction et d'évaluer leurs compétences langagières à la fin de leur formation de licence. Parallèlement, les différents thèmes abordés dans les activités communicatives en classe devraient étroitement concerner les sujets des échanges conversationnels réels. De plus, ces thèmes nécessitent aussi d'être repris dans le cadre des cours de langue comme la production écrite, la compréhension orale, etc., ou dans les matières dites transversales. Les étudiants pourront réutiliser à l'oral ce qu'ils ont appris dans ces matières ainsi que dans leur communication de la vie quotidienne. Les enseignants devraient travailler en équipe et harmoniser leurs pratiques de classe pour accompagner d'une part les étudiants dans l'exploration et le développement de leurs compétences et pour leur permettre d'autre part de construire des passerelles entre les savoirs de l'université et ceux qu'ils ont acquis dans un cadre social.

Selon P. Bange (1992 : 17) : « *dès lors, le rôle de l'enseignant est moins de conduire l'apprenant vers une langue cible aux contours clairement définis que de l'accompagner dans son parcours, de considérer ses erreurs comme indicateurs des apports nouveaux et des ajustements successifs* ».

A la fin du programme, les enseignants devraient également se remettre en cause pour faire le bilan et partager leurs expériences portant sur les difficultés rencontrées et surtout sur les bonnes pratiques qu'ils ont appliquées à leur enseignement.

9.2 Créer un environnement d'apprentissage détendu et de véritables situations de communication en classe de FLE

Dans la même perspective de notre recherche, enseigner une langue étrangère c'est doter les étudiants d'outils pour agir dans différentes situations de communication qui permettent de s'exprimer en français, d'interpréter et d'utiliser de manière pertinente les formes linguistiques. De ce fait, il nous semble que la conception de situations didactiques adéquates nécessite de renforcer les liens entre, d'une part, langue et action et, d'autre part, langue et situations de communication comme le remarque J.F. De Pietro

: « Les objectifs d'enseignement/apprentissage visés par les séquences didactiques sont orientés à la fois vers des buts communicatifs et les moyens langagiers nécessaires à leur réalisation, c'est-à-dire vers l'accomplissement d'actions langagières, la gestion de types de discours, la maîtrise de mécanismes linguistiques. » (2002a : 47-71).

Par ailleurs, les enseignants ne devraient pas suivre strictement les programmes d'études prescrits et les méthodes d'enseignement. Ils devraient aussi rechercher des moyens d'impliquer les étudiants dans les activités communicatives en adoptant des méthodes culturellement significatives et appropriées. Le développement de la compétence d'interaction des étudiants ne peut se produire que lorsqu'ils sont invités à participer activement à l'interaction pour exploiter leurs limites lors de la communication. Par ailleurs, les situations didactiques devraient être conçues dans une perspective praxéologique. « *Où la langue est envisagée comme l'outil d'une action verbale dont le but est de faire faire, faire dire ou faire penser quelque chose à un partenaire d'une interaction* » (Griggs P., 2007 : 93).

En effet, il s'avère important pour l'enseignant de créer une ambiance propice qui correspond à un véritable besoin de s'exprimer et de diriger des situations de

communication pour faire détourner l'attention des étudiants de la forme linguistique et la concentrer sur l'intention de s'exprimer en relation avec un plaisir de communication authentique. D'ailleurs, il convient pour l'enseignant d'une part de sensibiliser les étudiants à la nature dialogique de la communication, à de vrais enjeux entre les interlocuteurs pour qu'ils puissent devenir de véritables énonciateurs ayant une intention, un but, un problème à résoudre. Et d'autre part, il importe d'attirer régulièrement leur attention sur l'aspect acquisitionnel de la pratique constante de la langue en leur faisant comprendre que : « *C'est en communiquant qu'on apprend peu à peu à utiliser la langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques.* » (Bange P., 1992b : 54).

La langue est indissociable des données situationnelles qui permettent de l'interpréter. Ainsi, comprendre une langue c'est mettre en rapport des formes linguistiques et les aspects pertinents des situations extralinguistiques qui les sous-tendent. Par ailleurs, se faire comprendre dans une langue, c'est alors être capable de choisir les formes linguistiques en fonction des aspects pertinents des situations extralinguistiques dans lesquelles on se trouve et en fonction de son intention et de son but comme le souligne M. Bakhtine :

« La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de forme linguistique ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale. [...] Le langage réside dans la communication verbale concrète, non dans le système linguistique abstrait des formes de la langue, non plus que dans le psychisme individuel des locuteurs. » (Bakhtine M., 1977 : 136-137)

Dans cette perspective, l'enseignant doit élaborer le plus souvent possible d'une part des situations authentiques adaptées aux possibilités linguistiques des étudiants, et d'autre part à « *Situer la question du contexte et de l'usage de la langue à la fois dans une dynamique prospective (comment et où sera utilisée cette langue par les participants) et dans l'espace de l'ici/maintenant du lieu-classe.* » (Cicurel F., 2002 : 179).

Par ailleurs, l'emploi des actes de communication des étudiants dans telles situations sera aussi vu comme une bonne occasion de leur permettre d'améliorer leur répertoire linguistique, d'éveiller leur conscience sur les rituels de communication et d'interagir

dans un environnement riche et diversifié, qui les amène à accomplir des activités complexes. En outre, les normes de communications seront ainsi établies par rapport aux rôles des participants aussi bien que leur statut. Il nous semble donc nécessaire de repenser la place de la langue authentique et les rituels de communication dans les pratiques langagières en classe si l'on souhaite véritablement améliorer la compétence de communication des apprenants.

« Les aménagements imposés aux échanges langagiers doivent viser à la fois la compréhension et la communication : nécessité d'adapter la complexité des énoncés aux compétences des élèves à un moment donné, mais aussi la progression : nécessité d'introduire des éléments linguistiques non ou mal maîtrisés, l'objectif étant que l'apprenant ait ainsi la possibilité de dépasser son stade actuel de maîtrise de la langue cible. » (Chini D., 2004 : 143)

9.3 Éveiller la conscience des étudiants sur les rituels de communication

L'objectif visé de l'enseignement/apprentissage de FLE de notre département est loin de permettre aux étudiants de s'impliquer personnellement dans l'apprentissage, de réfléchir et de s'exprimer aisément dans cette langue afin de se l'approprier. Dans ce processus, l'utilisation des documents authentiques et de la langue comme technique d'apprentissage et d'acquisition offre aux étudiants un accès à la langue parlée par le locuteur natif du français. D'après C. Kerbrat-Orecchioni (1998), les règles de cette utilisation langagière déterminent les tours de parole, la gestion de thèmes, les principes de politesse et les rituels. Toujours selon cet auteur, quand l'étudiant est au contact avec la vision de monde d'une autre culture, il peut mieux connaître les moyens à adapter pour modifier sa façon de communiquer et transmettre les significations culturelles, surpasser les limitations de sa culture maternelle et rendre commun ce qui ne l'est pas. Ainsi, enseigner une langue étrangère ne signifie pas simplement enseigner le fonctionnement de la langue mais surtout son utilisation avec un ensemble de règles de corrélation entre les structures formelles et les valeurs illocutoires comme le souligne C. Kerbrat Orecchioni : *« Connaître les formules de remerciement ne suffit pas pour savoir remercier, il faut aussi savoir dans quelles circonstances il convient de remercier. »* (1998 : 185-186).

Toutefois, le processus d'échange conversationnel en classe de langue connaît le caractère artificiel des situations et la simplification par rapport au fonctionnement réel des interactions. Ce décalage peut effectivement aboutir à des dysfonctionnements

communicationnels. D'ailleurs, il est nécessaire de se rappeler du fait que les rituels de communication français sont aussi importants à maîtriser que les connaissances linguistiques. Maîtriser ces facteurs ainsi que les pratiques d'exprimer les valeurs, les sentiments et les autres caractéristiques de la culture cible facilite le processus communicatif et le rend plus efficace. Devant cette situation, les enseignants se trouvent dans la nécessité d'aider les étudiants à développer une attitude positive à l'égard de l'apprentissage de la L2 par une meilleure compréhension des valeurs communicatives réelles de ces facteurs. Lorsque ces derniers les comprennent mieux, ils ont les outils pour éviter les attitudes négatives ou minimiser la possibilité d'une rupture communicationnelle. Ce processus de développement correspond entièrement au travail sur la pratique langagière : l'ensemble des savoir-faire, les actes de parole et les formules linguistiques sont acquis à travers les situations réelles de communication orale. D'ailleurs, il importe aussi que les étudiants travaillent dans des contextes variés où ils prennent la parole, qu'ils mettent l'accent sur la nécessité d'une prise de conscience de certaines formes langagières ciblées mises en œuvre selon ces contextes. Il est ainsi indispensable au cours de l'échange conversationnels en classe d'être conscient des spécificités et des différences, et de rencontrer les différences en comprenant qu'une habitude étrangère n'est pas fautive même si elle est différente car chaque culture a sa propre norme et sa pratique de communication qui influent sur la réception de la communication comme le note G. Zarate :

« Dans la relation entre cultures éloignées, c'est l'idée même d'impensé qui doit être au centre du travail pédagogique : rendre admissible que la convenance sociale puisse se définir selon des critères inexistantes dans la grille de références culturelles de l'élève. » (1986 : 143).

9.4 Encourager l'autonomie des étudiants dans la prise de parole

Apprendre une langue, ce n'est pas seulement intégrer un nouveau système linguistique ou des comportements, c'est aussi adopter des habitudes d'apprentissage. En ce cas, un travail autonome chez les apprenants joue un rôle important pour le succès de leur apprentissage. En effet, dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère à l'université, l'enseignant chargé de l'oral devrait être d'abord conscient que les étudiants ont déjà acquis certaines habitudes qui influenceront leur attitude face à l'objet d'apprentissage. La tâche de l'enseignant est d'alterner en permanence entre

l'enseignement des contenus et les remarques concernant les attitudes positives d'apprentissage à adopter. Il devrait aussi prendre conscience que son comportement constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue.

« Il est certain que l'approche communicative demande un changement profond d'attitude et de perception de rôle d'enseignant et d'apprenant. Une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience. » (Kramsch C., 1991 : 7)

D'ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme un processus social et le savoir est construit socialement. Dans cette perspective, l'enseignant n'est plus celui qui transmet un savoir donné aux étudiants mais sa tâche est aussi d'aider ces derniers à construire leurs savoir-faire et leur sens des responsabilités.

« Le rôle du professeur est donc d'orienter les élèves et de les amener, par ses questions, à découvrir et à réfléchir ensemble au fonctionnement de la langue française. Il ne s'agit donc pas d'apporter simplement des réponses aux exercices ou d'expliquer les règles de grammaire, mais plutôt d'aider les élèves à émettre des hypothèses et à tirer leurs propres conclusions sur le fonctionnement linguistique de la langue française. » (Guédon P., 2003 : 10)

Considéré comme un acteur pédagogique principal, l'étudiant de FLE à son tour devrait être capable de prendre en charge son propre apprentissage. Il se devrait de maîtriser la langue étrangère et d'accumuler un bagage culturel suffisant et des connaissances méthodologiques pour son futur travail. Ces capacités ne peuvent être acquises que s'il sait apprendre. Le savoir apprendre, qui favorise la réussite et mène à une véritable autonomie, est une compétence personnelle et décisive, issue de la conduite de son propre apprentissage. Il est aussi un investissement dont les effets augmentent considérablement les chances de développer sa compétence de communication, renforcer sa capacité de réflexion et élaborer ses propres stratégies de coopération, d'investissement et d'autoformation. Selon G. Ellis (1994), l'autonomie de l'apprenant est définie en termes de comportement potentiel : celui-ci a le pouvoir de prendre des décisions concernant son propre apprentissage.

Une formation autonomisante⁵⁰ devrait donc développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés. Tout apprentissage est une transformation profonde, il faut changer pour apprendre et on change en apprenant. En ce sens, la classe doit être un lieu d'entraînement pour acquérir non seulement des compétences mais aussi des stratégies comme le notent P. Cyr et C. Germain (1998) : « *L'apprenant doit donc non seulement essayer d'apprendre en autonomie, il lui incombe aussi de gérer son apprentissage avec des stratégies métacognitives.* ».

On attend des apprenants qu'ils soient capables de faire un usage autonome, spontané et efficace de la langue dans les différentes situations de communication de la vie réelle auxquelles ils se trouvent confrontés, de satisfaire au mieux leurs besoins de communication langagière. Dans le but de faciliter l'autonomie de l'étudiant, le travail en groupe sous forme de conversation occupe une place primordiale car ce type de travail augmente la possibilité de négocier le sens de la communication et de modifier la langue afin d'assurer que le message soit compris, augmente les occasions de pratique dans la langue et augmente la qualité du langage des étudiants. En effet, les conversations pratiquées entre les étudiants en classe ressemblent à deux productions d'oral en continu qui se croisent. Cependant, l'interlocuteur connaît par anticipation la question que l'autre apprenant doit lui poser, puisque le cadre de la communication est imposé par la leçon. L'étudiant prête peu d'attention à la question ainsi qu'à la réponse qui marque la fin de l'échange. Face à cet état, il suffit que l'enseignant pose une question en rapport avec la réponse de l'étudiant pour que celui-ci soit déstabilisé. De plus, il nécessite de mettre à la disposition des étudiants des méthodes de travail, des moyens de réaliser en français ce qu'ils sont, des stratégies de communication pour leur permettre d'apprendre à apprendre en autonomie et de réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire lors de l'échange conversationnel. Selon H. Holec (1979), on apprend mieux quand on échange et quand on coopère entre élèves et professeurs. On apprend mieux quand on installe la confiance et le partage, quand on les associe à la lucidité et à l'altérité.

⁵⁰ Autonomisation : néologisme introduit pour désigner le processus visant le développement de l'autonomie affective, sociale et cognitive chez les étudiants. Raymond Vienneau (2011), *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques*, 2^{ème} édition, p 290.

« L'utilisation des documents authentiques est aussi un des éléments qui permet de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève. Si l'on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif "apprendre à apprendre" est aussi important que le contenu des documents. » (Bérard E., 1991 : 50-51)

9.5 Réserver un volume horaire approprié à l'enseignement de l'oral

L'objectif de l'enseignement de l'oral à notre département de français étant de permettre aux étudiants de développer des compétences de production et de compréhension orales. Le champ des pratiques orales occupe une place importante. Il n'y a pas de pédagogie de l'oral sans temps de parole, tant pour le groupe que pour chacun des étudiants. Cependant, il existe certaines conditions dans lesquelles c'est le manque de temps pour ces pratiques qui rend souvent difficile la réalisation de cet objectif et le bon déroulement des activités communicatives en classe comme le souligne P. Bange :

« Les interactions en classe de langue ont pour but l'apprentissage d'une langue dans un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle. » (1992a : 69).

En effet, les contraintes temporelles sont l'un des problèmes, l'une des préoccupations pour les enseignants et les étudiants. Les deux périodes hebdomadaires (soit 3 heures) allouées au cours de l'oral ne permettent pas d'effectuer cet objectif. Par ailleurs, les activités communicatives limitées en classe en un créneau horaire vraiment court empêche un développement convenable des compétences requises pour une bonne maîtrise de l'oral. En outre, ce manque de temps limite également la participation active des étudiants, ne leur permet pas de suivre le cours avec bénéfice et influe sur leur créativité ainsi que leur autonomie d'apprentissage. Et très peu d'étudiants prennent spontanément la parole alors que la majorité est constamment sollicitée par les enseignants. Parallèlement, cette disposition temporelle amène également les enseignants à confronter aux difficultés d'exploiter pleinement le contenu et ils s'obligent de le simplifier le plus possible. Cette simplification ne répond pas aux objectifs fixés au début de l'enseignement car l'enseignant n'a pas assez de temps pour faire travailler la compétence de l'expression orale à tous les étudiants de la classe dans un tel horaire. Face à cette situation, l'augmentation de la durée des cours de l'oral nous semble

indispensable car faire pratiquer l'oral aux étudiants nécessite certainement du temps. Il faut instaurer une durée appropriée aux activités communicatives et gérer le temps accordé à l'oral dans la séance et la séquence tout en ayant une vision de la progression sur l'année. Cette augmentation du temps de pratique orale en classe aidera les étudiants à avoir plus d'occasions de pratiquer et d'améliorer leur français. Cela donnera également plus de temps aux enseignants de diversifier leurs activités pédagogiques. D'ailleurs, afin de favoriser la pratique de l'oral en classe, la situation ne peut s'améliorer qu'avec les décisions ministérielles en ce qui concerne le programme de l'enseignement des langues étrangères. Tout cela demande l'intervention institutionnelle de plusieurs branches et évidemment nous ne pouvons espérer un changement rapide.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans un monde en perpétuelle évolution scientifique et technologique, l'enseignement des langues étrangères est devenu une réalité incontournable. La langue est un instrument indispensable de la communication. La compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dès lors, les langues ne sont pas de simples outils qui permettaient de passer des informations de manière factuelle mais elles sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. La satisfaction et la réalisation de cette transposition exigent la mise en place de dispositifs méthodologiques et techniques adéquats pour favoriser, susciter un apprentissage actif et promouvoir les situations pédagogiques.

A travers notre formation⁵¹ de recherche, nous avons bien constaté que l'appropriation d'une compétence de communication orale en FLE nécessite la maîtrise des savoirs et des savoir-faire mobilisables ou utilisables à la réception et à l'expression orale. Cependant, les étudiants de français qui suivent une formation de licence dans les départements de français en Algérie trouvent de nombreuses difficultés en expression au cours de leurs apprentissages. Ce constat est très perceptible, voire récurrent, dans le contexte algérien où les étudiants de français n'arrivent à s'exprimer oralement que difficilement. L'analyse du contexte d'enseignement/apprentissage et de ses engrenages s'affiche comme un impératif si nous visons la régulation des carences et des insuffisances de l'apprentissage de cette compétence.

⁵¹ Rite de passage permettant d'accéder au statut de doctorat en sciences.

Pour remédier à ces difficultés et à cette opacité autour de la didactique de l'oral, beaucoup de chercheurs ont tenté de conceptualiser l'oral dans sa globalité. Cette conception est représentée par les travaux des didacticiens suisses Joachim Dolz et Bernard Schneuwly, de Pietro, Dufour, Érard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd (1996-1997). Pour eux, l'enseignement de l'oral s'organise autour de séquences d'enseignement spécifiques et autonomes portant sur des « genres oraux formels », dont la fonction est de favoriser la construction des connaissances et le développement des compétences (Garcia-Debanc et Plane, 2002; Kérespert, 2002; Plane et Schneuwly, 2000). Ces outils peuvent être entendus au sens matériel du terme, tels les supports audio ou vidéo, les grilles d'observation et d'évaluation comme aide à l'apprentissage, ou encore dans leur sens métaphorique, tels les concepts de genres oraux (Dolz et Schneuwly, 1998), de conduites discursives et de tâches langagières (Nonnon, 1997, 2001) qui régulent et transforment les processus de pensée et de parole à l'œuvre dans différentes situations de communication orale. Mais aussi en raison de la motivation qu'il procure au sein de la classe, d'autres didacticiens, Nonnon Elisabeth, Lhote Elisabeth et Crinon (2000), ont tenté d'intégrer le numérique et des tâches spécifiques dans la pratique pédagogique, dans les salles de classes pour les cours de l'expression orale en langue étrangère. Cependant, dans l'ensemble, les résultats de ces études n'ont pas montré d'améliorations significatives dans les productions des apprenants. et cela pour diverses raisons:

En dépit de ces avancées, les outils utilisés dans ces études sont calqués sur ceux de l'écrit (Dolz et Schneuwly, 1998; Lahire, 1993).

- Le logiciel Speaking Environnement (Lansmann et al. 1993, cités par Desmarais, 1998,) qui mémorise les parcours des utilisateurs mais dont « les activités de planification n'ont pas eu l'effet escompté sur la qualité des productions orales ».
- La recherche de Snyder (1994, cité par Crinon, 2000, p.50) démontre qu'il n'y a aucune différence concernant le comportement des apprenants du groupe témoin utilisant le papier-crayon pour la planification et du groupe expérimental utilisant le traitement de texte.
- Par ailleurs Bisailon (1996, citée par Desmarais, 1998) explique, à travers sa recherche concernant l'usage du traitement de texte en expression écrite, que c'est chez les scripteurs maîtrisant le processus rédactionnel que les résultats obtenus

sont meilleurs. Donc le mérite revient surtout à l'habileté des apprenants qu'au numérique.

Pour nous, ceci s'explique par le fait que le numérique, c'est-à-dire la médiatisation technologique ne pouvait à lui seule enseigner les principes de cette discipline (stratégies de communication orale, stratégies métacognitives, aspects socio-culturels, aspects référentiels...) et évaluer correctement le produit fini, puisqu'il s'agit de corriger des interactions complexes et non de simples communications incohérentes, mais aussi en tenant compte de l'aspect sémantique, chose que l'ordinateur ne peut assurer. C'est pourquoi nous pensons que dans l'enseignement, la médiation humaine, c'est-à-dire l'enseignant, demeure primordiale et ceci particulièrement dans l'enseignement / apprentissage de l'expression orale.

Cependant, notre point de vue ne vise pas non plus à rejeter les vertus ou les effets influents du numérique, dont l'aspect motivationnel a toujours été affirmé, mais de le combiner avec les vertus de l'enseignant et du contexte socioculturel. Ainsi, nous avons adopté une démarche qui, comme le décrit Mangenot (1996, p.12), d'un côté prône les besoins d'une pédagogie de l'oral en plaçant les apprentis-orateurs au centre des préoccupations, d'un autre côté met à profit les nouveaux outils qui leur apportent la motivation ; une démarche qui nous a autorisé d'embrasser un dispositif d'apprentissage interactif (ENAPIN) engendrant la présence d'enseignants tant pour l'enseignement de l'oral que pour son évaluation (ibid., p.56)..

Dans cette optique, l'objectif de notre recherche a été de planifier et mettre à l'essai via un dispositif interactif de classe un cours d'expression orale FLE combinant justement des appuis contextuels culturels, mais aussi des appuis techniques /informatiques et TICE , fameux outil d'études, de travail mais aussi de divertissement depuis la fin du XXème siècle. Rappelons qu'un dispositif de classe est un ensemble de méthodes et d'outils autour d'un objectif pédagogique visant à faciliter l'apprentissage.

Notre dispositif de classe a été construit pour le cours d'expression orale FLE destiné à des apprenants algériens inscrits en troisième année au Département de FLE à l'Institut des Langues Étrangères du Centre Universitaire AHMED Salhi de Naâma. Ainsi, lors du second semestre de l'année universitaire 2015-2016, nous avons proposé à ces apprenants

de FLE un modèle d'enseignement différent de ce qu'ils avaient suivi durant le premier semestre en expression orale. En fait, les effets souhaités étaient de diminuer les difficultés rencontrées par les apprenants en expression orale, améliorer leurs compétences langagières, augmenter le degré de leur motivation et mesurer ainsi l'efficacité de l'intervention du dispositif ENAPIN.

Pour cela, nous avons constitué deux groupes à partir d'un échantillon de 40 apprenants, un groupe contrôle de 20 personnes qui a suivi le cours d'expression orale sans bénéficier du dispositif et un groupe expérimental toujours de 20 personnes qui a suivi le cours en utilisant le dispositif interactif ENAPIN . Il était question au total de 24 filles et 16 garçons âgés entre 20 et 38 ans. Ces 40 sujets constituaient le seul groupe de troisième année au Département de FLE de l'Institut des lettres et des langues au Centre Universitaire AHMED Salhi de Naâma.

Nous avons administré un test de positionnement « préliminaire » (T1) au groupe contrôle et au groupe expérimental. Tout l'échantillon passé ce test avant que les cours ne commencent (avec et sans dispositif). Ce test avait pour but non seulement, la collecte des scores ou performances des sujets, mais aussi la comparaison de ces scores avec ceux du test final. Notons que le test de positionnement par le biais de sa mesure initiale, a aussi été utilisé pour l'appariement des deux groupes (contrôle et expérimental) afin qu'ils soient les plus homogènes possible. Ainsi, nous avons administré un test final (T2) au groupe contrôle et au groupe expérimental après dix (10) semaines de cours d'expression orale avec (groupe expérimental) et sans (groupe contrôle) dispositif.

Enfin, nous avons administré un questionnaire de motivation au groupe expérimental afin de voir si le dispositif avait procuré motivation chez ces étudiants et s'ils étaient plus motivés que dans un cours sans le dispositif, telqu'ils l'avaient suivi lors du premier semestre de cette année universitaire 2015/2016. Il était ainsi, question de connaître leur satisfaction d'apprentissage et leurs opinions à propos du climat d'apprentissage régnant au sein de la salle de classe. En fonction de ces outils de collecte de données, les résultats que nous avons atteints se présentent comme suit :

La comparaison des scores obtenus au test de positionnement « préliminaire » (T1) et au test final (T2) s'est réalisée d'abord à un niveau intra-groupe puis à un niveau

intergroupe. Pour la comparaison intra-groupe, nous avons vu que tous les étudiants, qu'ils aient suivi un cours d'expression orale avec ou sans le dispositif ENAPIN, avaient montré une hausse des scores dans leurs résultats d'un test à l'autre. Cependant, lorsque nous avons fait une comparaison inter-groupe, nous avons remarqué que des différences apparaissaient au privilège du groupe expérimental mais de nature modeste. En effet, les apprenants qui avaient suivi le cours avec le dispositif avaient obtenu des résultats meilleurs que l'autre groupe.

Par ailleurs, la moyenne de la classe au test final était plus élevée chez eux (11.6) que chez le groupe contrôle (9.4) et la plupart des individus constituant le groupe expérimental présentaient des hausses de score beaucoup plus élevées d'un test à l'autre. Elles allaient jusqu'à 20 points d'écart entre le T1 et le T2 chez le groupe expérimental et jusqu'à 14 points chez le groupe contrôle. Cependant, cette comparaison nous avait amené à conclure que le dispositif n'avait pas présenté l'effet souhaité du point de vue quantitatif qui était l'obtention de résultats meilleurs par le groupe expérimental du fait qu'il a suivi les cours avec le dispositif. Il était question en fait de petites différences légèrement positives pour le groupe expérimental mais pas assez importantes, considérables pour pouvoir affirmer que le dispositif permet l'obtention de meilleurs résultats en expression orale.

L'analyse du questionnaire de motivation, qui a été administré à la fin du second semestre au groupe expérimental, c'est-à-dire après qu'il ait suivi le cours avec le dispositif, a mis à jour des résultats beaucoup plus significatifs. Effectivement, à l'aide de ce questionnaire qui visait en priorité à connaître la satisfaction des apprenants et leur opinion concernant le climat d'apprentissage régnant, nous avons vu que selon la grande majorité :

1. Apprendre avec le dispositif ENAPIN était meilleur qu'apprendre sans dispositif ;
2. Le dispositif ENAPIN leur offrait une grande variété de matériels didactiques ;
3. Le dispositif a permis un apprentissage efficace ;
4. Le dispositif a permis d'entrer davantage en communication avec l'enseignant ;

En somme, les apprenants ont montré une opinion en faveur du dispositif ENAPIN qui leur a procuré plaisir et satisfaction. De par cela, nous en avons conclu à l'existence d'une motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu'on fait une activité par le plaisir et la satisfaction qu'elle procure et d'une motivation à l'apprentissage au « goût 'apprendre » qui se manifestent lorsque les cours se déroulent dans un climat agréable et stimulant (Boivin, 2001).

Cependant, les hypothèses formulées dans la visée de notre objectif, qui était de mettre à l'essai un cours de didactique de l'expression orale en FLE via un dispositif d'apprentissage interactif et évaluer la réalisation des apprentissages, nous voyons qu'elles n'ont pas été toutes démontrées. Effectivement, par ordre de leur formulation dans l'introduction :

L'hypothèse 1 : Un dispositif interactif conçu pour le cours d'expression orale du FLE pourrait être une source de motivation importante pour satisfaire un enseignement/apprentissage réussi de cette discipline.

Les résultats obtenus lors de l'analyse des outils de collecte de données étayent cette hypothèse. Bien que certains apprenants dénoncent des facilités et des aides que leur a procurées le dispositif ENAPIN, il n'est pas question d'une remarquable amélioration de compétences de communication orale comme le montre les scores obtenus au test préliminaire et au test final. Certes il était question d'une progression pour le groupe expérimental d'un test à l'autre mais à l'opposé, d'une régression pour le groupe contrôle.

L'hypothèse 2 : Un dispositif interactif permettrait de diminuer les difficultés que rencontrent les apprenants de FLE en expression orale.

En nous basant sur les propos recueillis lors du questionnaire de motivation, nous pouvons dire que cette deuxième hypothèse a été en grande partie démontrée. Les apprenants affirment bien que le dispositif ENAPIN, notamment à l'aide des tâches réalisées et de la possibilité de communiquer avec leurs pairs et avec l'enseignant, les avait aidés à surmonter les problèmes rencontrés et les difficultés ressenties en expression orale.

L'hypothèse 3 : *L'usage d'un dispositif interactif permettrait d'augmenter la performance des apprenants en production orale, en termes de compétences d'interaction et en termes de meilleurs résultats.*

Nous avons vu lors de la comparaison des scores obtenus au test de positionnement et au test final que ceux des apprenants du groupe expérimental présentaient une légère différence. Ils avaient obtenu des scores un peu plus élevés après avoir suivi un cours d'expression orale avec ENAPIN. Mais les différences avec le groupe contrôle n'étant pas de nature très importante et n'étaient pas flagrantes, nous en avons conclu que le dispositif ENAPIN n'avait pas réalisé l'effet positif souhaité sur les résultats. Ainsi, cette troisième hypothèse s'avère également peu confirmée.

En somme, bien que n'ayant pas confirmé toutes nos hypothèses, nous ne pouvons cependant pas nier certains des effets positifs du dispositif ENAPIN que nous avons construit pour le cours d'expression orale FLE. Son aspect motivationnel, son rôle d'aide, son support permettant l'entrée en communication lors des difficultés ressenties ainsi que son soutien via les tâches sont des qualités admises par ses usagers. Par contre, pour ce qui est de son effet peu marquant sur les résultats quantitatifs (les scores des apprenants) nous pensons que ce mauvais encadrement prend sa source dans le choix des activités proposées et les critères d'évaluation retenus par l'enseignant concepteur du dispositif, il aurait dû intégrer d'autres critères permettant de diriger ses apprenants vers des meilleurs scores quantitatifs.

Enfin, qu'il serait envisageable de s'orienter vers une nouvelle étude à ce propos afin d'analyser et, si possible, de mettre à jour les points et les aspects qui n'auraient pas permis une meilleure réussite (de résultats meilleurs) en expression orale FLE. Cependant, nous pensons que si cette lacune concernant l'évaluation et le choix des critères sera remédiée, il pourrait (le dispositif ENAPIN) entraîner à l'obtention de meilleurs résultats en termes quantitatifs, comme il l'a fait en termes qualitatifs.

Pour notre part, comme nous l'avons déjà mentionné, nous pensons que notre dispositif a bien répondu aux exigences d'un environnement d'apprentissage interactif de travail telle la motivation des apprenants, la réalisation d'activités langagières de réception, de production, d'interaction et de médiation qui peuvent à leur tour être analysées en terme

de production/compréhension (se présenter, saluer, remercier, demander une information, etc.).

Si « l'oral s'enseigne », comme l'écrivent Schneuwly, de Pietro, Dolz Dufour, Érard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd (1997), notre recherche nous permet d'affirmer qu'il est aussi possible de l'évaluer. Il s'agit, certes, d'une tâche exigeante et il y aurait beaucoup à dire sur les aspects plus techniques de ce travail . Mais dans une perspective d'amélioration des compétences langagières des étudiants LMD (futurs enseignants), il nous apparaît souhaitable que l'évaluation certificative de la compétence à l'oral se fasse au terme d'une démarche d'enseignement/apprentissage, car nous sommes convaincu que l'oral peut et doit être enseigné, au même titre que l'écrit. Il serait maintenant important de mesurer de façon plus précise les effets de cet enseignement sur le développement des compétences orales de ces futurs enseignants et de voir dans quelle mesure celles-ci sont mises en œuvre dans les contextes d'exercice de leur profession. Enfin, le numérique va-t-il modifier le statut même des savoirs, des enseignants et des apprenants ? Nous pensons que non, car les connaissances scolaires sont plus nécessaires que jamais ; pour les apprendre nous avons besoin d'écoles et d'enseignants.

Index des acronymes utilisés

- AEO: Activité d'Expression Orale
- CAP: Certificat d'Aptitude Professionnel
- CECRL: Cadre Européen Commun des Références pour les Langues
- CEIL: Centre d'Enseignement Intensif des Langues
- CNEAP: Conseil National d'Étude et d'Analyse pour la Planification
- CNEF: Conseil National de l'Éducation et de la Formation
- CNI: Centre National d'Informatique
- CUN: Centre Universitaire de Naâma
- ECTS: European Credits Transfer System
- ENAPIN : Environnement d'Apprentissage Interactif
- ENS: Ecole Normale
- ERASMUS: European Action Scheme for the Mobility of University Students
- FLE: Français Langue Étrangère
- INRE: Institut National de la recherche en Éducation
- ITE: Institut Technologique d'Education
- LMD: Licence Master Doctorat
- MEN: Ministère d'Éducation Nationale
- OIF: Organisation Internationale de la Francophonie
- ONEC: Office National des Examens et Concours
- QPSSL: Que le Paix et le Salut Soit sur Lui
- SGAV: Structuro-Globale Audio-Visuelle
- SNV: Science de la Nature et de la Vie
- TDP: Tour de Parole
- TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
- UED: Unité d'Enseignement de Découverte
- UEF: Unité d'Enseignement Fondamentale
- UEM: Unité d'Enseignement de Méthodologie
- UET: Unité d'Enseignement Transversale

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdenour, A. (2007). *Le désignant français: ethnique, nom de langue et de culture en situation méliorative dans le parler kabyle*. Harmattan.
- Abdou, E. (2006). *L'exception linguistique en didactique*. Oran: Dar El Gharb.
- Ali, B. (2003, Novembre/décembre). Algérie: "un système éducatif en mouvement" in: Le français dans le monde . *Le français dans le monde n° 330*, .
- Anderson. B & al. (2004). *The spectre of comparisons*.
- Arezki, A. (2007). *Le désignant français :ethnique, nom de langue et de culture en situation dans le parler kabyle*. Paris: Harmattan.
- Astolfi, J.P. (1997). *Du tout didactique au plus didactique*. Paris: Revue française de pédagogie.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- Baril, D. (2002). *Techniques de l'expression écrite et orale*. Paris: Dalloz.
- Barlund, C. (1970). « A transactional model of communication », in Sereno, K.K.
- Benamar, Rabea .(2009). « Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE. »
Synergies Algérie 8, 63–75.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: Créations loisirs enseignement International. CLEI.

- Bernard, P. (1990). *Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction*, in: Gaonac'h D.(dir) *Acquisition et l'utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Bouchard, R .(1995). *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble: Ellug.
- Capdepon, E. (1993). Novembre/Décembre). Organiser un enseignement apprentissage centré sur l'apprenant. *Le français dans le monde* .
- Carol, A. (2008). *Génération Y- Qui sont-ils, comment les aborder? Un regard sur le choc des générations*.Montréal: Editions Logiques.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Education.
- Christine, L. (1985). La notation de l'oral. *Langue Française* , pp. 6-16.
- Cicurel, F. (1985). Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue, Paris, CLE International, p.128.
- Cosnier, A & J.Brossard. (1984). *La communication non verbale* . Lonay (Suisse): Delachaux et Niestlé.
- Cosnier, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cosnier, J. (1978). *Spécificité de l'attitude éthologique dans l'étude du comportement humain*. Bordeaux: Psychologie Française.
- Cyrułnik, Boris. (1983). *Mémoire de singe et paroles d'homme*, Pluriel, Paris, p. 46.
- Dalgalian. Gilbert & al. (1981). *Apprentissage précoce des langues et environnement(considérations psychologiques et sociolinguistiques*.Paris: Harmattan.
- Daniel, G. (1999). *Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère*. Paris : Hachette .

- Daniel, G. (1990). *Psychologie cognitive et didactique des langues. Psychologie et sciences cognitives*. Paris: Hachette.
- Daniel, G. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Collection lal: Crédif-hatier.
- Deci, E. & Ryan, M. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and Well-being*. New York: American psychologist.
- Deci, E. & Ryan M, L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Éditions Logiques.
- Desmarais, L. (1997a) . “L'aventure du développement d'un didacticiel”. *Québec français*, vol. 106, pp 105-107.
- Desmons, F. (2005). *Guide Belin de l'enseignement. Enseigner le FLE.Pratiques de classe*. Paris: Editions Belin.
- Dewale, J. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée* .
- Durkheim, E. (1938). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Harmattan.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette Education.
- Germain, C. N. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif: critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes* , pp. 309-332.
- Gilbert, G. (1979, Octobre/ Décembre n° 9). Langue, identité et culture nationale au Maghreb. *Peuples Méditerranéens* , p. 13.

- Giné, M.Cambra. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne: La présentation de soi*. Paris: Editions de Minuit.
- Guimbretière, E. (1994). *Apprendre, enseigner, acquérir: la prosodie au coeur du débat.*: Collection Dyalang.
- Halté, J.F. (2006). *Entre enseignement et acquisition: problèmes didactiques en apprentissage du langage*. Paris: Mélanges CRAPEL.
- Halté, J.F. (1999). L'interaction et ses enjeux scolaires. *Pratiques N° 103-104* , pp. 3-8.
- Halté, J.F. (1993). *Interaction: interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- Halté, .J.F (1992, Novembre n°26-27). Didactique de l'écriture, didactique du français; vers la cohérence configurationnelle, in: Repères, recherches en didactique du FLM. *Persee* .
- Halté, J.F. (1983). *De la langue à la communication dans l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Helot, C. (2003, Septembre). Education à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *Revue de linguistique et de didactique des langues*. Université Stendhal de Grenoble.
- Henri, B. (1986). *Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques*. Paris: Les langues modernes.
- Ibtissem, Chachou. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie: pratiques plurilingues et variétés à l'oeuvre* . Paris: Harmattan.
- Jacques, Corraze. (1980). *Les communications non-verbales*. In: *Communication Information*, volume 4 n°1, 1981. pp. 113.

- Jorro, A. (2002). De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants. *Note de synthèse pour l'habilitation*. Rouen: Université Rouen.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Paris: De Boeck.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998, Février). La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilans. *Langue Française n° 117*, pp. 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995) : « La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue », *Cahiers de Linguistique Française* 16, vol.1, 69-88
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994) : *Les interaction verbales*, tomes 1, 2 et 3, Paris, Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1988) : « La notion de “ place” interactionnelle ou Les taxèmes, qu'est-ce que c'est que ça ? », dans COSNIER, J., N., GELAS et C., Kerbrat- Orecchioni, (éds.), 1988, 185-198.
- Lahire, B. (2008). compte rendu de lecture: La raison scolaire. *Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires.
- Larochebouvy, D. (1984). *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*. Paris: Editions Didier.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.
- Lizanne, Lafontaine. (2001). *Elaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de FLM au secondaire*. Montréal: Université de Québec.

- Marc, D. J. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Belgique: Mardaga.
- Marielle, H. J. (2005). *L'oral dans la classe, compétences, enseignement*. Paris: Harmattan.
- Martinand, J. L. (2014). *Point de vue-Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum*. Université Rennes 2: Education et didactique.
- Martinand, J.L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième, in A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des 3^e Journées Internationales sur l'Education Scientifique*. (pp. 149-154) Paris : Université Paris 7.
- Mondada, L. & al. (2001, Juillet). Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde* , pp. 107-137.
- Mouchon, J. & Fillol, F. (1977). « Problématique et enjeu de l'enseignement de l'oral ». *Pratiques* 17, p. 3-8.
- Muller Mirza, N. & Buty, C. (dirs) (2015). *L'argumentation dans les contextes d'éducation*. Berne : Peter Lang.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie n° 129* , pp. 87-131.
- Ousseni, M. (1997). *Apprentissage au pluriel au Mayotte: la famille, l'école publique, l'école coranique (Mémoire de DEA)*. Bordeaux: Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Picard, E. M. (1989). *L'interaction sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Education Hachette, CNDP.

- Rondal, A. C. (2001). *Apprendre les langues, où, quand, comment?* Bruxelles: Mardaga.
- Sabiron, J. (1996). *Langue anglaise et étudiants scientifiques*. Bordeaux: Université de Bordeaux.
- Schneuwly, J. D. (1988). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Sciences humaines.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjoints*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sophie, M. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Talon, B. (2006). Méthode d'apprentissage de savoir-faire en mode projet instrumentée par les TIC: Le projet MAETIC. *Technologies de l'Information et de la Communication dans les Enseignements d'ingénieurs et dans l'industrie*. Toulouse: National Polytechnique de Toulouse.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: ERPI- Éditions du renouveau pédagogique. se (Ed.),
- Watzlawick, Paul. (1978) *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*, Le Seuil, Paris.
- Wirthner, D. P.-F. (1996). *Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français*. Neuchâtel, Suisse : Tranel.
- Article en ligne avec DOI (Digital Object Identifier)**
- Bertrand, N. (1999, Janvier 22). Contribution des technologies d'information et de communication au développement. *doi :10.1111/j.154-0064.1*

Références électroniques

Aslim-Yetis Veda. *Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE*. Retrieved from <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763>. consulté le 6 mai 2014.

Bibeau Robert 2000. « Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage ». Le portail des TIC. Retrieved from <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html>. Consulté le 12/08/2017

Catherine Guéneau 2005 [L'interactivité : une définition introuvable](#). Retrieved from http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2005. consulté le 24/01/2017

Cicurel, F. (2011). *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action*. Revue Pratiques. <http://pratiques.revues.org/16>.

Culture française. <http://www.culturepub.fr/>. consulté le 7 mai 2014.

Danielle Chini, « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], consulté le 24 décembre 2017. Retrieved from URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1958>.

Daniel Coste, 2002 « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], consulté le 24 janvier 2017. p 14. Retrieved from URL : <http://journals.openedition.org/aile/747>.

FLE, <http://insuf-fle.hautetfort.com/>. consulté le 6 mai 2014.

Guéneau, C. (2005). L'interactivité: une définition introuvable.

http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_num_145_1_3365.

Henri Besse, « Quand la figure de Mentor était le miroir des maîtres de langues », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 30 | 2003, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 24 décembre 2017. Retrieved from URL :

<http://journals.openedition.org/dhfles/1588>.

Holec H, *Des documents authentiques, pour quoi faire ?*, Retrieved from

<http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf>. consulté le 2 mai 2014.

Le Guide Berlin de l'enseignement (2005: 19, 20). Cf. aussi l'article de Nadine Bailly et de

Michael Cohen: [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html).

(Consulté en juillet 2012)

Le plaisir d'apprendre. <http://www.leplaisirdapprendre.com/>. , consulté le 7 mai 2014.

Lemeunier Valérie. *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*.

Retrieved from <http://francparler-oif.org/FP/dossiers/lemeunier2006.htm>.

consulté le 30 avril 2014.

Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 2000, consulté le 25 décembre 2017. Retrieved from URL :

<http://journals.openedition.org/aile/947>.

Portail du court métrage français, www.le-court.com. consulté le 6 mai 2014.

Parlons,français.<http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/p-104-lg0-Culture.htm?pageliste=2>. consulté le 6 mai 2014.

Revue *Le Point* (article du 3 novembre 2014, n° 1468, (Charte Nationale de 1976, titre premier).

Vidéos didactisés sur le site : <http://enseigner.tv5monde.com>. Consulter le 24/01/2016.

Publication gouvernementale

Rapport de l'OIF⁵², Le français dans le monde, 29 et 30/11/2014).

Loi n°08-06 du 2008 et au décret exécutif n° 08-265 d'Août 2008 .

L'Institut national de la recherche en éducation (INRE) créé en 1996 .

Le Conseil national de l'éducation et de la formation (CNEF), crée par décret exécutif n° 03-407 du 05 novembre 2003 .

⁵² Organisation internationale de la Francophonie

TABLE DES MATIÈRES

AVANT PROPOS.....	03
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	10
ÉTAT DE RECHERCHE SUR LA QUESTION.....	28
PREMIÈRE PARTIE :.....	40
CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DE LA RECHERCHE.....	40
CHAPITRE 1 : L'ALGÉRIE: SON CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ET SON SYSTÈME D'ÉDUCATION.....	41
Introduction	41
1. PRESENTATION GEOGRAPHIQUE ET DEMOLINGUISTIQUE DE L'ALGERIE	42
1.1 Situation géographique.....	42
1.2 Données démolinguistiques.....	42
1.3 Les arabophones.....	43
1.4 Le multilinguisme en Algérie.....	45
1.5 La situation sociolinguistique	46
1.6 Administration et gestion du système d'éducation	48
1.7 Structure et organisation du système d'éducation	50
1.7.1 Enseignement primaire :	50
1.7.2 Enseignement moyen :.....	50
1.7.3 Enseignement secondaire :.....	50
1.7.4 Enseignement supérieur :.....	51
1.7.5 Personnel enseignant.....	52

Conclusion :	55
4	
CHAPITRE 2 : PRÉSENTATION GÉOGRAPHIQUE ET DÉMOLINGUISTIQUE DE L'ALGÉRIE	
	55
Introduction.....	55
2 QUELQUES JALONS HISTORIQUES SUR L'ORAL SCOLAIRE.....	56
2.1 Quelle est la place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE?	57
2.2 Le niveau des étudiants à l'oral: compétences acquises au préalable...58	
2.3 Dimension de l'oral à travers les niveaux institutionnels.....	59
2.3.1 L'oral au primaire	59
2.3.2 L'oral au moyen.....	60
2.3.3 L'oral au secondaire.....	60
2.4 Interprétation des résultats des pratiques des enseignants.....	61
2.4.1 Le role de l'enseignant.....	61
2.4.2 Le role de l'apprenant	62
2.4.3.Comportement de l'enseignant.....	64
2.5 Comparaison globale des prises de paroles des classes.....	64
2.6 Conception empirique de l'enseignement/apprentissage de l'oral.....	66
2.7 Description de quelques difficultés dans les productions orales des étudiants	68
2.7.1 Difficultés de type locutoire	68
2.7.2 Difficultés de type linguistique.....	70
2.7.3 Difficultés de type discursif.....	70
2.7.4 Difficultés de type dialogal.....	71

Conclusion	72
2.8 La marge de liberté de l'étude.....	72
2.8.1 Didactique et plurilinguisme: Quelle prise en compte.....	73
2.8.2 L'Éducation Nationale: Les moyens de répondre à cette demande	74
Conclusion	76
DEUXIÈME PARTIE :.....	77
CADRAGE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	77
CHAPITRE 3 : DE LA PRODUCTION ORALE À L'EXPRESSION ORALE.....	78
Introduction	78
3 EXPRESSION ET PRODUCTION ORALES : DISTINCTION	79
3.1 En guise de synthèse et de conclusion	82
3.2 Qu'est-ce que la production orale?	83
3.3 Qu'est-ce que l'expression orale ?	84
3.4 L'expression orale et sa mise en pratique au Centre Universitaire de Naâma(CUN).....	84
3.4.1 La pratique du français langue étrangère.....	86
3.4.2 L'organisation rationnelle réservée à la pratique de la langue	87
3.5 Observation du dispositif pour la pratique de l'oral	89
3.5.1 Les compétences de départ des étudiants	90
3.5.2 L'expression orale en milieu universitaire.....	91
3.5.3 L'expression orale et ses caractéristiques	91
3.5.4 L'expression orale et ses formes.....	91
3.5.5 L'expression orale et ses compétences	92

3.6 Évolution des approches méthodologiques de l’enseignement de l’oral en FLE.....	94
3.6.1 La méthodologie traditionnelle.....	95
3.6.2 La méthode directe.....	97
3.6.3 Méthodologie active	98
3.6.4 Méthodologie audio-orale.....	100
3.6.5 Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	101
3.6.6 Approche communicative	103
3.6.7 Approche actionnelle.....	109
conclusion.....	110
CHAPITRE 4 : INTERACTIONS VERBALES EN CLASSE DE LANGUE.....	112
Introduction	112
4 L’INTERACTION VERBALE ET SES FONCTIONS	113
4.1 Notion d’interaction verbale.....	113
4.2 Fonctions de l’interaction verbale.....	116
4.2.1 La construction de sens.....	116
4.2.2 La construction de la relation sociale	117
4.2.3 La gestion des formes discursives	118
4.3 Aspect non-verbal dans l’échange langagier	119
4.3.1 Le rire	122
4.3.2 Le silence	123
4.3.3 Le regard.....	124
4.4 Communication authentique.....	127
4.4.1 La communication en classe de FLE	127

4.4.2 Description de l'interaction verbale en classe de langue	128
4.5 Interactions didactiques.....	131
4.5.1 Interactions autonomes	135
4.5.2 La communication-reproduction.....	135
4.5.3 La communication semi-dirigée	136
4.5.4 La communication autonome.....	136
4.5.5 Relation interpersonnelle des acteurs en interaction.....	137
4.5.6 la relation hiérarchique	139
4.5.7 La relation égalitaire	140
4.5.8 Contrat de communication en classe de langue	141
Conclusion	144
CHAPITRE 5 : CONCEPTION CONSTRUCTIVISTE D'ENAPIN, PRINCIPES.....	145
Introduction	145
5 DEMOTIVATION ET ABSENCE DE PRODUCTIVITE ACTIVE ET SPONTANEE.....	146
5.1 Comment favoriser la prise de parole en classe de FLE?	146
5.1.1 La motivation.....	146
5.1.1.1 Comment un étudiant du FLE peut-il être démotivé ?.....	146
5.2 L'enseignant, l'évaluation, les récompenses et les sanctions	148
5.3 La prise de parole en classe : difficultés et solutions	148
5.3.1 La saturation des groupes, quel impact sur le développement de la compétence d'expression orale ?	149
5.3.2 Le manque de la pratique en classe	150
5.3.3 Raisons paralysantes de la prise de la parole en classe du FLE	151
5.3.3.1 Raisons didactiques et pédagogiques.....	151

5.3.3.2	Raisons psychologiques	152
5.3.3.3	Raisons socioculturelles.....	152
5.3.3.4	Raisons intellectuelles et cognitives	153
5.4	Intervention : Modalités de travail dans ENAPIN.....	153
5.4.1	Quel dispositif adopter, pour un rendement souhaitable à l’oral en cours de FLE?.....	153
5.4.2	ENAPIN dispositif élaboré à partir de l’approche interactionnelle	154
5.4.3	Le dispositif ENAPIN élaboré pour le cours d’expression orale de 3 ^{ème} année LMD français.....	156
5.4.4	Principes d’ENAPIN.....	157
5.4.4.1	L'apprentissage est interactif.....	157
5.4.4.2	L'environnement d'apprentissage est sécurisant.....	157
5.4.4.3	L'apprentissage est authentique.....	157
5.4.4.4	L'apprentissage est centré sur l'apprenant.....	157
5.5	Tâches incluses dans ENAPIN.....	158
5.6	Démarche d’enseignement explicite d’une stratégie de communication orale.....	158
5.7	La structure du répertoire des documents authentiques audio-visuels :.....	159
5.8	Les séances composant le cours d’expression orale FLE.....	160
5.8.1	Situation du test de positionnement (T1 enregistrement).	160
5.8.2	Séance 1 mise en train et présentation de la situation Test T1	160
5.8.3	Séance 2 : explication du processus des stratégies d’écoute.	161
5.8.4	Séances 3 et 4 : explication du processus des stratégies de prise de parole ..	162
5.8.5	Séance 5 : Les pèlerinages, phénomènes mondiaux :	163
5.8.6	Séance 6 :L’université française plus chère pour les étrangers	163

5.8.7	Séance 7 : Les Champs-Élysées, la plus belle forêt du monde.	164
5.8.8	Séance 8 : Invité Samuele Furfari Géopoliticien de l'énergie	164
5.8.9	Séance 9 : Fabriquer un dépliant touristique	165
5.8.10	Séance 10 : Réaliser une recette de cuisine française	167
5.8.11	Séance 11: Accompagner des touristes francophones lors des excursions en Algérie (simulation)..	167
5.9	Modèle de cours d'expression orale basé sur ENAPIN....	169
	Conclusion	176
	TROISIÈME PARTIE:.....	178
	ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE.....	178
	CHAPITRE 6 : LE PROTOCOLE D'EXPÉRIMENTATION ET LES OUTILS D'ANALYSE DE LA RECHERCHE.....	179
	Introduction.....	179
6	PRESENTATION DU CONTEXTE HISTORIQUE DE LA RECHERCHE.....	180
6.1	Cadre institutionnel.....	180
6.1.1	Le terrain de formation et de recherche	180
6.1.2	Les programmes de formation du Département de français	182
6.1.2.1	La formation en Didactique du français	182
6.1.2.2	Les disciplines spécifiques.....	182
6.1.2.3	L'enseignement du français dans les filières francophones.....	183
6.1.3	Les conditions d'un cursus auxquelles sont confrontés les apprenants	183
6.1.4	La population de l'étude	184
6.1.5	L'échantillon.....	185
6.1.6	Les techniques de collecte de données de la recherche	186
6.1.7	Difficultés rencontrées	187

6.1.7.1	Des interactions aux transcriptions	187
6.1.7.2	Conventions de transcription	187
	Conclusion.....	189
	CHAPITRE 7: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	191
	Introduction.....	191
	91	
7	UNE DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE	192
7.1	Présentation du contexte et corpus de la recherche	193
7.1.1	Constitution des corpus.....	193
7.1.1.1	Questionnaire de motivation (annexe, appendice A) :.....	195
7.2	Les critères d'évaluation	196
7.2.1	Thèmes abordés	196
7.2.2	Les questions posées.....	199
7.2.3	Les tours de parole.....	203
7.2.4	La durée de parole.....	207
7.2.5	Les interruptions	210
7.2.6	Pauses et silences	213
7.2.6.1	Description de la pause	213
	Conclusion.....	215
	CHAPITRE 8 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION.....	216
	Introduction :.....	216
8	LE TYPE DE RECHERCHE.....	217
8.1	Déroulement de l'intervention	217

8.2	Aspect technique de l'intervention ENAPIN	219
8.3	Analyse et interprétation des résultats de la recherche.....	222
8.3.1	Analyse du test préliminaire (T1) et du test final (T2)	222
8.3.1.1	Résultats du test préliminaire (T1).....	223
8.3.2	Résultats du test final (T2).....	224
8.4	Comparaison des résultats globaux du test préliminaire (T1) et du test final (T2).....	226
8.5	Comparaison des résultats par critère au test préliminaire (T1) et au test final (T2).....	230
8.5.1	Comparaison des résultats selon le critère 1 au test préliminaire (T1) et au test final (T2).....	231
8.5.2	Comparaison des résultats selon le critère 2 au test préliminaire (T1) et au test final (T2).....	231
8.5.3	Comparaison des résultats selon le critère 3 au test préliminaire (T1) et au test final (T2).....	232
8.6	Analyse des pauses.....	232
8.7	Les résultats de l'analyse.....	234
8.7.1	Analyse du questionnaire de motivation.....	236
8.7.2	Interprétations du questionnaire de motivation.....	237
	Conclusion.....	244
	BILAN ET PERSPECTIVES.....	245
	Introduction.....	245
9	EMISSION DES CONSEQUENCES DIDACTIQUES.....	246
9.1	Formuler des objectifs réalisables et mesurables.....	246

9.2 Créer un environnement d'apprentissage détendu et de véritables situations de communication en classe de FLE.....	247
9.3 Éveiller la conscience des étudiants sur les rituels de communication	249
9.4 Encourager l'autonomie des étudiants dans la prise de parole	250
9.5 Réserver un volume horaire approprié à l'enseignement de l'oral.....	253
<u>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</u>	<u>255</u>
<u>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</u>	<u>261</u>
<u>TABLE DES MATIÈRES.....</u>	<u>271</u>
<u>ANNEXES.....</u>	<u>283</u>

Annexes

Appendice A:

- Formulaire de consentement
- Questionnaire de motivation

Appendice B:

Tests d'évaluation

- Test de positionnement T1(Thèmes)
- Test final T2 (Thèmes)
- Transcription des deux débats
- Transcription d'un extrait tiré du corpus de notre magistère

Appendice C:

- Transcription des cours d'expression orale via ENAPIN;
- Les deux tâches réalisées et leur transcription

Appendice D:

- Stratégies de prise de parole
- Stratégies d'écoute

Appendice E:

- Fiche méthodologique: mise en oeuvre du débat en classe
- Photos du dépliant

Appendice G:

- Observatoire des loisirs des français
- Occurrence de la durée des TDP
- Formule de calcul de l'écart-type

-

Formulaire de consentement

Madame / Monsieur :

Je voudrais d'abord vous remercier pour l'attention que vous portez à cette recherche. L'objectif de ce formulaire est de vous informer du processus de la recherche et par ce fait d'avoir votre consentement en ce qui concerne votre participation.

Je suis enseignant chercheur au Centre Universitaire SALHI Ahmed de Naâma dans le Département de Français Langue Étrangère. Je suis intéressé, dans le cadre d'une thèse de doctorat, par les opinions des apprenants à propos de l'usage de certaines stratégies (d'écoute et de prise de parole) dans un dispositif pédagogique et didactique, dans le cours d'expression orale, notamment à propos de l'élaboration, la mise en pratique et l'évaluation de ce dispositif en utilisant les outils cités. C'est pourquoi, je compte réaliser avec vous, de manière officielle ou non des enregistrements audio-visuels.

Les enregistrements audio-visuels se feront au Centre Universitaire à des horaires qu'on déterminera ensemble, avec vous; quant aux interactions et à vos contributions, elles seront enregistrées sur vidéo Mp4. Vous avez entièrement le droit de visionner, d'écouter les enregistrements à n'importe quelle étape de la recherche. Votre identité restera confidentielle dans tout document écrit. Il ne nous est pas possible d'effacer votre nom/prénom et image des enregistrements audio. Cependant, ils ne seront en aucun cas montrés à d'autres personnes, sans votre autorisation écrite, en dehors de mon directeur de recherche : Pr. Fari Bouanani Gamal El hak et en dehors des enseignants qui participeront au comité de suivi et au jury de la thèse.

Il est fort probable que les enregistrements soient utilisés dans des travaux futurs, dans des cours universitaires et/ou dans des réunions professionnelles (séminaires, colloques, etc.). Pour conclure, je vous remercie encore une fois d'avoir consacré du temps pour lire ce formulaire et pour décider de votre participation. Si vous avez d'autres questions concernant la recherche, je reste à votre entière disposition.

Nekhouet B. Abdelkader (Enseignant chercheur)

Adresse professionnelle : Centre Universitaire SALHI Ahmed de Naâma, Département de français, Bureau n°34, Naâma 45000.

E-mail & Tél : nekhouet@hotmail.fr 0775324268.

Je, soussigné(e),, déclare avoir pris connaissance des explications ci-dessus et déclare ma participation volontaire à la recherche.

Date: Nom / prénom et signature.

Questionnaire de motivation

Vous avez suivi lors du second semestre de l'année 2015-2016, un cours d'expression orale FLE enseigné avec un dispositif ENAPIN. Dans ce cadre nous avons élaboré 14 questions auxquelles nous vous prions de répondre. Merci pour votre participation.

NOM :

PRÉNOM :

- Sexe: Masculin Féminin

I. Satisfaction ressentie (cochez la réponse qui vous convient le mieux)

1. Apprendre avec ENAPIN a été meilleur qu'apprendre de manière traditionnelle.

Oui Non

2. ENAPIN a fourni une grande variété de matériels didactiques.

Oui Non

3. Je suis satisfait(e) de la souplesse d'apprentissage et de l'indépendance (travailler)
4. qu'offre le dispositif ENAPIN.

Oui Non

5. Je suis satisfait(e) du modèle d'enseignement basé sur ENAPIN.

Oui Non

6. Je trouve que le dispositif ENAPIN permet de manière générale un apprentissage efficace.

Oui Non

II. climat d'apprentissage (cochez la réponse qui vous convient le mieux)

7. Avec ENAPIN, le cours était plus intéressant.

Oui Non

8. Avec ENAPIN, je suis entré(e) plus en interaction et en communication avec mes pairs.

Oui Non

9. Avec ENAPIN, je suis entré(e) plus en interaction et en communication avec mes pairs et mon enseignant.

Oui Non

10. Avec ENAPIN, je n'ai pas hésité à poser des questions

Oui Non

11. Je pense que le dispositif ENAPIN était plus intéressant.

Oui Non

12. J'ai ressenti moins de pression avec le modèle d'apprentissage basé sur ENAPIN.

Oui Non

13. Avec ENAPIN, le climat d'apprentissage était plus agréable.

Oui Non

14. Avec ENAPIN, le climat d'apprentissage était plus ennuyeux.

Oui Non

Les tests d'évaluation

Test de positionnement T1(Thèmes)

Date: 18/02/2015

Temps: 1h 19' 08''

- Thème 1:

Les gadgets électroniques occupent aujourd'hui une place importante dans notre vie, sommes nous esclaves ?

- Thème 2:

L'apprentissage d'une deuxième langue est-elle nécessaire dans notre monde d'aujourd'hui ?

- Thème 3:

« Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait » ce proverbe s'applique t-il de nos jours ?

Test final T2 (Thèmes)

Date: 18/11/2016

Temps: 1h 28'52''

- Thème 1:

Les parents algériens se plaignent toujours de leurs enfants, ces derniers à leur tour reprochent que leurs parents sont beaucoup autoritaires.

- Thème 2:

Si vous êtes ministre de l'éducation nationale, quelles mesures adopterez-vous pour la réforme du système scolaire?

- Thème 3:

Tous les algériens veulent que leurs enfants fassent des études supérieures, qu'en pensez-vous?

Appendice B/transcription débat n°1/Test 1 (13'32")

1. P : Bonjour mes chers apprenants comme c'était prévu je vous ai demandé de préparer une argumentation pour et une argumentation contre pour chacun des trois thèmes/ c'est bon on va essayer d'entamer ensemble le premier thème
2. CEn : Bonjour monsieur
3. P : < si vous permettez Mlle Houda lisez le premier thème <
4. E1 : les gadgets électroniques occupent une place importante dans notre /euh vie en sommes nous esclaves
5. E20 : donc euh monsieur c'es=t = à nous de répondre par des argumentations contre et pour ?
6. E11 : et pour- pour //ce premier thème les gadgets électroniques occupent une place importante dans nos vies/ sommes nous esclaves de ces gadgets? Qu'est ce que vous en dites ? /// {les interlocuteurs regardent attentivement le caméraman}
7. E2 : je peux monsieur
8. P : vas y très bien Abderazak commence +
9. E2 : en ce qui concerne ce thème après le sondage des euh + après le sondage auprès des gens alors après la majorité des gens l'utilisation des gadgets électroniques facilite la vie quotidienne+++
10. P : très bien continuez
11. E2 : et améliore encore l'être humain la réa/ la réalisation de certaines activités avec ces outils se faite rapidement rapi- rapidement avec une faible perte de temps à domicile la machi- par exemple la machine à laver // le robot le broyeur diminue l'effort phy- physique de l'être humain
12. E2 : Huum donc dans notre vie ces outils sont iné- inévitables ils= =aident à la mise en marche des machines de

production huum ou de fabrication par exemple dans le=s= usines et même pour préserver la santé humaine par exemple dans les interventions chirurgicales //ou de dialyse alors ce que je cite c'était- c'est des avantages

13. C20 : ce sont euh euh des arguments pour +

14. E2 : sont des arguments pour

15. P : > très bien Abderazak >

16. E12: euh moi je voudrai présenter euh des arguments contre euh je dirai euh je ... je cède la parole à mes collègues

17. C1 : les gadgets euh /pour moi les gadgets électroniques occupent une place importante dans notre vie euh parce que e- euh en tant que/

18. E17 : euh mais euh monsieur vous vous monopolisez la parole

19. P : > ok laisser le terminer >

20. C1 : je suis étudiante en troisième année euh j'ai euh/ plus de documents à utiliser euh en plus j'ai un mémoire à préparer donc je préfère utiliser les gadgets électroniques pour que je gagné du temps/ et que je peu- je peu- euh je puis- je peux travailler euh je peux réaliser un bon travail

21. E9 : est ce que vous êtes d'accord/// {un interlocuteur demande de sortir} oui monsieur Kouider

22. C2 : oui je suis d'accord *** avec ce que vient de dire Dounia mais euh *** c'est vrai ces gadgets sont efficaces /euh mais il y'a un point- un point euh négatif euh c'est à dire / peuvent diminuer nos capacités humaines surtout la réflexion

23. C10 : voulez vous parler du quotient intellectuel/ >et le=s =autres>

24. C4 : pour moi euh+ les gadgets électroniques obtiennent euh une place importante dans euh notre vie*** et- et euh nous sommes euh es-esclaves / euh euh =

25. E14 : alors vous sentiez que vous êtes esclave pourquoi ?
26. C4: nous sommes dé- dépendants euh d'abord parce que il y'a des- des familles qui ne- ne peuvent pas payer des factures /// {l'enseignant suscite les interlocuteurs à prendre la parole}
27. C11 : parfois euh+ il est bon d'utiliser ce=s =outils/ sans difficultés mais pou- pour ce qui est vital *** euh=
28. C10 : euh je- je ne parle pas de- de d'euh d'euh
29. P : >très bien vous avez bien commencé>
30. C10 : d'autres matières/ mais il faut de temp=s =en temps se libérer
31. E1 : monsieur je monsieur j- je partage la même avis que monsieur Aderazak mais en même temps ça- ça n'empêche pas qu'il y a un petit négatif
32. E15 : négatif lequel ?
33. E1 : lequel // donc j'ai malgré la flui- fluidité et la souplesse et l'adaptation dont le monde est dotée lorsqu'on parle des gadgets électroniques le paradoxe c'est que nous sommes esclaves, les ar- le=s =arguments que que j'ai proposé euh /ont deux aspects
34. P : le premier ?
35. E1 : le premier aspect c'est que euh// c'est qu'euh ///{précipitation du locuteur}
36. P : doucement
37. E1 : le=s =enjeux économiques les contraintes sociales euh /obligent l'homme de suivre ces gadgets ainsi que l'efficacité qu'a citée monsieur Abderazak +++
38. E10 : >faites nous présenter le deuxième> ?
39. E1 : Le deuxième aspect c'est l'aspect négatif euh //j'ai parlé //d'heu de l'aspect affectif heu émotionnel avec le temps l'homme se rattache euh à ces machines là un exemple euh /par exemple euh //la personne sera trop attaché

à son portable à son PC et ne laisse personne approché à son bien et devient agressif

40. C19 : monsieur euh donc c'est presque la même argumentation présentée par notre camarade Houda

41. C9 :> bon > hein c'est vrai qu'euh ces gadgets électroniques euh peuvent être bénéfiques euh / pour nous dans euh notre vie/mais euh pourquoi laisser c- c- ces gadgets euh ces moyens euh ce=s outils former une *** dans notre vie et- et essayer toujours d'être modérés et plus sage

E3 : malgré que ces gadgets ont un côté positif il=s=ont même un côté négatif <c'est à dire un arme à double tranchant<

42. P : voilà on va essayer d'analyser cette arme je dirai un=e =arme à double tranchant

43. C6 : moi euh je suis pour de ce qu'elle a dit Dounia/ le- le- travail que nou=s =avons euh dans ce master il est spé- spécifique pour cette année/ mais les algériens sont presque tous des esclaves de ces gadgets

44. C7 : c- ces gadgets euh euh ///{l'interlocuteur a perdu le fil conducteur de sa parole}

45. E3 : les gadgets/les gadgets prennent une priorité dans nos journées il(s) facilit(en)t la communication avec le=s= amis euh avec les collègues et même cré(en)t de problèmes de santé de quoi on s'en fiche on donne pas l'importance euh par exemple au téléphone il crée il y'a des rayons qui touch(en)t le cerveau cré(en)t des maladies graves de temp=s =en temps

46. C5 : pour moi euh je suis du même avis que Dounia+ euh puisque nous sommes des étudiants il faut- il faut euh/ euh nous avons très besoin d'euh d'utiliser- à utiliser puisque nous avons euh/ di modules à préparer et que ces gadgets rend(en)t la vie facile au=x =étudiants

47. C18 : >mais- mais j'aimerais bien que vous ajoutiez ce
mais++ monsieur euh
48. C8 : mais il ne faut pas exagérer
49. E4 : monsieur /je euh je suis pour l'utilisation de
ce=s =outils euh parce que je ne pense pas qu'une journée
passe sans quan=d =utilise ce=s =outils franchement ça nous
fait du bien
50. C20 : parlez s'il vous plaît spontanément nous essayons
de prendre la parole chaque fois que nou=s =en avons besoin
51. E5 : moi euh //je pense qu'il faut dire la vérité on ne
peut vivre loin de ce=s =outils moi personnellement je ne
peux s'en passer ni de mon mobile ni de mon PC
52. C17 : cela veut dire que euh nous sommes de=s =esclaves
de ces gadgets très bien le=s =autres
53. E6 : euh je pense qu'il y'a des biens et=
54. C15 : voulez vous dire de=s =avantages et de=s
=inconvenients
55. C6 : comme ces derniers /euh temps dans la vie
quotidienne de l'homme on gagne le temps et euh grâce à ces
gadgets mais on perd beaucoup de nos sentiment à force de
l'utilisation de ce=s =outils en plus on consomme beaucoup
d'énergie
56. E7 : euh je pense que les gadgets électroniques sont
plus essentiels dans notre vie/ parce que ça nous rend la
vie plus facile et- et nou=s =avons besoin de ces gadgets
euh pour euh- pour euh
57. E8 : de nos jours on remarque que technologique que
la*** de ces technologies sont euh sont vraiment très
rapides mais les conséquences sont néfastes pour l'organisme
58. E8 : monsieur ces gadgets sont très utiles mais ne sont
pas indispensables
59. P : très bien pourquoi ?

60. C9 : parce que vous pouvez passer un jour /deux jours sans télévision sans portable*** on va passer ces journées normales
61. E1 : monsieur elle a dit on peut passer une journée une semaine jusqu'à un mois mm- mais //ce n'est pas évident pour son entourage/ et que c'est...
62. C3 : alors je ne suis pas du même avis quant=
63. E1 : chacun voit les choses de sa façon
64. P : <très bien c'est un débat et<=
65. E1 : >son entourage ne peut pas s'en passer>
66. C8 : ces gadgets électroniques nous rendent de=s =esclaves pourquoi ? parce que par exemple //si on prend le téléphone portable on ne peut pas le séparer de lui
67. C13: puisque le =
68. E8 : par ex- exemple ss- si je demande à mon camarade /quelqu'un qui n'a pas de téléphone il prend tous euh euh ***
69. P : alors à partir de ces conversations quelle conséquence pouvez-vous =en tirez ?
70. E1 : > nous sommes esclaves de l'usage de ces gadgets>
71. E2 : ouais mais ça reste selon l'utilisation de certaines catégories sociales.

Appendice B transcription débat 2/Test 1 (14'32")

72. P : donc en guise de cette conséquence nous passerons au deuxième thème lisez svp Amel ce deuxième thème
73. E9 : l'apprentissage d'une deuxième langue es=t =elle nécessaire dans le monde d'aujourd'hui?
74. E1 : monsieur l'apprentissage d'une deuxième langue est une nécessité
75. P : pourquoi ?
76. E1 : je vois en plus qu'elle es=t =indispensable dans le monde- dans le monde actuel /puisqu'elle représente une compétence communicationnelle c'est-à-dire euh il permet
77. C1: pourquoi ? voilà puisque le jeune d'aujourd'hui est compétent il maîtrise bien un savoir faire il est bien formé
78. P: alors est ce qu'on pourra dire que ce proverbe s'applique de nos jours?
79. E11 : >elle permet la langue>
80. E1 : elle permet au /euh peuple à la personne qui acquiert cette deuxième langue de mieux s'exprimer et// d'euh mieux- et de mieux communiquer et comprendre l'autre
81. C5 : monsieur pou- pour moi +il faut enseigner au=x =enfants euh plus de langues ét- étrangères le plutôt possible
82. P : >est ce que c'est une nécessité ou un privilège> ?
83. C4 : l'apprentissage d'une deuxième langue est nécessaire dans les temps d'aujourd'hui parce qu'euh / tout d'abord nous sommes des étudiants+***
84. E1 : l'ouverture sur le monde/ le troisième point euh c'est la mondialisation / euh qui nous oblige euh oblige l'être humain d'apprendre une deuxième langue
85. C14 : je suis euh pour l'apprentissage d'une deuxième langue.. par exemple pour voyager../ euh c'est un excellent moyen euh pour euh pour euh /
86. P : pour communiquer

87. C14 : pour euh communiquer et s'intégrer dans des nouvelles sociétés mais euh dés fois ***//
88. C12 : euh je suis pour l'apprentissage d'une deuxième /voire troisième langue euh euh mais il faut que les jeunes gens attachent euh beaucoup d'importance à leur langue maternelle
89. C11 : l'apprentissage d'une deuxième langue est nécessaire parce qu'euh /l'apprentissage me donne l'occasion euh et la chance d'avoir un métier / de- d'avoir une chance de travailler
90. C13 : apprendre une deuxième langue euh / c'est apprendre un deuxième code euh pour ma part monsieur on parle je parle en allemand euh avec mes camarades afin que les gens ne comprennent pas ce qu'on dit euh c'est-à-dire je préserve une certaine intimité
91. E8 : l'apprentissage euh d'une deuxième langue est nécessaire pour nous //pourquoi ? parce que pour nous c'est pour connaître le monde il faut apprendre les langues
92. C10 : euh //les langues sont euh des moyens de communication*** apprendre une langue c'est ouvrir une fenêtre
93. E2 : l'apprentissage d'une deuxième /voire une troisième langue c'est nécessaire pour nous + surtout parce que nous sommes en contact toujours avec d'autres civilisations
94. C6 : je suis pour l'opinion de monsieur Kouider parce que euh de- de la- la *** euh /l'apprentissage d'une deuxième langue est très nécessaire dans la vie de l'étudiant
95. C16 : nous nous sommes pas simplement des étudiants qui cherchent des diplômes certes euh euh /mais nous sommes des chercheurs qui sont toujours besoin d'apprendre une euh voire deux langues pour développer des compétences

96. E10 : oui apprendre une deuxième langue est nécessaire dans nos jours// parce que l'être humain est obligé dès fois d'apprendre plus qu'une langue pour améliorer sa vie culturelle
97. E2 : euh est surtout lorsqu'il se déplace dans un autre pays pour la découverte// pour étudier pour euh la recherche scientifique
98. C11 : apprendre une deuxième langue ça nous ça nous euh / permet d'intégrer d'autres cultures
99. C9 : à nos jours euh moi je pense que l'appren-tissage d'une euh deuxième langue c'est une né- nécessité plus un privilège+ parce que c'est euh=
100. E12 : c'est vrai une deuxième langue c'est vrai ça permet à l'étudiant de progresser euh dans nos études
101. E1 : je ne suis d'accord euh avec les gens qui/qui dis(en)t apprendre une deuxième langue est nécessaire je m'explique euh ** vu qu'il y'a les moyens de traduction
102. E 10: mais est ce que la traduction est =un moyen efficace ?
103. E1 : ça dépend
104. E5 : a mon avis l'apprentissage d'une deuxième langue est uti- utilitaire par exemple lorsqu'on voyage cette langue cible elle nous =ouvre le monde vers d'autres cultures.
105. E12 : apprendre une deuxième euh langue ça donne parfois la sensation quand va perdre notre langue maternelle
106. P : oui je suis d'accord mais///
107. E14 : elle ne va pas être=
108. P : je n'ai pas signalé quand va négliger la langue maternelle
109. E1 : la langue maternelle va / euh être en concurrence avec la langue cible

110. P : alors je vois que toutes vos opinions convergent vers une argumentation pour

Appendice B Transcription Débat n°3/Test 1 (19'30")

111. P : le troisième thème c'est un proverbe qui disait : >si jeunesse savait si vieillesse pouvait> s'applique t'il de nos jours ?

112. C2 : si jeunesse heu savait c'est =à dire qu'il y'a une condition cela veut dire qu'il y'a quelque chose// il y'a une capacité chez la jeunesse mais elle manque savoir alors euh si on ajoute du savoir à cette jeunesse

113. C20 : monsieur

114. C2 : ::: comme étant donné un un/euh ::: vraiment la deux- la deux- deuxième phrase veut dire la vieillesse déjà// elle est une capacité /du d'un savoir faire elle ne manque que de pouvoir/et voilà merci/

115. E2 : euh ce proverbe signifie qu'euh la jeunesse manque d'expérience et qu'euh la vieillesse manque de pouvoir

116. P : >très bien>

117. E10 : ne s'applique pas de nos jours euh / pour plusieurs raisons d'abord euh monsieur les jeunes ont la force et euh le dynamisme physique et moral euh mais ils n'ont pas beaucoup d'expérience

118. E19 : mais pourquoi vous= avez commencé votre locution par ne s'applique pas ?

119. C15 : > monsieur dans ce proverbe on =accuse le jeune> de l'ignorance et le vieux d'incapacité vue so=n =âge //je pense que ça euh ne- ne s'applique de nos jours

120. E9 : euh les jeunes n'ont pas beaucoup d'expérience par contre les vieux ont beaucoup d'expérience et la maîtrise de la matière mais euh il(s)n'on(t) pas euh euh il(s)ne peuvent pas concrétiser euh /j'ai un proverbe euh les jeunes comme le printemps et les vieux comme l'hiver

121. P : pourquoi ?

122. C1 : pourquoi ? voilà puisque le jeune d'aujourd'hui // est compétent il maîtrise bien un savoir faire il est bien formé il est*** il est capable de faire bien de euh de=

123. E17 : est ce que c'es=t =évident pour toute la jeunesse?

124. E1 : je pense que ce proverbe est une expression figée euh cette expression s'applique sur nous et sur les générations qui viennent

125. C16 : < monsieur on parle du jeune d'aujourd'hui<

126. E14 : c'est-à-dire que cette jeunesse d'aujourd'hui a cette sagesse

127. C1 : pour cela il fallait euh /voyager faire des amis

128. C19 : par exemple monsieur dans le domaine de l'informatique les jeunes sont plus compétents \$\$\$ {sonnerie du téléphone : le cameraman arrête l'enregistrement pour répondre}

129. C1 : les jeunes sont plus compétents plus créatifs / euh de cela on trouve que les jeunes sont mieux que les vieux

130. P : très bien mais si=

131. C17 : la deuxième tranche d'euh /du proverbe qui accuse les vieux d'êtres incapables je suis contre un vieux est capable parce qu'il a de l'expérience euh de=

132. E11 : je suis euh pour euh ce proverbe euh parce que les je- les jeunes hommes/ géné- euh généralement on trouve euh on trouve dans la jeunesse une certaine euh dynamique euh une certaine euh impulsive

133. E15 : donc ce vieux va compenser la force physique par une force mentale

134. C8 : les expériences /il va influencer positivement son entourage

135. E20 : alors est ce qu'on pourra dire que ce proverbe s'applique de nos jours ?

136. E5 : une impulsivité qui euh qui pou- qui pousse les jeunes euh/ faire des choses sans qui euh qu'il(s) attend euh sans savoir ce qu'il(s) attend euh sans- sans sagesse

137. C6 : de nos jours nous n'avons pas besoin d'informations mais nous avons toujours besoin d'un guide c- ces euh ces guides là sont- sont les vieux parce qu'il=s =ont des bases sur la vie donc nou=s =avons/ euh besoin euh de=

138. P : > d'une assistance adulte>

139. E6 : euh au contraire les vieillards euh on trouve// euh on trou- on trouve que euh qu'ils= ont euh de l'expérience euh ils=ont de la sagesse mais euh ils manquent de dynamique

140. C4 : pour moi non on est des jeunes /et que les vieux ont besoin de nous est c'est réciproque nou=s =avons besoin des vieux alors la jeunesse a besoin de la sagesse et la vieillesse a besoin de la force

141. E12 : donc le proverbe s'applique

142. C11 : je pense que dans cette situation le proverbe ne s'applique pas

143. P : > écoutez votre camarade>

144. E4 : je euh que l'homme devra profiter euh de la période euh/ il est censé d'apprendre et enseigner la jeunesse euh pour moi euh / c'est une phase d'apprentissage euh l'autre phase euh euh c'est une phase de consommation

145. C11 : parce que parce qu'euh /ça revient à la personne elle-même on ne peut juger que le jeune est incapable d'euh de savoir et vis vers ça

146. C3 : je suis euh de la même avis de monsieur Ayade comme ça c'est qu'une question de mental car on peut dire

que si un jeune décide de faire quelque chose il va y arriver /car quand on veut on peut

147. E1 : euh monsieur je pense que le problème se pose dans la condition si

148. C9 : la sagesse c'est de l'expérience et les jeunes en manque de cette expérience

149. C9 : si nous pouvons avoir les deux en même temps le monde sera idéal

150. E7 : euh je pense qu'il y'a une contradiction dans ce proverbe/ euh la jeunesse ne s'applique jamais avec la vieillesse

151. C1 : ceux qui disent que le proverbe s'applique de nos jours monsieur >sont faux>

152. P : <ont tord<

153. C1 : ont tord si les jeunes ne savent pas et les vieux sont incapables sont euh n'ont /la capacité de travailler alors qui va travailler ?

154. E16 : c'est une maxime qui porte une valeur philosophique /à mon avis que ce proverbe s'applique à n'importe quelle époque

155. E3 : euh monsieur j'ai une anecdote euh euh / un jour un vieux a fait un vœu que euh le bon Dieu/ rend lui sa jeunesse euh alo-alors le lendemain il retrouve sa jeunesse mais euh on lui annonce qu'il a reçu son ordre d'appel {rire}

156. C2 : ce n'est évident

157. P : si je suis jeune que tout le monde espère// avoir cette capacité à l'âge de cinquante ans ... c'est impossible est ce que c'est clair ? [personnel]

158. C2 : ces deux capacités se complètent

159. C12 : le proverbe a une valeur générale et ceci va permettre de/ euh il y'a une différence entre le débat d'une jeunesse et une maturation

160. C1 : c'est l'avis de tout le monde

161. E18 : nous n'avons pas dit le contraire il y'a des gens qui gardent à un certain degré les deux capacités en même temps et- et /dans cela j'ai une devise personnelle jusqu'à maintenant j'essaye de gérer un esprit de jeune malgré ma vieillesse

162. C5 : >mais monsieur vous n'êtes pas encore vieux>

163. P : si /méfiez-vous des apparences

164. C2 : >parce que vous faites du sport>

165. C4 : votre physionomie votre forme

166. P : je vous remercie infiniment d'avoir participé à ma recherche. Merci

Appendice B Transcription Débat 1/T2 (40'.59")

1. P : Bonjour mes chers apprenants comme c'était prévu je vous ai demandé de préparer des arguments pour et des arguments contre concernant trois thèmes euh donc vous pouvez commencer le premier thème

2. C1 : les parents se plaignent sou- souvent de leurs enfants ces derniers à leur tour re- reprochent à leur parent d'être autoritaires envers eux qu'en pensez vous ?

3. E1 : à mon avis euh les parents veulent seulement encourager leurs enfants euh d'être capable de faire euh leur travail//

4. C2 : ça dépend de la catégorie de ces gens là et de leur vie sociale {éternuement d'un interlocuteur}

5. E2 : <l'assistance des parents reste euh un comportement essentiel< euh / dans- dans la vie de leurs enfants en les apportant la sécurité en les protégeant des dangers alors euh euh

6. E2 : mais il y'a toujours un conflit qui gère la vie actuelle des jeunes euh euh on- on parle de ça d'un danger

euh / un phénomène dangereux euh donc pour >la continuité de la vie euh /quotidienne ce phénomène se déclenche souvent entre les parents et leur(s)= enfants>

7. C3 : euh a- a donné au- aux= observateurs deux problèmes distincts l'un de l'autre euh il y'en a le premier euh euh qua- quand les- euh les= enfants prend euh considère(nt)que- que leurs parents comme euh autant autoritaires/ euh alors que//

8. C3 : les parents se plaignent de leurs= enfants / euh alors quand= aux causes qui vont apparaître ce- ce phénomène euh on a la couverture de la société la sécurité euh les moyens de la communication qui sont devenus modernes euh il y'en a aussi les médias euh comment dirais-je *** le développement des médias et caetera

9. E3 : euh même les parents de nos jours ne sont- ne sont plus conseillés euh comment ne sont plus euh les conseillés mais euh /// {l'interlocutrice pagine son carnet de notes}

10. E3 : sont malheureusement devenus des simples spectateurs de la situation de leurs= enfants quoi ces derniers sont incapables de gérer leur vie tous seuls sans= avoir d'aide de leurs parents dans= un monde qui est devenu plus complexe et plus dangereux ## {on frappe à la porte}

11. C4 : <dans certaines familles algériennes pas/ pas toutes mais :::/ mais la plus part/ mais la plupart/ les parents= algériens se plaignent souvent> de leurs= enfants à cause de *** >une géante influence de la technologie>*** euh que >et puis ces derniers cherchent toujours d'être libre dans leur choix> euh/ mais mais les= enfants cherchent toujours ***/ >alors> il(s) ne cherche(nt)jamais savoir que seront les résultats euh >mais les parents avec l'expérience> de leur vie quotidienne euh cherche(nt)d'être autoritaires

12. E4 : afin d'éviter euh qu'il y aura des conflits dans la vie euh avoir des- des problèmes en euh termes *** d'explication entre euh le mal et le bien

13. C5 : <euh bon moi d'après euh ce que j'ai compris### {toussotement aigu}/ de cette situation donc qu'il s'agit de motivation des enfants ont euh alors euh <je vois que les enfants ont raison< et les parents n'ont plus le droit d'euh de se plaindre dans ce cas ### {sonnerie de téléphone}

14. C5 : parce que le- les euh les manières dont= utilisé(es) les parents à une certaine= époque pour éduquer leurs= enfants ne fonctionne(nt)pas dans nos temps >alors bien entendu il ce qu'on appelle> euh l'ou- l'ouverture sur lo- le monde en présence des réseaux sociaux et cætera euh alors l'enfant a l'envie d'être libre euh a-a-a les... capacités de- de dire c'est bon j'ai la capacité de gérer ma vie sans mes parents et cætera alors imaginez vous euh >### {murmure et rire}

15. C5 : un enfant avec cette mentalité> est ce qu'on peut le donner/ euh le donner des- des conseils sur la fonction il va vous dire oui j'ai compris mais à la fin euh il ne va pas l'appliquer dans sa vie donc c'est ça euh alors euh ce qu'il faut faire euh il y'a euh il faut y avoir une culture euh concernant l'éducation des= enfants euh il faut même avoir des contacts avec des psychiatres qui est déjà+++

16. E5 : >ce que vous dites dans votre intervention> est ce que l'enfant a des capacités ou il imagine qu'il a des capacités ?

17. C5 : >il imagine> justement donc cette ouverture sur le monde lui donne euh euh c'est-à-dire une influence et cætera+++ c'est pour cela qu'il imagine qu'il a des capacités

18. C6 : alors euh euh /moi déjà euh j'ai rencontré un psychiatre j'ai lui posé quelques questions concernant le

sujet alors euh euh vraiment je suis étonné par ses réponses parce qu'il m'a dit qu'euh euh >par exemple un enfant qui est gâté> il aura un enfant violé euh violant un enfant euh qu'on le protège souvent pardon et cætera il aura une personnalité faible donc vous pouvez imagine euh ce n'est pas facile

19. E6 : pardon mademoiselle mais euh dans votre intervention vous vous focalisez seulement sur l'enfant mais euh notre problématique vise les deux facettes enfant et parents donc >on doit traiter les deux- les deux côtés d'accord>

20. C7 : bein justement moi je suis avec l'enfant et euh c'est à dire je demande au(x) parents de comprendre la situation de leurs= enfants on (n) est pas dans= une époque d'euh euh de vingtième siècle ou je sais pas donc euh ce qui a influencé la vie de l'enfant c'est l'ouverture sur le monde euh l'internet euh donc c'est ça il faut prendre ça en considération

21. E7 : alors mademoiselle *** est ce que les parents sont seul(s) dans cette situation/ euh sont seuls qui gèrent la situation de leurs= enfants ?

22. C8 : euh moi ce que je suggère pour résoudre ce- ce problème cette situation disant ce conflit il faut créer euh une atmosphère de confiance entre les parents euh et leurs= enfants c'est-à-dire être proche de l'enfant euh pourquoi pas supprimer euh euh la différence d'âge entre enfant/père euh voilà ce que je vois +++

23. E8 : alors euh au début de votre intervention vous avez citez un point plus cruciale euh euh vous ne voyez pas que dans votre décision sur les parents vous êtes ferme avez dit euh //si je reprends bien littéralement vos mots vous dites pour moi les parents n'ont pas le droit++ est ce que vous voyez que le remède réside uniquement dans s'ouvrir sur le

monde avec une baguette magique ?ça veut dire il faut être un bon parent pour pouvoir éduquer des bons= enfants c'est ça alors

24. C8 : Non+++

25. E8 : alors vous voyez

26. C9 : >ouais***est ce que euh lorsque vous continuez de dire que tout le problème réside autour de la technologie> / euh parce que on parle souvent on parle de problème de communication que j'étais entraine de parler avec mon ami en voiture sur ça est ce- est ce que c'est= un problème ?

27. E9 : pour moi je le vois autres choses que- que en >quelques sortes c'est un avantage> c'est= gain pour les= enfants d'aujourd'hui mais on va le traiter dans le co- côté que mon collègue vient de préciser

28. C10 : mais mais le+++

29. E9 : est ce que vous voyez que c'est un facteur menaçant la vie de nos enfants ?

30. E10 : pour moi c'est un avantage pour l'enfant si- s'il est accompagné quotidiennement suivit par les parents

31. C11 : vous avez pardon vous avez soulevé euh dit est ce >accompagner> veut dire >assister> être avec soutenu par les parents voulez vous dire ça ?alors la >moitie de thématique d'aujourd'hui ne veulent {sic} pas cette assistanat>

32. E11 : alors pour moi ici il y'a un conflit de génération c'est un alors chaque génération a ses= aspirations tout le monde veut changer le monde

33. C12 : nulle génération >n'a le droit> d'imposé ses= aidées sur celle qui vient après malgré que nos parents n'avaient pas cette technologie ça ne leur pas empêcher de nos éduquer donc euh ce que ce facteur instructurel est un moyen ou il y'a d'autres facteurs qui interviennent extra comme euh

34. P : monsieur Billal j'aimerais bien que vous présider cette séance et je ne voudrais que ce débat aille vers une polémique attention nous nous ne sommes pas ici pour aller vers une polémique essayez de présenter vos argumentations soit pour soit contre et d'une façon constructive

35. E12 : juste- juste pour remettre les points sur les= i moi- moi ici vous avez dit d'après ce qui a dit monsieur *** quels sont les points essentiels ? on= a des parents hein /des enfants d'accord euh et >on= a une situation critique alors on va essayer de problématiser> certes ce malentendu entre les parents et leurs= enfants

36. C13 : donc euh comme il a été mentionné que la génération chan- change de *** que ce soit pour les parents ou pour les enfants et on sait très bien que euh +++l'âge de l'adolescence ne se raisonne pas sur le changement de l'être de son état physique ou psychique car l'enfant à cet âge pense qu'il a grandi et qu'il peut- puisse faire ses décisions euh ce qui lui semble euh et euh les parents voie(nt) aussi que euh ils sont toujours là pour les conseiller et les= orientés./{toussolement}

37. E13 : <euh d'après moi euh je pense que ce conflit devra être traité en équilibre c'est-à-dire cinquante pour cent cinquante pour cent< que euh les parents sachent écouter leurs=enfants de les orientés

38. E16 : <je vois que euh pardon je vais vous= interrompre< pour prendre la parole durant deux minutes >juste pour > ### {on frappe à la porte}

39. P : continuez s'il vous plaît

40. C14 : >juste pour> reprendre un mot clé dans la thématique/ c'est le mot autoritaire il s'agit de bien définir le mot autoritaire

41. E14 : est ce qu'euh vous pensez que les parents avec les exégeances {sic} que vous avez soulevées hein vous avez soulevées ils= ont le temps d'écouté
42. C15 : mais il faut leurs laisser le temps +++
43. E14 : mais ce que vous avez soulevé est ce qu'il compatible avec la vie réelle ?
44. E18 : donc euh moi /je voudrais revenir sur le mot autoritaire qui se rime avec le concept politique et il ne faut perdre de vue qu'on parle d'élève / et que ce dernier va mettre dans >le crâne que un parent autoritaire c'est pour son bien > l'enfant à mon avis il n'est pas coupable dans cette situation l'enfant il ne s'est rien
45. E15 : ce que vous avez dit monsieur /
46. C14 : monsieur Billal
47. E15 : monsieur vous avez déclenché un bon débat au débit {sic} c'est que euh on peut entamer le sujet en détail alors nous savons tous que euh l'enfant se construit de- de trois sources les parents l'ex- l'expérimentation et en plus la so- la société alors moi je vois monsieur Belkacem vous avez dit euh tout à l'heure qu'il y'a un conflit de génération non mais ça au fond pour moi le Hadj Ahmed c'est mon père /
48. E14 : ouais ouais
49. E15 : un homme ancien mais n'oublier pas que les= enfants de nos jours sont euh sont comment dirais-je ont des parents jeunes alors moi je vois que les parents et l'in expérimentation de l'enfant n'ont pas une *** /// {bruit abondant causé par le tirage des chaises} parce que euh il n'a qu'une seule source c'est l'imitation de la société et quelle société c'est la société occidentale
50. C16 : <euh l'enfant veut savoir ce qui est proche de lui donc il l'aime< euh lorsque l'enfant regarde par exemple un film d'action ++ alors je pense qu'il va saisir beaucoup

de choses plus qu'il assiste six heures avec un parent parce qu'il ne veut pas exposer toujours une grande amertume une rancune envers ses parents n'est ce pas

51. E16 : Alors monsieur monsieur Belkacem il a il a il a comme même parlé d'un concept d'autorité ça c'est magnifique se- se sont les étapes hein on va essayer de parler de qui est l'enfant l'enfant d'aujourd'hui on va essayer de définir l'enfant d'aujourd'hui

52. C17 : ouais bonjour à tous euh moi je vois qu'euh euh le parent doit= être autoritaire même l'enfant doit se plaindre {sic} >euh doit se reprocher de son père mais> euh cette- cette euh cette situation n'aura pas lieu s'il n'y a pas de communication entre euh l'enfant et le parent manque de communication >premièrement et deuxièmement> l'influence des gadgets auparavant n'avez pas des jeux électroniques comme aujourd'hui

53. E20 : est ce que voulez veut dire qu'on devra atténuer l'usage de cette technologie ?

54. E17 : moi je vis quotidiennement cette situation avec mes trois enfants j'ai remarqué que le manque de communication entre >les parents je dis les parents> je précise les deux doit {sic} communiquer avec leurs= enfants la mère avec sa fille et le parent {sic} avec son enfant pour aboutir à un- un stade d'éducation un peu exemple

55. P : nous avons traité avec monsieur Belkacem l'autorité et avec monsieur Brahim la communication ouais

56. C18 : vous avez dit que l'enfant imite les= en les= enfants occidentaux >là- là commence le mauvais parent ici> donc euh les parents doivent être autori- autoritaires dans ce cas parce que ### {tousotement} si l'enfant commence à imiter les occidentaux on doit l'interdire euh l'interdire mais il faut pas euh il faut prendre en considération euh euh la vie affective de l'enfant

57. E18 : euh euh <le premier souci des parents euh c'est d'apprendre des belles valeurs à nos= enfants< euh les= éduqués donc euh la façon qu'euh euh utilise(nt) les parents euh /c'est cette- cette façon qui a crée le problème c'est pour cela ils= ont devenu autoritaires aux= yeux des=enfants donc euh ++ imaginez vous il y'a pleins de conseils et ne pas faire ça donc euh alors la façon euh je vois euh je vois qu'il faut prendre de ces valeurs comme un mode {sic} de vie il ne faut mentir devant un enfant euh

58. C 19 : moi euh je pose un problème

59. P : lequel

60. C19 : <est ce que les parents des années dix neuf cent soixante dix sont les mêmes les parents de nos jours< ? puisque vous rejetez tout sur les parents non seulement sur les parents mais- mais aussi sur les gadgets électroniques ### {bruit} exemple un enfant /euh un parent plutôt laisse euh /son enfant faire ce qu'il lui plait à l'internet qu'est ce que vous= en pensez de cette situation ?

61. C14 : donc on on on parle d'euh de de parents d'hier et de parents d'aujourd'hui d'accord et elle a ajouté quelque chose au débat c'est la technologie >cette techno est ce que c'est un inconvénient ou c'est un avantage pour cette euh génération> ?

62. E19 : <donc euh euh jusqu'à maintenant tous les arguments< l'enfant *** {toussotement}/// {l'interlocuteur E19 cherche dans ses documents} dès le début l'enfant essaye de trouver des solutions parce que \$\$\$ {partie confidentielle les locuteurs ont demandé l'arrêt de l'enregistrement}

63. C20 : pourquoi c'est toujours les parents euh pourquoi toujours l'entourage ?

64. E20 : >si on parle de la technologie on est entrain de généraliser sur le thème de la technologie> n'oublie pas que

la techno c'est un arme {sic} à double tranchant comme il a {sic} des avantages a des inconvénients euh / maintenant+++ les parents c'est leur rôle d'avoir une gestion d'organiser le temps de leur(s) enfants

65. C1 : moi ce que je cherche pour cet= enfant un= outil informatique euh un- un *** /moyen qui est doté en de la technologie >je suis pas> d'accord je suis pas je suis pas avec lui il est ailleurs elle où cette *** ?

66. P : on va céder la parole à monsieur Belkacem puis à monsieur Bendaho et on passera au deuxième thème

67. E1 : euh je voudrai seulement > moi les interventions> {sic} sont généralement très très faibles le mot parent aussi est ** /donc tous les parents ne sont pas des *** +++ tous les parents ne sont pas là pour nous donner des des euh des=enfants réussis dans leur vie non donc euh il s'agit de distinguer < entre parent qui sait élever parent qui aime ses= enfants parent qui est indifférent euh même qui veut induire ses= enfants en erreur

68. C2 : moi je voudrais dire que les définitions et les concepts sont très très pertinents dans ce genre de débat car relation enfant >alors ce père là il est digne> de cette euh de ce statut d'être parent- d'être parent ?

69. E2 : parce que nous= avons <vu des pères< je sais pas ce qui a parlé de valeurs donc qui euh que qui se parle n'apprennent pas à leurs= enfants des valeurs de vrais valeurs donc euh ++ faites ce que vous voulez comme la dit mademoiselle ++ restez dehors jusqu'à minuit je m'en fou ce qui te feras à l'école peu importe ça un enfant c'est une patte= à modeler on peut faire ce qu'on veut donc ça dépend tout dépend d'un >parent> est ce qu'il est digne d'être parent ?

70. P : <chers apprenants vous ne voyez pas que vous avez assez débâté ce thème // <j'aimerais bien que vous passerais au deuxième thème n'est ce pas monsieur Bendaho

71. C3 : s'il vous plaît monsieur qu'on termine avec ce point est ce que l'outil informatique est ce que la technologie on peut veiller sur nos enfants ou pas ?

72. E3 : >ouais> autant qu'un formaticien {sic} ouais on peut avec des outils informatiques tels que les mots de passe >on doit pas donner >... à nos= enfants parce qu'il(s)pénètrent chaque jour chaque minute chaque seconde im faut maîtriser cet= outil informatique

73. C4 : monsieur Bendaho disant que votre enfant il est à Oran entraîne de faire des études ou passer ses vacances avec ses= amis comment vous allez veiller sur lui ?

74. E3 : ouais c'est= un problème ###{les interlocuteurs veulent passer au deuxième thème}

75. E4 : <d'accord on va passer au deuxième thème<

76. C5 : pas= encore pas= encore monsieur le président ### {changement du président pour ce deuxième thème}

77. P : un débat devra extrêmement se terminer par une conclusion

78. C3 : en guise de conclusion je dirai que l'enfant a besoin d'une éducation pleine de valeurs et de vertus et non pas d'une autorité ou d'une aversion

Appendice B Transcription débat 2/T2 (53'.19")

79. E5 : tous les= algériens veulent que leurs= enfants fassent des études supérieures qu'en pensez vous ? euh moi personnellement je crois qu'euh les parents veulent que leurs= enfants fassent des études supérieures euh pour plusieurs raisons euh/ euh la première raison euh pour justifier leur échec euh l'échec des parents parfois euh les parents n'ont pas- euh n'ont pas des études supérieures euh

n'ont pas eu l'occasion pardon de faire des études supérieures veulent que leurs= enfants va à l'université euh un= autre point >pour que leurs= enfants soient les meilleurs> en partant du principe que celui qui a un meilleur diplôme aura une meilleure fonction et peut se montrer grand dans la société

80. C6 : mais le problème euh vraiment est ce que vous avez pensé que cet enfant veut faire cette spécialité ? euh je crois que ce- ce ça /sur ce point que les parents sont trop autoritaires sans se rendre compte ils imposent une orientation non désirée à leurs= enfants

81. C7 : alors si les parents veulent vraiment que leurs= enfants obtiennent des niveaux supérieurs ou bien des diplômes universitaires il est impératif que des= efforts euh de la part des parents et de la part des= enfants soient réunis cela demande bien évident des- des moyens considérables que les parents doivent mettre à la disposition >dès leur premier âge> bien sûr accompagnés poursuivis quotidiennement et rigoureux sans se pencher sur des mesures sévères

82. E7 : moi sincèrement je suis pour qu'euh >mes= enfants passent euh passeront aux= études supérieures mais> ce- ce - ce ce ce sujet > il est collé avec le premier > si on ne n'a pas aboi aboutit à à à à nous donné des- des- des- des de- de la bonne éducation à nous= enfants ils n'aboutiront jamais aux= études supérieures sauf s'il arrive un miracle ### {rire}

83. C8 : à mon sens il faut faire le lien entre aspiration de l'enfant et affectivité que je qualifie débridée de la part des parents donc l'enfant >aspire> quelque chose ses parents par >affectivité> comme le vient de mentionné mon ami ce n'est pas par autorité cette >affectivité> débridée hein >mal réfléchi> parfois que un parent >impose> un choix

à son enfant ça s'il veut que son= enfant fasse des études supérieures car s'il s'agit d'une fille on a le droit de tous voulu moi personnellement si j'ai une fille elle n'ira jamais à l'école

84. E8 : c'est injuste

85. E6 : est ce que vraiment tous les parents algériens veulent bien que leurs= enfants fassent des études supérieures ? je sais pas c'est à vous de répondre

86. E9 : on devra voir prendre en considération les ambitions et les besoins des= enfants /// {partie confidentielle}

87. C10 : avoir de l'autorité n'est pas être autoritaire si vous avez déjà dit si j'aurai une fille ***

88. C9 : c'est mon point de vue

89. C10 : ça dépend de vous c'est-à-dire euh /des parents comment éduquent leurs enfants comment ils les accompagnent

90. P : écoutez moi chers apprenants vous n'avez pas de compte à rendre à qui se soit on vous demande de présenter des argumentations

91. E10 : moi je suis un père /euh j'aime juste que mon fils c'est-à-dire aille à l'université pourquoi pas ? <euh alors l'objectif d'un père c'est de voir son fils< à un niveau acceptable et qu'il laisse des traces dans cette vie si un jour mon fils accède à cette université ils vont le dire que votre père est passé par là

92. C11 : euh je suis contre cette partie où monsieur Boudkhil

93. E11 : quelle partie ?

94. C11 : euh la partie où on parle que les algériens exigent obligatoirement que leurs= enfants ==

95. E10 : je n'ai pas dit obligatoirement j'ai dit j'aimerai je souhaiterai- pas exiger

96. E15 : euh pas forcément puisque euh chaque euh parent aime c'est vrai euh des choses meilleures pour leur enfant mais pas euh au *** on= a tous vécu une chose commune que nos parents désirent que nous fassions la médecine ce qui n'était pas le cas pour tout le monde

97. C12 : je suis avec l'idée de des parents qui veulent que leurs enfants fassent des études à l'université parce que lorsqu'euh leurs enfants fassent des études supérieures on aura euh ++une société intellectuelle on aura une génération cultivée à l'avenir bien sûr mais euh /le problème la réussite euh elle n'est pas à la portée de tout le monde donc euh ++si on suit le proverbe qui dit euh tout le monde vit mais réussira n'est pas à la portée de tout le monde donc- donc euh on fait des études mais ce n'est pas tout le monde qui réussit///{passage de tour de parole}

98. E12 : il ne faut pas euh relier les études supérieures avec la réussite dans la vie car euh ++ il y'a beaucoup des gens qui n'ont pas fait des études ont réussi dans leur vie c'est= objectif tracé dès le départ

99. E11 : mais non le sujet du débat c'est réussir des études sup- supérieures ce n'est de simples études

100. E12 : est ce que les études supérieures est ce c'est le seul chemin de réussite dans la vie ?

101. C13 : s'il s'agit des études supérieures bien sûr déjà les études sup- supérieures sont une réussite

102. E13 : alors un seul point tout le monde s'est mis d'accord pour que nos= enfants aillent euh /premièrement une bonne éducation et >deuxièmement la réussite dans leur vie> qui va à travers des études supérieures euh comprenez déjà qu'ils sont brillant dans les études mais se sont des douzaines dans leur vie ils mènent une vie de misère alors ça n'a rien avoir

103. C14 : >alors lorsque nos parents poussent leurs= enfants< ayant des diplômes alors euh pour avoir un statut supérieur ce n'est pas pour justifier leur échec //{on frappe à la porte}

104. E14 : ça c'est votre jugement

105. C14 : <mais non car l'enfant est un être il a son statut son identité il se diffère aux= autres déjà il a un chemin< alors on est là comme frères et parents pour assister être de son côté >quoi que son choix nous ne plaît pas >

106. E14 : bon on va passer au troisième point

107. 17 : troisième point lequel ?

Appendice B transcription débat 3/ T2 (88.57)

108. C15 : si vous êtes ministre de l'éducation nationale quelles mesures adopterez vous une réforme du système scolaire

109. C16 : bon personnellement si je suis ou j'étais ministre de l'éducation j'opterai pour certains points {rire} // premier point que euh je donnerai pour l'enseignant un statut de diplomate et un salaire de ministre {rire} parce que c'est le palier le plus sensible parce que l'enseignant c'est quelqu'un de de *** deuxième point si je pourrai d'autres raisons je parle de la formation des enseignants par exemple il y'a actuellement les- les euh les= écoles supérieures qui ont un accès avec un bac mais moi je crois euh //qu'un bachelier de dix sept= ans parfois il est forcé de faire cette école il veut pas cet enseignement euh je crois que le ministère doit revoir ces critères d'accès euh d'autre chose je veillerai que l'école sera ouverte vingt quatre heures sur vingt quatre {rire} non je ne voudrai pas que l'école non non à mon avis l'école ce n'est pas un lieu tout simplement de diffusion du

savoir on devra penser aux séances de théâtre de cinéma et cætera

110. E16 : alors est ce que vous pensez que que l'en- l'enseignant maintenant il a l'a- la confiance il a l'amour de ce métier ?

111. C17 : moi personnellement si je suis euh si j'étais ministre

112. E17 : je serai, je serai

113. P : pour exprimer une idée de condition ou d'hypothèse euh il est nécessaire de respecter l'emploi des temps suivants notez bien si+présent+futur ou euh si+imparfait+conditionnel présent ou si+plus que parfait+conditionnel passé alors je dirai si je suis ou si j'étais président ok

114. E10 : j'essaye de redonner confiance à la société d'abord alors parc que euh franchement l'enseignant il se sent euh euh / mangeur de pain si vous acceptez cette qualification car l'enseignant maintenant il est d'obliger d'être enseignant hein parce qu'il >veut un travail> si tout ++il s'agit alors de donner confiance à l'enseignant d'abord >lui donner les pouvoirs absolus hein à partir de là il peut se- s'exprimer librement> alors est ce que vous pensez que l'enseignant algérien >aime> son métier ?

115. E17 : l'enseignant algérien hein // l'enseignant algérien euh à mon avis n'aime pas son métier parce qu'euh il est mal payé premièrement euh deuxièmement les con- les conditions du travail ne euh sont disant absents {sic} par exemple si nous prenons l'exemple de l'Allemagne euh / l'enseignant euh le salaire plafond des fonctionnaires c'est- c'est celui de l'enseignant

116. C18 : moi si je suis ministre de l'éducation euh /j'exigerai une note plus élevée pour l'accès aux écoles supérieures de l'enseignement

117. E18 : si je suis ministre de l'éducation nationale euh je demanderai l'aide du euh du ministre de l'enseignement supérieur euh parce que aujourd'hui nous sommes tous euh >des= enseignants> et des étudiants de l'enseignement supérieur euh dans- dans l'université on prend les méthodes et des structures comment bien enseigner et comment utiliser des matières d'outil informatique pour le développement de l'enseignement d'un côté euh mais de l'autre côté concernant les directives ministérielles on a déjà fixé des structures des programmes des méthodes par un qui euh ce- ce ce qui s'appelle inspecteur

118. E13 : >vous avez un statut d'enseignant euh qui se débrouille durant une= heure euh vous avez des clauses à respecter> vous avez hein des objectifs à atteindre sinon vous changez de- de direction changer le métier alors monsieur au lieu de poser des questions donnez nous des remèdes quels sont d'après vous les remèdes à ces genres de problèmes?

119. E19 : je vois que monsieur Madani a parlé des programmes tandis que monsieur Belkacem a soulevé le problème des remèdes et il voit que les programmes n'ont vont pas avec l'aspiration d'euh {rire}

120. C20 : moi je parle euh de l'enseignant parce qu'euh c'est= un élément clé je demande au ministère d'enseignement pourquoi pas récompenser / les= enseignants tant qu'ils= ont eu des bonnes résultats par exemple euh si monsieur Belkacem euh avait un élève comme le petit lecteur qui a gagné gagné euh

121. E20 : < vous pensez euh à celui de Constantine ?<

122. E3 : ouais qui a gagné le- le prix alors euh / pourquoi monsieur Belkacem lui aussi n'aura pas un- un pourcentage de ce prix ? alors comme ça nous aurons des bons enseignants

123. C1 : monsieur Belkacem sait tout

124. E13 : non- non moi je ne sais pas tout mais euh j'essaye euh j'essaye comme même de donner ma- ma contribution >alors> le ministère récemment Madame la ministre Benghabrit a voulu donner des circulaires {sic} aux directions de l'éducation d'entrée ce qu'on appelle lecture plaisir alors si / les directions de leur part vont faxer ça aux= établissements euh les= établissements donc ça va arriver chez les= enseignants alors / >où se trouve le temps> pour faire introduire cette lecture plaisir ? pour faire des ateliers de lecture de- des des de théâtre d'euh de dessin euh alors ce qui n'est pas évident

125. E1 : euh lorsqu'on dait{sic} qu'il n'y a pas comp+atibilité entre les programmes euh programme qui est dicté par le ministère hein ++ et celui qui va l'apprendre c'est-à-dire l'apprenant algérien euh d'où cde programme n'est pas *** conçu à ce- cet apprenant algérien qui vit dans le sud {sic} algérien et nous savons tous la problématiques des langues= étrangères dans cette région >comment vous allez enseigner vous qui vous serez des futurs enseignants de langues= étrangères dans un milieu hostile ?> >comment vous allez faire <à faire aimer< votre euh votre +++ ? {chuchotement}

126. C2 : je crois monsieur qu'euh nous devons régler le problème### {sonnerie de téléphone} euh à partir du palier primaire donc euh / j'ai constaté qu'euh dernièrement que la majorité des enseignants quai- qui prennent la charge d'enseignant primaire euh sont des enseignants qui n'est {sic} pas spécialistes euh parce qu'euh un licencié en lettres arabes >n'a pas> n'a pas eu toute la formation d'être un= enseignant primaire /il est spécialiste en= arabe en matière arabe donc euh et la majorité des= enseignants qui passent leur concours au primaire sont des licenciés en= arabe en histoire géo et cætera donc nous devons euh avoir

des formations dans les matières scientifiques on les mathématiques{sic} on a des sciences et cætera alors euh ce qu'on doit changer c'est de- de de faire des= écoles spécia euh qui forment des spécialistes au primaire parce que le primaire c'est la base euh de- de+++

127. E15 : ça existe ça existe les instituts

128. E5 : ouais ça existe der euh avant et ça commence après deux= ans mais /mais ne- ne sont pas suffisants je pense que cent cinquante enseignants qui entrent chaque année au primaire sont euh des enseignants si- si on prend l'exemple ici à Naâma plus de six cent cinquante enseignants sont ont des des spés ont des licences en lettres arabe o(n)= amoindré {sic}pas la valeur de ces enseignants mis {sic} /leur spécialité n'est pas suffisante pour enseigner au primaire >le primaire c'est la base> on= a des techniques en maths par exemple

129. E15 : donc euh vous soulevez l'euh

130. E5 : nous avons des problèmes au au CEM pardon

131. E2 : euh je voudrai ajouter quelque chose euh je suggère que les enseignants passent par des étapes c'est-à-dire enseigner au primaire après... le moyen après... euh le secondaire c'est-à-dire les enseignants ne passant pas directement par exemple au lycée

132. C3 : une euh question pour le monsieur que pensez vous au- aux insti- aux instituteurs est ce que sont des spécialistes ?

133. E3 : pour répondre à la question de mon collègue pourquoi on ne doit pas revoir le programme d'une part d'autre part on doit on doit améliorer la situation la situation de l'enseignant soit financière soit sociale troisièmement on doit on= a ci dernis= annis négligi{sic} les= écoles de formation donc on doit former cet= enseignant merci/// {silence}

134. C19 : >alors vous ne voyez pas que l'instituteur l'enseignant le professeur il n'est pas euh maître dans sa classe ?>

135. E7 : euh je te félicite de cette idée

136. C19 : merci

137. C4 : l'enseignant comme tous les gens aime travailler***/mais le problème l'enseignant n'est pas à l'aise dans sa dans leur classe euh le m'adresse à notre collègue enseignant monsieur Khitri est ce que vous gérez votre classe euh vos= enfants de la même manière du même cas euh /même sentiment lorsqu'il y'a un inspecteur chez vous ?
{on parle tous en même temps}

138. E5 : alors... ce que vous avez nommé inspecteur il est là pour faire son travail pour vous orienter il n'est pas détenteur du savoir ni de décision ça y est il est là il vous rend visite pour vous= orienter pour vous guider et ne pas pour vous sanctionner c'est bon

139. E18 : on donne la parole à certains et certaines qui n'ont pas pris la parole

140. C6 : <euh je voudrai parler de certaines réformes< si euh je suis ministre j'aurais fait des réformes dans les manuels de langues= étrangères français anglais parce qu'on= apprend l'anglais dès l'âge élémentaire et à l'université on= arrive même pas à maîtriser cette langue euh alors je vais veiller sur ça je vais créer des séances d'expression de l'oral je vais focaliser sur l'oral et la compréhension des séances euh de théâtre et cætera c'est ça le but visé on= apprenant une langue étrangère

141. E6 : on a parlé sur le côté financière / le côté pédagogique mais nous avons oublié un niveau très important très= essen essentiel c'est le côté psychologique c'est on cherche de faire des= élèves la socialisation de leur montrer qu'ils sont aptes à... résoudre des problèmes comme on

peut faire euh on peut agir qu'il y' a un niveau d'un système scolaire bien détaillé sans le côté psychologique on= pourra pas cette envie de l'enfant ce désir d'apprendre ###{état vibreur de l'appareil Smartphone}donc on aura besoin de l'aide d'un psychologue au sein de nos= établissements

142. C7 : toute= à l'heure vous avez parlé de base en primaire euh bein ouais le primaire c'est la base exemple nous sommes ici à l'université et on= est même pas capable de s'exprimer en français pourquoi c'est un problème de base si j'avais une base une bonne base une meilleure base je m'exprime+++

143. E19 : librement

144. E6 : aisément

145. E7 : je ne pense pas que nous sommes besoin d'un psychologue parce que l'enseignant il faut qu'il soit un formateur un thérapeute un psychologue un père que nous avons vu avec monsieur Nekhouet concernant la gestion de la classe

146. C8 : moi je préfère enseigner au CEM et au lycée mais pas au primaire parce qu'il y'a une grande responsabilité franchement

147. E8 : mais monsieur vous négligez le problème psychologique

148. C9 : <vous avez dit qu'il faut introduire un psychologue au sein de nos= établissements< si bien ça mais si vous jetez un œil sur notre système éducatif il n'est pas encore >il y'a un manque dans les= enseignants> comment voulez vous que le ministère recrute des psychologues et on= a des élèves dans des lycées n'ont pas apprê {sic} des matières depuis deux mois et vous parlez du côté psychologique

149. E20 : essayez de nos donner des mesures

150. C10 : moi ce que je suggère qu'on doit imposer des spécialités au sein de nos établissements à partir du CEM

151. E10 : je voulais dire juste si je suis ministre de l'éducation nationale euh le système scolaire au primaire ça sera de revenir à euh l'ancien système qui a laissé à mon avis un impact positif sur des générations qu'elles se trouvent maintenant euh /gérante de ce pays je le pense

152. C11 : franchement nous nous sommes besoin d'un psychologue car il faut autant qu'enseignant se rapprocher de votre apprenant euh de l'écouter de la prendre comme un ami et vous allez voir que vous n'aurez pas besoin d'un psychologue

153. E11 : à mon avis >il faudrait qu'il aura une collaboration> entre les deux ministères de l'éducation nationale d'une part euh et de l'enseignement supérieur de l'autre côté

154. C12 : pour conclure je dirai euh qu'il faudrait que notre ministère s'intéresse beaucoup à- à / la formation et exploiter surtout le potentiel des gens expérimentés dans le domaine et donner confiance aux chercheurs algériens pourquoi chercher des chercheurs français

155. P : merci mes chers apprenants de votre collaboration

Transcription de l'extrait tire du corpus utilisé dans le cadre du magistère.

Séance : oral/production

Niveau : 3AM

1-Me : une bédé, attention, ou bien/ un texte, /ou bien

2-E1 : un dialogue

3-Me : un dialogue, un :: :

4-E1 : un dessiné

5-Me : un dessin, un schéma puis qu'on parle de texte scientifique, il s'agit d'un

schéma, donc je vais essayer d'identifier de connaître

l'essentiel d'un message, on a un message et on va essayer de constituer l'important, sayer, /prenez votre livre à la page 112

6. Me : / 26'' / le document, la page 112 /// page 112

7. Me : / 43'' / regardez le tableau, la page 112/// pour vous / ce tableau représente quoi ? Yousra

[Nous signalons que lors du sixième et septième tour de prises parole, l'enseignant a mis deux considérables laps de temps : 26'' et 43'']

6-Elyo : ce tableau repré, / représente la composition du miel

7-Me : très bien, ce tableau représente la composition des miels, donc ce tableau pour nous, c'est un ::

8-El : message

9-Me : qu'est ce qu'on va faire ?

10-El : identifier

11-Me : on va identifier quoi ?

12-El : l'essentiel

13-Me : l'essentiel de ce message, ça y est / pour identifier l'essentiel de ce message on va essayer de reconnaître quel est le thème, le thème dans le tableau, quel est le thème traité ?

14-El : composition du miel

15-Me : donc on parle de quoi ?, on parle du

16- Els : miel

17- Me : très bien, /// le miel il est produit par qui ? qui nous le donne ?

18-Els : Mr, Mr, Mr

19- Me : Khadija

20-Elkh : l'abeille

- 21- Me : alors on forme une phrase
- 22-El : l'abeille qui nous donne heu le miel
- 23- Me : on corrige
- 24- El : Mr, Mr, l'abeille donne, donne nous donne le miel
- 25- Me : très bien, l'abeille nous donne le miel, autre mot, on peut dire aussi
- 26-Els : Mr, Mr, Mr
- 27-Me : oui
- 28-El : le miel est donné par l'abeille
- 29- Me : on va remplacer, on peut dire aussi, on va trouver un synonyme, donner
- 30-El : fabriquer
- 31- Me : très bien, alors la phrase
- 32-El : le miel était fabriqué par l'abeille
- 33- Me : était ou est ?
- 34- El : est, le miel est fabriqué par l'abeille
- 35- Me : l'abeille, très bien, aussi on peut dire, l'abeille le dans le le thème, qu'est ce quelle fait l'abeille ? Elle pro :: :
- 36- El : elle produit
- 37- Me : très bien, alors la phrase
- 38- Els : Mr, Mr, Mr
- 39- Me : les autres, les autres, les autres Oussama essaye, essaye
- 40- Elou : la, l'abeille produite le miel
- 41- Me : produite ou produit ?
- 42- Elou : [reprend] produit
- 43- Me : le :: :
- 44- El : miel
- 45- Me : on reprend la phrase
- 46- Els : Mr, Mr, Mr
- 47- Me : oui [pour autoriser de répondre]
- 48- El : l'abeille produit le miel

- 49- Me : le miel, voilà on va essayer de définir le miel pour vous c'est quoi le miel ? Le miel c'est quoi ? Yousra
- 50- Elyo : c'est un produit qui
- 51- Me ; c'est un produit, on peut dire aussi c'est une substance
- 52- El : substance
- 53-Me : tance, c'est une substance///
- 54- Me : elle est comment cette substance ? Quand on la goûte, //elle a quel goût, goût de fraise, oui la
- 55- El : le goût du sucre
- 56- Me : le goût de sucre donc on va former l'adjectif, substance, l'adjectif
- 57- El : sucrée
- 58- Me : très bien sucrée, aussi quand on goûte le miel qu'est ce qu'on sent ? Comme un
- 59-El : parfum
- 60- Me : donc on va utiliser un adjectif
- 61- El : parfumée
- 62-Me : très bien parfumée, // donc on a dit : le miel est une substance sucrée, parfumée, // et bien produit par
- 63- El : l'abeille
- 64-Me : l'abeille, [l'enseignant écrit au tableau] qui nous relis la phrase ? Inta Sultane
- 65- Elin : le miel it ine
- 66- Me : est une !
- [L'apprenant se taire et l'enseignant réplique]
- 67- Me : il ne sait pas lire // c'est normal ! On va reprendre la phrase
- [L'enseignant épelait et l'apprenant Inta reprend après lui]
- 68- Me : est ce qu'on a besoin de ce miel ?

- 69- El : oui / besoin de ce miel
- 70- Me : on a besoin de ce miel, reprend la phrase
- 71- El : on a besoin de ce miel
- 72-Me : voilà / on peut dire autrement / le miel est
- 73-Me : ouais > la phrase > le miel est bon pour la :: la phrase
- 74- El : le miel est pour
- 75- Me : est bon >
- 76- El : est bon pour la santé
- 77- Me : voilà > ou bien on peut dire aussi
[un silence règne sur la classe]
- 78- Me : le miel est bon pour la santé, on a besoin de ce miel
- 79- El : l'homme <
- 80- Me : ouais
- 81- El : l'homme besoin
- 82- Me : l'homme a besoin ou besoin
- 83- El : a besoin
- 84- Me : a besoin du > miel
- 85- Me : donc, c'est on a besoin de ce miel, il est bon pour la santé / pour guérir
certaines maladies /par exemple > quand on a mal à la gorge, on besoin du miel.
- 86- Me : l'insecte / qui produit le miel c'est qui ?
- 87- Els : Mr, Mr, Mr
- 88- Me : il y'a quatre élèves qui parlent !
- 89- Me : qui produit le miel ?
- 90- El : la vache
- 91- Els : Mr, Mr, Mr
- 92- Me : Khadija
- 93- Elkh : l'abeille
- 94- Me : l'ABEILLE > l'abeille > c'est l'abeille qui produit le miel, répète >

- 95- El : c'est l'abeille qui produit le miel
[L'enseignant fait restituer la phrase par un ensemble d'apprenants]
- 96- Me : donc, c'est l'abeille qui produit le miel
- 97- Me : d'après vous est ce que l'abeille est utile ou nuisible ?
- 98- Me : on a besoin de ce stylo donc il est utile, on a besoin de ce livre donc le livre il est utile on a besoin de vitamines, de sport,
- 99- Me : donc l'abeille est un insecte utile>
- 100- Me : Yousra
- 101- Elyo : l'abeille est un insecte utile
- 102- Me : Asma
- 103- Elas : l'abeille est un insecte utile
- 104- Me : donc le contraire de utile est >
- 105- Els : nuisible >
- 106- Me : nuisible > // on a dans / l'adjectif nuisible, on a le verbe nuire> nuire > c'est faire du mal
- 107- Me :alors je reprends, on a dit que le miel, pour définir, la définition
[L'enseignant claque des mains afin d'attirer l'attention des apprenants]
- 108- Me : Rahila, toujours il faut revenir à la réponse, expliquer l'explication, la définition, le texte scientifique, le miel est une substance sucrée, parfumée, produit par l'abeille
- 109- Me : dans le support page 112 // on a un tableau, le document représente quoi ? ce document il représente quoi, regarde là, le document représente quoi ? Fathi
- 110- Elf : le document heu représente l'heu la fabrication

de miel

111- Me : n :on, Yousra

112- Ely : ce document représente la composition du miel

113- Me : bien > // ou ou bien /est ce qu'on a seulement la composition /// [12''']

114- Me : on a un document, ce document c'est quoi ? C'est un

115- Els : tableau

116- Me : tableau, le tableau il est divisé en combien de parties ?

117- Els : trois

118- Me : deux parties regardez bien, pas les colonnes, les parties ça y est

119- Me : donc on va dire le document, ce document // re : présente, ce document, vous

avez dans la page 112, Inta Sultane, [l'enseignant interpelle cet apprenant] représente

un ::

120- El : tableau

121- Me : [l'enseignant écrit au tableau] un tableau, composé de combien de parties ?

[L'enseignant mit 11''']

122- Els : deux parties

123- Me : on relit

124- Els : Mr, Mr,

125- El : ce document ré ré rép

126- Me : RE

127- El : représente un un tableau comp composé de deux parties

128- Me : Guedim

129- Elg : ce com, ce document représente un tableau com, com compu

130- Me : composé

- 131- Elg : composé de deux parties
- 132- Me : alors quel est le thème traité dans ce tableau ?
Quel est le thème traité dans ce
tableau ? le thème traité, Fathi
- 133- Elf : le thème traité dans ce tableau c'est le miel
- 134- Me : voilà très bien [12''] ///
- 135- Me : donc on va parler toujours du :
- 136-Els : du miel
- 137- Me : du miel, on a déjà défini que veut dire le miel,
on va avoir d'autres
informations sur le miel, ces informations, puisqu'on a dit
le tableau il est former de
deux parties, dans la première partie on parle de quoi ?
- 138- Ely : Mr, Mr, Mr
- 139- Me : le même élève ! //dans la première partie, //
Yousra
- 140- Ely : dans la première partie, on parle de composition
du miel
- 141- Me : de la composition du miel
- 142- Me : répète [l'enseignant préconise à un autre
apprenant de reprendre]
- 143-Me : dans la première partie>
- 144- Eld : de la première parté heu
- 145- Me : on parle
- 146- Eld : on parle
- 147- Me : de la composition >
- 148- Eld : de la coposition di miel
- 149 Me : reprends la phrase, dans la première partie
- 150- Eld : dans la première partie<
- 151-Me : on parle
- 152- Eld : on parle des
- 153- Me : de la composition
- 154- Eld : de keposition di miel

- 155- Me : reprends compo-si-tion
- 156- Eld : de la keposition
- 157- Me : compo-si-tion du miel,
- 158- Eld : de la keposition
- 159- Me : reprends la phrase,
- 160- Eld : dans la première parté heu on parle de la coposition di miel
- 161- Me : regardez bien dans la première partie, puisqu'on parle de la composition du miel, quelle est la phrase qu'on va utiliser, regardez toujours // l'ess-en-tiel d'un ::
- 162- Els : d'un message>
- 163- Me : on va essayer de comprendre ce tableau > ça y est, on a écrit dans le tableau composition des miels
- 164- Me : on va utiliser une phrase qu'est ce qu'on va dire ? // Yousra
- 165- Ely : le miel est composé par
- 166- Me : de >
- 167- Ely : de cinq à six
- 168- Me : on va pas parler des dosages, on va parler des composants, des composants
- 169- Ely : le miel compose de l'eau, protide, lipide, minéraux, glucide, et vitamines
- 170- Me : très bien on peut dire aussi les constituants du miel
- 171- El : sont
- 172- Me : sont attention, Asma
- 173- Ela : les constituants du miel est
- 174- Me : sont
- 175- Ela : les constituants du miel sont l'eau protide, lipide, minéreux, et vitamines
- 176- Me : relis tu as fais, une faute

- 177- Ela : heu les heu constituants du miel sont l'eau, protide, lipide, minereux et vitamines
- 178- Me : il y a une faute, reprends la phrase
- 179- Ela : le miel se compose de l'eau, protide, lipide, mineraux
- 180- Me : voilà, mi-né-raux, mi-né-raux >
[L'enseignant écrit au tableau la phrase complète, et demande à l'apprenant Menad de lire]
- 181- Elm : les constitutants di miel sont
- 182- Me : répète >
- 183- Elm : les consti- les cons les constitons
- 184- Me : répète >
- 185- Elm : les consitus
- 186- Me : relis les cons-ti- tu- ants
- 187- Elm : les cons-ti-tuants di miel
- 188- Me : reprends, reprends le mot
- 189- Elm : les constitutions di miel
- 190- Me : reprends, reprends laisser la parlée
- 191- Elm : les constitutants di miel sont l'on, prodieux
- 192- Me : protides
- 193- Elm : protides, libides, vitamines, glucides vitamines
- 194- Me : mineraux >
- 195- Elm : minireux
- 196- Me : tu ne suis pas c'est normal ! oui
- 197- El : les constituants du miel sont l'an, pro/protides, lipides, vitamines, glucides, mineraux
- 198- Me : Fathi >
- 199- Elfa : les constituants du miel sont l'eau, protides, lipides, vitamines, glocides, minereux

200- Els : MI-NÉ-REAUX >

201- Me : reprends, reprends, reprends, il y'a une faute

202- Elfa : les constituants du miel sont l'eau, protides, lipides, vitamines, glucides

203- Me : voilà, glucides // vous faites ça en science ?

[Par un tour de tables, les apprenants relisent cette phrase écrite au tableau]

204- Me : deuxième partie maintenant /dans la deuxième partie /deuxième partie

205- Me : tu es malade tu veux sortir ?/// vite, vite, vite, vite

206- Me : alors on reprend là, dans la première partie on parle de quoi ? /

207- Me :On parle de constituants du miel, on avait dit que le miel selon le tableau il y'a plusieurs constituants / des composants,

208- Me :on a l'eau, les protides, les lipides, les vitamines, les glucides et les minéraux,

209- Me : ça c'est dans la première partie, on a déjà identifié une information, identifier l'essentiel d'un message

210- Me : le message c'est le tableau c'est les informations contenues dans le tableau

211- Me : dans la deuxième partie, avant de parler de la deuxième partie/ l'être humain,

on a combien de sens ? / Combien de sens ?

212-Me : on a d'abord

213- El : les yeux

214- Me : l'action, l'action, l'action, la :: vision ensuite

215- Me : l'ouïe ensuite /c'est deux le ::

216-El : le touche

217- Me : le verbe

218- El : toucher

- 219- Me : le nom c'est le touché ensuite
- 220- Me : on a le goût très bien et cinquième
- 221- Me : l'odo :rat
- 222- Me : qui veut reprendre les fonctions/ essayer, essayer, Yousra
- 223- El : le touché, le goût // l'ouïe, l'odorat et la la vision
- 224- Me : reprends Yousra
- 225- Elyo : le touché
- 226- Me : les cinq sens sont
- 227- Elyo : les cinq sens sont le touché, le goût, l'ouïe, l'odo, l'odorat et la vision
- 228- Me : voilà, maintenant dans la deuxième partie, on va utiliser les cinq sens, dans la deuxième partie dans le tableau, dans le message, on va utiliser combien de sens ?
- 229- Me : il faut réfléchi r// dans la deuxième partie
- 230- Me : on avait dit dans que dans la première partie il y a composition du miel, ça y est, composition du miel, dans la deuxième partie// quel est le thème dans la deuxième partie ?
- 231- Me : les exa :mens vous avez les sens, donc on va utiliser l'adjectif, les exa :mens sen-so-riels, les examens sen-so-riels / dans la deuxième partie, je vais effacer hein, ça y est, il y a cinq sens, ça y est
- 232-Me : déjà vous avez dans l'adjectif sensoriel, on a quoi ?
- 234- Elyo : sens
- 235- Me : on a sens, voilà, on va faire les examens sensoriels, examen ça veut dire analyse, on va analyser / le le miel.

- 236- Me : de quoi on a besoin pour faire cette analyse ?
Pour faire cet examen ? On a
cinq sens ? Qu'est ce qu'on va utiliser parmi ces cinq sens
pour faire examen ? Yousra
- 237- Elyo : la vision, le goût // le touché
- 238- Me : il faut revenir au tableau, relisez la deuxième
partie, on a examen visuel, la
vision, examen olfactif
- 239- Els : l'odorat >
- 240- Me : très bien, gustatif,
- 242 - El : le goût
- 243- Me : donc les trois sens c'est
- 244- Elyo : heu la vision, heu l'odorat, et le goût
- 245- Me : très bien, qui veut reprendre la phrase, Fathi
- 246- Elfa : la vision, l'odorat et le goût
- 247- Me : donc, il faut maintenant / formuler une phrase,
quand vous dites / la vision,
l'odorat et le goût, c'est une phrase ça ? Yousra
- 248- Elyo : l'exa, l'exa, heu les pour identifier l'examen
heu on a heu utili utilisé les::
trois sens, heu le goût, la vision et l'odorat
- 249- Me : alors on va, heu on va éliminer le mot identifier,
pour faire
- 250- Elyo : pour faire l'examen de sensoriel heu l'examen
heu sensoriel on a utilisé
trois sens, le goût, la vision et l'odorat
- 251-Me : très bien voilà, c'est pour cela vous avez dans la
deuxième partie examen ? >
Qui vous relire ? Examen ? >
- 252- El : Mr, Mr, Mr
- 253- Me : les autres là, on dort là Khadija ! Examen > ?
- 254- Elkh : examen<
- 255- Me : visuel, deuxième examen > Mériam

- 256- Elme : examen olfactif
- 257- Me : examen olfactif >? Fathi
- 258- Elfa : examen gustatif >
- 259- Me : donc là // les examens sensoriels on a : examen
- 260- Els : visuel > olfactif > gustatif >
- 261- Me : c'est pour faire quoi ? /Si vous avez compris /
pour faire quoi ?on a besoin de
ces trois sens pour faire quoi ? Quel est le but ?
- 261- El : pour faire les examens sensoriels du miel
- 262- Me : donc on va dire, pour ANA : >
- 263- Els : analyser le miel >
- 264- Me : on va essayer de faire une lecture pour les trois
sens, // dans l'examen
visuel Fathi?
- 265- Elfa : couleur, insuffisante, norma normalement colo
colorée trop colorée, lim
limpidité faible bonne, fluidité bonne fluide,
cristallisation début de cristallisation, crist
cristallisée.
- 266-Me : là vous nous avez des informations, euh normalement
pour mieux
comprendre, regardez l'objectif c'est quoi ? On va essayer
de formuler des phrases bien
formulées correctes qui ont un sens, Yousra ?
- 267-Elyo : l'examen visuel : la couleur c'est euh insu insuf
insuffisante, normalement
colorée trop colorée, euh limpidité est faible et bonne, euh
faible ou bien bonne, fluidité
donc fluide, crista euh critala cristallisation et début de
cristallisation acceptable

Transcription : des séances du cours d'expression orale via ENAPIN

- **Séance 5: les pèlerinages phénomènes mondiaux.**
- **Séance 6: l'université Française , plus chère pour les étrangers.**
- **Séance 7: les Champs Elysées, la plus belle forêt du monde.**
- **Séance 8: Invité Samuelle Furfari géopoliticien de l'énergie**

Séance 5: Les pèlerinages, phénomènes mondiaux

Jean-Christophe Victor, présentateur

5. Aujourd'hui, je suis au couvent des Jacobins à Toulouse. Nous nous sommes posé la question : à quoi ressemblent aujourd'hui les pèlerins et les pèlerinages ? Pourquoi ce succès grandissant des pèlerinages qui sont devenus tout à la fois des phénomènes religieux bien entendu, mais aussi phénomène social, touristique, économique, parfois même politique.

10. Vous voyez sur cette carte les principaux sites religieux et lieux de pèlerinage dans le monde. Ils se trouvent sur tous les continents et concernent presque toutes les religions : l'hindouisme, le bouddhisme, l'islam, le christianisme, le judaïsme, le taoïsme, le shintoïsme, le sikhisme et la liste n'est pas exhaustive, les religions animistes ont aussi leurs lieux de pèlerinage. Et certains sites accueillent des pèlerinages multireligieux comme Jérusalem où convergent à la fois des musulmans,

15. des chrétiens et des juifs. Certains pèlerinages sont très anciens comme le pèlerinage de Kurukshetra en Inde qui remonte au II^e siècle av. J.-C., d'autres peuvent être beaucoup plus récents comme celui de Notre-Dame de Béchoate, au Liban, où un enfant aurait assisté à une apparition de la Vierge en 2004. Parmi les pèlerinages qui rassemblent le plus de croyants, on trouve la Kumbh Mela en Inde qui a réuni 120 millions de personnes à Allahabad en 2013. C'est un pèlerinage hindou organisé tous les 3 ans.

20. Amritsar en Inde où 30 millions de sikhs se rendent chaque année dans l'enceinte du Temple d'Or. Guadalupe au Mexique, c'est le plus grand pèlerinage catholique qui accueille 20 millions de pèlerins pendant l'année. Kerbala en Irak qui rassemble 15 millions de musulmans chiites.

Aujourd'hui, entre 300 et 330 millions de personnes visitent les principaux sites religieux dans le monde chaque année, alors qu'ils n'étaient que 240 millions en 2000.

25. Alors cet engouement pour les voyages religieux est dû notamment à la baisse du coût des transports qui a permis le développement du tourisme de masse. Et grâce à l'afflux des pèlerins, les pèlerinages sont devenus une source de revenus à part entière pour ces lieux sacrés.

Prenons le cas de La Mecque en Arabie Saoudite. Le pèlerinage à La Mecque ou le Hadj est l'un des 30. cinq piliers de l'islam et il doit être accompli par tous les croyants au moins une fois au cours de leur vie, le dernier mois du calendrier musulman. Parmi les étapes du pèlerinage, il y a le passage à la Kaaba. Et du fait du succès du pèlerinage, la ville de La Mecque s'est développée tout autour de la Grande Mosquée qui entoure la Kaaba. Vous le voyez sur cette carte qui représente l'aire urbaine de La Mecque en 1947. À cette époque, environ 100 000 personnes participaient au Hadj chaque année.

35. Et bien aujourd'hui, ils sont près de 4 millions et au total 12 millions de personnes visitent la ville tout au long de l'année. Cette arrivée massive de pèlerins a un impact économique sur la ville. Transport, logement, repas, achat de souvenirs religieux sont autant de sources de revenus pour la ville de La Mecque, car tout de même le coût moyen du Hadj pour un pèlerin américain est de près de 7 500 dollars ou bien de 3 350 dollars pour un pèlerin indonésien. Le pèlerinage de 2012 aurait rapporté

40. quelque 16 milliards de dollars et cela constitue, loin derrière le pétrole, la 2e source de revenus pour l'Arabie Saoudite. Sous le coup du développement des activités économiques liées au pèlerinage, la ville de La

Mecque poursuit donc son expansion. Pour comprendre, reprenons notre carte de tout à l'heure qui représentait l'aire urbaine de La Mecque en 1947, vous voyez maintenant son élargissement progressif en 1990, puis en 2010. Et aujourd'hui, tous les acteurs concernés par ces

45. revenus, État, collectivités locales, tour-opérateurs sont bien conscients des bénéfices que représentent les pèlerinages, car il n'y a pas que les pèlerinages. Il y a aussi les conférences, les croisières, le volontariat religieux. À titre d'exemple, Tourisme musulman a généré à lui seul 126 milliards de dollars de revenus en 2011. On observe donc le développement d'une nouvelle industrie, le tourisme religieux et ce phénomène touche aussi les autres religions comme vous pouvez le voir sur

50. ces publicités. Et si le tourisme religieux est un moteur de développement, il est dans de nombreux cas, la principale source de revenus de la ville qui l'accueille, ce qui peut fragiliser son économie.

Prenons l'exemple de la ville de Lourdes dans le sud-ouest de la France. Le pèlerinage de Lourdes existe depuis 1858, date à laquelle Bernadette Soubirous aurait assisté à l'apparition de la Vierge. En

55. 1862, l'Église catholique reconnaît officiellement Lourdes comme un lieu de pèlerinage. Voici une carte de la ville sur laquelle vous pouvez voir le quartier où sont regroupés les principaux bâtiments et lieux religieux visités par les pèlerins. La Grotte des Apparitions, les piscines d'eau bénite, les diverses basiliques, et la concentration des sites religieux et l'afflux de pèlerins ont attiré les marchands du Temple, c'est bien le cas de le dire, désireux de profiter des retombées économiques du pèlerinage.

60. Mais leur présence n'est pas toujours du goût de l'Église qui estime que cette industrie menace l'esprit du pèlerinage. L'Église a donc refusé l'implantation des commerces dans la zone des sanctuaires, ceux-ci se concentrent aujourd'hui dans les artères que vous voyez là sur la carte, empruntées par les pèlerins pour accéder aux sanctuaires. Ville de commerce, Lourdes est aussi 2e cité hôtelière de France après Paris, avec près de 13 000 chambres d'hôtel pour 15 000 habitants. Autre particularité 65. de Lourdes, des trains spéciaux sont affrétés par la SNCF pour assurer le transport des pèlerins.

En 2011, plus de 300 trains spéciaux ont circulé pour conduire près de 200 000 pèlerins sur le lieu du pèlerinage. Donc, cette ville est devenue largement dépendante des revenus tirés du pèlerinage. En 2011, plus de 6 millions de pèlerins sont venus à Lourdes et le chiffre d'affaires généré sur l'année par les commerçants est estimé à plus de 320 millions d'euros. Or, avec la crise économique, mais aussi

70. de nombreuses inondations qui ont touché Lourdes en 2012 et 2013, cela a entraîné la diminution du nombre de pèlerins, du montant des donations et donc des recettes générées par le pèlerinage. Ce qui se traduit par une baisse du chiffre d'affaires estimée en 2012 à 13 millions d'euros. La dépendance économique de Lourdes à l'égard de son pèlerinage rend donc sa situation économique fragile.

75. Les pèlerinages n'ont pas seulement un impact économique, ils ont aussi un impact environnemental, car l'arrivée massive de pèlerins sur une courte période de l'année exerce une pression parfois très importante sur l'environnement du lieu de pèlerinage. Pour comprendre, rendons-nous à Amarnath en Inde, dans l'État du Jammu-et-

Cachemire. Là se trouve une grotte considérée comme sacrée par

80. les hindous, car à l'intérieur se trouve une stalagmite de glace qui aux yeux des pèlerins représente le lingam du dieu Shiva, c'est-à-dire son pénis. Mais ce pèlerinage est là aussi victime de son succès.

Aujourd'hui, près de 600 000 personnes y participent, visitent la grotte, ce qui accélère la fonte de la stalagmite de glace qui parfois a disparu avant la fin du pèlerinage. Il faut aussi s'imaginer la quantité ahurissante de déchets laissés sur place par 600 000 personnes, plus la pollution due à l'utilisation

85. d'hélicoptères ou de produits de combustion entre autres pour faire la cuisine. Et puis enfin, il y a une autre menace sur ce pèlerinage, elle est de nature politique. Dans la région, les autorités indiennes font face à une guérilla menée par les séparatistes cachemiris musulmans hostiles à la présence indienne et de fait hostiles au développement du pèlerinage d'Amarnath. En 2000, 30 pèlerins hindous ont ainsi été tués par les séparatistes. Les pèlerinages n'échappent donc pas au contexte politique.

90. Prenons maintenant un autre exemple en Inde. Vous voyez sur cette carte les principales villes considérées comme sacrées par les hindous, certaines sont des lieux importants de pèlerinage, notamment Allahabad. Les pèlerinages hindous bénéficient d'une portée sans équivalent en Inde et les acteurs politiques en sont bien conscients, notamment les nationalistes hindous. En 1983, le VHP, une association nationaliste hindoue, crée un nouveau pèlerinage dont vous voyez le trajet sur

95. la carte et qui se rend dans diverses villes sacrées de l'Inde. Cette expérience a été réitérée plusieurs fois jusqu'en 2006 parce que les nationalistes souhaitent

profiter de la portée des pèlerinages pour faire passer un message politique et mobiliser ainsi les hindous. Et bien, fort du succès de ces pèlerinages, de fait les nationalistes hindous ont étendu leur influence politique sur le plan national.

100. On l'a compris, le comportement du pèlerin aujourd'hui ressemble de plus en plus au comportement du touriste. D'ailleurs en sens inverse, de nombreux laïcs sont pèlerins occasionnels, ils ont envie de réaliser un voyage, une marche spirituelle ou tout simplement personnelle. Ce que j'ai voulu vous montrer aujourd'hui, c'est que les pèlerinages sont des phénomènes qui ont des conséquences environnementales, économiques, politiques, et bien entendu, religieuses. Il s'agit donc d'un fait social total.

Sur cette problématique, vous pouvez lire utilement la revue Politix dont le numéro 77 est consacré aux pèlerinages, elle étudie les pèlerinages religieux, mais aussi politiques. Aux éditions Sutton de Denise Péricard-Méa et Louis Mollaret, vous pouvez lire Compostelle 813-2013, 1200 ans de 110 pèlerinages et puis aux éditions Cambridge publié en 2012 le livre Pilgrimage in the Age of Globalisation, ce sont plusieurs études de cas que nous n'avons pas envisagées dans l'émission d'aujourd'hui : Thaïlande, Autriche, Liban, Grèce, Brésil et elles permettent d'étudier les conséquences sur l'économie, les politiques, les sociétés des pays étudiés. Et puis, je voulais vous signaler la sortie d'un nouveau coffret DVD, le volume 4, dans lequel nous vous proposons 80 épisodes issus des 3 dernières saisons de Dessous des cartes et regroupés en cinq grandes thématiques internationales.

Vous pouvez vous le procurer en magasin et sur arteboutique.com.

Séance 6: l'Université Française, plus chère pour les étrangers

Voix officielle

C'est le prix Nobel français, Jean Tirole, qui a mis les pieds dans le plat. Lors d'un déjeuner face à la ministre de l'Enseignement supérieur, l'économiste a relancé le débat sur les frais de scolarité à l'université.

Propos de Jean Tirole à l'écran

Les droits d'entrée sont très faibles en France, ce qui pose un problème budgétaire. On subventionne le monde entier.

Voix off

Aujourd'hui, les étudiants étrangers représentent 12 % de la population d'étudiante totale. A l'école d'économie de Toulouse où enseigne le prix Nobel, les frais de scolarité sont les mêmes pour les français et pour les étrangers. Tout le monde paye entre 190 et 300 euros par an en fonction du niveau. Un système qui pose question selon le directeur.

Christian Gollier, directeur de *la Toulouse School of Economics*

Pourquoi est-ce que le contribuable français aurait la charge de payer des études d'étudiants chinois qui sont parfaitement, pour beaucoup d'entre eux capable de payer des frais d'études, comme ils le font, beaucoup d'étudiants chinois d'ailleurs...J'étais la semaine dernière en Californie à Berkeley et Stanford, y a énormément d'étudiants chinois qui payent 20, 30, 40, 50 000 dollars par an pour leurs études. Et ici, c'est gratuit.

Voix off

Euls les étudiants issus de pays hors de l'Union européenne pourraient voir leurs frais de scolarité augmenter, 46 % viennent d'Afrique, 21 % d'Asie et 9 % du continent américain. Payer plus cher, les étudiants étrangers que nous avons rencontrés sont réservés.

/Super ! Merci! /

Étudiante étrangère interviewée :

Ah oui, ça aurait été un vrai problème

Étudiant étranger interviewé :

J'espère pas que ça va augmenter.

Journaliste : Parce que

Étudiant étranger interviewé :

Euh parce que c'est bien ! Et les étudiants étrangers sont en train de venir là, parce que c'est une⁵³ des points positifs.

Voix off

Pour l'heure, rien n'est prévu dans le calendrier du gouvernement sur le sujet mais pour la ministre de l'enseignement supérieur Geneviève Fioraso, cette question n'est plus tabou

Séance 7: Les Champs-Élysées, la plus belle forêt du monde

Les Champs-Élysées du futur

Voix off

Au soleil ou sous la pluie, en voiture, le long de ces enseignes de luxe, vous pensiez tout connaître des Champs-Élysées ? Aucun doute, cette image va vous surprendre : la vue sur l'Arc de triomphe entièrement revisitée par un prestigieux architecte. Ces terrasses, recouvertes d'arbres, à cheval sur les façades haussmanniennes illuminées toute l'année et une ambition pour 2025.

Jean-Paul Viguier, architecte

⁵³ Forme correcte : un point positif

Faire revenir des théâtres, des lieux d'exposition, des cinémas, des cafés, des lieux qui aujourd'hui manquent ou qui étaient sur les Champs-Élysées et qui en sont partis.

Voix off

Un projet qui envisage surtout de transformer des rues adjacentes, comme celle-ci, en quartier piéton. Sur cette chaussée du futur, de chaque côté une voie réservée aux transports en commun. Oubliez les concerts de klaxons et l'image ancienne de cette autoroute urbaine. Beaucoup plus d'espace pour les piétons. Serrés sur les trottoirs pendant les fêtes, ils sont jusqu'à 600 000 par jour.

1er passant interviewé

J'aime pas, y a trop de foule. C'est pas mon... c'est pas trop mon style.

2e passant interviewé

Je préfère d'autres lieux de Paris, plus calmes, plus sereins, des parcs.

Voix off

Pour les amateurs de nature, le projet prévoit également de transformer la moitié de l'avenue en un gigantesque parc. Peut-être, les Champs-Élysées deviendront-ils aussi un jour la plus belle forêt du monde.

Séance 8: Le Bar de l'Europe : Samuele Furfari, géopoliticien de l'énergie

Paul Germain

Samuele Furfari, bonjour. Derrière un physique à la Hercule Poirot se cache un des meilleurs spécialistes des questions

énergétiques. Vous donnez d'ailleurs un cours de géopolitique de l'énergie à l'Université Libre de Bruxelles et vous êtes aussi fonctionnaire européen. Alors, au Bar de l'Europe, je vous ai servi un verre d'eau gazeuse parce que le gaz, le charbon, le pétrole - toutes ces énergies qui polluent et qui sont responsables du réchauffement climatique - vous, vous adorez. Vous venez de publier *La contre-révolution énergétique, Vive les énergies fossiles !* Vous ne votez pas Écolo*.

Samuele Furfari

Il ne s'agit pas de voter Écolo ou pas Écolo. Il s'agit d'affronter la réalité du monde : sans énergie, tout s'écroule. Même notre corps a besoin d'énergie. Lorsque nous mangeons, c'est pas simplement parce que nous sommes gourmets, mais c'est parce que nous avons besoin d'énergie.

Paul Germain

Et les énergies renouvelables...

Samuele Furfari

Mais les énergies renouvelables...

Paul Germain

... c'est de la blague ?

Samuele Furfari

Non, pas du tout. Les énergies renouvelables font partie du bouquet énergétique et en particulier en Europe. L'Europe est la championne mondiale en énergies renouvelables. Mais il faut être... les pieds sur terre : 20 % d'énergies renouvelables, ça veut dire que 80 % n'est pas énergie renouvelable et il est du devoir de l'Europe, des citoyens, de tout le monde de comprendre que les 80 %, on peut pas simplement les cacher parce que c'est fossile ou nucléaire.

Donc, parlons de tout : renouvelable, économie d'énergie, mais 80 % ce sont les énergies non politiquement correctes.

Paul Germain

Donc, vive le charbon...

Samuele Furfari

Non, pas le charbon...

Paul Germain

... qui semble faire son retour dans beaucoup de pays européens, par exemple en Allemagne, c'est devenu la première source d'énergie pour produire de l'électricité. Comment ça se fait, ça ?

Samuele Furfari

Mais c'est pas un retour... euh... nouveau. C'est une continuité. L'Allemagne a été un pays charbonnier. Figurez-vous que le Traité de Versailles de 1919 a essayé d'étrangler l'économie allemande sur le charbon. Et donc ça n'a pas marché. Il faut tenir compte que l'Allemagne a du charbon, notamment les mines de lignite..

Paul Germain

Mais elle était passée au nucléaire, elle revient maintenant au...

Samuele Furfari

Sans abandonner le charbon. On a toujours l'impression qu'on passe de l'un à l'autre. Non, y a un bouquet énergétique, y a du renouvelable, y a du nucléaire, et y a du charbon. Et ces derniers temps, c'est vrai que le charbon est devenu un peu plus important au... en Allemagne parce que le charbon est devenu tellement bon marché et que le gaz est devenu cher.

Paul Germain

Mais le charbon, ça pollue. C'est pas une énergie d'un autre temps ?

Samuele Furfari

C'est pas une énergie de l'autre temps. C'est une énergie qui est moderne et qui produit plus de CO2 que les autres énergies, mais qui pollue beaucoup moins.

Paul Germain

C'est quoi les avantages du charbon : facile à extraire, bon marché ?

Samuele Furfari

Le grand avantage du charbon, c'est qu'il n'y a pas de problème géopolitique.

Paul Germain

Hum hum...

Samuele Furfari

Vous ne pouvez pas utiliser l'arme du charbon pour ennuyer les autres.

Paul Germain

Oui.

Samuele Furfari

Parce que le charbon est disponible en très grande quantité, dans beaucoup de pays et notamment dans les pays OCDE. Donc, il n'y a pas de problème géopolitique.

Paul Germain

Donc, ce serait une solution pour se passer du gaz russe ? On sait qu'avec l'affaire ukrainienne, la question de l'indépendance énergétique de l'Europe se pose d'une manière aiguë.

Samuele Furfari

Il faut pas avoir des positions manichéennes : est-ce qu'on va remplacer le gaz russe par le charbon australien, c'est pas comme ça. On a besoin d'un peu de tout et il faut tenir compte de ce qui permet à l'économie de vivre sans être soumis à des pressions trop fortes à la fois géopolitiques, environnementales et économiques. C'est beaucoup plus compliqué que le simplisme de passer de l'un à l'autre.

Paul Germain

Je vous arrête parce que vous le voyez, des petits parasites qui apparaissent ici et derrière ces parasites, et bien quelqu'un qui va vous poser une question. On regarde.

Nina Bachkatov

Nina Bachkatov, professeur de sciences politiques et éditeur de *Inside Russia & Eurasia*. Monsieur le Professeur, il existe actuellement un engouement pour le gaz et l'huile de schiste. Selon vous, quels sont les rôles respectifs, dans cet engouement, de la réalité scientifique, de la spéculation géopolitique et du travail des lobbies qui sont largement financés afin de promouvoir son exploitation, notamment sur le sol européen ?

Paul Germain

Triple question.

Samuele Furfari

Oui, Madame Bachkatov connaît très bien la situation. Le gaz de schiste, c'est une grosse réalité qui a révolutionné le monde de l'énergie et qui, au-delà, a révolutionné - c'est pas révolutionnera - a déjà révolutionné la géopolitique de l'énergie.

Paul Germain

Donc, il faut rappeler d'abord, le gaz de schiste, c'est ce gaz qui se trouve dans la roche, à deux ou trois mille mètres en dessous de nous...

Samuele Furfari

C'est ça.

Paul Germain

... et qu'il faut fracturer...

Samuele Furfari

C'est ça.

Paul Germain

... de manière un peu brutale pour euh...

Samuele Furfari

C'est exactement le même...

Paul Germain

... pour le récupérer.

Samuele Furfari

C'est exactement le même gaz mais ce gaz est resté piégé là où il s'est formé. C'est en quelque sorte, c'est comme le gaz est toujours resté dans la cuisine, et il faut aller le chercher dans la cuisine plutôt que d'aller le chercher dans la salle à manger.

Paul Germain

Et il y en a en Europe ?

Samuele Furfari

Et y en a en Europe, y en a, y en a dans le monde entier. Et y en a au Moyen-Orient parce que le pétrole et le gaz, qui est conventionnel, en fait vient de couches plus profondes, qui sont du gaz et du pétrole de roche mère.

Paul Germain

Et... et comme le disait Nina Bachkatov, il y a un vrai lobby, non ?

Samule Furfari

Non, non ce n'est pas une question de lobby, c'est une réalité économique qui a été développée par les petites entreprises pétrolières, les toutes petites entreprises pétrolières. Parce que les grandes entreprises pétrolières ont d'autres chats à fouetter que d'essayer de vraiment trouver des niches et c'est notamment aux États-Unis, George Mitchell qui a développé cette niche qui est devenue tellement importante que maintenant les grands sont rentrés dans le business. C'est l'inverse, ce sont les petits qui ont commencé et les grands ont suivi.

Paul Germain

Oui. Mais enfin, ça fait peur le gaz de schiste parce que ça risque de polluer les nappes phréatiques, euh...

Samule Furfari

Ça c'est, ça c'est ce qu'on raconte en Europe. Vous allez dans le monde, dans le reste du monde, y a personne qui se préoccupe de ça parce que c'est une réalité économique. Le gaz de schiste aux États-Unis et encore plus le pétrole de schiste est une réalité du business, c'est pas « Est-ce que ça va devenir, est-ce que ça va enfler ? », c'est une réalité. Les États-Unis produisent depuis 2010 chaque année un million de barils de pétrole en plus. Pourquoi ? Parce que y a ce... y a cette nouveauté qui n'existait pas y a quelques années, une nouveauté technologique.

Paul Germain

Oui, mais tout ce que les Américains font, c'est pas bien nécessairement.

Samule Furfari

Ah, c'est vous qui le dites.

Paul Germain

Rire.

Samule Furfari

Il suffit d'aller aux États-Unis, vous allez au Texas et vous allez voir que ce ne sont pas, ce n'est pas un pays pollué. Ça, c'est un simplisme de certains Européens de penser qu'aux États-Unis, tout est pollué. Il faudrait peut-être aller à Calcutta pour comparer la pollution avec les États-Unis. Non, c'est pas du tout cela. D'autant plus que l'administration américaine, ce ne sont pas des naïfs, ils ont des règles environnementales aussi strictes que nous en Europe et je dirais même plus. C'est eux qui ont commencé sur les règles environnementales avant nous-mêmes.

Paul Germain

Et quand Obama propose de nous vendre son gaz de schiste pour éviter d'être dépendant du gaz russe, c'est une idée réaliste ça ?

Samuele Furfari

C'est une idée réaliste mais il faudra encore quelques années parce qu'il y a un gros développement du gaz et du pétrole de schiste aux États-Unis mais ils n'ont pas les terminaux pour les exporter. Donc, il faut d'abord autoriser, ensuite construire et ça va prendre quelques années, mais surtout, une fois qu'il est sur le bateau, le gaz n'est pas obligé de venir à Zeebrugge ou à Fos-sur-Mer en Europe, il peut aller où le prix est le plus élevé. Et actuellement, le prix le plus élevé, c'est au Japon. Parce qu'on a arrêté les centrales nucléaires et donc, on est passé aux centrales au gaz qui fonctionnent à plein régime, et on a besoin de gaz et notamment de ce gaz de schiste. Donc, le marché va aller plutôt vers l'Asie que vers l'Europe, ce qui veut dire qu'on n'aura pas du gaz américain avant une dizaine d'années.

Paul Germain

Très vite. Est-ce qu'on peut imaginer que Moscou décide d'arrêter de vendre son gaz à l'Europe en représailles aux sanctions européennes ?

Samuele Furfari

Non. Il s'agit de contrats entre Gazprom et Gaz de France, Gazprom et Eni. Ce sont des contrats entre entreprises. Et entre entreprises, on respecte les contrats. C'est pas un caprice d'un homme qui ferme un robinet, ça ne se passe pas du tout comme ça.

Paul Germain

Samuele Furfari, merci d'être venu au Bar de l'Europe. Un peu de gaz si vous le voulez.

Samuele Furfari

Oui, il faut du gaz parce que le gaz permet de chauffer les maisons européennes.

Appendice B tâche 1

156. E1 : <Bonjour à tous> aujourd'hui on se retrouve pour une nouvelle recette euh on va faire des cuisses de canard confites un délice

157. E2 : euh nous vous montrons ça de suite c'est parti

158. E3 : Alors pour faire euh des cuisses de canard confites on= aura besoin hein des cuisses de canard bien= entendu on va avoir besoin de quelques gousses d'ail j'ai deux feuilles de laurier euh fraîches

159. E3 : on= aura besoin d'heu d'une poignée de mélange cinq baies on= aura de thym si on= a du frais si bien heu des= herbes de Provence du sel et puis du heu bien entendu du poivre également et bien entendu une barre de graisse de canard dans un premier temps...

160. E2 : attend- attend s'il vous plait nous avons bien saisi tout ce que vous avez mis comme ingrédients sauf ce mélange cinq baies qu'est ce que c'est ?

161. E1 : tout simplement c'est un ensemble de poivre blanc poivre noir de Kampot une baie rose premium et le poivre vert d'Inde le tout s'harmonise pour délivrer une belle composition olfactive et équilibrée

162. E3 : dans un premier temps je vais mettre +++{démonstration} les gousses d'ail dans un hachoir je vais mettre mes feuilles de laurier également (silence) voilà euh je vais prendre une poignée de mélange cinq baies###je vais mettre un peu de poivre qu'il est déjà et bien hum qu'il est déjà en poudre on va mettre un peu de thym (pause)donc heu l'équivalent hein d'une petite cuillère à soupe hein et puis la même chose en herbe de Provence, voilà

163. E2 : je vais rajouter, je vais rajouter une poignée de gros sel, puis on va donner un tour ou deux de de moulin, voilà c'est grossièrement hacher et c'est ce qu'on veut,

164. E1 : aller on va prendre notre préparation et puis on va badigeonner hein nos nos cuisses de canard avec, donc ça va comme même leur donner hein pas mal de goût hein, j'en mets heu on peut mettre des deux côtés ça pose pas de problème

165. E2 : pourquoi ?

166. E1 : hein d'un côté ça marche très bien aussi parce que on les mets du côté de la viande donc hein les arômes et les parfums vont bien se hein vont bien se diffusés aussi de ce côté-là, leur faut faire attention avec le sel parce que l'heu, l'heu, les cuisses de canard bein une fois quand les aura mis hein dans le sel pour la nuit bein même une fois la baie comme même va garder un petit goût de sel,

167. E2 : il faut faire attention, il ne faut pas mettre trop puis surtout faut tenir compte de leur utilisation par la suite, parce que si on fait un plat et il faut rajouter du sel hein bein là ça va franchement devenir un peu compliqué donc il faudra pas trop saler vos préparations et on va faire en sorte que nos cuisses de canard ne soient pas trop salé de base déjà une fois confites

168. E3 : donc on ne va pas mettre trop de sel, on va en mettre parce qu'il en faut mais pas trop, voilà donc maintenant je vais rajouter du gros sel en dessous de façon est ce que ma préparation s'effectue réellement avec du gros sel et donc vous allez voir que les cuisses vont rendre, hein vous rendent pas mal de liquide hein c'est un liquide heu c'est du gras, du gras du sang, donc je vais le filmé et puis je vais le mettre au frigo pour la nuit puis demain on pourra commencer à à à faire pour de bon en faite nos cuisses de canard confites ,

169. E2 : voilà j'ai mis le four à préchauffer à 120 Degré et puis voilà maintenant on va sortir nos heu nos nos cuisses de poulet de leur couverture hein sont passées une nuit en faite au réfrigérateur vous voyez le jus qui a été extrait de la viande donc on va le jeter et maintenant on va laver nos cuisses de canard, on va bien les laver puis on va les sécher avec un papier absorbant quelconque, je vais les frotter et voilà maintenant je vais les disposer dans notre plat comme ceci,

170. E3 : voilà il ne reste plus qu'à mettre la graisse de canard sur nos cuisses donc on va bien les recouvrir toutes je vais maintenant déposer sur les cuisses de canard un morceau de papier sulfurisé et on va mettre le four à 120 degré pour deux heures 30' au minimum,

171. E2 : alors deux heures et demi de cuisson plus tard vous voyez les cuisses de canard sont confites, vous voyez que la viande c'est bien réfractée sur l'os sur chaque cuisse le couteau rentre dedans sans absolument aucune opposition donc les heu les la viande est vraiment parfaitement confite,

172. E3 : alors ce quand va faire maintenant et bien c'est tout à fait optionnel mais moi j'aime bien le faire parce que en fait les cuisses de canard confites et bien elles restent un p'tit peu pales parce qu'on cuit à une basse température donc je vais les mettre sur un p'tit plat au four et je vais les passer en fait au grille pour leur donner un peu de couleur sur la peau et puis c'est terminé

173. E1 : voilà bien écoutez j'espère que ça vous a plu tout ça heu pour ma part bein on va se mettre à table alors moi je vous dis à table et bon appétit.

Appendice B /tâche 2 (7'25'')

174. E3 : >Bonjour aujourd'hui> on se retrouve pour une recette traditionnelle française à savoir le gratin dauphinois

175. E1 : alors le gratin dauphinois euh /c'est quasiment inratable et c'est succulent vous= allez voir il n'ya quasiment rien à faire simplement il faut respecter les= étapes de la recette et les températures de cuisson

176. E2 : donc c'est parti je vous montre ça de suite /pour réaliser notre gratin dauphinois traditionnel on va avoir besoin de de euh et bien un kilo et demi de pomme de terre à chair ferme on= aura besoin également de cinq cent ml de crème fraîche entière d'un litre de lait entier euh d'un peu de poivre de vingt cinq grammes de beurre heu d'un peu près d'une demi cuillère de thym d'une gousse d'ail d'un quart de cuillère à café de muscade moulue et puis du sel également

177. E3 : >donc très simple on va commencer d'occuper de notre pomme de terre voilà> les pommes de terre sont épluchées maintenant qu'est ce qui nous reste à faire on va les débiter on va les trancher donc euh on tranche deux ou trois mm, alors quelque chose qui est très important quand on fait un gratin il faut surtout pas {sic} laver vos pommes de terre

178. E1 : donc il ne faut pas les mettre dans l'eau les pommes de terre c'est pleines d'amidon et cette amidon et bien on va le garder dans nos pommes de terre de façon à le garder dans notre gratin ce qu'il lui donnera une super tenue donc quand vous aurez tranché les pommes de terre il ne faut surtout pas les mettre dans l'eau sinon vous= allez les débarrasser de cette amidon et donc vous= aurez un moins beau gratin à la fin

179. E2 : voilà donc j'ai passé à la mandoline toutes mes pommes de terre donc elles= ont strictement toutes la même épaisseur vous voyez c'est entre deux et trois millimètre donc c'est impeccable hein comme je vous l'ai dit précédemment je n'ai les pas débarrasser de leur jus maintenant je vais les mettre dans du lait avec une casserole euh donc c'est parti

180. E1 : un litre de lait entier///{versement du liquide} dans lequel j'ajoute vingt cinq grammes de beurre hein c'est fait pour être bon ce n'est pas des plats de régime j'en rajoute la muscade ainsi que heu le thym alors je vais attendre que le lait se réchauffe un p'tit peu puis quand il commencera à chauffer un p'tit peu il sera à ébullition ou presque j'en rajouterai mes pommes de terre

181. E2 : bien sûr il faut rajouter un petit peu de sel dans votre lait il faut faire attention ne saler pas trop bien qu'il faut comme même saler les pommes de terre à la cuisson il faut les laisser une dizaine de minutes le but ce n'est pas de les faire cuire mais de les faire prè- cuire ensuite euh on les disposera dans un plat à gratin et puis on partira au four pour un certain temps pour une température de cent cinquante degré

182. E3 : pendant que mes pommes de terre sont entraine de cuire tout doucement et s'imprégnées toutes les saveurs de thym du beurre et heu de la muscade dans le lait eh bein c'est le moment de passer l'autre plat à gratin avec de l'ail alors je prends l'ail et je frotte énergétiquement toutes les parois de l'autre plat à gratin de façon à lui donner le goût de l'ail tout simplement

183. E1 : donc maintenant on va faire la même chose mais avec le beurre on va passer du beurre par-dessus voilà en attendant que la pomme de terre cuit je vais réserver mon

plat à gratin au réfrigérateur voilà l'ébullition repris on va compter dix petites minutes

184. E2 : alors dix minutes de cuisson plus tard ce qu'on va faire on va prendre une écumoire on va prendre quelques pommes de terre on ne va surtout pas prendre du lait et on va les mettre en petites quantités dans le plat à gratin

185. E5 : maintenant je vais verser sur ces pommes de terre une partie de la crème je vais poivrer alors là je préfère utiliser du poivre moulu pour éviter justement d'avoir de p'tit grains de poivre sous la dent lorsque le plat sera cuit

186. E3 : et maintenant je continuer de verser le reste de pommes de terre euh je continue de la crème un peu de poivre un p'tit peu de sel il nous ne reste plus qu'à passer notre gratin tel quel pendant deux= heures au four température cent quarante à cent cinquante degrés

187. E1 : voilà deux= heures de cuisson plus tard notre gratin dauphinois est prêt on va pouvoir passer à table il est super bon très tendre les pommes sont confites bon bein il y'a plus qu'à aller à table je pense que cette recette de gratin Dauphinois traditionnel vous= a plu. (6'44'')

Appendice B Tâche 3 (7'06'')

188. E2 : Bonjour aujourd'hui on se retrouve pour faire la recette de la ratatouille Niçoise alors vous= allez voir c'est très simple il n'y a que des légumes pas de complication simplement il faut tout respecter l'ordre dans lesquelles on les fait cuire avant de les assembler ensemble vous allez voir ça c'est parti

189. E3 : Pour réaliser cette ratatouille Niçoise il va nous falloir heu un poivron rouge quatre tomates dont= on récupérera la pulpe deux courgettes une grosse aubergine ou une moyenne

190. E11 : On ajoute également une petite deux gousses d'ail quelques grains basiliques que l'on parsèmera sur notre ratatouille une fois qu'elle sera terminée un p'tit{sic} peu d'heu thym bien sûr de l'huile d'olive du sel et du poivre et il nous faudra également deux= oignons.

191. E1 : Pour commencer ce que l'on va faire c'est qu'on va débiter nos légumes en rouets rouets d'un centimètre en moyenne maintenant je vais les mettre dans un plat avec du sel et déposer mes légumes dessus +++ {démonstration} je rajoute par dessus un peu de gros sel

192. E3 : pourquoi le gros sel ?

193. E1 : parce que le sel va faire remonter toute l'eau de végétation de légumes et donc on pourra les= en débarrasser et ensuite on= essuiera les légumes de façon à à à ne pas= avoir le sel et l'eau et on= obtiendra une bonne cuisson.

194. E2 : c'est au tour du poivron on va le découper en lanières on le débarrasse de ses pépins et des côtes et on le débite voilà euh euh je vais le réserver et puis on en utilisera un peu plus tard dans la recette.

195. E2 : maintenant on va éplucher les oignons et les débiter (pause) en lamelles voilà je les réserve tout comme les poivrons, on les utilisera un peu plus tars dans la recette, alors ce qui me reste à faire c'est ébouillanter mes tomates afin de pouvoir retirer la peau assez facilement,

196. E7 : ensuite je vais couper mes tomates en quatre et je vais me débarrasser de la pulpe et on va garder uniquement la chair, voilà ma tomate c'est terminée là aussi je vais la réservée.

197. E3 : voilà les aubergines et les heu courgettes ont rendu l'heu l'eau de végétation donc on voit sont toutes perlées là au fond,

198. E6 : ce que je vais faire maintenant je vais prendre du papier absorbant et puis tout simplement les essuies, pour les débarrasser et de l'eau et du sel

199. E2 : alors maintenant on va donc euh les couper en morceaux avant de donc de donc// commencer à les faire cuire, voilà alors alors maintenant tout est prêt pour une cuisson de la ratatouille, alors/ donc on va tout de suite commencer à faire souiller les aubergines et les alors les courgettes dans un pupille d'olive, donc je vais donc les réservés.

200. E1 : après cela je vais m'occuper de mettre mon ail et les oignons, par contre il ne faut pas que mon ail, il ne faut pas que mes oignons deviennent tout rouges,

201. E5 : Pour y parvenir je vais d'abord nettoyer la poile, je remets un p'tit peu d'huile (pause) et puis je vais faire tomber l'ail avec (pause) les oignons on va essayer de leurs donner une coloration, voilà les oignons sont impeccables

202. E3 : maintenant je vais rajouter tous mes légumes je vais commencer par les poivrons, mes tomates, les aubergines et les courgettes, un peu de poivre vous voyez que c'est déjà magnifique, je vais couvrir à moitié et le laisser cuire à feu moyen pendant 35'en le surveillant régulièrement

203. E1 : voilà notre ratatouille Niçoise est terminée, bein c'est superbe ça l'air appétissant hein, maintenant à table.

Appendice B/Tâche 4

204. E1 : Tiout est la première oasis du sud oranais qu'un voyageur venant du Nord croisera sur son chemin vers le Sud, c'est un endroit incontournable pour les gourmands de la beauté...une palmeraie qui s'étale sur l'oued Tiout

205. E11. aussi intéressante de part son histoire et son rôle touristique..on ne peut visiter Tiout sans évoquer son barrage..

206. E12. Selon les dires il serait le premier barrage d'Afrique réalisé selon certains, vers mille quatre cent+++ sur les lieux d'un barrage d'eau alimenté de petites sources et qui jaillissent de très fond de la terre,

207. E4. outre sa valeur historique il rendit jusqu'à aujourd'hui un rôle fonctionnel, il irrigue un nombre important de *** qui sont au milieu de roches rouges

208. la région de Tiout renferme des richesses touristiques peu connues certains sites et paysages comme les gravures rupestres néolithiques sont d'une autre valeur culturelle,

209. Tiout est pleine de surprise le chercheur de l'ère préhistorique trouvera un témoignage rare matérialisé par une forêt pétrifiée distant de trois Km au sud de Tioiut la forêt pétrifiée a été formée au cours de million d'années c'est un monument géologique rare

210. cette forêt était jadis le milieu de pâturages des Dinosaures d'attente de plus de cent soixante quinze million d'années aujourd'hui

211. Tiout est le point de mire des touristes elle a été classée en deux mille trois sur la liste de Ramsar comme zone humide d'importance internationale

Les principales stratégies d'écoute
--

Figure 1 : Stratégie d'écoute – Suivre les règles de politesse

Quoi (Que veut dire suivre les règles de politesse?)	Définition : Être poli ou polie envers la personne qui parle.
	Contre-exemple (ce qu'il ne faut pas faire)
	Interrompre la personne qui parle. Prendre la parole sans attendre son tour (ou sans demander la permission au locuteur). Exemple (ce qu'il faut faire) Ne pas interrompre. Lever la main avant de parler
Pourquoi (Pourquoi suivre les règles de politesse?)	<i>Suivre les règles de politesse me permet de</i> <ul style="list-style-type: none"> • bien collaborer avec mes amis; • réagir de façon appropriée.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour suivre les règles de politesse?)	Je n'interromps pas. Je reste calme. J'attends mon tour ou je lève la main avant de parler.
Quand (Quand suis-tu les règles de politesse?)	<i>Je suis les règles de politesse</i> dans toute situation de communication orale.

Figure 2: Stratégie d'écoute – Prendre une position d'écoute

Quoi (Que veut dire prendre une position d'écoute?)	Définition : Démontrer une écoute attentive
	Contre-exemple Regarder ailleurs, parler, s'affairer à autre chose.
	EX : Regarder la personne qui parle avec attention et écouter le message

<p>Pourquoi</p> <p>(Pourquoi prendre une position d'écoute?)</p>	<p><i>Prendre une position d'écoute me permet de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • me concentrer; • mieux comprendre.
<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour prendre une position d'écoute?)</p>	<p><i>Je suis les règles de politesse.</i></p> <p>Je regarde la personne qui parle.</p> <p>J'écoute bien le message.</p>
<p>Quand</p> <p>(Quand prends-tu une position d'écoute?)</p>	<p><i>Je prends une position d'écoute avant et pendant toute</i></p> <p>situation de communication orale.</p>

Figure 3: Stratégie d'écoute – Activer ses connaissances antérieures

<p>Quoi</p> <p>(Que veut dire activer ses Connaissances antérieures?)</p>	<p>Définition : Faire des liens entre les nouvelles idées et ce que je connais.</p> <p>Contre-exemple</p> <p>Écouter distraitement sans se questionner sur ce qu'on connaît à ce sujet</p> <p>Ex : Se rappeler à haute voix ce qu'on connaît du sujet et faire des liens avec nos expériences.</p>
<p>Pourquoi</p> <p>(Pourquoi activer ses connaissances antérieures?)</p>	<p><i>Activer mes connaissances antérieures me permet de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mieux comprendre le message; • rester attentif ou attentive à ce qui est dit.
<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour activer tes connaissances</p>	<p><i>Je prends une position d'écoute.</i></p> <p>Je réfléchis à ce que je connais du sujet.</p> <p>Je me rappelle ce que j'ai entendu, lu, vu ou vécu de semblable.</p>

antérieures?)	
Quand (Quand actives-tu tes connaissances antérieures?)	<i>J'active mes connaissances antérieures pendant toute situation de communication orale.</i>

Figure 4 : Stratégie d'écoute – Trouver le sens du message

Quoi (Que veut dire trouver le sens du message?)	Définition Découvrir les idées importantes du message. Contre-exemple Écouter distraitement sans se questionner sur ce qu'on connaît à ce sujet. Ex : Se rappeler à haute voix ce qu'on connaît du sujet et faire des liens avec nos expériences
Pourquoi (Pourquoi trouver le sens du message?)	<i>Trouver le sens du message me permet de :</i> • savoir pourquoi on me parle; • comprendre le message.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour trouver le sens du message?)	Je cherche les mots importants du sujet. <i>J'active mes connaissances antérieures.</i> Je me fais des images dans la tête.
Quand (Quand trouves-tu le sens du message?)	<i>Je trouve le sens du message pendant une situation de communication orale.</i>

Figure 5 : Stratégie d'écoute – Prendre des notes

<p>Quoi</p> <p>(Que veut dire prendre des notes?)</p>	<p>Définition : Dessiner ou écrire les idées importantes du message.</p> <p>Contre-exemple : Écouter sans écrire des mots importants ou sans faire de petits croquis en guise d'aide-mémoire. Résultat : n'avoir que de vagues indications à donner au moment de réagir au compte rendu.</p> <p>Ex : Expliquer ses réactions ou poser des questions en s'appuyant sur les dessins, les phrases ou les mots clés notés.</p>
<p>Pourquoi</p> <p>(Pourquoi prendre des notes?)</p>	<p><i>Prendre des notes</i> me permet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • bien écouter ce qui se dit et regarder ce qui se fait; • mieux retenir le message; • garder des traces de mes idées, de mes réactions ou des questions que je me pose.
<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour prendre des notes?)</p>	<p><i>Je trouve le sens du message.</i></p> <p>Je dessine ou j'écris le sujet ou les idées importantes du message. Je choisis les idées sur lesquelles je veux poser une question ou réagir.</p>
<p>Quand</p> <p>(Quand prends-tu des notes?)</p>	<p>Je peux <i>prendre des notes</i> pendant ou après toute situation de communication orale.</p>

Figure 6: Stratégie d'écoute – Réagir au message

<p>Quoi</p> <p>(Que veut dire réagir au message?)</p>	<p>Définition : Échanger ses idées ou ses sentiments à la suite du message.</p> <p>Contre-exemple : Partager des informations sans exprimer son appréciation Personnelle</p> <p>Ex : Exprimer à haute voix ses idées, son opinion, ses sentiments tels que : « Je pense que..., J'ai aimé quand..., Je suis d'accord avec... parce que... ».</p>
<p>Pourquoi</p> <p>(Pourquoi réagir au message?)</p>	<p><i>Réagir au message</i> me permet de dire ce que je pense du message</p>

<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour réagir au message?)</p>	<p><i>Je trouve le sens du message.</i></p> <p>Je partage mes idées, mes sentiments, mon opinion sur le sujet (p. ex., « Je pense que..., J'aime quand tu dis..., Je suis d'accord parce que..., Je ne suis pas d'accord parce que... »).</p>
<p>Quand</p> <p>(Quand réagis-tu au message?)</p>	<p><i>Je réagis au message pendant ou après toute situation de communication orale.</i></p>

Leçon de l'enseignement explicite de la stratégie d'écoute : Trouver le sens du message

<p>Attente ciblée</p> <p>L'apprenant doit pouvoir comprendre des messages de diverses formes et fonctions et y réagir dans un contexte significatif. (Compréhension et réaction)</p> <p>Pour satisfaire à l'attente, l'apprenant doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • appliquer des stratégies d'écoute; • relever le sujet d'une communication et les principaux éléments qui la caractérisent. <p>objectifs de la leçon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseigner explicitement la stratégie d'écoute Trouver le sens du message. • Amener les apprenants à dégager les mots principaux du message afin qu'ils reconnaissent pourquoi on leur parle et qu'ils améliorent leur compréhension du message. <p>contexte</p> <p>Nous avons constaté que pendant les deux situations de communication orale relatives au débat D1, les apprenants ont de la difficulté à comprendre le contenu du message et ne peuvent donc pas y réagir correctement.</p> <p>connaissances et habiletés préalables</p> <p>Stratégies d'écoute :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre une position d'écoute • Activer ses connaissances antérieures

durée approximative

- Deux séances de 25 minutes

matériel et ressources

- Référentiel de la démarche d'enseignement de la stratégie Trouver le sens du message (voir figure 4). •

vocabulaire requis : nécessaires, essentiels

- message • sens • comprendre • contre-exemple (ce qu'il ne faut pas faire)
- exemple (ce qu'il faut faire)

séance 1 : mise en situation et exploration

Mise en situation

- Présenter les objectifs de la leçon.
- Présenter les mots de vocabulaire requis.
- Demander de prendre une position d'écoute; prendre une position d'écoute avec eux.

Dire qu'un élève de la classe va lire un message et que vous allez montrer comment trouver le sens du message.

- Faire lire le texte suivant par un élève : « Ce matin, j'ai vu un beau rouge-gorge qui mangeait des vers dans le jardin. Le rouge-gorge est un oiseau. Sa tête et son dos sont tout noirs. Sa gorge et son ventre sont d'un beau rouge feu ».

- Démontrer le contre-exemple :— Dire : « J'ai compris qu'on parle d'un oiseau ».

— Demander aux élèves si le message est complet et pourquoi.

- Faire relire le texte une deuxième fois par le même élève.
- Démontrer l'exemple: — Réfléchir tout haut : décrire les images qu'on s'est faites dans la tête, en mettant tous les détails pertinents et en utilisant les mots importants du message.

Demander aux élèves si le message est complet et pourquoi.

Exploration : modelage du *comment* de la stratégie

- Préciser aux élèves que la présentation qui suit va servir à démontrer comment appliquer la stratégie Trouver le sens du message.

- Dire un message (p. ex., « Aujourd’hui, nous aurons la visite d’un pompier. Il viendra nous expliquer les règles de sécurité pour prévenir les incendies. »).

Modeler devant les élèves les étapes du *comment* de la stratégie en réfléchissant à haute voix : Je repère des mots clés du message (p. ex., visite, pompier, règles de sécurité pour incendies); J’active mes connaissances antérieures (p. ex., je sais que le pompier éteint les feux; il sait comment prévenir les incendies); Je me crée des images dans la tête (p. ex., je vois un pompier qui nous parle).

- Amener les élèves à conclure que pour bien comprendre un message, il faut activer nos connaissances antérieures, réfléchir aux idées et aux mots importants et se faire des images mentales.
- Compléter avec les élèves le *quoi* et le *pourquoi* de la stratégie Trouver le sens du message à l’aide du gabarit préparé à cet effet sur un bloc de conférence.
- Écrire les étapes du *comment* et du *quand* de la stratégie en collaboration avec les élèves à l’aide du gabarit préparé à cet effet sur un bloc de conférence.

séance 2 : pratique guidée

- Revoir la stratégie avec les élèves à l’aide du référentiel construit en collaboration.
- Inviter un ou une élève à faire le modelage du *comment* de la stratégie à partir d’un autre texte lu en l’assurant qu’il ou elle recevra de l’aide au cours de la démonstration.
- Lire un message semblable à celui présenté ci-dessus.
- Guider l’élève dans sa réflexion pendant et après qu’il ou elle utilise la stratégie en lui demandant, par exemple, d’identifier trois mots importants dans la phrase, d’indiquer les images qui lui viennent à l’esprit, ce qu’elles évoquent pour lui ou elle.

séance 3 : pratique coopérative

- Revoir la stratégie avec les élèves à l’aide du référentiel construit en collaboration.
- Former des dyades et expliquer aux élèves qu’ils vont s’entraîner à utiliser la stratégie

Trouver le sens du message à partir de l’activité suivante.

- Demander aux élèves d’écouter la première lecture d’un court texte informatif (d’un thème à l’étude) lu par l’enseignante ou l’enseignant.
- Inciter les élèves à cibler les mots importants et à s’en faire des images mentales pour mieux comprendre le texte.

- Demander aux élèves d'expliquer le message à leur partenaire en appliquant les étapes du *comment* de la stratégie (p. ex., en notant ou en dessinant les mots importants). Leur préciser que toutes les étapes doivent être respectées.

- Regrouper les dyades en équipes de quatre. Demander aux élèves de verbaliser leur pensée en comparant ce qu'ils ont compris du message.

- Circuler parmi les groupes en observant les élèves et en apportant de l'aide au besoin.

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant prévoira d'autres séances de modelage et d'autres pratiques guidées et coopératives, selon les besoins des élèves.

transfert des apprentissages

- Proposer aux élèves une activité (p. ex., Jean dit...) où ils doivent dégager les mots importants et s'en faire des images mentales pour mieux comprendre le message.

- Pendant ou à la fin d'une lecture aux élèves ou d'une lecture partagée en collaboration, demander aux élèves de relever les mots importants du texte et de justifier leur raisonnement.

adaptation

- Enregistrer de courtes conversations et inviter les élèves à les écouter et à relever les mots importants qui les aident à comprendre le message.

Les principales stratégies de prise de parole
--

Figure 1 : Stratégie de prise de parole – Savoir pourquoi parler

<p>Quoi</p> <p>(Que veut dire savoir pourquoi parler?)</p>	<p>Définition : Connaître ce que je veux dire</p> <p>Contre exemple : Déroger du sujet (p. ex., expliquer pourquoi on aime son chien).</p> <p>Exemple : Décrire la race et l'aspect physique de son chien pour informer ses pairs</p>
<p>Pourquoi</p> <p>(Pourquoi savoir pourquoi parler?)</p>	<p><i>Savoir pourquoi parler</i> me permet de décider quoi dire.</p>
<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour savoir pourquoi parler?)</p>	<p>Je me demande pourquoi je veux parler (p. ex., pour nommer, expliquer, poser des questions, m'exprimer).</p> <p>Je réfléchis aux idées que je vais dire.</p>
<p>Quand</p> <p>(Quand dois-tu savoir pourquoi parler?)</p>	<p>Je dois <i>savoir pourquoi parler</i> avant toute situation de communication orale.</p>

Figure 2 : Stratégie de prise de parole – Établir un contact

<p>Quoi</p> <p>(Que veut dire établir un contact?)</p>	<p>Définition : Attirer l'attention sur moi</p> <p>Contre exemple : Regarder au plafond pendant qu'on parle.</p> <p>Exemple : Regarder les auditeurs tout en racontant son événement.</p>
<p>Pourquoi</p> <p>(Pourquoi établir un contact?)</p>	<p><i>Établir un contact</i> me permet de capter poliment l'intérêt d'une personne ou d'un groupe.</p>

<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour établir un contact?)</p>	<p><i>Je sais pourquoi parler.</i></p> <p>Avec une personne : Je regarde la personne à qui je veux parler. Je nomme la personne ou je lui dis «Excusez-moi » ou « Excuse-moi », si elle est occupée.</p> <p>Avec un groupe : Je regarde les personnes dans le groupe. Je me présente ou je présente mes idées.</p>
<p>Quand</p> <p>(Quand établis-tu un contact?)</p>	<p><i>J'établis un contact avant et pendant toute situation de communication orale.</i></p>

Figure 3 : Stratégie de prise de parole – Parler avec respect

<p>Quoi</p> <p>(Que veut dire parler avec respect?)</p>	<p>Définition : Dire un message en observant les règles de politesse.</p> <p>Contre exemple : Parler en utilisant le « tu » et sans utiliser les formules de politesse. (p. ex., « Peux-tu me donner mon sac? ») (p. ex., « Donne-moi ma balle! »)</p> <p>Exemple : Être poli. Utiliser un langage convenable (p. ex., « Madame, mon sac est trop haut, pouvez-vous s.v.p. me le donner? Merci ») (p. ex., « Peux-tu s.v.p. me remettre ma balle? Merci! »)</p>
<p>Pourquoi</p> <p>(Pourquoi parler avec respect?)</p>	<p><i>Parler avec respect me permet d'échanger mes idées et mes besoins avec confiance et respect</i></p>
<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour parler avec respect?)</p>	<p><i>J'établis un contact.</i></p> <p>Je décide d'utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « tu » pour un ami; • « vous » pour un ou une adulte ou un groupe. <p>Je peux remercier la personne ou le groupe de m'avoir écouté.</p>

Quand (Quand parles-tu avec respect?)	<i>Je parle avec respect</i> au cours de toute situation de communication orale.
---	--

Figure 4 : Stratégie de prise de parole – Employer des mots justes

Quoi (Que veut dire employer des mots justes?)	Définition : Utiliser des mots précis. Contre exemple : Décrire l'objet en utilisant des mots vagues et imprécis.(p. ex., « Hier, j'ai vu quelque chose dehors. ») Exemple : Décrire l'objet en utilisant des mots justes et précis. (p. ex., « Hier, j'ai vu un beau rouge-gorge dans le jardin. »)
Pourquoi (Pourquoi employer des mots justes?)	<i>Employer des mots justes</i> me permet de : • mieux décrire ce qui m'entoure; • rendre mon message plus clair.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour employer des mots justes?)	<i>Je sais pourquoi parler.</i> Je donne un nom précis : • à tout ce qui m'entoure (p. ex., personnes, lieux, activités); • à tout ce que je ressens (p. ex., mes sentiments, mes besoins); • à tout ce que je veux exprimer (p. ex., mes goûts, mes opinions).
Quand (Quand emploies-tu des mots justes?)	<i>J'emploie des mots justes</i> au cours de toute situation de communication orale.

Figure 5 : Stratégie de prise de parole – Contrôler sa voix

<p>Quoi (Que veut dire contrôler sa voix?)</p>	<p>Définition : Changer son volume ou sa vitesse en parlant ou utiliser le bon ton de voix.</p> <p>Contre exemple : Ne pas articuler clairement. Parler trop vite, trop bas ou trop fort.</p> <p>Exemple : Articuler clairement. Ajuster le volume, le ton et le débit.</p>
<p>Pourquoi (Pourquoi contrôler sa voix?)</p>	<p><i>Contrôler ma voix</i> me permet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mieux me faire comprendre; • mieux garder l'attention de la ou des personnes qui m'écoutent.
<p>Comment (Quelle démarche utilises-tu pour contrôler ta voix?)</p>	<p><i>J'établis un contact.</i></p> <p><i>J'articule bien.</i></p> <p><i>J'utilise ma voix pour montrer mes émotions (p. ex., je monte la voix pour montrer ma surprise ou ma joie).</i></p> <p><i>J'ajuste le volume de ma voix (p. ex., si mes amis sont proches de moi, je parle à voix basse).</i></p> <p><i>Je parle lentement en faisant des pauses (p. ex., pour bien espacer mes idées).</i></p>
<p>Quand (Quand contrôles-tu ta voix?)</p>	<p><i>Je contrôle ma voix</i> au cours de toute situation de communication orale.</p>

Figure 6 : Stratégie de prise de parole – Préparer sa présentation

<p>Quoi</p> <p>(Que veut dire préparer sa présentation?)</p>	<p>Définition : Pratiquer ma présentation d'un message.</p> <p>Contre exemple : Pratiquer sur un ton monotone, sans visuel, en cherchant ses mots. Se déplacer trop rapidement sans regarder son auditoire.</p> <p>Exemple : Pratiquer à l'aide d'éléments visuels (p. ex., affiches, dessins) en contrôlant la voix et en utilisant une posture et des gestes appropriés</p>
<p>Pourquoi (Pourquoi préparer sa présentation?)</p>	<p><i>Préparer ma présentation</i> me permet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconter, informer, m'exprimer ou expliquer; • parler avec confiance à une personne ou à un groupe.
<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour préparer ta présentation?)</p>	<p>Pour pratiquer ma présentation : • <i>j'utilise une posture et des gestes appropriés;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>j'utilise une expression faciale appropriée;</i> • <i>je contrôle ma voix.</i> Je choisis au besoin des éléments visuels (p. ex., affiche) ou sonores (p. ex., musique) et je pratique comment m'en servir.
<p>Quand : (Quand prépares-tu ta présentation?)</p>	<p>Je <i>prépare ma présentation</i> avant une présentation orale.</p>

Séance de la stratégie de prise de parole

<p>Attente ciblée</p> <p>L'élève doit pouvoir produire des messages variés, avec ou sans échange, en fonction de la situation de communication. (Expression et production)</p> <p>Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • communiquer ses besoins, ses émotions, ses opinions et ses idées; • produire divers actes langagiers. <p>objectifs de la leçon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseigner explicitement la stratégie de prise de parole Employer des mots justes. • Amener les élèves à préciser leur message dans le but de mieux communiquer oralement ou de clarifier leurs pensées. <p>contexte</p>
--

Nous avons constaté que les apprenants communiquent superficiellement, en employant surtout des termes génériques (p. ex., *chose*) et ont de la difficulté à se servir de mots précis pour décrire ce qui les entoure ou pour émettre des messages clairs.

connaissances et habiletés préalables

Stratégies de prise de parole :

- Savoir pourquoi parler
- Établir un contact

durée approximative

- Deux séances de 25 minutes

matériel et ressources

- Référentiel de la démarche d'enseignement de la stratégie Employer des mots justes (voir figure 4)

vocabulaire requis : • décrire • sentiment • entourer • émotion • message clair

séance 1 : mise en situation et exploration

Mise en situation

- Présenter les objectifs de la leçon et les mots de vocabulaire requis.
- Illustrer le comportement à modifier, puis le comportement souhaité à l'aide d'un contre-exemple puis d'un exemple :
 - Demander aux élèves de prendre une position d'écoute.
 - Donner une information en utilisant des mots génériques et vagues (p. ex., « J'ai vu une *chose là-bas*. »); demander aux élèves s'ils comprennent le message.
 - Donner à nouveau l'information en utilisant cette fois des mots précis (p. ex., « J'ai vu un *jouet près de l'étagère*. ») et demander aux élèves s'ils ont compris ce message.
- Inviter les élèves à comparer les deux messages en mettant en évidence ce qui les distingue.

Exploration : modelage du *comment* de la stratégie

- Préciser aux élèves que la prochaine étape va servir à démontrer comment appliquer la stratégie Employer des mots justes.

- Modeler les étapes du *comment* devant les élèves en décrivant un objet perdu avec des mots justes et précis, en nommant précisément les lieux de l'école où vous êtes allé et en faisant des réflexions à haute voix sur le choix des mots et l'importance de donner des renseignements clairs pour retrouver l'objet perdu.
- Compléter avec les élèves le *quoi* et le *pourquoi* de la stratégie Employer les mots justes, à l'aide du gabarit préparé à cet effet sur le bloc de conférence.
- Compléter progressivement les étapes du *comment* et du *quand* de la stratégie en collaboration avec les élèves et à l'aide du gabarit préparé à cet effet sur un bloc de conférence.

séance 2 : pratique guidée et pratique coopérative

Pratique guidée

- Revoir la stratégie avec les élèves à l'aide du référentiel construit en collaboration.
- Inviter un ou une élève volontaire à modeler les étapes du *comment* de la stratégie à partir d'une nouvelle situation, en l'assurant qu'il ou elle recevra de l'aide au cours de la démonstration.
- Donner une mise en situation à l'élève, par exemple : « Tu as perdu ton sac à dos. Tu décris à tes parents où tu penses l'avoir perdu et ce que ton sac contenait. »
- Guider l'élève dans l'emploi des mots justes en respectant les étapes du *comment* (p. ex., en lui demandant de remplacer un mot vague par un mot plus précis pour clarifier son message).

Pratique coopérative

- Former des dyades en expliquant aux élèves qu'ils vont appliquer les étapes du *comment* de la stratégie Employer des mots justes à partir d'une activité.
- Proposer une activité aux élèves, par exemple : « L'élève 1 a caché sa boîte à dîner. Ensuite, il décrit à son partenaire sa boîte à dîner et l'endroit où il l'a cachée. Le partenaire la cherche à l'aide des indices donnés. »
- Demander aux élèves d'appliquer les étapes du *comment* de la stratégie en verbalisant leur pensée à leur partenaire. Leur préciser que toutes les étapes doivent être respectées.
- Circuler parmi les dyades en observant les élèves et en apportant de l'aide à ceux qui en ont besoin.

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant prévoira d'autres séances de modelage et d'autres pratiques guidées et coopératives, selon les besoins des élèves.

séance 3 : pratique autonome

- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de faire une activité où ils devront appliquer la stratégie Employer les mots justes (p. ex., décrire un objet, un animal, un endroit visité, un personnage de conte).
- Former des dyades et inviter les élèves à revoir la stratégie à l'aide du référentiel préparé à cet effet, en leur précisant qu'ils devront suivre les étapes du *comment* de la stratégie afin d'employer des mots précis pour communiquer leur message.
- Circuler parmi les dyades en observant le comportement des élèves, repérer ceux qui éprouvent de la difficulté à appliquer la stratégie et leur apporter une aide ciblée.
- Demander aux élèves volontaires de présenter leur message devant un petit groupe d'élèves ou devant le groupe classe, selon leur choix.

transfert des apprentissages

- Proposer aux élèves une activité ludique (p. ex., une chasse au trésor) où ils doivent utiliser des mots justes (p. ex., pour découvrir où l'objet est caché).
- Inviter les élèves à communiquer un message en leur posant une question ouverte qui les amène à exprimer précisément leur pensée sur un sujet.
- S'assurer que les élèves se servent de mots précis pendant toute activité de communication orale.

adaptations : • Présenter une liste de mots rattachés au sujet proposé.

- Former des dyades hétérogènes.

FICHE METHODOLOGIQUE : MISE EN ŒUVRE DU DEBAT EN CLASSE

Pratiquer des débats en classe avec les élèves sous-tend un postulat de départ :

- considérer le débat comme un travail langagier et conceptuel qui vise un rapport non dogmatique au savoir ;
- considérer le débat comme un outil et un support d'enseignement, s'inscrire dans une démarche heuristique ;
- confronter des idées entre pairs pour faire évoluer des représentations.

Lors des débats, chacun doit être libre de s'exprimer, ou non, et la parole de tous est considérée comme importante. Il ne s'agit pas de juger les propos d'autrui mais d'y réfléchir, de rebondir.

Le débat en classe permet aussi de développer la fonction représentationnelle du langage, à savoir l'utilisation du langage pour mieux penser, pour structurer sa pensée. C'est dans l'échange avec l'autre, dans la confrontation des points de vue et dans la recherche d'arguments que la pensée s'organise et se structure.

Lors des débats, les élèves approfondissent leur pensée, ce temps leur permet de raffermir leur raisonnement. Dans des situations d'échange variées, ils apprennent à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au registre de la langue courante, à adapter leurs propos en fonction de leurs interlocuteurs et de leurs objectifs.

Cette attention apportée au langage est d'autant plus pertinente lorsque l'on sait que la maîtrise du langage et notamment du vocabulaire est une compétence majeure pour la réussite au collège.

Organisation générale

Dans un premier temps, le débat réglé est pris en charge par l'enseignant, qui assure les rôles de Président de séance, synthétiseur et secrétaire. Il est le garant du bon déroulement de la séance, de la circulation de la parole. Plus tard, quand les enjeux du débat sont compris et les habitudes installées, les élèves pourront prendre en charge, tout ou partie, l'organisation du débat. L'enseignant adopte alors une posture d'effacement volontaire.

Participent au débat :

- les débatteurs, qui prennent successivement la parole ;
- le président (ou régulateur) de séance qui répartit la parole en veillant à ce que chaque discutant puisse intervenir, et qui veille à la bonne progression du débat ;
- le synthétiseur qui rappelle régulièrement ce qui vient de se dire ;
- le secrétaire qui note les idées-clés dans un cahier spécifique.

Déroulement

Préparation

Les premiers débats seront déclenchés soit par l'apport d'une illustration à commenter, soit par la lecture d'une courte histoire, ou un aphorisme. Une question ou une remarque générale doit être posée pour ouvrir la discussion.

Le thème du débat peut être présenté aux élèves plusieurs jours auparavant :

- soit une image évocatrice que l'on affiche en classe ;
- soit un album qui a été lu à la classe et qui soulève une polémique ou un questionnement ;
- soit un espace réservé au débat où les élèves peuvent inscrire leurs réflexions ou leurs propositions.

Ce temps de latence permet aux élèves de s'interroger sur la question posée ou de chercher des éléments qui les aideront dans leur argumentation. Ils peuvent noter la question ainsi que leur réflexion dans un cahier de débat.

Installation

Les participants s'assoient en cercle ou en U face au président, au secrétaire et au synthétiseur. Chacun peut se voir. La parole circule librement, distribuée par le régulateur de participant à participant. Les trois élèves chargés de l'animation sont responsables de l'installation et du rangement de l'espace du débat. Le thème est énoncé ou rappelé par le président après le rappel des règles d'échanges.

Rappel des règles d'échanges

Tel un rituel et pour marquer le début du débat, le président de séance rappelle les règles de la discussion :

- on lève la main pour pouvoir prendre la parole ;
- on ne prend la parole que lorsqu'elle nous est donnée ;
- on écoute sans couper la parole ;
- on prend en compte la parole de l'autre ;
- on ne se moque pas ;
- on a le droit de se taire.

Débat

Les participants s'expriment à tour de rôle quand ils ont la parole. Pour une bonne progression, il est important de rappeler certaines règles (*on ne répète pas ce qui vient d'être dit, on apporte de nouveaux arguments qui prolongent les propos ou les contredisent...*). Le synthétiseur reprend les propos évoqués très régulièrement. Le président relance régulièrement la discussion, il veille à ce que la question posée soit bien débattue. Il demande des précisions aux débatteurs. Il est aussi chargé de veiller au bon déroulement du débat (respect de la parole, attitude des élèves...). A la fin du temps imparti (20 à 30 minutes maximum), le président de séance demande au secrétaire de relire les idées clés annotées. Ces traces écrites permettront de rédiger une synthèse individuelle ou collective (modalités à définir par l'enseignant).

Synthèse des traces écrites

Chaque élève garde une trace de ce qui a été dit, de ce qu'il retient, ou de ce qu'il a compris dans son cahier de débat.

L'enseignant peut afficher les différents éléments de réponse apportés par les élèves.

Rôle de l'enseignant

Après l'expérience de plusieurs débats et une construction des compétences en jeu explicitées, l'enseignant apprend à déléguer le plus possible l'organisation du débat aux animateurs. Il devient un simple accompagnateur garant toutefois de la légitimité des propos, que ceux-ci restent dans la lignée de l'éducation à la citoyenneté et d'une approche de la notion des Droits de l'Homme (on ne peut tout accepter et c'est l'enseignant qui reste l'ultime référence). Des apprentissages « techniques » sont à programmer régulièrement afin d'aider les élèves à prendre la parole au sein du groupe : travailler la posture, le regard, l'élocution...

Références

- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF Editeur, Collection Didactique du français, 2009.

- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, collection pédagogies, 2009.

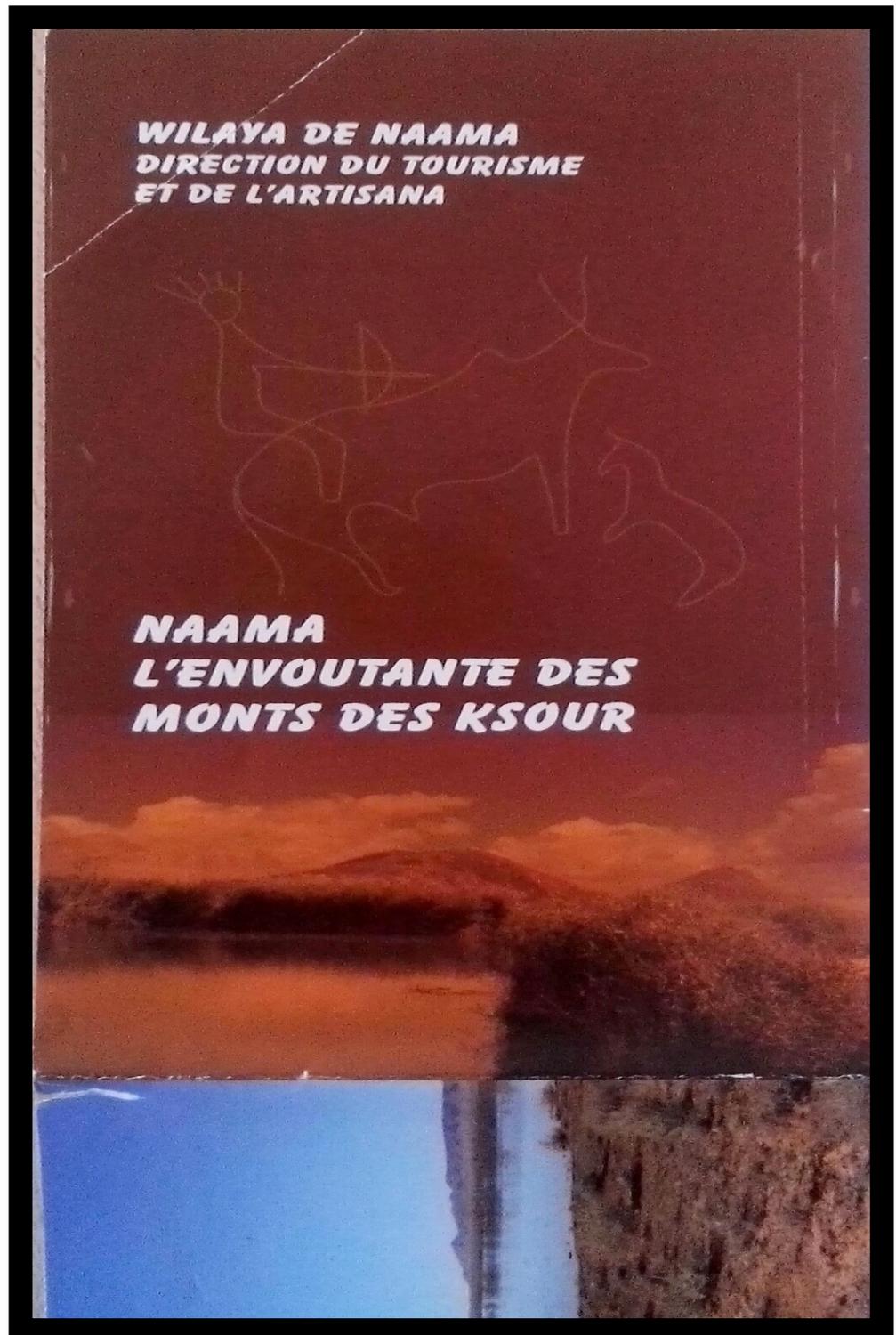
- TOZZI Michel, *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*, Chronique sociale, 2012.

<http://www.philotozzi.com/>

<http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885639>

<http://www.vousnousils.fr/2012/11/22/philosophe-ecole-primaire-methode-michel-tozzi-537802>

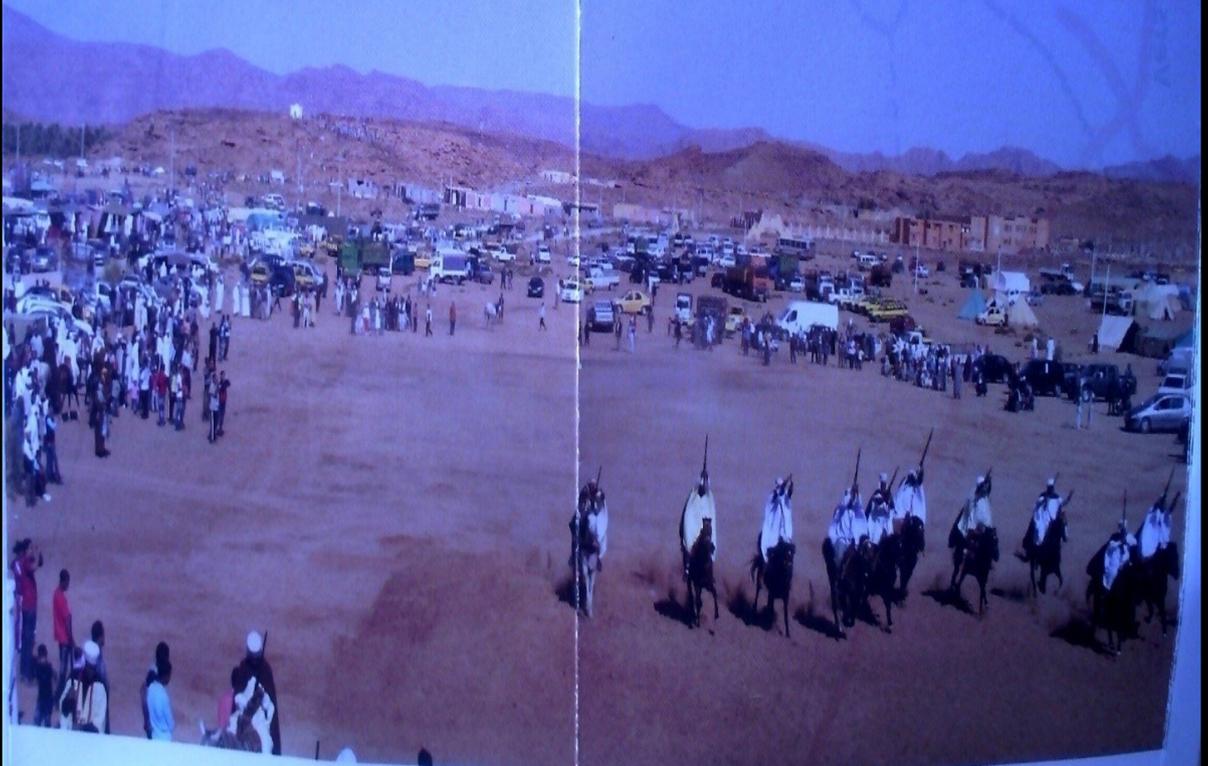
Photos proposées pour la fabrication d'un dépliant, dans le cadre de la séance n°11 : activité de simulation : Accompagner des touristes francophones lors des excursions en Algérie



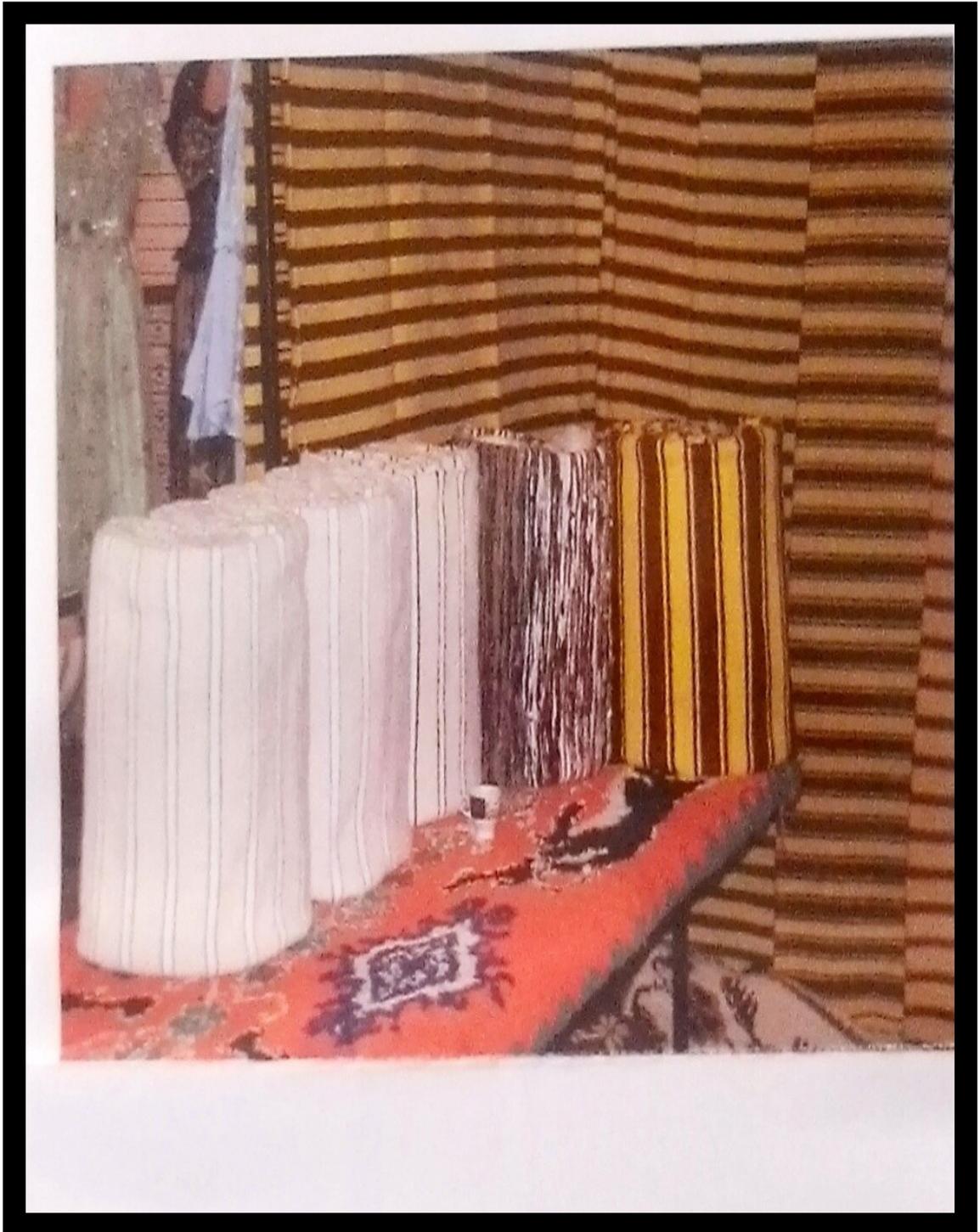
CULTURE ET AUTHENTICITE

Naâma est également une région de tourisme religieux et culturel avec son histoire qui prolonge dans le passé le plus éloigné et son patrimoine considérable.

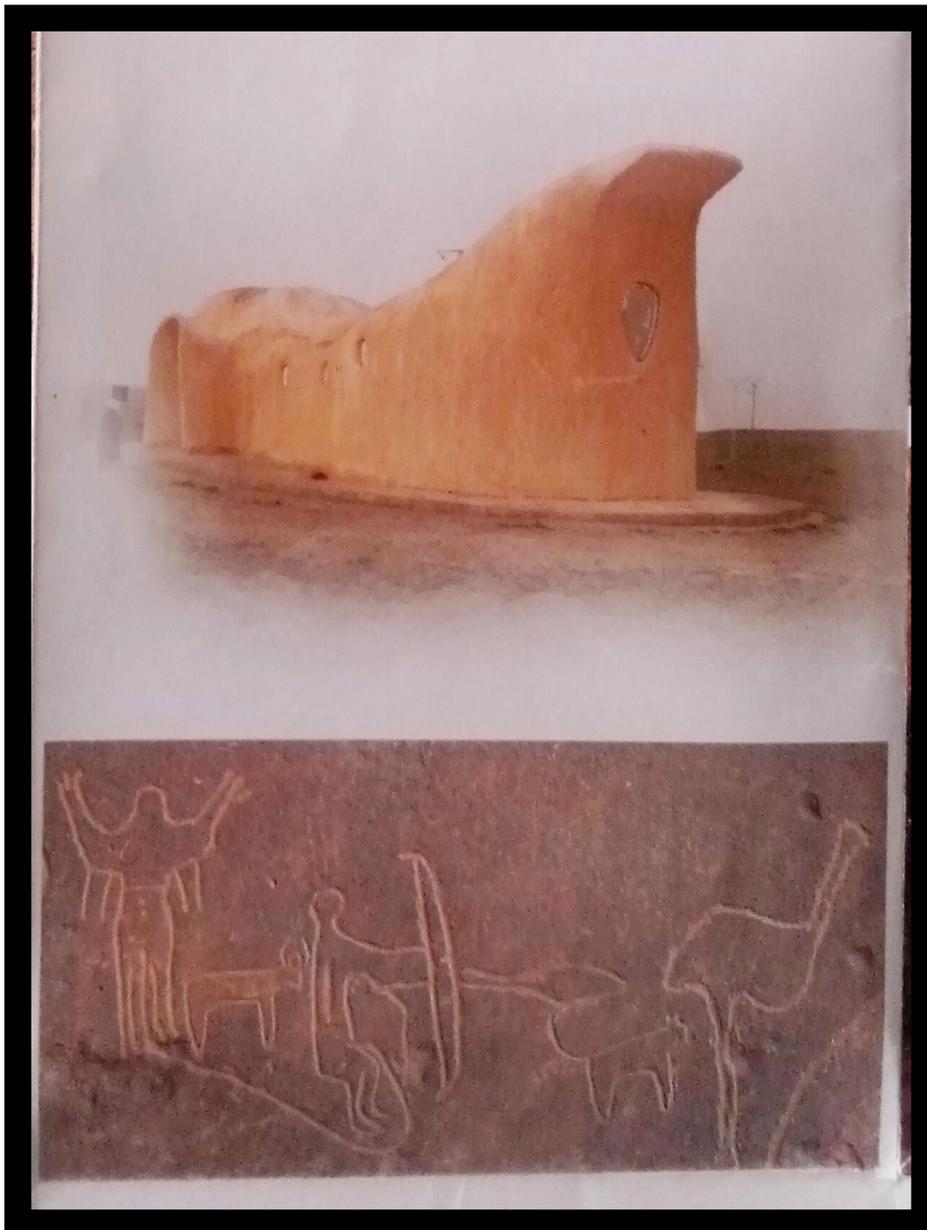
De tous temps, elle fut sillonnée par des milliers de pèlerins qui visitent les lieux sacrés. Le touriste aura soin de visiter les vieilles mosquées, les multiples koubbas, les zaouias et de participer aux ouaâda périodiques qui font revivre les traditions.







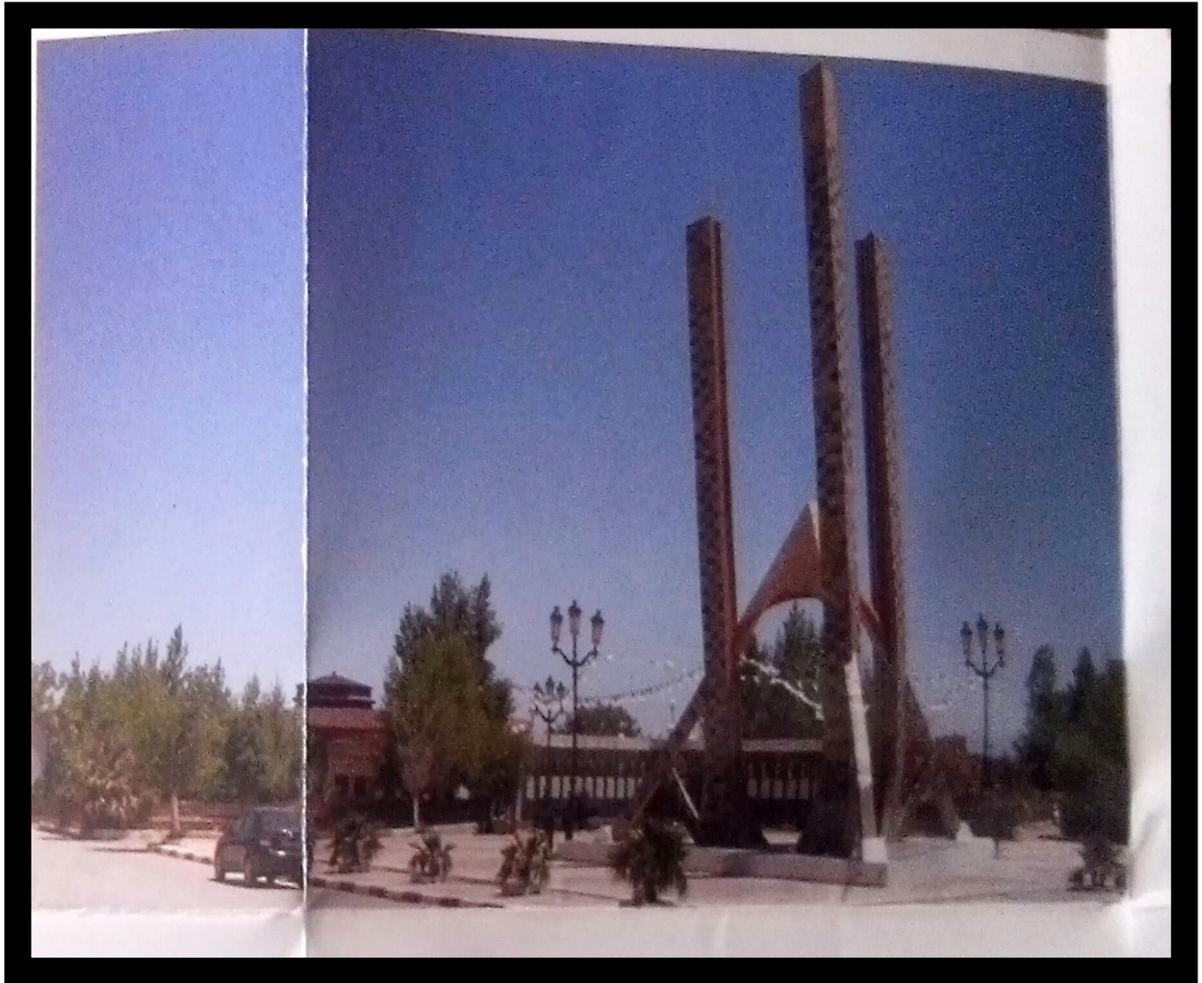














Observatoire des loisirs des Français

8^e édition - avril 2015

Rapport d'étude

Les loisirs, créateurs de lien social



Sommaire

1		
Présentation de l'étude		3
2		
Principaux enseignements		5
3		
Résultats		7
4		
Annexe		16



Dispositif d'étude



- 1000 individus
- Echantillon national représentatif des Français âgés de 18 à 65 ans
*(selon la méthode des quotas, fixés sur les critères de sexe, âge, PCS de l'individu et région de résidence)**



Interviews réalisées online via le panel Respondi



2 au 9 mars 2015

* La structure de l'échantillon figure en annexe.



Principaux enseignements

Loisirs égalent Partage

- Deux tiers des Français préfèrent pratiquer leurs loisirs avec d'autres personnes ; ils valorisent la convivialité, la motivation du collectif et le fait de créer ou renforcer des liens (a fortiori les 18-24 ans).
- Pour la majorité des Français, les sorties nocturnes ou culturelles s'envisagent forcément en groupe (respectivement 71% et 62%).
- Les loisirs sont une affaire de famille : on aime les pratiquer avec elle (70%) parfois même de manière exclusive pour certains loisirs (55%), et lorsqu'on a des enfants ou petits-enfants, on reproduit avec eux des pratiques d'enfance (55%). Les loisirs sont d'ailleurs une occasion de transmission du savoir (60%), voire de se valoriser (53%).

Le web comme créateur de lien

- Les contacts pris online débouchent souvent sur des liens amicaux : la moitié des Français sont passés d'un contact virtuel à une rencontre réelle, qui pour plus des trois quarts a même conduit à une amitié, durable dans 4 cas sur 10.



3.1

Le loisir comme
créateur de lien
social



Deux tiers des Français préfèrent pratiquer leurs loisirs avec d'autres personnes ; ils valorisent la convivialité, la motivation du collectif et le fait de créer ou renforcer des liens (a fortiori les 18-24 ans).

Vous préférez pratiquer vos activités de loisir...



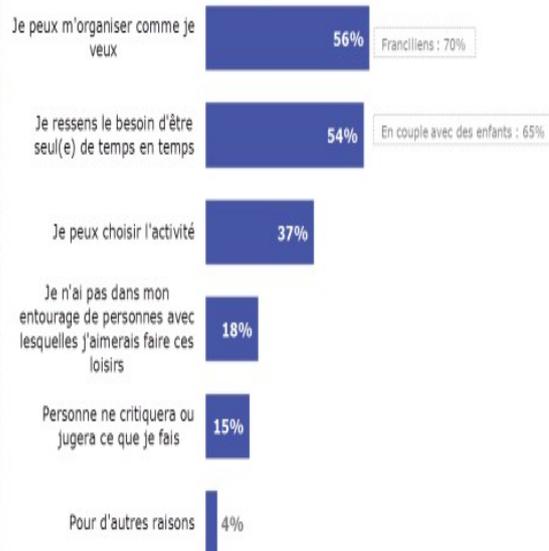
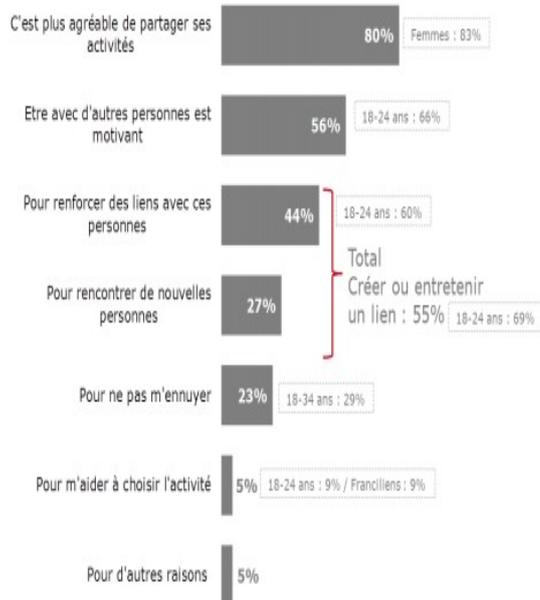
Avec d'autres personnes
65%

Encore plus les ...
▪ 18-34 ans : 69%



Seul(e)
35%

Encore plus les ...
▪ Célibataires (avec ou sans enfants) : 44%
▪ 35-65 ans : 37%



Base : Tous (n=1000)

Q5. Préférez-vous pratiquer vos activités de loisir... ?

Base : Préfèrent pratiquer leurs loisirs avec d'autres personnes (n=649)

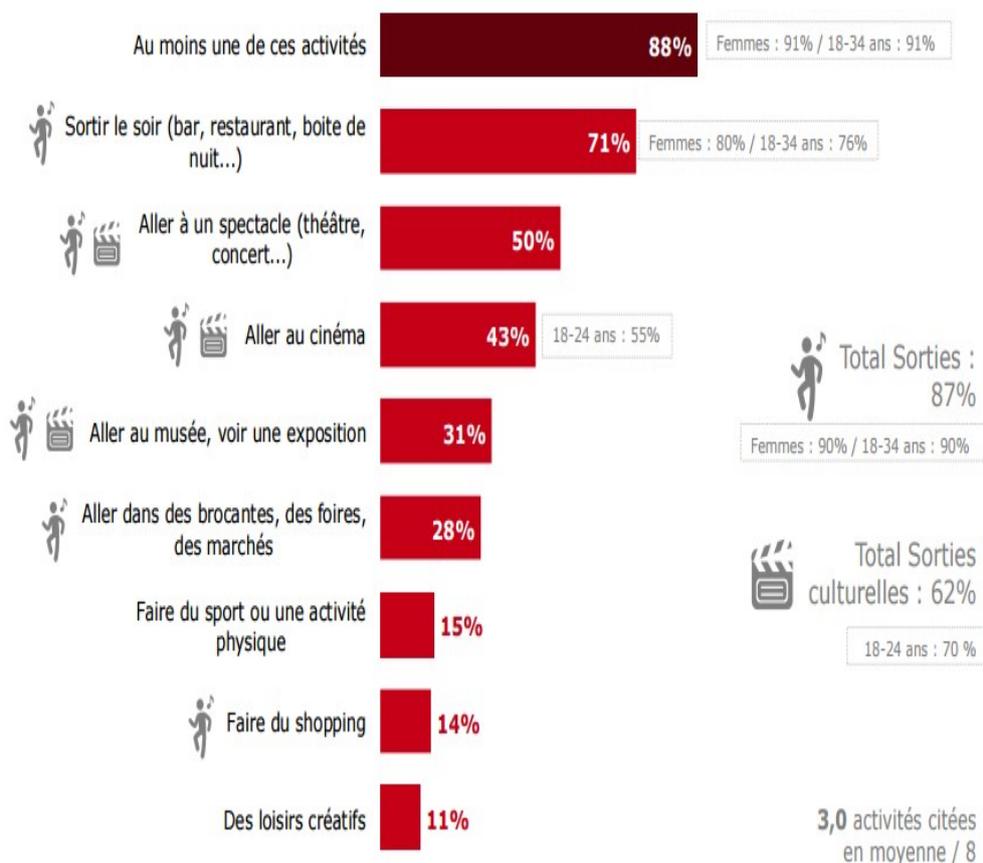
Q7. Pour quelles raisons ?

Base : Préfèrent pratiquer leurs loisirs seuls (n=351)

Q6. Pour quelles raisons ?



Pour la majorité des Français les sorties nocturnes ou culturelles s'envisagent forcément en groupe (respectivement 71% et 62% ne peuvent l'envisager en solo).



Sur liste de 8 propositions



Base : Tous (n=1000)
 Q8. Parmi ces activités, lesquelles n'envisageriez-vous pas de faire seul(e) ?

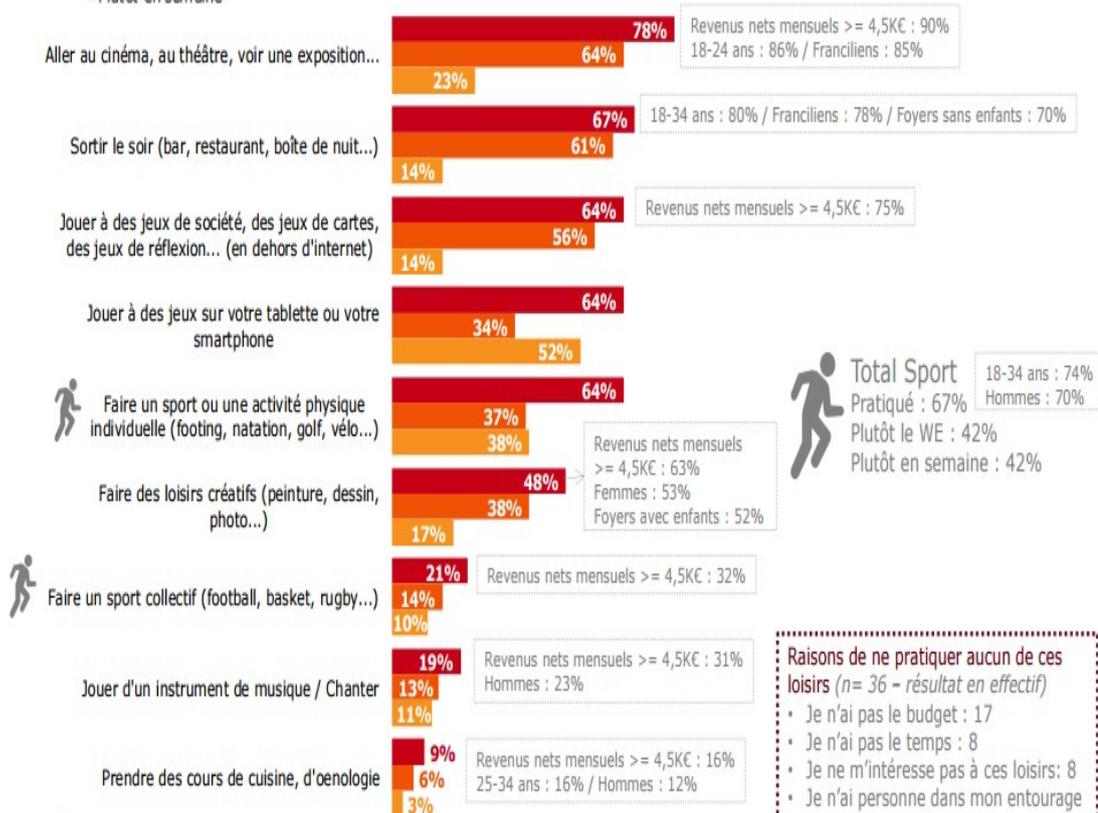


Quasiment tous les Français pratiquent au moins un des loisirs étudiés : jouer, sortir et faire du sport sont les principales activités. Si les sorties culturelles ou nocturnes et les loisirs créatifs sont plutôt réservés au week-end, le sport ou les activités musicales se déroulent tout autant en semaine que le weekend, tandis que les jeux sur tablette ou smartphone se déroulent surtout en semaine.

- Loisir pratiqué
- Plutôt le weekend
- Plutôt en semaine

Au moins un de ces loisirs pratiqués : 96 %

4,5 loisirs en moyenne / 9
3,5 le WE / 2,3 en semaine



Total Sport
 18-34 ans : 74%
 Hommes : 70%
 Pratiqué : 67%
 Plutôt le WE : 42%
 Plutôt en semaine : 42%

Raisons de ne pratiquer aucun de ces loisirs (n= 36 - résultat en effectif)

- Je n'ai pas le budget : 17
- Je n'ai pas le temps : 8
- Je ne m'intéresse pas à ces loisirs : 8
- Je n'ai personne dans mon entourage avec qui les pratiquer : 7

Sur liste de 9 propositions



Base : Tous (n=1000)
 Q2. A quel moment pratiquez-vous les loisirs suivants ?



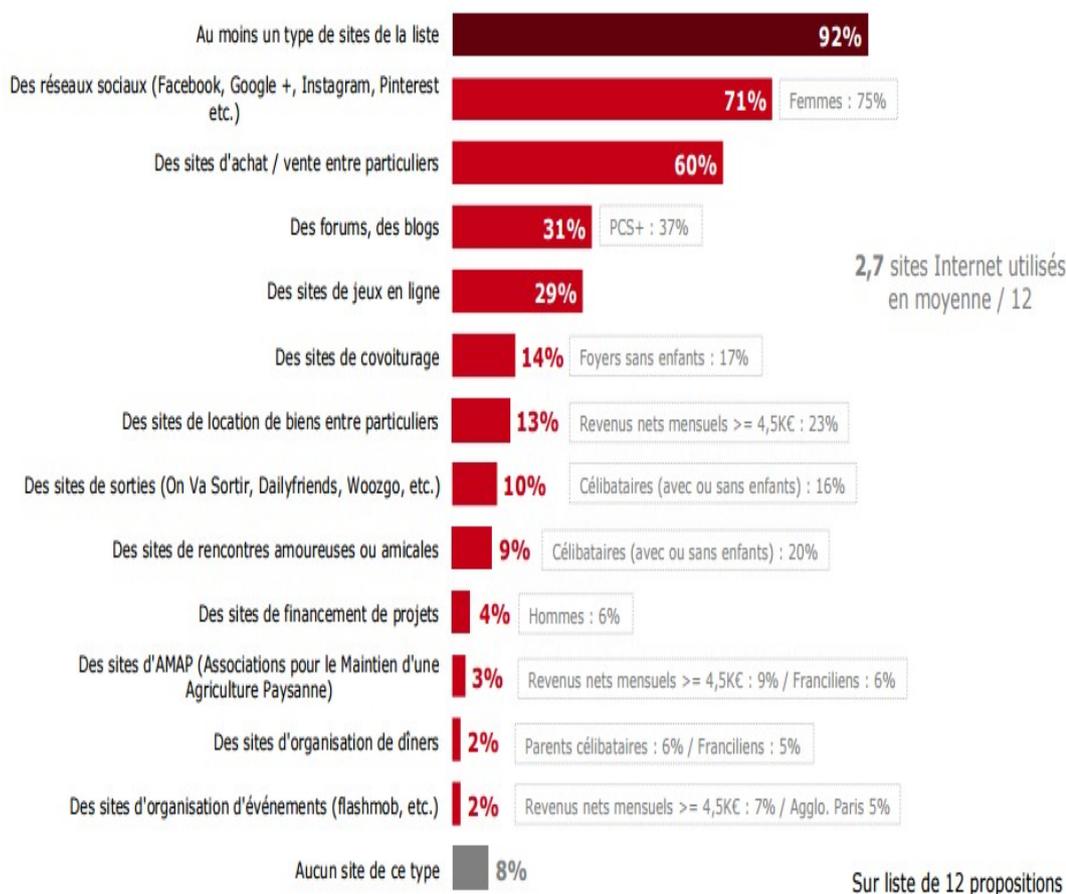
3.2

Internet, créateur de lien social



Les réseaux sociaux et les sites d'achat/vente entre particuliers rassemblent le plus de visiteurs, loin devant les blogs/forums et sites de jeux en ligne.

Sites Internet utilisés



Base : Tous (n=1000)
Q12. Quels sites Internet utilisez-vous, même occasionnellement ?



Les contacts pris online débouchent souvent sur un lien amical : la moitié des Français sont passés d'un contact virtuel à une rencontre réelle , et ce à plusieurs reprises (surtout les moins de 35 ans, célibataires). Une rencontre qui, pour plus des trois quarts, a conduit à une amitié, durable dans 4 cas sur 10.



50%

ont déjà rencontré dans la vraie vie un contact online

Encore plus les ...

- 18-34 ans : 63%
- Célibataires (avec ou sans enfants) : 58%
- Revenus nets mensuels < 2K€ : 56%



38%

Plusieurs fois



12%

Une seule fois

77% ont noué une amitié, dont...

(soit 38% des Français)



41%

... de façon durable

(soit 20% des Français)



43%

... de façon passagère

(soit 21% des Français)



▪ Base : Tous (n=1000) - Q13. Avez-vous déjà rencontré « dans la vraie vie » des personnes avec lesquelles vous avez été en contact sur des sites internet (jeux en ligne, réseaux sociaux, vente entre particuliers, etc.) ?

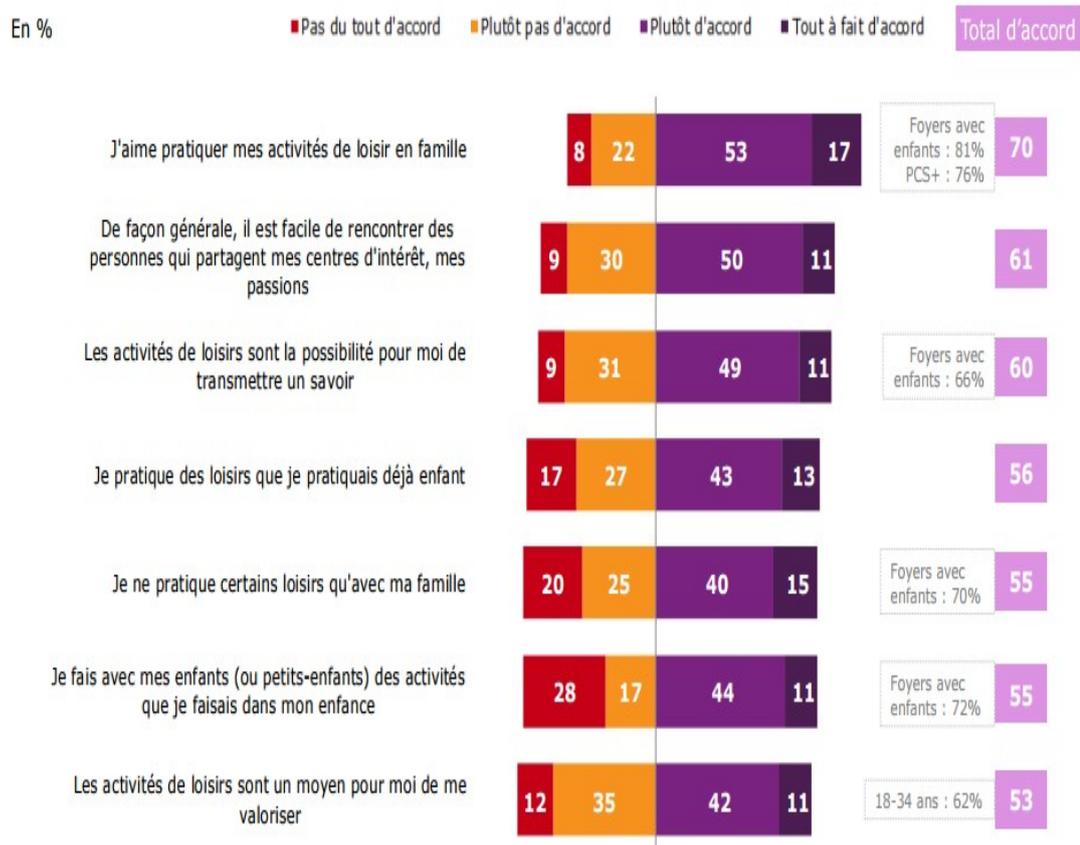
▪ Base : Ont déjà rencontré « en vrai » leurs contacts online (n=496) - Q14. Et êtes-vous devenu(e) ami(e) avec ces personnes ?

@TNS 2015

|14



Les loisirs sont une affaire de famille : on aime les pratiquer avec elle, parfois même de manière exclusive pour certains loisirs, et lorsqu'on a des enfants ou petits-enfants, on reproduit avec eux des pratiques d'enfance. Les loisirs sont d'ailleurs une occasion de transmission du savoir, voire de se valoriser.



Base : Tous (n=1000)
Q10. Etes-vous d'accord ou pas avec ces phrases ?



4

Annexe



Structure de l'échantillon

	Total
Base	1000
Sexe de l'individu	
Homme	49%
Femme	51%
Age de l'individu	
18-24 ans	14%
25-34 ans	20%
35-44 ans	24%
45-54 ans	22%
55-65 ans	20%
PCS de l'individu	
Actifs	79%
PCS +	44%
<i>Agriculteurs, artisans, commerçants</i>	5%
<i>Cadres supérieurs et prof. libérales</i>	15%
<i>Professions intermédiaires</i>	25%
PCS -	35%
<i>Employés</i>	24%
<i>Ouvriers</i>	11%
Inactifs	21%

	Total
Base	1000
Situation du répondant	
Vit seul(e)	20%
Vit seul(e), avec ses enfants	6%
Vit en couple, sans enfants	26%
Vit en couple, avec des enfants	37%
Vit chez ses parents ou un membre de sa famille	7%
En colocation	1%
Dans une autre situation	2%
Ne veut pas répondre	1%
Présence d'enfants	
Au moins un	44%
<i>dont De moins de 15 ans</i>	33%
Aucun	56%
Catégorie d'agglomération	
Rural	19%
2 000 à 20 000 hab.	16%
20 000 à 100 000 hab.	16%
Plus de 100 000 hab.	35%
Agglomération parisienne	15%
Régions UDA 5	
Ile de France	18%
Ouest	23%
Nord et Est	24%
Sud-Ouest	11%
Sud-Est	24%

Un redressement des résultats a été effectué sur les critères servant de quotas. Les données techniques relatives à ce redressement sont disponibles sur demande.



Suivez toute l'actualité de TNS Sofres sur :



http://www.twitter.com/TNS_Sofres



<http://www.facebook.com/tnssofres>



<http://www.youtube.com/TNSSofresChannel>



<https://www.linkedin.com/company/tns-sofres>



<http://fr.slideshare.net/Sofres>



<https://plus.google.com/u/0/s/tns-sofres>



<http://www.tns-sofres.com/qui-sommes-nous/appli-mobile-tns-sofres-go>

TNS Sofres | 138, Av. Marx Dormoy, 92129 Montrouge Cedex | 01 40 92 66 66 | www.tns-sofres.com



Tableau représentant la récurrence de la durée de TDP par interlocuteur / test préliminaire I

Inter	D1	D2	D3	total	score	inter	D1	D2	D3	total	score
E1	36''	83''	79''	2.33	05	C1	108''	141''	91''	5.16	10
E2	31''	00''	68''	1.39	03	C2	69''	92''	00'	2.41	05
E3	29''	00''	83''	1.07	02	C3	31''	00''	96''	1.23	03
E4	31''	41''	51''	2.03	04	C4	43''	00''	00	2.08	04
E5	28''	52''	46''	2.06	04	C5	47''	43''	96''	2.56	06
E6	32''	43''	49''	2.01	04	C6	41''	00''	99''	2.00	04
E7	35''	00''	00''	35''	01	C7	47''	00''	116''	1.53	04
E8	25''	00''	38''	1.03	02	C8	61''	43''	00''	1.44	03
E9	40''	48''	49''	2.17	04	C9	44''	42''	00	2.18	04
P	32''	36''	41''	2.19	04	P	21''	43''	61''	1.55	04
E10	23''	45''	00''	1.08	02	C10	41''	49''	95''	2.15	04
E11	32''	79''	36''	2.27	05	C11	49''	42''	119''	3.10	06
E12	00''	39''	46''	1.25	02	C12	44''	58''	00	2.53	05
E13	25''	58''	00''	1.23	02	C13	00''	00''	00''	00	00
E14	00''	82''	00''	1.22	02	C14	39''	55''	00	3.02	06
E15	33''	00''	35''	1.08	02	C15	41''	00''	108''	1.49	03
E16	00''	41''	44''	1.25	02	C16	00''	00''	83''	1.23	03
E17	25''	00''	38''	1.03	02	C17	38''	00''	98''	1.56	04
E18	28''	00''	00''	28''	01	C18	00''	00''	98''	48''	01
E19	25''	00''	48''	1.11	02	C19	00''	00''	95''	1.15	02
E20	28''	00''	53''	1.21	02	C20	58''	00''	94''	2.32	05
Total	08.58	10.02	12.39	31.39	63	Total	13.42	10.08	22.09	45.59	94

Tableau représentant la récurrence de la durée de TDP parole par interlocuteur / le test final

Inter	D1	D2	D3	total	score	inter	D1	D2	D3	total	score
E1	45''	00''	38''	1.23	03	C1	147''	121''	38''	5.06	10
E2	45''	00''	59''	1.44	03	C2	56''	61''	00	1.57	04
E3	71''	00''	45''	1.56	04	C3	68''	00	31''	1.39	03
E4	46''	00''	55''	1.40	03	C4	57''	00	45''	1.42	03
E5	124''	00''	00''	2.04	04	C5	62''	61''	50''	2.53	06
E6	57''	68''	44''	2.49	05	C6	62''	00	61''	2.03	04
E7	42''	63''	45''	2.41	05	C7	62''	00	81''	2.23	05
E8	46''	76''	46''	2.48	05	C8	63''	62''	00	2.05	04
E9	48''	56''	41''	2.25	04	C9	73''	62''	00	2.15	04
P	31''	59''	32''	2.02	04	P	52''	40''	69''	2.46	05
E10	41''	55''	48''	2.24	04	C10	62''	63''	75''	3.20	06
E11	55''	69''	48''	3.02	06	C11	71''	53''	71''	3.15	06
E12	46''	58''	37''	2.21	04	C12	63''	65''	00	2.08	04
E13	55''	54''	00''	1.49	03	C13	00	00	00	00	00
E14	43''	75''	00''	1.58	04	C14	99''	64''	00	2.43	05
E15	34''	00''	43''	1.17	02	C15	55''	00	51''	1.46	03
E16	58''	00''	40''	1.38	03	C16	00	00	62''	1.02	02
E17	47''	00''	56''	1.43	03	C17	72''	00	90''	2.46	05
E18	48''	00''	46''	1.34	03	C18	00	00	55''	55''	02
E19	45''	00''	105''	2.30	05	C19	00	00	62''	1.02	02
E20	42''	00''	48''	1.30	03	C20	94''	00	82''	2.56	06
Total	17'49''	10'23''	14.36	42.48	85	Total	21'20''	07'30''	15'25'	44.15	88

$$\text{Variance: } (\sigma_x)^2 = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2$$

$$\text{écart - type: } \sigma_x = \sqrt{\text{Variance}} = \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}$$

Définition : l'écart-type est la racine carrée de la variance, elle-même définie comme la moyenne du carré des écarts à la moyenne :

Formules de la variance et de l'écart-type

La variance n'est pas à proprement parler un paramètre de dispersion absolue mais plutôt une mesure globale de la variation d'un caractère, c'est-à-dire de la **quantité moyenne d'information** contenue dans les différentes valeurs de ce caractère : cette quantité d'information serait évidemment nulle si toutes les valeurs étaient égales et elle est d'autant plus élevée que ces valeurs sont différentes les unes des autres.

L'écart-type est le paramètre de dispersion absolue le plus utilisé en statistique et il est fourni par tous les logiciels d'analyse des données, y compris les plus simples (calculatrice de poche). Sa signification est cependant loin d'être évidente (moyenne quadratique des écarts à la moyenne) et de nombreuses personnes le confondent avec l'écart absolu moyen qui est quant à lui d'interprétation simple (moyenne des écarts à la moyenne).

Sans entrer dans des détails théoriques qui dépassent le cadre de cet enseignement, les utilisateurs de l'écart-type doivent être conscient que l'utilisation de celui-ci n'est pleinement justifié que dans le cas où la distribution des valeurs de la distribution observée est de forme **gaussienne** ou, à tout le moins, **symétrique et unimodale**.

En effet, dans le cas où la forme de la distribution observée est de type gaussien (mais dans ce cas seulement !) l'écart-type peut revêtir une signification probabiliste et servir à définir des intervalles de confiance autour de la moyenne.