



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française

**Analyse des interactions orales en classe de langue
à travers l'utilisation de la photographie comme support didactique,**

Présentée et soutenue publiquement par :

ABBAS Linda

Devant le jury composé de :

TOUATI Mohamed	Professeur	Université-Oran2	Président
BOUTALEB Djamilia	Professeur	Université-Oran2	Rapporteur
HARIG-BENMOSTEFA F/Z	Professeur	Université-Oran2	Examinatrice
ACHAB Djamilia	Dr. MCA	ENS-Oran	Examinatrice
AZZEDINE Amina	Dr. MCA	Université-Mascara	Examinatrice
BOUMEDINI Belkacem	Professeur	Université-Mascara	Examineur

Année universitaire :2022/2023

DÉDICACE

A mes parents

Que Dieu vous accueille dans son vaste paradis

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude à ma Directrice de recherche Professeure BOUTALEB Djamilia avec qui j'ai travaillé sans contrainte et surtout avec motivation. Je la remercie également pour ses conseils et ses encouragements. Merci de tout cœur pour avoir été disponible et toujours à l'écoute. Sans votre patience, votre bonté, votre savoir-faire et savoir-être cette thèse n'aurait certainement jamais vu le jour.

Mes remerciements les plus chaleureux et les plus vifs vont aussi à tous les membres du jury : Professeur TOUATI Mohamed de l'université d'Oran 2, Professeure HARIG-BENMOSTFA Fatima Zohra de l'université d'Oran 2, Professeur BOUMEDINI Belkacem de l'université de Mascara, Dre ACHAB Djamilia de l'Ecole Normale Supérieure d'Oran ainsi que Dre AZZEDINE Amina de l'université de Mascara ; pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'examiner ce modeste travail de recherche.

Un grand merci aussi à l'enseignante B.K du centre de langue à Oran et au groupe d'apprenants qui ont participé aux activités et accepté d'être enregistrés.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de ma famille pour leurs encouragements, à mon très cher époux Houari pour sa compréhension et sa présence constante, à mes trésors : Ilyes, Hadil, Wassim et Bisma pour leur amour. Merci également à mes très chères collègues et amies Assia, Rachida et Khadîdja qui m'ont soutenue tout au long de ce parcours.

SOMMAIRE

Introduction	07
Chapitre I : L'interaction, un concept vaste et complexe.....	18
1.1. Notion d'interaction.....	19
1.2. L'enseignant et l'apprenant dans l'interaction.....	37
1.3. La conversation, un type d'interaction particulière.....	49
1.4. La classe de langue Vs l'atelier de conversation : deux contextes différents	51
1.5. Les limites de la classe de conversation.....	65
Chapitre II : L'image comme support pédagogique déclencheur de parole...	70
2.1. Un bref retour aux origines.....	71
2.2. L'image au centre des pratiques de classe en didactique des langues...	79
2.3. La photographie un outil pour communiquer en classe de langue.....	88
Chapitre III : Appareil méthodologique.....	101
3.1. Une démarche empirique et qualitative.....	102
3.2. Profil du groupe d'apprenants observé.....	103
3.3. Description de la situation observée.....	104
3.5. La démarche ethnographique.....	109
3.6. Méthodologie de recueil et d'analyse de données.....	113
3.7. Le répertoire langagier des apprenants.....	121
3.8. Le découpage des interactions verbales.....	124
Chapitre IV : Analyse des données et résultats pour une visée didactique ..	128
4.1. Analyse des questionnaires.....	129
4.2. Analyse des interactions lors des ateliers de conversation.....	143
4.3. Aspect conversationnel : interactions autour des photographies dans les ateliers de conversation.....	156

Chapitre V : Réflexions didactiques.....	180
5.1. Les recommandations à l'égard des résultats	181
5.2. L'emploi de la langue maternelle, une stratégie pour enseigner / apprendre la langue étrangère.....	182
5.3. Effectifs restreints mais échanges riches	186
5.4. Le caractère privilégié de la photographie.....	187
5.5. La photographie comme représentation culturelle.....	189
5.6. L'apprenant face à son apprentissage.....	192
Conclusion	196
Références bibliographiques.....	201
Table des matières.....	217
Listes des tableaux et des figures.....	220
Listes des photographies et schémas	222
Annexes.....	223

Introduction

L'avènement de l'approche communicative, depuis les années 1980, a marqué un tournant décisif dans l'histoire de la didactique des langues. S'appuyant sur des domaines théoriques divers (sociolinguistique, pragmatique, linguistique de l'énonciation, etc.), elle introduit non seulement la notion d'acte de parole mais la considère également comme un processus actif de construction de sens (se présenter, demander une information, donner un conseil ...). Dès lors la *compétence communicative* devient l'objectif central de l'enseignement, qui à son tour devrait permettre aux apprenants d'acquérir un savoir-faire immédiatement ou rapidement réinvestissable, donc l'apprenant est constamment en attente de ce que l'enseignant et l'enseignement pourraient lui offrir. Ces attentes constituent autant d'arguments pour la mise en place d'une méthodologie réaliste, comme l'approche communicative, elle raccourcit la distance vécue entre apprendre et utiliser, rapprochant les formes scolaires de l'enseignement des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelles de la langue. Dans l'approche communicative, ce réalisme est essentiellement traduit par l'emploi de supports authentiques ou présentant de la vraisemblance et de la pertinence sociales.

Cette approche a été confortée plus récemment par la perspective "actionnelle" proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), qui considère les apprenants d'une langue comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ».

Depuis les années 2000, on assiste à un regain d'intérêt pour la thématique de l'image en didactique des langues étrangères, et notamment celle du français langue étrangère. La question de l'emploi des images dans l'enseignement/apprentissage est un sujet qui alimente une quantité de recherche en didactique, et a fait d'ailleurs, l'objet de plusieurs travaux de recherche : (Ardon 2001 ; Nuچهze, V. et Coletta, J. M. 2002 ; Yaiche 2002 ; Cuq et Gruca 2003 ; Natsi 2004 ; Bendiha

2005 ; Pautzet 2005 ; Martine 2006 ;; Viau 2011 ; Demougin 2012 ; Muller 2012 a et b et 2014 ; Aissi 2016 ; Mehdadi 2018). La problématique de l'introduction de l'image en classe de langue étrangère n'est certes pas nouvelle, mais ce qui est nouveau dans l'appréhension des images est le rôle qu'on lui assigne ; n'étant plus objet mais le sujet du regard qu'on lui porte, qui l'oriente et l'imprègne, le façonne et l'éduque. (Demougin, 2012)

Notre choix s'est posé volontairement sur la photographie, d'abord parce qu'elle libère l'imaginaire des apprenants de telle sorte qu'ils racontent une histoire (Muller, 2008). Elle est immédiatement accessible et peut être commentée par le locuteur quelle que soit sa maîtrise de la langue cible. Cette dernière est considérée comme « objet de discours social, lieu de prédilection de la mise en scène de représentations sociales et d'imaginaires sociaux » (Natsi, 2004).

Le présent travail de recherche s'intéresse particulièrement à l'utilisation de la photographie pour déclencher une interaction orale en classe de langue. En utilisant la photographie pour stimuler la communication verbale, deux problèmes de base se posent dans l'enseignement des langues : la réflexion sur les supports pédagogiques et l'activation des compétences d'interaction orale. Bien que les images soient souvent utilisées dans les cours de langue, peu d'études ont été faites sur l'impact de ces supports en interaction didactique. L'hypothèse de base de notre recherche est la suivante : en proposant un puissant tremplin en communication, la photographie peut stimuler suffisamment l'apprenant pour mobiliser un maximum de compétences langagières dans un contexte favorisant les échanges tout en maintenant la motivation de l'apprentissage et donc créer des conditions propices à l'appropriation de la langue cible.

Très tôt, le développement des recherches sur l'interaction dans le champ de la pragmatique de l'interaction a conduit à considérer la classe comme un lieu de socialisation, où s'effectuent des échanges actifs entre des acteurs ayant une place dans l'interaction. Les 'interactants' ont donc des finalités pédagogiques,

partiellement convergentes, qui précèdent l'interaction et la justifient (programmes proposés, objectifs à atteindre, résultats et conséquences didactiques). Inlassablement, l'action structurée par l'enseignant rencontre des faits pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier : l'attention se porte alors sur l'utilisation de méthodes mises en place par les interactants et sur le recours à diverses stratégies pour se faire comprendre, c'est-à-dire à des situations où ils font un usage instrumental de la langue et développent assurément des comportements langagiers. Ainsi, la constitution de corpus à partir de transcriptions d'interactions en classe de langue nous a permis de mieux cerner un certain nombre de points, et donc de mieux cerner le phénomène d'interaction, tel que l'alternance de langues dans le production d'un discours et plus particulièrement en situation d'interaction, elle répond à des motivations variées ; une telle communication a d'importantes fonctions communicatives et comporte des significations, qui, à bien des égards, sont semblables à celles des choix stylistiques dans les situations monolingues (Gumperz, 1989).

En effet, la pratique de l'alternance codique accomplit de multiples fonctions : elle sert à compenser un déficit de compétence linguistique dans au moins une des langues d'enseignement utilisées ou à établir une relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'apprenant si ces derniers partagent la même langue maternelle et les mêmes références socioculturelles. Cette pratique de transmission, qui déclenche l'échange communicatif, nous contraint à tenir compte des facteurs de variabilité linguistique et culturelle dans les interactions pour comprendre les particularités de connaissances et de traitements cognitifs mis en jeu dans les apprentissages. En effet, les apprenants sont souvent confrontés au problème de la spécificité culturelle. Les discours scientifiques francophones et arabophones sont structurés différemment car ils représentent deux manières différentes de réaliser et de décrire l'outil linguistique. C'est pourquoi, il est

nécessaire d'aider ces apprenants à se construire une compétence culturelle étrangère.

Notre étude porte sur la pratique de la photographie en classe de langue pour susciter la parole et l'interaction entre les apprenants. Pour cela, une observation participante a été menée lors d'ateliers de conversation dans une classe de français enseigné comme langue étrangère dans un centre de langue, afin de recueillir un corpus de séquences de classe dans lequel les apprenants commentent des photographies qui ont été montrées à un public constitué d'apprenants adultes avec un niveau A2² selon le Cadre européen commun de référence pour les langues.

L'analyse de ces séquences de classe porte sur l'influence d'un document photographique sur la structure et les contenus des interactions et sur les perspectives didactiques apportées par une telle activité. Notre recherche portera sur l'analyser du format de la séquence et la compréhension des enjeux dans cette activité de classe atypique (Bigot & Cicurel, 2005). Nous nous interrogerons également sur les perspectives didactiques concernant l'utilisation de la photographie comme support d'enseignement.

Les formes d'interaction suscitées par l'observation des photographies seront caractérisées à l'aide des outils de l'"*analyse du discours en interaction*" développée par C. Kerbrat-Orecchioni (2005). Nous nous appuierons en outre sur les analyses spécifiques aux interactions en classe de langue. P. Bange (1992) insiste sur la bifocalisation de l'attention : la classe de langue est tantôt

² Niveau A2 de français, utilisateur élémentaire (niveau intermédiaire ou usuel) est défini de la manière suivante :

- Comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines de l'environnement quotidien (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, travail, etc.).
- Pouvoir communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.
- Savoir décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

focalisée sur le code (dimension métalinguistique) et tantôt sur le contenu (dimension mondaine).

Notre démarche consiste essentiellement à proposer des situations de communication stimulantes, à favoriser les interactions entre les apprenants et à fournir les moyens linguistiques nécessaires. À travers des pratiques alliant stratégies et astuces mais, aussi l'adaptation de la production verbale aux situations de communication, selon des normes partagées, des finalités et des circonstances spécifiques d'un échange. Par conséquent, il convient, d'instaurer un équilibre ni stable, ni instable, mais 'métastable' entre les trois composantes du triangle pédagogique : *l'apprenant l'enseignant, l'objet à apprendre et à enseigner.* (D. Hameline, 1985).

Nous voulons repenser les interactions en classe dans la perspective de la diversité. Dans ce sens, nous formulons l'idée qu'il est possible de mettre en place des activités orales multiples et variées par rapport à ce que l'on met habituellement dans la catégorie des « activités communicatives orales » peut, en fait, correspondre à des réalités très différentes. Ainsi, nous posons les hypothèses suivantes : tout d'abord l'interaction déclenchée par la photographie favorise un apprentissage entre pairs. On peut parler ici avec F. Cicurel de "*coopération*" et de "*co-apprentissage*" (Cicurel, 1994). Ensuite l'activité à partir de photographie encourage les apprenants à gérer indirectement les relations interculturelles. Le partage de connaissances favorise la découverte d'autres univers culturels, ce qui est propice à l'éducation interculturelle. Enfin, la négociation présente un intérêt pédagogique dans l'activité d'analyse. Les apprenants construisent ensemble le sens de la photographie et interprètent les images de manière interactive. Cette situation d'enseignement permet d'apprendre à interagir et à débattre dans la langue cible. Cela peut constituer une formation à la gestion de situations de communication complexes,

telles que des conversations informelles, où le processus de communication est ouvert et les participants peuvent changer de sujet. Les principales questions pour guider notre réflexion :

- Quelles dynamiques interactives se développent dans l'observation photographique ?

Ce que nous voulons montrer ici, c'est que, dans notre situation d'interaction multi-locuteurs, les dynamiques se situent à plusieurs niveaux : a) au niveau du bouclage de la parole et des facteurs qui la régissent ; b) au niveau de l'élaboration du sujet et de la gestion du discours ; c) Enfin dans l'activité analysée, la négociation présente des intérêts didactiques.

Nous faisons l'hypothèse que la présence de l'enseignant qui participe à cette activité ainsi que la nature de la tâche à accomplir vont avoir une influence déterminante sur la dynamique interactionnelle de cette activité.

- Quelle liberté interactionnelle offre l'observation d'une photographie ? Peut-elle amener les apprenants à réaliser un travail discursif complexe ?

Nous suggérons pour l'instant que le travail de discours complexe s'oppose pour nous aux interactions en classe de langue dans lesquelles l'intervention de l'apprenant se limite à répéter, transformer ou recadrer des phrases, voire à répondre à des questions vérifiées par l'enseignant.

- Quelles sont les caractéristiques de cette activité qui paraissent particulièrement prometteuses pour l'acquisition ?

A ce niveau, nous ferons référence en particulier à des travaux qui s'inscrivent dans une approche interactionniste de l'acquisition des langues (VYGOTSKY, 1935 ; BRUNER, 1983) qui accorde une place déterminante à la collaboration et à la « médiation » sociale. Nous analyserons notamment les processus de négociation suscités par chaque situation d'interaction. Nous formons l'hypothèse que l'interaction déclenchée est propice à la négociation. Les apprenants interagissent dans un mode de communication proche de la conversation et prennent position de ce fait, le partage de connaissances favorise la découverte d'autres univers culturels, ce qui est propice à l'éducation interculturelle.

- Quelle est la place de la langue maternelle ?

Nous émettons l'hypothèse que la présence ou l'absence d'enseignants est un déterminant de l'utilisation des ressources de rétention verbale de l'apprenant. En ce sens, l'absence de l'enseignant dans la tâche collaborative amènera l'apprenant à classer l'activité comme une situation communicative propice à l'utilisation de la langue maternelle. Nous proposons également l'hypothèse que, dans certains cas, ce recours à la langue maternelle peut être comme une stratégie de communication favorisant l'utilisation de la langue cible.

L'objectif de notre recherche étant de montrer la manière dont le support iconique à savoir une photographie peut être utilisé comme déclencheur interactif en didactique et en particulier dans l'apprentissage d'une langue. Le but étant d'améliorer notre compréhension du fonctionnement interactionnel des activités communicatives de la classe de langue étrangère ; et de cerner les conditions ou les schémas interactionnels favorables à l'apprentissage. Cela pourrait constituer un

éclairage pour concevoir des activités didactiques plus efficaces, et optimiser ainsi leur mise en œuvre.

En ce sens, notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique conçue comme une « discipline théorico-pratique, dont l'objectif essentiel est de produire des argumentations savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement » (HALTE, 1992).

Notre démarche est empirique étant donné qu'elle se base essentiellement sur la description de données recueillies sur le terrain de l'enseignement. L'observation participante a été enregistrée puis transcrite ; ce qui nous a permis d'obtenir notre corpus d'étude. L'analyse sera effectuée par des méthodes qualitatives, la description et l'interprétation systématiques du comportement de l'interacteur prédominant selon notre questionnement ; cela n'exclut pas le recours à la quantification de certains phénomènes linguistiques ou conversationnels, comme le nombre d'énoncés par apprenant ou le nombre de déclarations faites longueur moyenne.

Notre étude de la dynamique interactionnelle des activités s'appuiera, sur le plan méthodologique, sur les principes de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethno-méthodologique, nous nous référons dans notre recherche à divers travaux effectués sur l'analyse des interactions tels : (Sacks et al., 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1996 ; Vion, 2000, entre autres). Quant à l'analyse de la charge acquisitionnelle, nous nous appuyons notamment sur des recherches qui s'inscrivent dans une approche interactionniste de l'acquisition (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Py, 1990 ; Pekarek, 1999, 2000 ; Dausendschön-Gay et Krafft, 1990 ; Bange et al., 2005 ; etc.).

Notre travail comporte cinq chapitres. Le premier, introductif, nous permettra de faire le point et de nous situer par rapport à quelques questions fondamentales relatives à l'interaction en classe de langue et l'acquisition de cette dernière. Comment faire parler les apprenants ? Comment susciter des interactions en classe de langue ? C'est ce qui constitue le cadre de notre recherche.

Dans le second chapitre, nous nous attardons, dans un premier temps sur un bref retour sur les méthodologies ainsi que sur des exemples de pratiques de classe dans lesquels l'image en tant que support pédagogique a été mise en valeur. Dans un deuxième temps, nous présentons différentes recherches qui attestent que l'image est un support pédagogique déclencheur de parole. Enfin nous aborderons la notion de créativité suscitée par les activités autour de la photographie.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons notre cadre méthodologique. Nous décrirons notamment notre public d'apprenants, les activités didactiques observées, ainsi que le mode de recueil et de constitution du corpus à savoir deux questionnaires au début et à la fin de la session. Nous y ajouterons des enregistrements de séances de conversation dans un atelier dédié à cet effet.

Le quatrième chapitre constitue le premier volet de notre analyse, et concerne l'analyse du discours interactionnelle. L'analyse portera essentiellement sur : a) la dynamique interlocutive et le système d'alternance des tours de parole, b) l'organisation thématico-structurale de l'activité (construction du sens de l'image), c) la notion de négociation, et d) la place de la langue maternelle et les fonctions de l'alternance codique.

Enfin, le cinquième chapitre est consacré à l'évaluation du potentiel d'appropriation de la langue à travers l'utilisation de la photographie dans notre

activité. Ce dernier est défini comme l'ensemble des comportements communicatifs ou événements interactionnels particulièrement prometteurs pour l'acquisition de la langue. Nous tenterons de démontrer le caractère privilégié de la photographie en nous basant sur trois critères, qui constituent les différents niveaux sur lesquels nous allons mener notre analyse, afin de déterminer ce que chaque situation a offert comme opportunités pour l'apprentissage. Ces trois critères sont : a) le degré d'implication des apprenants et la liberté interactionnelle que permet chaque séance de conversation, b) le travail discursif que les apprenants sont amenés à réaliser, et c) la mise à contribution des diverses ressources du répertoire verbal.

Les interactions en classe de langue étant un objet complexe, qui nécessite le recours à des champs multiples, nous avons préféré présenter nos outils théoriques ou conceptuels au fur et à mesure de nos analyses.

Chapitre I

**L'interaction, un concept vaste et
complexe.**

Dans ce chapitre nous aborderons la notion d'interaction dans une classe de langue. L'objectif premier étant d'apporter des éléments théoriques qui serviront à l'analyse de nos données d'observations, mais aussi posera les bases de la notion d'interaction en tant que phénomène langagier et social. Cet aspect interactif entre enseignants et apprenants sera traité par rapport au déroulement d'une activité en classe de langue, à savoir : les moments des échanges verbaux, la classe comme lieu privilégié de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Nous nous interrogerons sur l'importance de l'interaction dans une classe de langue. Que représente-t-elle dans le processus d'un apprentissage et dans une communication ? Quelles stratégies sont-elles mises en place dans la réalisation des échanges ? Et quels sont les rôles des différents actants ? Pour répondre à ces questions, nous partirons des approches aussi bien interactionnistes, conversationnistes que didactiques afin de définir : l'interaction dans la classe de langue, la conversation, un type spécifique d'interaction avec ses propres caractéristiques, les phénomènes discursifs dans les productions verbales et le rôle des différents acteurs dans la classe de langue.

1.1. La notion d'interaction

Les recherches sur l'interaction sont principalement basées sur l'analyse conversationnelle et discursive. Considérant la salle de classe comme lieu d'échanges où les enseignants/apprenants communiquent avec les apprenants/apprenants, les auteurs tels que Marcel Pujol (1992), Cicurel (2002), Faraco (2006), Rimbaud (2008), Baurens (2006) présentent la classe comme un lieu d'interactions aussi bien verbales que non verbales, un lieu d'expression orale. L'interaction en elle-même est vue comme une plateforme sur laquelle il existerait un travail sur la production des élèves et la compréhension du message transmis par

l'enseignant (bifocalisation cf. Bange, 1992)

Selon Rimbaud (2008) et Fofana (2011), les origines de l'interaction se situeront au niveau de l'école de Palo Alto³, dont le principe de base est qu'il ne peut y avoir de communication sans communication (dans le domaine de la psychologie). Par conséquent, la communication est définie comme un élément essentiel de toutes les relations sociales entre différents individus. Or, pour être efficace, la communication doit ériger l'interaction en moment privilégié de communication en société : la personnalité d'un individu se définit par les relations qu'il entretient au quotidien. Par conséquent, les gens ont besoin de communiquer et de communiquer avec les autres. Chez Chomsky (1957), nous avons dérivé une approche basée sur la structure du discours, hors relations. Pour sa part, l'accent sera mis sur le savoir parler comme une capacité que doit avoir les interactants afin de produire et interpréter un certain nombre d'énoncés bien formés. Si dans une situation de communication et d'échanges, les individus doivent communiquer et interagir, il est nécessaire qu'ils produisent un langage censé. Cela signifie que leurs productions seront dotées d'une structure syntaxique conventionnelle et d'un message compréhensible sans aucune difficulté, respectant le code linguistique établi. Nous n'excluons pas totalement cette approche et nous admettons que dans une situation d'échanges, la communication doit avoir un sens. Communiquer c'est exprimer sa pensée mais aussi avoir la maîtrise d'un code linguistique et fournir donc un contenu cohérent comme nous pouvons le voir avec Hymes (1972)

A partir des années soixante, Hymes (1972) exposera son point de vue contraire à Chomsky, par une approche ethnographique sur le langage et la valeur

³ L'école de Palo Alto est un courant de pensée et de recherche basée sur la psychologie et la psycho- sociologie qui a ses débuts à partir des années cinquante.

culturelle des situations de communications. Selon lui, l'accent ne devrait pas seulement être mis sur l'acte de communication mais aussi et surtout sur le rôle de chaque acteur dans la société. En effet, un moment d'échanges et d'interaction permet non seulement de faire un travail sur la langue (enseignement, apprentissage, acquisition) et ses conventions (aspect syntaxique et sémantique) mais aussi d'échanger des idées, de communiquer à propos des thèmes choisis tout en s'assurant d'être en mesure de comprendre et de se faire comprendre. Partant de ce principe, tout travail qui consiste à observer les différentes situations d'interactions (sociales, didactiques) peut se baser sur les compétences de communication qu'il faut acquérir dans une situation d'interaction et donc de communication. Ce qui revient à dire que l'on observera « la manière qu'a le sujet de parler en fonction des situations culturelles spécifiques » d'une société donnée. C'est le cas des apprenants qui doivent à la fois communiquer en langue étrangère et avoir des connaissances culturelles de ladite langue. Philippe BLANCHET (2000) a tenté de résumer les différents modèles de communication dans ce schéma :

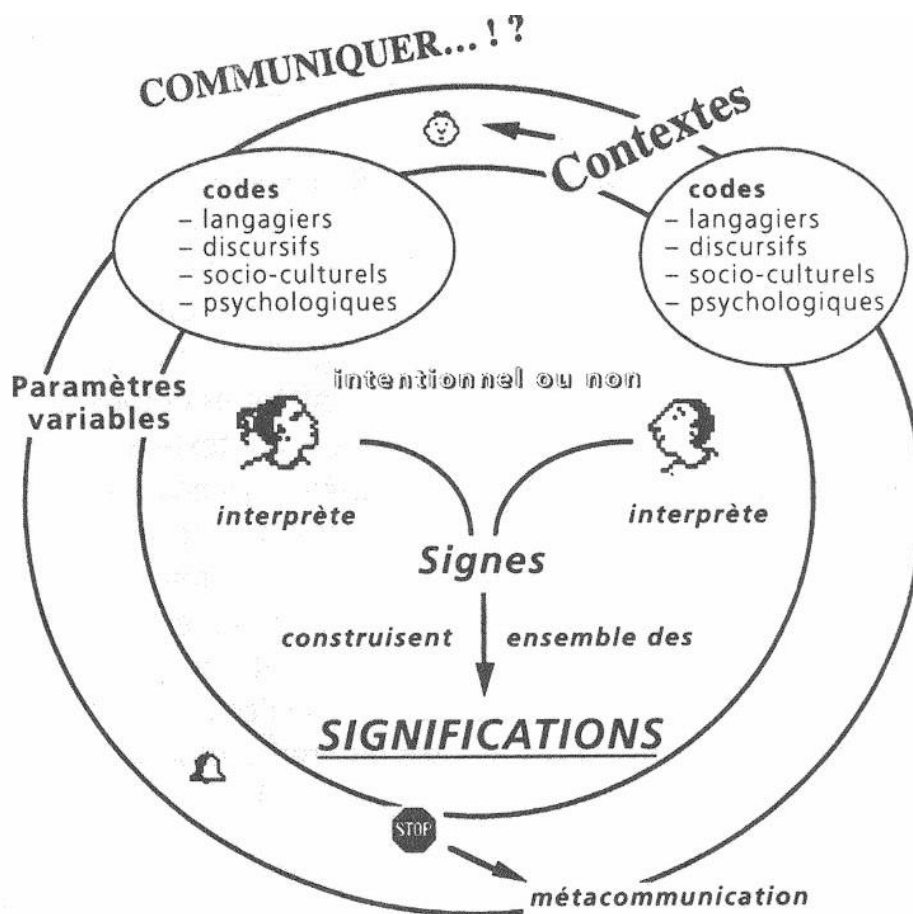


Schéma n° 1 : ethno-sociolinguistique de la communication
 (Ph. Blanchet, *La linguistique de terrain*, Rennes PUR, 2000 : 101)

Le modèle de Philippe BLANCHET prend en considération sept dimensions :

- La circularité : l'échange langagier n'a pas de continuité linéaire ;
- Les contextes : le cadre ethno-socioculturel des participants contribue à la signification du message ;
- Les codes : les codes diffèrent d'une langue à une autre et d'une culture à une autre, ils peuvent changer au sein d'une même langue et culture en fonction de la construction identitaire et des variations individuelles ;

- L'intentionnalité : caractère psychologique intentionnel adapté par des signes intentionnels (gestes et paroles) et par des signes non-intentionnels (perçus par l'entourage), l'intentionnalité comprend des stratégies d'interactions pour tenter d'informer, de convaincre ou d'exprimer ses émotions) ;
- La coopération : l'échange langagier exige une coopération des deux côtés pour rendre une communication possible et efficace ;
- Les significations : ce sont les différentes interprétations construites lors d'une situation de communication, qui ne se réduit ni au sens ni au message mais à d'autres paramètres connus par les participants ;
- La métacommunication : la responsabilité de la réussite ou de l'échec de l'échange n'incombe pas à un seul énonciateur, c'est la raison pour laquelle la coopération exige de la subtilité et de la souplesse dans l'écoute et l'échange.

Les huit paramètres de DELL HYMES sont regroupés dans les quatre axes (cf. le schéma) ou codes de Philippe BLANCHET :

- Codes langagiers : ou capacité linguistique et paralinguistique
- Codes discursifs : ou capacité discursive ou d'adaptation au contexte
- Codes socioculturels : capacité ethno-socioculturelle
- Codes psychologiques : capacité stratégique et pragmatique dans l'interaction

Ces capacités sont des compétences communicationnelles qui varient d'un individu à un autre ; des compétences repérables dans les interactions verbales et non- verbales soit des échanges langagiers et comportementaux.

La naissance de l'analyse conversationnelle, les observations des échanges

auront pour but de décrire les conversations quotidiennes et authentiques. L'étude de ces types d'analyses sur l'aspect linguistique et le contexte naturel des conversations finira tardivement par s'intéresser aux interactions en classe de langue. À partir des années soixante-et-dix, le travail sur les interactions prendra en considération les données d'observations issues des salles de classe.

Avec la « révolution communicative », l'accent sera mis sur l'interlocuteur et les conditions de production de son discours. Il s'agit d'analyser la langue et ses cultures dans un contexte à la fois « psychologique, social et économique qui justifierait la nécessité de communiquer et déterminerait le mode de communication à utiliser ». C'est ainsi que dans une classe de langue, le but n'est plus uniquement de donner aux élèves une « bonne conscience linguistique » (Kramsch, 1991 : 6). Il n'est plus uniquement question de fournir un savoir théorique des structures de la langue et les faits culturels et littéraires qu'elle exprime, mais de communiquer en langue étrangère. Les élèves devront donc participer au discours et aux échanges verbaux enseignants/apprenants et entre apprenants. Ils devront suivre les règles de la conversation de même que les conventions socio-culturelles données.

Avec cette approche communicative, on arrive à un changement profond d'attitude et de perception aussi bien sur la classe de langue que sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant. On assiste dans les années quatre-vingt (1980) à une étude des discours basée sur des corpus authentiques et une description empirique de la classe.

Il se produit un changement des conditions psychologiques et sociales qui pousseront les théoriciens et didacticiens des langues étrangères à réévaluer le contenu du discours dans une classe de langues, avec deux aspects principaux :

« Un aspect constitutif et un aspect régulateur. Constitutif : porte sur l'enseignement, ses objectifs pédagogiques, son traitement didactique et son évaluation. Il est l'expression directe du cursus et de la politique pédagogique choisie. Régulateur : a trait au mécanisme même de l'interaction (c'est la trame interactionnelle sur laquelle se tisse et s'apprend la langue étrangère dans la salle de classe) » (Kramsch, op :38)

Cela signifie qu'à partir des années quatre-vingt, la classe de langue est considérée comme un lieu socialisé, dans lequel s'établit un échange actif entre enseignant et apprenants et dans lequel chacun a sa place dans l'interaction. La classe de langue est donc décrite comme : « un espace équipé » pour un enseignement/apprentissage ; un espace réduit et « régi par des règles sociales et communicatives strictes dont le but est de maximiser l'apprentissage par la garantie d'une bonne relation enseignant/apprenant » (Fofana, op.cit. : 60, Rimbaud, op.cit. : 15) ; et un espace dans lequel l'interaction est différente de la conversation quotidienne. On a un enseignant qui occupe, dans une perspective interactionnelle, une place importante. La relation enseignant/apprenants, lors des activités de communication ou de résolution de problèmes de communication, aura pour but l'apprentissage et l'acquisition de la langue cible. En effet, dans cette optique, l'interaction est « une action qui passe d'un sujet (S1) à un autre (S2) » (Bertocchini & Costanzo, 2011 : 3) et un moment clé dans une classe de langue étrangère par exemple. Elle représente l'instant de communication (ou de

résolution de problèmes) durant lequel les co-actants mettent en place des « stratégies de communication » (Bange, 1992 : 13), dont la finalité est l'intercompréhension. La communication représente alors un aspect de l'interaction qui est essentiellement assurée par la langue. Cependant, pour qu'il y ait communication, il ne faut pas seulement que les élèves et les enseignants parlent (2005), il faut qu'ils se parlent et qu'il y ait « un échange et une influence mutuels » (Rimbaud, 2008 : 15).

En somme, l'interaction est un moment qui favorise la communication et donc les échanges verbaux : dans un milieu naturel et dans une classe de langue. Dans un milieu naturel, l'interaction favorise l'acquisition de la langue. Et dans une salle de classe, elle favorise en priorité l'apprentissage puis l'acquisition de la langue cible. Mais alors, pourquoi doit-on interagir dans une classe de langue sachant que le rôle de l'enseignant suffirait au bon déroulement de la classe ? Dans la partie suivante, nous analyserons l'interaction comme moment privilégié dans une communication et son utilité dans une classe de langue. Contrairement à la production qui est à sens unique, l'interaction est une situation de production à double sens dans laquelle un locuteur a une influence sur son (ou ses) interlocuteur(s).

Kerbrat-Orecchioni (1991) affirme : « Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc les "interactants" exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles à parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant » (1991 : 17).

Dans une tentative d'intégrer l'ensemble des phénomènes associés à l'interaction, R. Vion postule que ce terme « intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative mettant en présence deux ou plusieurs acteurs »

(1992 : 17). Toutefois, vue la complexité de cet objet, pouvant d'ailleurs rassembler une infinitude d'actions sociales insérées dans l'ordre du langage, comme la communication, la transmission d'informations ou même la conversation ordinaire, l'auteur ne nie pas la difficulté de le délimiter : « Le seul véritable problème ne réside pas dans la délimitation de l'objet, mais dans la manière d'effectuer une telle délimitation » (*ibid.* : 20). Afin de restreindre la notion d'interaction aux champs de la communication et des activités langagières, l'auteur se réfère - Kerbrat-Orecchioni en parlant d'interaction verbale, qui serait un exercice de parole qui implique un échange entre les participants, ayant des influences les uns sur les autres (*ibid.* : 18).

Étant donné que le présent travail s'inscrit dans les domaines précédemment cités, nous avons choisi de privilégier cette définition dans nos analyses.

1.1.1. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères

L'interactionnisme dans le domaine de l'acquisition n'est pas une école unifiée, mais plutôt un ensemble d'approches comme nous l'avons déjà mentionné, qui de par leurs richesses contribuent au développement de ce courant qui privilégie le rôle constitutif de l'interaction sociale dans l'apprentissage des langues.

La notion d'interaction se révèle donc un concept clef qui se situe à la croisée de plusieurs champs disciplinaires ; linguistique, cognitif, psychoaffectif, mais aussi social et didactique.

Les origines de ces approches remontent à l'interactionnisme social

représenté par SCHUTZ, GOFFMAN et GARFINKEL (1974) (et inspiré des travaux sur la conversation exolingue à travers les travaux de ALBER & PY, 1986 ; GÜLICH, 1986 ; de PIETRO, MATTHEY & PY, 1989. Elles se focalisent sur le fonctionnement interactionnel considéré comme un espace de mobilisation des compétences langagières. En relativant le rôle constitutif joué par les interactions dans le processus d'acquisition d'une Langue seconde/ étrangère, ces approches présentent une nouvelle perspective qui propose d'étudier les mécanismes et les conditions socio-interactifs qui régissent le processus d'apprentissage, s'inspirant du développement de la sociolinguistique, la pragmatique, de l'analyse conversationnelle et influencé par les travaux de VYGOTSKY (1978).

Le développement de l'approche interactionniste est lié à plusieurs sciences et champs de recherches, mais dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde/étrangère, le rapport se fait directement avec l'évolution de deux sciences ; la linguistique interactionniste et les sciences humaines⁴.

L'apparition de cette approche dans le domaine de l'acquisition des langues secondes/étrangères s'est produite pendant une période de changement qui a touché la conception du processus développemental et la définition de l'objet de l'acquisition, une période pendant laquelle la décomposition de certaines dichotomies s'est avérée dans plusieurs disciplines⁵, un changement marqué depuis les années 1970 par la psychologie développementale et une partie des recherches en sciences de l'éducation.

⁴ Les sciences humaines concernées par le développement cognitif humain

⁵ On parle ici de la décomposition des dichotomies traditionnelles : individu/ social, compétence/performance, rationnel/ discursif.

1.1.2. L'interaction didactique en classe de français langue étrangère

La construction du discours didactique se trouve dans un processus de développement continu et peut prendre la forme d'une *négociation* entre les différents actants de la classe. Le discours dans ce cas est coproduit, il est le fruit d'une démarche collaborative. Pour ce qui est de l'interaction didactique proprement dite, nous avons présenté son trait définitoire, c'est-à-dire la mise en place de la structure ternaire *Question* (intervention initiale, d'habitude formulée par le professeur) – *Réponse* (intervention réactive de l'élève) et *Feed-back* (Intervention évaluative du professeur). Nous avons souligné le fait que le spécifique du discours didactique est donné par le statut inégalitaire des interactants, qui en fait une interaction *exolingue* par excellence, et par la négociation professeur/élèves qui a comme but d'impliquer à fond l'apprenant dans l'interaction didactique.

L'interaction en classe de langue peut être rendue sous une forme bien structurée qui rappelle le triangle didactique de Halté (1992) utilisé aussi par le didacticien roumain, A. Pamfil (2003 :5). Ce triangle contient trois éléments de base : les connaissances ou le contenu, l'enseignant (qui engendre la problématique de l'intervention didactique) et l'élève (qui se soucie de l'acquisition des savoirs). Sur ce modèle, ayant à notre portée les considérations de F. Cicurel (1996), nous avons dressé un triangle qui renvoie aux trois plans de l'interaction en classe : le plan préparé de l'interaction didactique, l'interaction didactique proprement dite, les réussites de l'interaction :

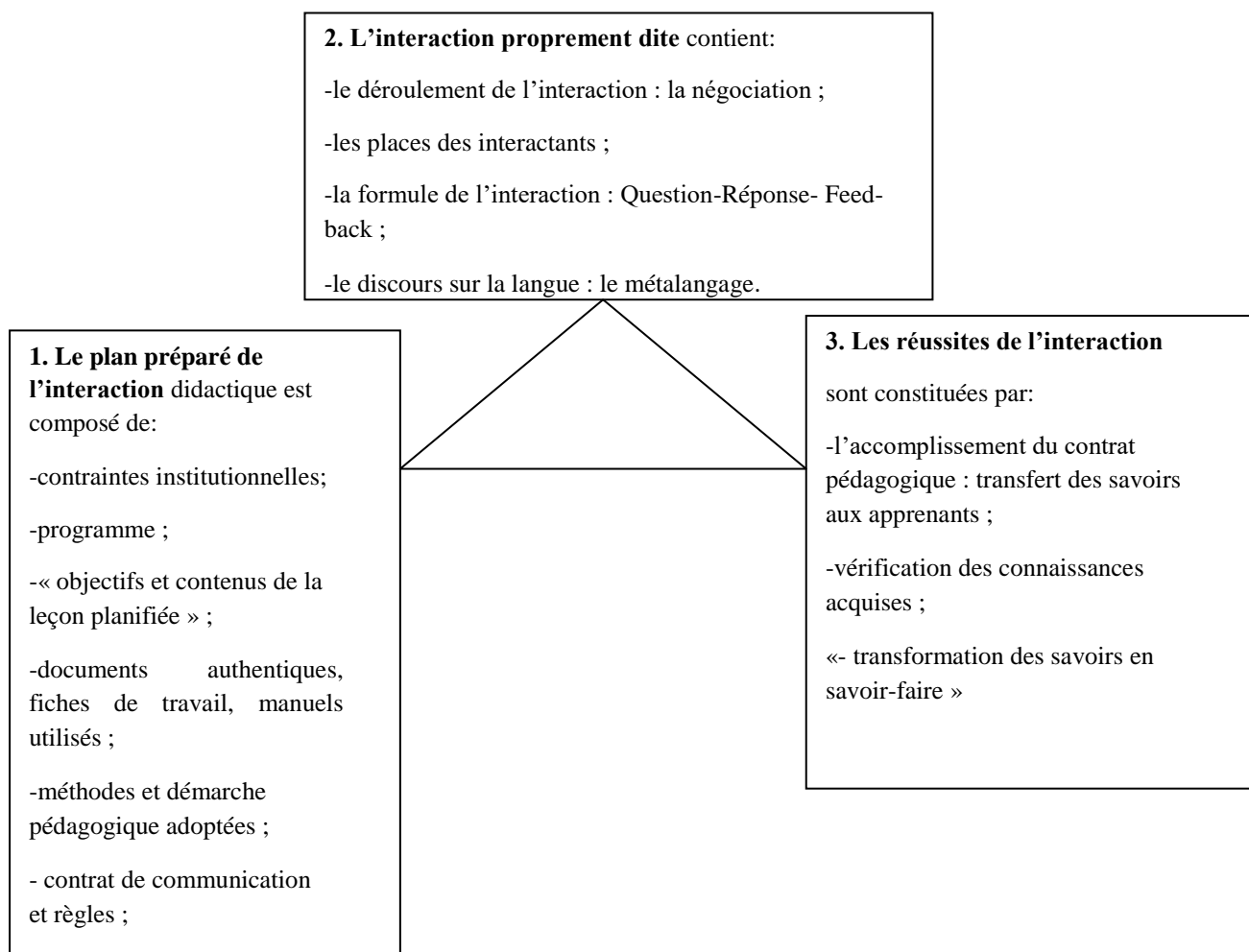


Schéma n° 2 : Le triangle de l'interaction en classe de FLE

1.1.3. Interactivité dans l'élaboration du discours

Par discours, « nous entendons la production (verbale et non-verbale) d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation » (Carton 1981 :51). En effet, le discours n'étant pas considéré comme un produit fini, mais comme un processus se déroulant dans le temps, son élaboration se fait à la fois

selon un axe paradigmatique (forme et contenu propositionnel de chaque énoncé) et selon un axe syntagmatique, formé par l'enchaînement de ces énoncés. La dimension syntagmatique du discours est celle qui nous intéresse particulièrement ici, car elle est le lieu de l'interaction simultanée entre les différents éléments formels de la chaîne du discours (niveau textuel des formes linguistiques et des structures interactives), les différents niveaux d'intentions communicatives sur lesquels il s'élabore (niveau interpersonnel) et les différents mondes d'expérience auxquels appartiennent les interlocuteurs (niveau idéationnel) (Berry 1981). En outre, cet aspect syntagmatique du discours met à jour la notion de choix dans cette élaboration. « Le discours est le résultat d'une série de décisions que chaque participant prend à tout moment à la fois en fonction du discours déjà accompli et ce vers quoi il tend en fonction de ses objectifs et de ses stratégies : à chaque moment, le locuteur doit choisir entre plusieurs options qui se présentent à lui » (Carlton 1981 :53).

Pour que le discours soit cohérent et donc compréhensible pour chacun, les interlocuteurs construisent leurs tours de parole de telle façon qu'il y ait une continuité logique d'un tour à l'autre et à l'intérieur même d'un tour. Les tâches qu'ils se donnent l'un à l'autre sont donc illocutoires (thématisant demandant une prédiction, requête d'information demandant un apport d'information, énoncé peu clair invitant une demande d'éclaircissement, etc.), d'ordre cognitif (une analogie appelant un contraste, une cause suscitant un effet) et d'ordre rhétorique (un agencement syntaxique invitant un autre arrangement syntaxique). Ce sont des tâches qui naissent de l'interaction même.

1.1.4. Pourquoi interagir dans une classe de langue ?

La classe de langue est définie, selon Kramsch (1991), comme un microcosme dans lequel la langue étrangère s'apprend et s'utilise comme

instrument de socialisation et d'acculturation. C'est un espace communicationnel dans lequel interagissent deux ou plusieurs personnes qui ont établi un contrat didactique⁶, en l'occurrence entre l'enseignant et les apprenants. Ainsi, destinée à l'apprentissage d'une langue étrangère, elle regroupe deux sortes de discours : celui qui forme le contenu de l'apprentissage que l'élève s'efforce d'acquérir et celui qui sert à ménager (dialogue enseignant/apprenants) cet apprentissage (Kramsch, op.cit). Mais en plus du discours, la classe de langue se caractérise aussi par le type d'activité qui s'y déroule. Une activité qui sollicite « les capacités langagières » d'un apprenant, le conduisant à construire son discours et à mettre en pratique ses compétences langagières via les échanges, les interactions constantes (enseignant/apprenants et entre apprenants). Cette activité permet à l'apprenant de solliciter à la fois sa mémoire et sa compréhension afin d'assurer le transfert de ses connaissances mémorisées et comprises (Tagliante, 2006). Il apprend ainsi à se tester et à assumer une identité temporairement étrangère en élargissant son horizon linguistique, personnel et social (Kramsch, op.cit.).

Cette approche met en avant autant le rôle de l'enseignant que celui de l'apprenant. Une perspective didactique qui rejoint celle de Dufays & Collès (2003) selon laquelle : l'interaction verbale est simultanément, moyen et objectif didactique, dans la mesure où devenir compétent dans une langue donnée revient à l'heure actuelle, à être capable de l'utiliser dans des interactions multiples. Apprendre n'est plus qu'une simple acquisition de connaissances et d'aptitude ; ou un simple jeu scolaire dans lequel il faut en sortir gagnant ; mais s'engager dans une interaction tant avec l'enseignant qu'avec ses camarades. Cette vision de la classe,

⁶ « 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 caractères d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants » (Arditty, 2005 : 15).

exprime le besoin de l'enseignant et de l'apprenant de se mettre dans une situation de communication qui ne se fait plus par le monologue de l'enseignant, mais par des échanges mutuels. La classe de langue est ainsi définie comme un lieu où l'enseignement et l'apprentissage ont besoin de situation de communication qui ne peut se faire que par des interactions. Ce qui signifie que les études (recherches et initiatives pédagogiques) sur la classe de langue, la qualifiant de « l'origine, le moteur et la finalité de l'apprentissage des langues » (Dufays & Collès, op.cit. : 51), conduisent aussi à une observation des interactions verbales et/ou non verbales. Pour notre part, nous développerons l'interaction verbale en classe de langue comme déclencheur du processus de structuration du système linguistique (Py & Berthoud, 1993 : 62). En effet, si l'on considère que l'activité interactive est le moment qui permet à la relation entre l'apprenant (sujet) et la langue (objet) de prendre forme, l'interaction est alors un *moule* et *format* qui favorisent la mise en place et le développement du système linguistique de la langue concernée. Ainsi, réaliser une telle activité serait utile à la maîtrise de ladite langue et aiderait à favoriser une communication avec son interlocuteur.

Cette vision didactique, que nous partageons en notre qualité d'enseignant met en avant le développement et l'exploitation des interactions enseignant/apprenants dans une quête de « communication authentique » (Faraco, 2006) en classe de langue étrangère (Dufays et Deltour, 2006). L'interaction verbale est ici qualifiée de point de départ favorisant la communication et facilitant l'acquisition d'une langue. Cela signifie que, durant cette communication interactionnelle, sont mises en place les relations entre l'apprenant, la langue, les circonstances (de l'interaction) et les différents acteurs. C'est ainsi que la classe de langue n'est plus un lieu de cours magistral mais un lieu d'action, d'échanges, de construction d'identité et de pratique de la langue.

Par une approche communicative, Bange (2006) affirme que « le but assigné

par la didactique à l'apprentissage des langues est la fonction de la langue », c'est-à-dire la communication. Selon lui, la révolution introduite par « l'approche communicative » a donné à la langue étrangère un statut double : elle est objet d'enseignement comme les autres langues et outil de communication dans les interactions maître/élèves. Cette double fonction de la langue se justifie par le fait que : favoriser l'apprentissage d'une nouvelle langue, c'est permettre à l'apprenant de réaliser des buts communicatifs dans la langue cible. Il est mis dans une situation de communication au moyen des « activités langagières », des « activités de communication » (Berthoud, 1993 : 62). Cependant, il ne suffit pas seulement de créer une situation d'interaction (comme le dirait Chomsky) mais de suivre certaines règles qui faciliteraient l'apprentissage de la langue dans les circonstances de communication.

En somme, si l'on prend en considération le rôle d'une activité interactive dans une classe de langue et son rôle dans le processus d'apprentissage d'un élève, il serait primordial de tenir compte du rôle de l'enseignant comme gestionnaire de cette tâche. En effet, dans cette situation d'interaction, il convient à l'enseignant de mettre en avant l'importance d'un tel type d'activité. Il doit alors créer les conditions didactiques afin de faciliter la motivation et la participation de l'apprenant. L'enseignant doit donc multiplier ses stratégies d'enseignement afin d'amener l'élève à interagir, car dans une salle de classe, l'interaction prend de l'importance. Il faut interagir en créant des activités à but communicationnel et interactionnel afin de permettre la maîtrise de la langue. Cette approche rejoint celle de Tagliante (2006) qui estime qu'un apprenant ne peut communiquer en langue étrangère, que si on lui donne les moyens de se constituer un bagage personnel d'outils linguistiques, lui permettant d'atteindre ses objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire que l'apprenant doit au préalable être préparé pour les circonstances afin

d'avoir les moyens qui lui permettront de communiquer. Ces moyens offerts par l'enseignant, ne sont pas que des explications de phénomènes linguistiques (notions de grammaire, de vocabulaire etc. à communication qui, une fois acquises, l'aideront à long terme, dans son apprentissage de la langue qui s'effectuera aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Lesdits moyens proposés par l'enseignant sont une sorte de complément et d'actualisation par rapport aux connaissances antérieures de l'apprenant. Des connaissances qui ne doivent pas être négligées par l'enseignant car elles peuvent avoir été acquises à l'extérieur du lieu de l'apprentissage de la langue cible. En effet, emmener un élève à interagir, à communiquer dans une classe de langue, c'est prendre en compte ses acquis et son niveau en lui proposant des activités adaptées.

L'enseignant met en place des stratégies à l'oral et à l'écrit afin d'aider l'apprenant à s'enrichir avec de nouveaux concepts (compréhension et mise en pratique). Comme enseignant communicatif des langues, il doit privilégier les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant. En tenant compte de tous ces paramètres, on est en principe dans une situation d'enseignement de questions-réponses-questions et donc d'échanges. Pour chaque situation d'interaction, on se retrouve dans une phase de communication et d'interaction dont le but est de permettre aux apprenants et à l'enseignant d'éclairer des points obscurs. La qualité et la fréquence du développement de cette interaction en classe facilitera le processus d'apprentissage de l'apprenant. En effet, lors des activités d'apprentissage, la variété des interactions, qu'elles soient « individuelles » ou « collectives », peut infiniment porter sur plusieurs aspects :

- Une explication des objectifs et sa place à l'intérieur d'un objectif plus vaste,
- Les raisons sur le choix de l'enseignant,

- Le complément d'informations sur les consignes,
- La négociation sur l'intérêt de l'activité, le thème et le support,
- Les propositions des apprenants au sujet des modalités de travail (individuel, collectif, en temps limité ou non, avec ou sans désignation d'un rapporteur, etc.),
- La répartition des rôles des apprenants au cours d'une activité,
- Les discussions au sein du groupe de travail,
- La validité d'une piste de recherche dans (s'engager pour mener à bien une tâche),
- Les apports linguistiques ou méthodologiques,
- Les corrections individuelles et collectives,
- L'utilisation d'aides (dictionnaires, grammaire, guides de conjugaison outils de référence...), des encouragements de la part de l'enseignant, etc. (Tagliante, 2006 :20).

Ainsi, le choix d'une activité de classe à but interactionnel varie selon les objectifs fixés par l'enseignant.

Pour une compréhension de cette visée éducative des interactions dans les classes observées, nous prendrons en considération les paramètres d'une situation de communication : l'interaction verbale comme point de départ de la communication en classe, favorisant l'apprentissage de la langue étrangère et les discours qui y sont construits. Dans le même ordre d'idées, nous devons aussi prendre en considération les rôles des différents acteurs des classes de langue observées. Sachant que dans une situation de communication en classe, l'enseignant

se retrouve avec un rôle fondamental : il doit fournir à l'apprenant non seulement les moyens et les possibilités mais aussi les conditions dans lesquelles il pourrait communiquer. Grâce à ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques qu'il se met au service des intérêts de l'apprenant. Il doit être à la fois un **organisateur** des apprentissages, un **expert** de référence pour l'apprenant, **l'animateur** de la classe, la personne ressource qui fait découvrir et systématiser les acquisitions.

1.2. L'enseignant et les apprenants dans l'interaction

Nous avons vu que dans une classe de langue, l'interaction est devenue, par l'influence de l'approche communicative, un moment important dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle est un moment d'échange, dans un lieu spécifique qui est celui de la salle de classe (opposée au milieu naturel). L'interaction est définie à la fois comme une plateforme (cf. Bange, 2009) et une activité langagière, de communication (Bange, op.cit. ; Berthoud, 1993 : 62) durant laquelle l'apprenant met en place et développe le système linguistique de la langue cible. Lors des activités d'apprentissage (Bange, 1992), l'élève en tant que « candidat apprenant » (Bruner, 1983 ; Bange, op.cit.) ou acteur initiateur (Bange, op. cit.) a le rôle principal et l'enseignant ne peut avoir que le rôle de co-acteur (comme soutien à l'apprentissage). Cependant, certains auteurs comme Bange, révèlent dans leurs analyses que l'enseignant détient encore un rôle principal et l'élève celui de subordonné et d'objet d'enseignement (Bange, 2009). Dans ce cas, peut-on réellement parler d'interactions en classe de langue ? Dès à présent, nous allons tenter de comprendre les différents rôles assignés à l'enseignant et aux apprenants dans une classe de langue et lors des 'interactions'.

1.2.1. La diversité des rôles de l'enseignant

La mission première d'un enseignant est de transmettre un savoir et un savoir-faire. Il est considéré comme un élément clé de la classe de langue (Mercè Pujol, 2003). Comme l'approche communicative, les nouveaux courants méthodologiques ont fait évoluer le rôle de l'enseignant (Muller, 2010 : 79). Ce dernier n'est plus celui qui possède tous les savoirs et l'apprenant est désormais le centre des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Au fil du temps, l'enseignant a été amené à abandonner le rôle de « référent central » (Muller, op.cit. : 80) et à évoluer vers celui qui apporte de l'aide nécessaire à ceux qui en ont besoin. Dorénavant, l'enseignant doit être capable de passer de l'unité à la globalité : il doit mettre en place des activités aussi bien individuelles que collectives. Il doit donc prendre conscience des différents « rôles interchangeables, superposables et souples » (Bertocchini, Costanzo, 2011) qu'il va devoir assumer dans la classe ; c'est-à-dire qu'il doit être à la fois celui qui organise, anime et dispense les savoirs, tout en essayant de ne pas être le centre de la classe et de permettre à l'apprenant de se prendre en main.

Avec l'approche communicative, l'enseignant doit maintenant pratiquer une pédagogie qui favorise les interactions enseignants/apprenants et les interactions entre apprenants lors des travaux en petits groupes, par exemple. Mais alors, comment garantir la gestion interne de ces groupes s'il doit se rendre invisible ? Quelle quantité, pour quelle qualité d'interaction ? Comment faut-il assurer un bon équilibre entre input et output, la bonne répartition du temps de parole entre apprenants et enseignant et le statut de ce dernier lorsqu'on est face à un certain nombre d'effectifs ? Notre thèse répondra à ces questions dans le chapitre 4. Mais nous pouvons d'ores et déjà essayer de définir le rôle de l'enseignant dans une

approche interactionnelle. Un enseignant a pour mission celle d'établir une cohérence durant les activités organisées dans une salle de classe ; c'est-à-dire qu'il doit y avoir une unité et une progression entre les différents cours qu'il propose et il doit assigner des tâches concrètes définies dans la construction d'un savoir-faire. Il a une place de plus en plus complexe qui fait de lui un **diffuseur** de savoir (pôle matière), un **pourvoyeur** de consignes (pôle enseignant) et un **outil de communication** (pôle médiateur). L'enseignant tout en mettant l'apprenant au centre des échanges doit pouvoir s'assurer du bon déroulement des différentes tâches mises en place.

Dans une approche interactionniste, l'enseignant tient un rôle primordial dans le déroulement d'une classe de langue et lors des interactions. Dans une conception cognitive et interactive, des auteurs comme Berthoud (1993 : 78) lui ont assignés plusieurs rôles selon les activités (langagières, de communication), l'environnement (la classe, milieu naturel) et selon les outils nécessaires au bon déroulement de la classe. Il a ainsi le rôle de meneur de jeu et d'arbitre car, il est celui qui déclenche le dispositif d'acquisition des apprenants, crée les conditions adéquates et fournit le matériel linguistique nécessaire à cet effet. L'enseignant est aussi un **négociateur** très subtil parce qu'il doit proposer le matériel qui appelle le questionnement des apprenants. Il effectue ainsi une activité intense de contrôle sur les mécanismes d'apprentissage. L'enseignant doit avoir une excellente connaissance de la structure et du fonctionnement de la langue qu'il enseigne. Il doit aussi pouvoir jongler avec les activités en classe.

Tardif (1992) pour sa part, lui assigne le rôle d'un « enseignant stratégique » dans une acquisition de langue étrangère (LE), en lui conférant six rôles qui se définissent de la manière suivante :

- a. Un **penseur** parce qu'au cours d'une activité de classe de langue, il tient

compte des connaissances antérieures, des perceptions et des besoins des apprenants. Il tient aussi compte des objectifs d'un programme ou d'un curriculum, des exigences des tâches proposées et de l'utilisation effective des stratégies d'apprentissage appropriées. L'enseignant vérifie que le matériel mis en place est adéquat et pertinent en vue d'assurer un transfert de connaissances des apprenants à l'extérieur de la classe. Il a la possibilité de modifier le matériel publié s'il le juge nécessaire pour le développement cognitif de ses apprenants.

- b. Il est **preneur de décision** quant au contenu, aux séquences de présentation et au type d'encadrement qui seront offerts à l'apprenant pour atteindre ses objectifs d'apprentissage, car son but est d'aider l'apprenant à devenir autonome. À ce titre, il appréhende les erreurs que pourrait commettre l'apprenant dans l'organisation et l'actualisation de ses connaissances. L'enseignant doit toujours prendre conscience que chez l'apprenant, l'erreur fait partie de la construction du savoir et de l'acquisition. C'est donc par des approximations successives qu'il acquerra sa compétence à communiquer. L'enseignant décide, enfin, du type de fonctionnement collectif, coopératif ou individuel à proposer aux apprenants dans la réalisation de leurs activités.
- c. Il est un **motivateur**, dans la mesure où il rend évident pour l'apprenant la pertinence personnelle, sociale ou professionnelle des activités qu'il a choisies. Il établit le lien entre l'activité et le monde réel dans lequel l'apprenant aura à réutiliser les connaissances et les habiletés acquises. L'erreur est traitée comme étant un droit puisqu'elle est informative et permet l'apprentissage. L'enseignant insiste beaucoup sur le fait que ce qui arrive à l'apprenant en classe est contrôlable par lui-même et qu'il s'agit de stratégies cognitives et métacognitives qu'il faut développer et

appliquer.

- d. Il est la **référence**, le **modèle** dont l'apprenant a tout intérêt à s'inspirer, sinon à imiter, en vue de modeler sa performance.
- e. Il est **médiateur** parce qu'il rappelle à l'apprenant ses connaissances et ses expériences antérieures qui peuvent être mises à profit pour l'accomplissement d'une tâche donnée. Préoccupé par les stratégies qui devront être déployées pour l'exécution d'une tâche, il rend explicite auprès de l'apprenant leur caractère économique et leur efficacité. Il amène ainsi l'apprenant à prévoir les difficultés et à planifier les solutions. Il lui fournit une rétroaction sur la pertinence ou l'efficacité des stratégies utilisées. Il intervient et l'interroge fréquemment. Tardif précise aussi que la médiation des autres apprenants est non seulement possible mais fortement suggérée, car la recherche a démontré son efficacité, même dans le domaine des langues étrangères.
- f. Son rôle **d'entraîneur** le conduit à proposer aux apprenants des activités qui portent sur « des contenus intégrés dans un ensemble signifiant ». Il doit donc proposer aux apprenants des tâches qui soient en relation avec les activités qu'ils sont susceptibles de rencontrer à l'extérieur de la salle de classe. C'est de cette façon que l'apprenant aura de meilleures chances d'effectuer le transfert de ses connaissances, de ses habiletés et que sa motivation sera soutenue. Mais l'apprenant doit surtout et avant tout être placé dans des situations de résolution de problèmes, devant des tâches complètes et aussi près que possible du réel. À ce moment-là, l'acquisition d'une connaissance ou d'une habileté est placée dans un contexte où les activités de classe vont faire référence à un environnement extrascolaire signifiant pour l'apprenant. Les connaissances acquises sont

à réutiliser immédiatement. Mais pour mener à bien les différents rôles qui lui sont octroyés, l'enseignant doit d'abord maîtriser les contenus à enseigner, évaluer les connaissances antérieures de l'apprenant et tenir compte de ses besoins, être capable d'analyser le matériel didactique, proposer des tâches signifiantes et connaître les stratégies d'apprentissage que l'apprenant devra utiliser en vue d'accomplir les tâches proposées. On a un enseignant qui doit à la fois mettre l'apprenant au centre des interactions mais aussi assurer son rôle de gestionnaire de la classe entière y compris des tours de parole.

Il en ressort un modèle conceptuel basé sur 15 éléments représentant l'interaction enseignant/apprenants dans le contexte de la classe.

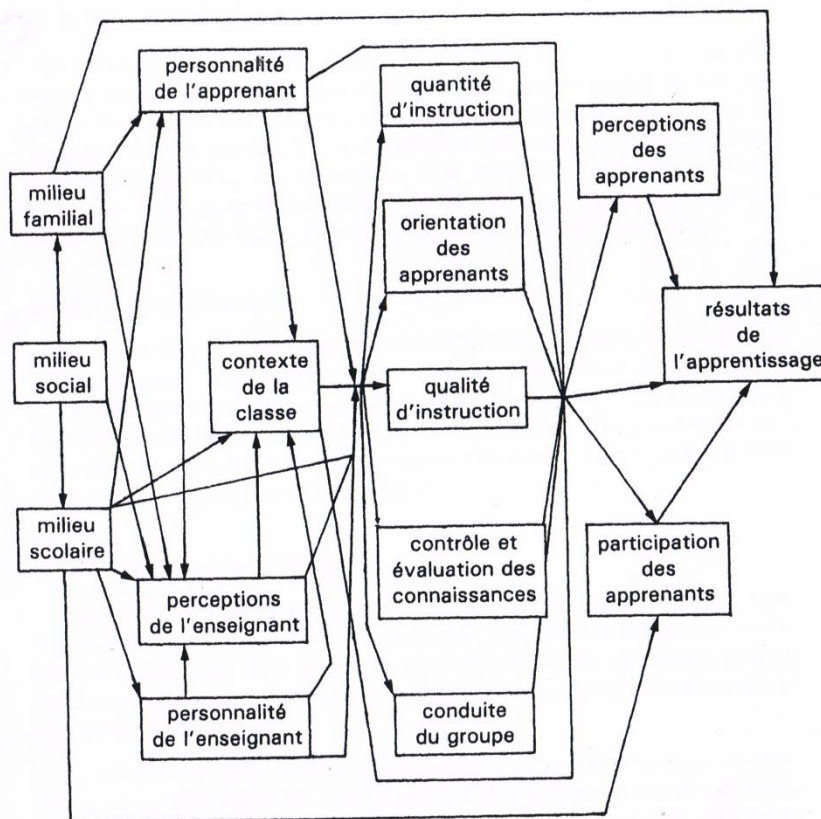


Schéma n°3 : modèle de l'interaction enseignant/ apprenants dans le contexte de la classe (selon Tardif, 1992)

Porcher (2004) lui octroie un rôle adapté non seulement en fonction des tâches mais aussi des supports (matériels didactiques) que l'enseignant propose aux élèves. Pour sa part, lors des différentes phases de travail, l'enseignant de langue doit en plus s'appropriier le rôle d'administrateur de l'apprentissage, par exemple lorsqu'il propose des supports multimédias avec lesquels les apprenants sont amenés à travailler. Et ces supports doivent, au préalable, être connus et

maîtrisés tant par leur contenu que par leur mode de navigation. Une maîtrise qui lui octroie aussi un rôle de conseiller, de tuteur et de gestionnaire des équipements et des espaces multiples de formation. Un rôle qui fait de lui un conseiller observateur, c'est-à-dire qu'il n'êtré présent que quand c'est nécessaire. En somme, il est comme « un chef d'orchestre ». Un rôle qui détermine plusieurs fonctions, à savoir : connaître et évaluer son public, élaborer un cursus et le programme correspondant et avoir une connaissance des réseaux permettant d'accéder à la connaissance des outils proposés. Il est question d'un enseignant qui bénéficie d'outils didactiques modernes. Ce rôle ne convient pas à un enseignant démuné des moyens didactiques.

Le rôle qui revient le plus souvent dans la littérature est celui de médiateur. Un enseignant est un **médiateur** lorsque, dans les tâches à accomplir, il met en place l'activité didactique (activité langagière) qui se déroule selon un protocole qui lui est proposé. Dans le schéma d'une activité didactique, il en rappelle le fonctionnement, en donne la légitimité et expose la manière de le réaliser afin que les apprenants puissent le reconnaître. La mise en place de cette activité requiert, de la part de l'enseignant, la coordination simultanée de plusieurs éléments. Il est donc un **coordinateur**, car il doit à la fois gérer les tours de parole en interrogeant et en désignant les élèves, gérer le contenu et le déroulement du cours en décrivant la tâche à accomplir et indiquer le support et l'item sur lequel ils vont travailler.

Nous concluons avec Verdelahn-Bourgade (2002), en définissant l'enseignant comme celui qui dit ce qu'il faut faire ou ne pas faire, donne les clefs de la compréhension de l'espace et de l'organisation, explique la langue et le monde scolaire, la règle, les modes de relations avec les camarades. Un rôle complexe de médiateur du savoir et un directeur de conscience et de comportement scolaire. Il a un rôle de leader dans la planification et l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage qui permet à l'apprenant de passer d'une phase d'enseignement dirigée à une phase de pratique autonome. Mais, il n'y a pas que le rôle joué par

l'enseignant qui encombre dans le déroulement d'une salle de classe lors d'une interaction. Nous avons aussi celui de l'apprenant que nous tenterons de définir.

1.2.2. L'apprenant en tant qu'élève : maître de sa façon d'interagir

Comme nous l'avons vu précédemment, nous savons dès à présent que dans ce monde d'échanges mutuels, il existe des règles, des instructions et des recommandations qui aident les enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches. Dans cette action interactive l'enseignant devient un médiateur, un chef d'orchestre, un penseur etc. Mais, il n'est pas le seul à avoir des rôles au cours de ces moments d'échanges et d'interactions, dans cet univers qui est celui de la classe. Il y a les apprenants auxquels l'apprentissage est destiné. L'apprenant comme personne en situation d'apprentissage est devenu au fil du temps le centre de l'enseignement et fait désormais partie intégrante de l'interaction. On en revient même à penser selon certains auteurs comme Rimbaud (2008), qu'on ne peut pas parler d'apprenant sans interaction et donc pas d'interaction sans apprenant. Toutes fois, si l'on considère l'apprenant comme étant le centre de l'interaction en classe, cela signifie que sa réussite ou son échec dans l'apprentissage de la langue dépend de lui et de sa réaction aux activités qui lui sont proposées. Mais le rôle de l'apprenant, bien qu'il soit devenu centrale dans le déroulement d'une classe, fonctionne par rapport à celui de l'enseignant, Ainsi, il est important de concevoir l'enseignement et l'apprentissage en union continue. Ce sont deux phénomènes étroitement liés : que ce soit pour l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement comme pour la qualité et la quantité des apprentissages (Tardif,1992 : 17). Ce qui signifie que plus un enseignant aura de grandes responsabilités dans la planification de ses activités de classe et dans le rôle de soutien qu'il joue auprès de l'apprenant, plus ce dernier n'aura des responsabilités très importantes. Mais il appartient à

l'apprenant de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il doit aussi planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée afin de les mettre en application et de les évaluer. L'apprenant doit surtout être conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage s'il veut acquérir une plus grande autonomie. Prenant en compte son rôle, l'interaction sera alors conçue comme « une action réciproque, conflictuelle ou coopérative ». Au cours de celle-ci, les enseignants et les apprenants se trouvent dans « une relation d'interdépendance qu'ils acceptent et qu'ils exploitent en vue de l'accomplissement de leurs buts relationnels, ou de leurs fonctions sociales » (Andrade, 2005 : 171). Cela signifie que dans cette situation interactionnelle, l'apprenant doit, face à un enseignant qui se veut facilitateur (Conseil Européen et Commission de l'Europe, 2016), prendre conscience des différents styles d'apprentissage qui lui sont proposés. Il doit être capable de prendre des risques, de profiter de chaque opportunité d'apprentissage, de pouvoir travailler de façon autonome et coopérative, de suivre ses propres progrès y compris ceux des autres. Il doit surtout arriver à reconnaître son rôle actif en tant qu'apprenant tout en négociant les objectifs et les méthodes de travail avec l'enseignant facilitateur de façon à parvenir à de bons résultats en termes de langues et de tâche.

L'apprenant reste d'une certaine manière, selon Cicurel (2002), le maître de la façon d'apprendre et d'interagir. L'inattention ou attention à des événements fortuits, le refus de participation ou le retour à l'activité de classe sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe et l'enseignant doit pouvoir en tenir compte.

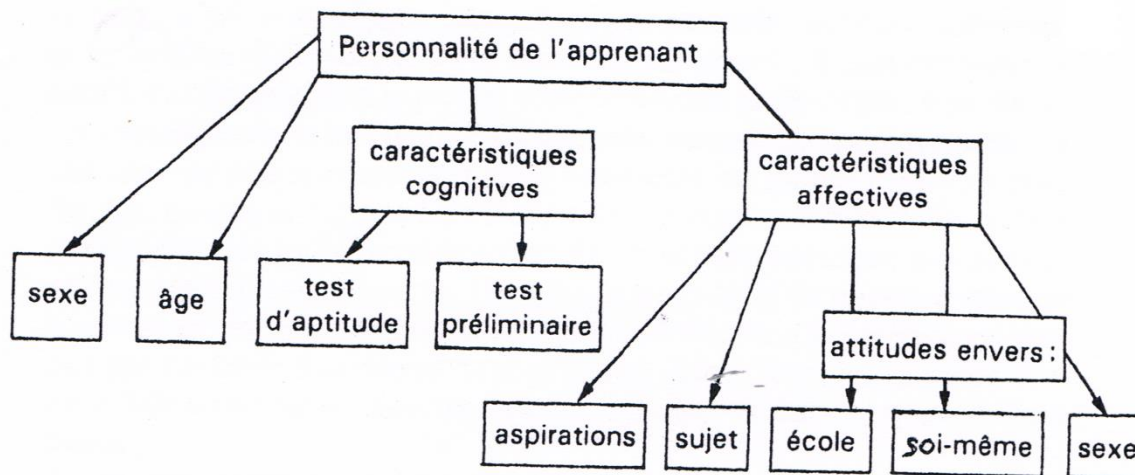


Schéma n° 4 : structure hiérarchique des caractéristiques de l'apprenant (selon Cicurel, 2002)

L'apprenant apprend tout en étant stratégique, comme l'enseignant. Tous créent et développent dans leur discours des stratégies pour s'assurer d'avoir été compris ou pour essayer soit de résoudre un problème lors des échanges donc des interactions, soit de demander de l'aide dans la façon de construire les énoncés et de mettre en pratique les connaissances acquises. Nos observations se basent essentiellement sur les phénomènes langagiers/énonciatifs comme stratégies des enseignants et apprenants que l'on retrouve dans leurs discours, dans leurs productions verbales. En somme, l'apprenant joue un rôle actif dans son propre apprentissage. Sa motivation, sa responsabilité, son autonomie, sa réceptivité à la rétroaction, son adaptabilité, sa persévérance et ses compétences métacognitives

sont des facteurs importants pour favoriser une expérience d'apprentissage réussie. Il est à la fois le sujet qui acquiert de nouvelles connaissances, compétences et attitudes, et l'acteur principal de son propre développement. Son apprentissage repose essentiellement sur les éléments suivants :

1. **Motivation** : La motivation est un facteur clé pour l'apprenant. Une motivation intrinsèque, c'est-à-dire provenant de l'intérieur de l'apprenant, est souvent plus efficace pour maintenir son engagement et sa persévérance dans l'apprentissage. Il est important pour l'apprenant de comprendre pourquoi il souhaite apprendre quelque chose et de se fixer des objectifs clairs.
2. **Responsabilité** : L'apprenant doit prendre la responsabilité de son propre apprentissage. Cela signifie qu'il doit être actif dans le processus, prendre des initiatives pour chercher des ressources, poser des questions, participer à des discussions et mettre en pratique ce qu'il apprend.
3. **Autonomie** : L'apprenant doit développer une certaine autonomie dans son apprentissage. Cela implique d'avoir la capacité de s'organiser, de planifier son temps, de prendre des décisions éclairées sur les ressources à utiliser et de résoudre les problèmes rencontrés lors de l'apprentissage.
4. **Rétroaction** : L'apprenant doit être ouvert à la rétroaction et aux commentaires. Recevoir des commentaires sur ses performances et sa compréhension lui permet d'identifier ses forces et ses faiblesses, de corriger les erreurs et de progresser dans son apprentissage.
5. **Adaptabilité** : L'apprenant doit être capable de s'adapter à différentes méthodes d'apprentissage et à différents environnements d'apprentissage. Il peut être nécessaire d'explorer différentes approches pour trouver celles qui fonctionnent le mieux pour lui.

6. Persévérance : L'apprentissage peut parfois être difficile et rencontrer des obstacles. L'apprenant doit faire preuve de persévérance et de résilience pour surmonter les difficultés et continuer à progresser.
7. Métacognition : L'apprenant doit développer des compétences métacognitives, c'est-à-dire la capacité de réfléchir sur sa propre pensée et sur son processus d'apprentissage. Cela inclut la capacité de s'auto-évaluer, de réguler sa propre compréhension et de mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces.

1.3. La conversation, un type d'interaction particulière

Dans le langage courant, le terme conversation désigne un « échange de propos » caractérisé comme « naturel » et « spontané » (Le petit Robert, 2016). Avant de poursuivre, il nous semble pertinent de définir la notion de conversation en tant qu'objet de recherche. Selon R. Vion (1992 : 120), la conversation est reconnue comme étant un « fonctionnement quotidien et parler ordinaire ». D'après l'auteur, elle est caractérisée par : un nombre réduit de participants ; un rapport de place symétrique, c'est à dire qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les participants en raison d'un statut professionnel ou institutionnel prédéfini ; une relation de coopération entre les participants afin de « construire l'interaction dans laquelle ils sont engagés » (Traverso, 1998) ; une finalité interne, centrée sur le contact et la réaffirmation des liens sociaux, ainsi qu'un certain degré d'informalité dû à la spontanéité des échanges qui sont réagis par des règles implicites de circulation de parole. En bref, dans une conversation, il n'y a pas d'objectif explicite, de cadre social particulier ou de thèmes imposés, alors les participants « peuvent changer de thème sans prendre de précaution » (Cicurel, 2011 : 24).

Il est considéré que toute conversation doit être vue comme un triangle de communication entre un émetteur, un ou plusieurs récepteurs. La manière dont le discours s'élabore en fonction des structures interactives, des objectifs de la communication et des représentations des participants à l'échange peuvent être schématisés de la manière suivante :

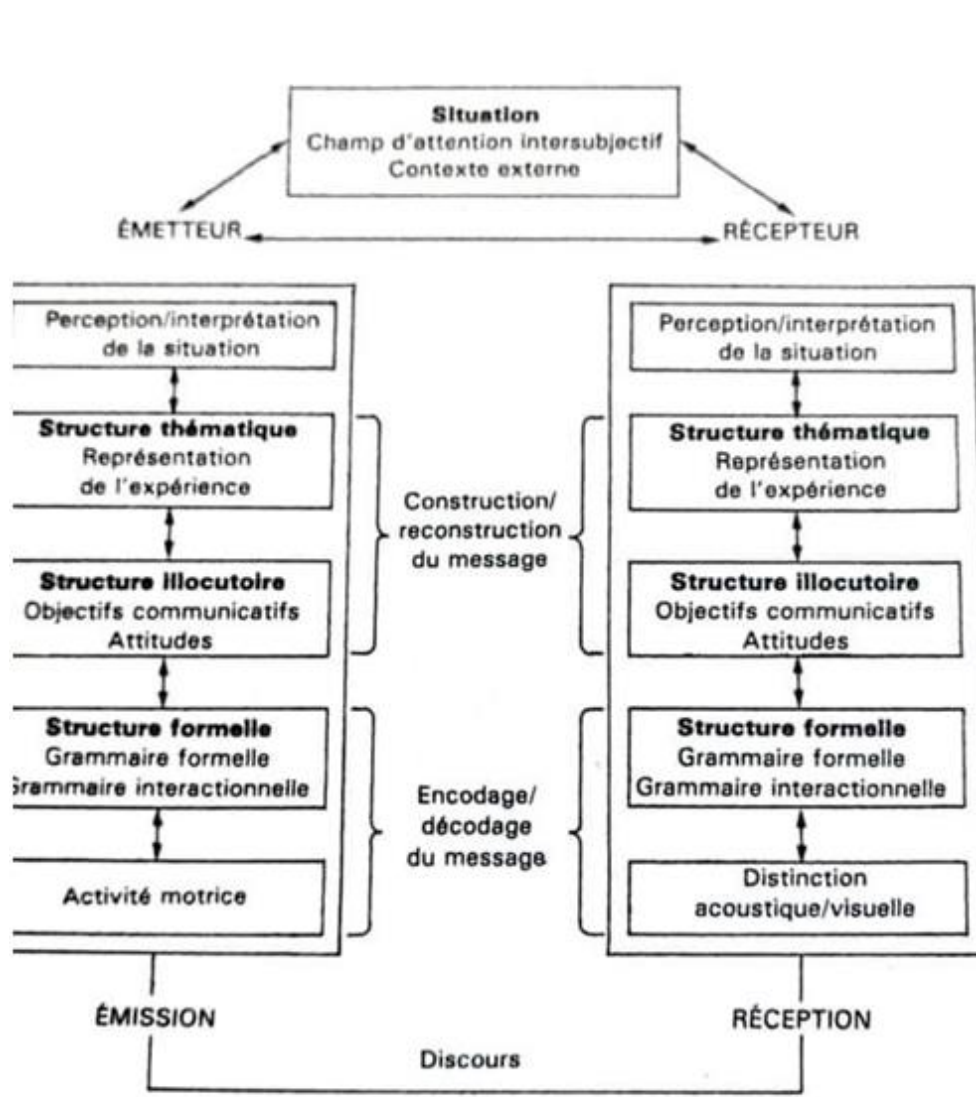


Schéma n° 5 : modèle interactif de la situation de communication (adapté de Wells, 1981 :6

Dans la même perspective, V. Traverso définit un genre interactionnel spécifique : la conversation à bâtons rompus. Il s'agit d'une conversation marquée par son « caractère social », donc sa finalité interne, et caractérisée par une « continuité de la parole » ainsi que par une « discontinuité thématique ». En d'autres termes, il s'agit d'une activité interactionnelle qui sert à créer ou à maintenir des liens sociaux, donc sans rôles interactionnels prédéfinis, et dont les thèmes abordés changent au fur et à mesure sur le fil des échanges (2004 : 149).

1.4. La classe de langue Vs l'atelier de conversation : deux contextes distincts

F. Cicurel définit l'interaction didactique comme un type d'échange social spécifique « par le cadre participatif (un professeur et des élèves) » (2011 : 19) dans lequel les « interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique), préexistant à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs - atteindre, résultats) » (Cicurel, 2002 : 3). Mettant en évidence son objectif principal, il s'agit « D'un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage » (Cicurel, 1994). A cet effet, le thème privilégié par les interactions didactiques est la langue.

1.4.1. L'interaction dans tous ses états

Pour ce qui est de la didactique des langues, c'est par le biais de l'interaction en classe que se réalise l'apprentissage. A ce titre, normalement ce sont les aspects linguistiques de la langue cible qui sont l'objet de la plupart des thèmes des interactions puisque l'objectif est d'améliorer des connaissances

d'un (ou de plusieurs) interlocuteur(s) afin de le(s) rendre plus compétent(s). Pourtant, avec les approches communicatives, dont le but est d'encourager la pratique de la langue cible, les apprenants sont de plus en plus stimulés à prendre la parole, ainsi les «dires» des apprenants font également partie de la thématisation des interactions. Par conséquent, l'interaction didactique peut parfois se rapprocher d'un échange moins formaté et plus proche d'une conversation quotidienne dans laquelle la prise de parole est plus spontanée (Cicurel, 2011 : 11). Par ailleurs, il n'est pas toujours simple de définir le thème des échanges en classe de langue, « qu'il s'agisse de l'actualité, d'un point grammatical ou de la réalisation d'une activité, « le thème se confond souvent avec l'activité didactique » (Cicurel, 2011a : 24).

Le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) évoque également la notion d'interaction et souligne son importance dans le processus d'apprentissage d'une langue :

« On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

F. Cicurel (*ibid.* : 26) propose un cadre d'analyse pour les interactions en classe de langue dans lequel elle répertorie un certain nombre de traits qui composent et déterminent le contexte didactique. Il s'agit de l'existence d'un cadre spatio-temporel déterminé par une institution, des interactants avec des rôles

et statuts prédéfinis, un but fixé au préalable, un objet de discours (médiatisé par des activités didactiques), un déroulement ritualisé, un canal (dans ce cas en forme dialogué) et des stratégies discursives (afin de favoriser l'intercompréhension entre les participants).

Selon Ali Bouacha (1984), en termes d'interaction didactique, un cours est une « intervention cognitive réglée » pendant laquelle le participant expert a pour obligation de mettre en discours son savoir et de le partager avec autrui. Cette obligation liée à l'enseignement nous permet de créer un lien avec la notion de « directionnalité » de l'interaction, qui se base sur la finalité pédagogique « je dis pour que tu le saches » (1984, cité par Circurel, 2011 : 21).

Il est important de souligner que toutes les relations à caractère didactique sont régies par un « contrat didactique » afin d'assurer le bon déroulement d'un cours. Il s'agit d'un compromis, c'est à dire d'un ensemble de comportements acceptés par tous les participants en vue d'assurer le résultat attendu, dans ce cas l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.4.2. Les rôles interactionnels, une relation asymétrique

La notion de « rôle », émerge des théories du modèle dramaturgique du sociologue et linguiste Erving Goffman et fait référence au fait de se conformer à un « certain nombre d'attitudes langagières mises en œuvre de façon relativement ritualisée » (*ibid.* : 28) dans certaines situations spécifiques d'échange. Cette notion peut d'ailleurs s'appliquer au contexte de l'enseignement-apprentissage dans la mesure où ce dernier met en relation un participant ayant un rôle prédéterminé, à savoir celui d'enseignant donc expert

dans son domaine, face à d'autres participants qui jouent le rôle d'apprenants. Selon F. Cicurel (*ibid*), le rôle des participants se manifeste de différentes manières : par des actes de parole propres à chacun (le professeur est celui qui demande, interroge et corrige alors que l'élève est celui qui répond) ; par le volume de prises de parole propre à chaque rôle (dans une classe de langue par exemple, en moyenne un tour de parole sur deux revient à l'enseignant) ainsi que par la conduite de l'interaction (à la charge du professeur).

Dans une interaction d'enseignement, l'un des interactants, à savoir l'enseignant, a pour fonction de transmettre le savoir, tandis que l'autre, l'apprenant, doit, en plus de fournir les efforts nécessaires pour son apprentissage, prouver qu'il a acquis des nouvelles connaissances (Cicurel, 2011 : 26). D'après Dabène (1984), l'enseignant exerce trois fonctions majeures : il est vecteur d'information (un expert de la matière enseignée), meneur de jeu (il dirige l'interaction, distribue la parole, propose des activités) et évaluateur (il juge les productions des élèves). Pour exécuter toutes ces fonctions, l'organisation de l'espace de la classe lui accorde une position dans laquelle tous les regards convergent vers lui. C'est pourquoi, selon les chercheurs de l'école de Palo Alto, concernant l'interaction, l'enseignant occupe une place dite « haute » en opposition à une place « basse ». Dans cette configuration : « La place de l'enseignant est considérée comme 'haute' dans la mesure où il dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit » (Watzlawick, 1972, cité par Cicurel, 2011 : 28).

Dans la même perspective, Cambra Giné (2003 : 89) indique que « la relation entre l'enseignant et les apprenants est une relation verticale, ce qui montre les rapports de domination qui se manifestent à travers les taxèmes ou indicateurs des rapports de place, des signes qui ont une pertinence décisive dans le déroulement des interactions asymétriques ». Cette verticalité des relations associées à la « directionnalité » de l'enseignant évoquée par Ali Bouacha confère à l'interaction didactique une dimension asymétrique dans laquelle les rôles des interactants est également asymétrique.

1.4.3. L'atelier de conversation

Le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, présente le concept de « classe de conversation » qui surgit dans les années 1950 en parallèle à la méthodologie SGAV : « On appelait classe de conversation l'activité qui consistait pour l'enseignant - faire parler les élèves sur un thème donné en les faisant dialoguer ou en organisant un débat, à partir des documents sonores et/ou visuels relatifs au thème choisi » (Robert, 2008 : 54). Cette méthodologie, se concentrant sur l'apprentissage par le biais de la pratique de la communication à l'oral, a permis le développement de ce type d'activité de classe. En effet, c'était l'occasion de consacrer un moment du cours de langue pour donner la parole aux élèves afin qu'ils réutilisent des éléments langagiers appris précédemment (Cuq *et al.*, 2003 : 6). C'est pourquoi la classe de conversation est aussi parfois considérée comme un appendice du cours de langue, dédié particulièrement à l'oral et à la révision (Chevalier & Trubert-Ouvrard, 1996 (n.p)) Les auteurs soulignent l'importance du cours de conversation « car il est le seul

à s'intéresser directement à l'évaluation de la compétence communicative orale de l'apprenant » (*ibid.*). Dans la même optique, Dernier décrit l'atelier de conversation comme « un moment en général régulier et organisé pour échanger, discuter jouer, débattre ... dans une langue étrangère et ainsi améliorer sa pratique orale » (2020 : 8).

A présent, de nombreuses institutions, les centres et écoles de langues, ainsi qu'à l'université, proposent des ateliers de conversation comme une alternative à des cours de langue plus traditionnels. Notamment sous forme de réunions comme des « Ateliers de conversation », des « tables rondes » ou de « cafés des langues », le répertoire de thèmes possibles est assez vaste, pouvant être les mêmes que ceux typiques d'une conversation courante. A vrai dire, tout est susceptible de devenir un sujet de conversation : « Ce qui compte surtout, c'est que les gens parlent, peu importe de quoi, finalement ! » (Denier, 2020 : 8)

Pour ce qui est du niveau des apprenants, le cours de conversation se situe normalement au début de l'apprentissage car, d'après M. Schaub, « encore débutants, les étudiants doivent mettre en pratique leurs premières connaissances dans des situations plus ou moins authentiques et informelles » (2012 : 241).

1.4.4. L'organisation des tours de paroles

Une étude descriptive, faite par Van Lier (1996) à l'université de Lancaster en Grande-Bretagne, tente d'élucider l'interaction complexe de la classe de langue par une analyse ethno méthodologique serrée. S'inspirant des travaux de Mc Houl (1981), et Mehan (1982) il se concentre en particulier sur le

processus des prises de parole, dans lequel il voit la clé du ménagement du discours et donc du rapport de forces entre enseignant et apprenants. Il observe que les caractéristiques de ce ménagement se manifestent à travers le mécanisme des tours, la conduite des thèmes/activités, des corrections et des répartitions.

1.4.4.1. Tours de paroles

L'échange des tours de paroles est un échange de produit plus ou moins convoités par les participants sur lequel se construit un sens autour d'un support comme dans notre cas un support iconographique à savoir la photographie. En outre dans une classe, on ne peut pas être sûr qu'un tour de parole soit un produit désiré également par les participants puisque les apprenants emploient toute une gamme de tactiques aussi bien pour éviter la prise de parole. Comme observe Van Lier

« Prendre la parole en classe de langue est une affaire extrêmement risquée : bien de choses qui réussissent automatiquement en langue maternelle peuvent tourner mal en langue étrangère » Van Lier (1984 :127)

Etant donné que certains échanges ne consistent qu'en réactions verbales de l'auditeur aux énoncés du locuteur, ce qui compte plus encore dans ces échanges, c'est la prédominance de ce qui est dit. Celle-ci peut être dans l'intention du locuteur mais non perçue comme telle par les auditeurs et donc non réalisée, ou bien les auditeurs peuvent accorder à ce qui est dit une certaine prédominance qui n'était

pas dans l'intention du locuteur. Plusieurs facteurs contribuent à la prédominance d'un tour de parole : intensité et timbre de voix, durée du tour, moment de l'intervention, perceptions des pertinences, prédominance du contenu conceptuel, rôle du locuteur, et, plus important encore, la manière dont le tour attire ou non l'attention des participants, comme l'exprime Bourdieu (1982 :42) « *la compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées* l'acceptabilités sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité ». Le phénomène de prédominance est une notion psychosociale, qui met en jeu l'intention de l'émetteur et l'attention des récepteurs. C'est un produit négocié d'une manière interactive.

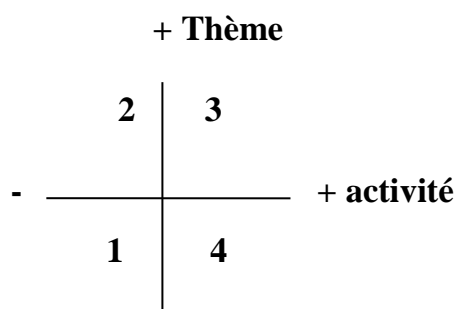
Van Lier introduit les notions de discours privée et discours public essentielles à la compréhension de ce phénomène. Un tour privé (aparté entre deux élèves) qui reçoit l'attention de l'enseignant devient un tour public ; un tour public qui ne reçoit pas l'attention (par exemple, la réponse d'un élève ignoré par le maître) devient un tour privé. Le dialogue entre l'enseignant et un élève est rarement privé, car il tient compte le plus souvent d'un auditoire plu large. De même un élève prenant la parole spontanément peut s'adresser à toute la classe ou à un groupe d'élèves pour obtenir un certain effet, ou bien il peut s'adresser à la fois à l'enseignant et aux autres élèves, par exemple pour les faire rire. Or on ne parle pas en privé comme on en parle en public. La plupart des conversations en milieu naturel sont privées. Pour favoriser l'acquisition, la classe devrait donc offrir l'occasion de conversations privées dans la langue étrangère, où les interlocuteurs n'ont pas à se soucier des réactions d'un auditoire devant lequel ils doivent faire face acte de représentation.

En plus de leur prédominance et de leur caractère public ou privé, les tours de paroles en classe varient suivant le degré de participation et d'initiative des élèves. Il ne suffit pas de prendre la parole, encore faut-il voir ce que l'on en fait.

1.4.4.2 Thèmes / activités

Le thème est ce sur quoi porte le discours (aspect constitutif), l'activité se réfère à la variété des procédures, règles ou routines qui règlent sa conduite (aspect régulateur). Souvent les deux sont inséparables : un nouveau thème est introduit ou achevé en même temps qu'une nouvelle activité est perçue comme débutant ou se terminant. Bien que tous deux coexistent généralement à un moment donné, l'attention peut être dirigée sur l'un ou sur l'autre à des degrés divers, où l'accent était mis davantage sur les modalités de l'activité ou règles de procédure que sur le contenu du discours (point de grammaire ou texte littéraire). Nous avons vu aussi comment les élèves savent enlever l'initiative au maître pour thématiser une remarque qu'il avait voulue régulatrice, par exemple en donnant une réponse communicative à une question qui demandait uniquement l'application d'un point de grammaire

Selon le degré de réglementation imposée par le maître au thème ou à l'activité, on peut classer les différents types d'interaction en classe de langue suivant le schéma ci-dessus :



1. Thème libre (-) activité libre (-), c'est-à-dire « parlez de tout ce que vous voulez, de la manière que vous voulez ». Exemples : petite conversation, discussions de groupe sur thème choisi par les élèves.
2. Thème dirigé (+), activité libre (-), c'est à dire certaines informations doivent être échangées », exemples : annonces, directives, explications, exposés, travaux de groupe sans supervision, discussion à plusieurs sur thème donné.
3. Activité dirigé (+), thème dirigé (+), c'est-à-dire « certaines informations doivent être échangées, de telle et telle manière selon des règles précises ». Exemples : exercice structural, interview, rapport, résumé, débat.
4. Thème libre (-), activité dirigée (+), c'est-à-dire » telle et telle chose doit être dite selon telle et telle règle. Suivez les règles et out ira bien ». Exemple : exercice oral de répétition ou de substitution, travail dirigé, jeux de rôles dirigés, jeux à règles précises.

Comme le souligne Van Lier, le contrôle des tours de parole coïncide avec le contrôle des thèmes et le choix des activités. Si une participation active de la part des apprenants est centrale à l'acquisition de la langue étrangère, on peut se poser la question : quelle sorte de participation est possible dans une situation dans laquelle les tours de parole sont réglementés à l'avance ? Adoptant la distinction faite par Allwright (1980) entre 'négocier' et 'naviguer', il semble que l'apprenant aurait tout au plus la liberté de naviguer, c'est-à-dire de contourner des obstacles. Il pourrait aussi s'adresser à des camarades de classe de manière privée en construisant un discours secondaire qui ne soit pas en compétition avec le discours principal. C'est ce qu'il fait quand il demande des explications ou fait des commentaires en aparté sans vouloir interrompre le thème ou l'activité du moment. Ces apartés, qui doivent se faire rapidement, se

font souvent en l'ange maternelle. Cette solution aux problèmes de navigation n'encourage pas évidemment pas un usage créatif de la langue étrangère.

1.4.4.3. Réparations et corrections

Parmi les différentes sources de troubles de communication, van Lier distingue :

- Les problèmes de transmission (dans l'élocution, l'écoute ou la compréhension). Ce sont des problèmes communs au locuteur et à l'auditeur ;
- Les erreurs, linguistiques ou discursives. Ce sont des problèmes du locuteur ;
- Les problèmes de procédures : règle d'activité (répétez, transformez, imitez), personne adressée, choix du locuteur suivant. Ceux-ci concernent aussi bien le locuteur que l'auditeur.

La réparation de ces troubles nécessite parfois des corrections initiées par le locuteur ou l'auditeur. C'est un fait bien connu qu'en conversation naturelle, les interlocuteurs préfèrent initier ou accomplir eux-mêmes la réparation d'un trouble qu'ils ont soit causé, soit rencontré. On se reprend, on revient, on revient sur une faute de grammaire, on fait savoir qu'on n'a pas compris, qu'on n'a pas entendu, on vérifie soi-même les règles de procédure. En effet la correction par autrui risque de faire perdre la face. Dans la classe, elle risque aussi de créer des erreurs, c'est-à-dire de transformer ce qui n'était qu'un problème de transmission en une erreur linguistique. L'apprenant tend, en effet, à percevoir toute correction par le maître comme la reconnaissance d'une erreur de sa part.

En classe de langue, l'enseignant corrige souvent automatiquement les erreurs de

l'apprenant et prend toute hésitation pour une requête d'assistance. Il semble qu'un délai dans les corrections laisserait à l'apprenant une plus grande occasion d'autoréparation et favoriserait le développement des processus autonomes de contrôle, qui sont caractéristiques de la compétence de communication en langue maternelle et qui sont considérées comme essentiels à la socialisation dans la langue étrangère. La correction routinière par l'enseignant risque en effet d'entraîner la dépendance de l'apprenant sur la correction par autrui. De plus, la correction d'une erreur par autrui. De plus, la correction d'une erreur par l'enseignant comme autoréparation d'un problème de perception diminuerait le risque d'atteinte à l'amour –propre de l'apprenant et imiterait les conditions d'acquisition rencontrées en milieu naturel. L'analyse de Van Lier a des conséquences importantes pour la manière dont une pédagogie de l'interaction doit concevoir les prises de paroles, le ménagement des thèmes et des activités ainsi que la correction des troubles de l'interaction au sein de la classe de langue.

1.4.5 Les objectifs de la classe de langue : vers une conversation à bâtons rompus ?

Concernant les pratiques d'enseignement, M. Schaub préconise que, dans la classe de conversation il faut « valoriser l'expression orale : l'oral seul devrait être utilisé pendant la séance » (2012 : 241) afin de rendre les échanges les plus proches possible de la conversation à bâtons-rompus qui se rapproche notamment de la conversation à caractère informelle et spontanée (Traverso, 2004). A ce propos, M. Schaub, ajoute « qu'en effet, la spontanéité et l'immédiateté d'une conversation ne peut souffrir d'une prise de notes » (*ibid*). Les ateliers de conversation, placés d'ailleurs entre une situation d'enseignement/apprentissage et la vie quotidienne, permettent en effet la mise en

œuvre de compétences interactionnelles « dans un cadre moins formel qu'un cours de langue, mais plus sécurisant qu'une conversation ordinaire en milieu naturel » (Rivens Mompean, cité par Delorme & Gageot, 2017). A ce titre, Chevalier & Trubert-Ouvrard distinguent ce type de cours comme étant une sorte de mini-bain linguistique où les apprenants seraient confrontés à « une certaine réalité de la langue française » afin qu'ils « puissent tenir une conversation dans une situation naturelle et réelle, donc hors cours ou extrascolaire » (1996). Denier atteste quant à lui que « c'est quand les participants oublient qu'ils échangent dans une langue étrangère que l'expérience est réussie. » (2020 : 8).

1.4.6 Vers une symétrie des rôles interactifs

Nous venons de voir que l'interaction du type conversationnelle tend vers une certaine informalité. Par conséquent, elle remet en cause certains schémas habituels de la classe de langue, particulièrement en ce qui concerne le rôle de l'enseignant et la relation qu'il entretient avec les apprenants. En effet, l'atmosphère informelle de la conversation implique une certaine proximité entre les participants.

A ce propos, C. Tagliante présente la notion de relation « horizontale » de la transmission des savoirs qui se produit donc dans une relation « plus égalitaire » (2006 : 27). Dans cette configuration, les savoirs sont transmis « dans une relation d'égal - égal » et l'enseignant endosse « une position d'animateur », celui qui incite les apprenants à « construire leur propre savoir au lieu de le dispenser » (*ibid.* : 28). Nous retrouvons cette relation dans les ateliers

de conversation dans la mesure où les animateurs d'ateliers « ne se donnent pas pour but d'enseigner de nouveaux éléments grammaticaux ou de transmettre quelque savoir académique » (Chevalier et Trubert-Ouvrart, 1996, (n.p.)). Leur fonction est d'inciter les participants à prendre la parole, à échanger, donner leurs avis et leurs impressions. Dans cet esprit, l'enseignant, dans son rôle d'animateur, « est alors producteur d'idées, il encourage au lieu de juger » (Caré & Talarico, 1983 : 12).

Toutefois, la prise de conscience du passage d'un rôle dominant à celui d'animateur n'est pas évidente. En 1969, Burney & Damoiseau soulignaient déjà cette difficulté :

La parole est notre métier, parfois même notre passion, et il nous sera difficile de nous taire sur des sujets aussi passionnants [...]. Et pourtant, plus nous aurons été silencieux, plus nous aurons réussi. [...] nos élèves ne demandent pas mieux que de nous écouter, mais nous devons nous limiter. [...] le professeur doit se confiner autant que possible dans le rôle d'animateur, de metteur en scène, de souffleur, de modérateur ou d'arbitre (1969 : 58).

Dans cet extrait, les auteurs évoquent ce qui peut être à la fois un obstacle pour le professeur et les objectifs qu'un animateur d'ateliers de conversation essaie d'atteindre : effacer quelque peu sa propre parole pour donner la place à l'expression des apprenants/participants. Considérant cette difficulté de se reconnaître dans des rôles distincts, lors des analyses de données dans la troisième partie de ce travail, nous privilégierons les termes d'«

enseignant/animateur » pour désigner l'animateur et de « participant-apprenant » pour désigner les participants des ateliers de conversation.

1.5. Les limites de la classe de conversation

Notre expérience d'enseignant ainsi que de nombreux travaux à propos des limites du cours de conversation nous montrent que malgré les aspects informels et conversationnels des ateliers et classes de conversation, nous ne pouvons pas négliger le fait qu'ils constituent avant tout un cadre d'enseignement/apprentissage comportant alors certaines caractéristiques propres aux échanges didactiques qui s'imposent comme obstacles au déroulement d'une conversation « naturelle » (Delorme & Gageot, 2017 : §6). En effet, « le cadre social interactif, marqué, avant tout par le caractère didactique de la situation de conversation, impose un certain nombre de contraintes, susceptibles de contrarier le développement d'une véritable conversation et auxquelles les participants parviennent difficilement à échapper » (Bigot, 1996 :1-2).

1.5.1 Une situation exolingue

Dans une classe de langue ainsi que dans une classe de conversation, le code de communication marque une inégalité de compétences entre l'enseignant et l'apprenant (Porquier, 1984). En effet, les interlocuteurs interagissent par le biais d'une langue qui n'est pas commune à tous les interlocuteurs. On parle alors de situations exolingues en opposition aux situations endolingues à qui s'effectuent dans « une langue commune aux interlocuteurs (*ibid*). Cette notion peut également s'appliquer à la conversation exolingue : « Le terme

‘conversation exolingue’ désigne donc les conversations dans lesquelles la langue utilisée est familière pour un (ou plusieurs) participant(s) non familière pour l’autre (ou les autres » (Matthey, 1996).

Cette notion s’applique de manière générale à la façon dont des interlocuteurs échangent dans une langue qui n’est pas leur langue maternelle. C’est à dire, quand un locuteur communique avec une langue qui n’est pas la sienne avec un locuteur natif d’une langue donnée, et quand un locuteur communique dans sa langue maternelle avec un non natif. La réussite de ce type d’interaction se base sur un principe d’« adaptation réciproque » et de « coopération ». Cette notion peut d’ailleurs s’étendre à d’autres situations qui impliquent « des inégalités, des disparités ou des asymétries » les moyens langagiers qui y sont engagés dans une conversation (De Pietro, 1988, cité par Cuq (dir.) 2003 : 98). Il se peut par exemple que les interlocuteurs partagent la même langue maternelle, mais n’ont pas le même niveau d’expertise sur le sujet d’interaction. Prenons l’exemple d’un neurologue et d’un didacticien du FLE qui auraient une conversation soit sur le fonctionnement du cerveau, soit sur les interactions en classe de FLE. Dans les deux cas de figure, un des deux interlocuteurs assume le rôle du locuteur expert, puisqu’il s’agit de son domaine de spécialité. La compréhension de l’échange par le locuteur ‘novice’ dépendra ainsi des moyens langagiers que l’expert mettra en place pour lui éclairer des termes ou concepts spécifiques. Comme un apprenant de FLE qui discute avec un francophone natif, le locuteur non expert acquière potentiellement de nouvelles connaissances langagières.

Nous rencontrons des situations de communication exolingue dans différents contextes. Pourtant, c'est dans les situations d'enseignement/apprentissage, et donc en classe de langue et en classe de conversation, que nous observons la coexistence d'interactions avec des objectifs distincts, entre autres communicatifs, mais aussi didactiques.

1.5.2. La finalité externe de la conversation : l'apprentissage

L'interaction peut être définie par ses paramètres « externes » (objectifs, propriétés du site et des participants) et « internes » (stylistiques, thématiques, etc.) (Bigot, 1996 : 2). Comme nous avons évoqué plus haut, une des caractéristiques propres à la conversation est sa finalité interne. Cependant, dans une classe de conversation, le but est « sinon de modifier l'interlangue de l'apprenant, du moins de faire évoluer sa compétence communicative » (*ibid* : 3), plus précisément sa compétence orale. Cela correspond donc à un paramètre externe de la conversation puisque le but de l'interaction ne consiste pas en un événement social, mais bien en l'apprentissage ou en la pratique de la langue.

Une autre question inhérente au contexte d'enseignement-apprentissage est la correction des erreurs. Selon V. Bigot, dans une classe de conversation où les interactions se veulent « naturelles », il n'est pas conseillé que le professeur se limite à des réflexes typiques de l'interaction didactique propres à la classe de langue tels que corriger, traduire ou souffler le mot qui manque (*ibid* : 4). A ce sujet, l'auteur fait référence à des recherches qui montrent que les hétéro-reprises correctives font partie d'une conversation exolingue même dans les

conversations naturelles. Pourtant, elles sont motivées par des enjeux communicatifs, tandis que lorsque l'interaction se passe sous un contrat didactique, les corrections ont essentiellement une valeur normative (*ibid*).

15.3. Une relation, malgré tout, verticale

Une autre question inhérente au contexte d'enseignement-apprentissage est la correction des erreurs. Selon V. Bigot, dans une classe de conversation où les interactions se veulent « naturelles », il n'est pas conseillé que le professeur se limite à des réflexes typiques de l'interaction didactique propres à la classe de langue tels que corriger, traduire ou souffler le mot qui manque (*ibid* : 4). A ce sujet, l'auteur fait référence à des recherches qui montrent que les hétéro-reprises correctives font partie d'une conversation exolingue même dans les conversations naturelles. Pourtant, elles sont motivées par des enjeux communicatifs, tandis que lorsque l'interaction se passe sous un contrat didactique, les corrections ont essentiellement une valeur normative (*ibid*).

Du côté de l'apprenant-participant, il finit par se plier à la volonté de l'enseignant-animateur puisqu'il n'a pas l'opportunité de parler des sujets de son choix, sachant que c'est toujours l'animateur qui choisit les thématiques en amont. En outre, le temps de parole de chacun est également contrôlé par l'animateur, vu que c'est lui qui ouvre et clôture les séquences interactionnelles.

Dans ce chapitre, nous avons pu constater combien la notion d'interaction est vaste et concerne plusieurs domaines. D'où la difficulté de la définir en la limitant aux champs de la communication et du langage. Pourtant, dans tous les cas, ce phénomène implique une relation à double sens d'influence entre des interactants qui peut se traduire par des échanges. Concernant la conversation, la notion d'échange entre les interactants est omniprésente. Toutefois, la conversation se caractérise par certains paramètres qui nous permettent de conclure qu'il s'agit d'un type particulier d'interaction.

Chapitre II:

L'image comme support pédagogique déclencheur de parole

Dans ce chapitre, nous ferons dans un premier temps un bref retour sur les méthodologies ainsi que sur des exemples de pratiques de classe dans lesquels l'image en tant que support pédagogique a été mise en valeur. Dans un deuxième temps, nous présenterons différentes recherches qui attestent que l'image est un support pédagogique déclencheur de parole. Enfin, pour clore ce chapitre, nous aborderons la notion de créativité suscitée par les activités autour de la photographie.

2.1. Un bref retour aux origines

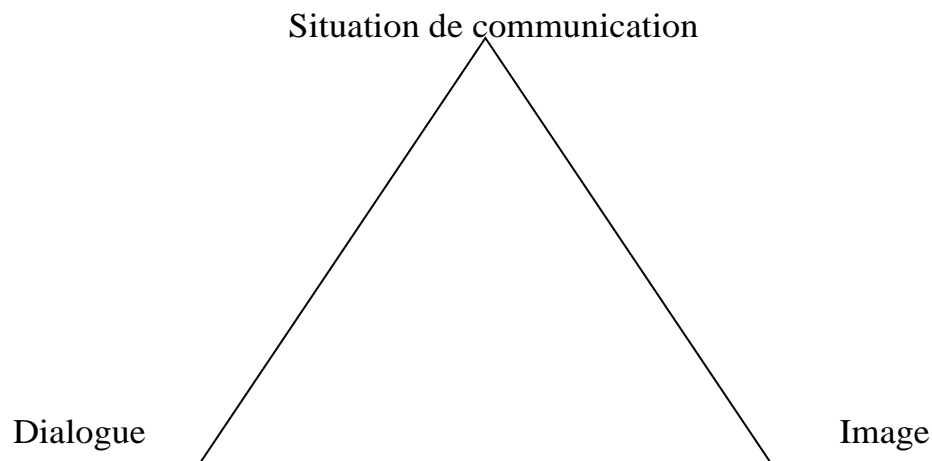
Depuis les années 2000, on assiste à un regain d'intérêt pour la thématique de l'image en didactique des langues étrangères, et notamment celle du français langue étrangère. La question de l'emploi des images dans l'enseignement/l'apprentissage est un sujet qui alimente une grande quantité de recherche en didactique, et a fait d'ailleurs, l'objet de plusieurs travaux de recherche tel que, le 33^{ème} congrès de l'APLIUT (2011) et la 9^{ème} journée d'étude Pierre Guibbert (2012). En outre, des numéros spéciaux de certaines revues scientifiques lui ont été consacré tels que : Cahiers de l'APLIUT (2012a, 2012b), Études de Linguistique Appliquée (2005), Le Français Aujourd'hui (2008), Les Cahiers Pédagogiques (2007) et Les Langues Modernes (2002, 2013) (Muller, 2014 : 122). La problématique de l'introduction de l'image en classe de langue étrangère n'est certes pas nouvelle, mais ce qui est nouveau dans l'appréhension des images est le rôle qu'on lui assigne ; n'étant plus objet mais le sujet du regard qu'on lui porte, qui l'oriente et l'imprègne, le façonne et l'éduque. (Demougin, 2012)

L'image entretient des liens étroits avec la didactique de français langue maternelle et avec celle de FLE et elle figure parmi les supports authentiques, efficaces et privilégiés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Depuis son introduction dans la méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV), elle a toujours fait partie, d'une manière ou d'une autre, des pratiques

d'enseignement pour déclencher et appuyer la capacité de production à la fois écrite et orale, ainsi que la compréhension écrite et orale chez les apprenants.

L'utilisation des images comme support pédagogique n'est pas propre à la didactique des langues. En effet, différentes disciplines au sein des sciences humaines et sociales, chacune avec un objectif spécifique, s'appuient sur les supports visuels pour favoriser l'expression verbale. La psychologie par exemple utilise des images iconiques pour faire émerger des traits de personnalité à travers des productions verbales ; dans le domaine de la psychologie sociale, la méthode *Photolangage* (Baptiste et al. 1991) a recours à la photographie pour stimuler la communication en groupe ; l'anthropologie visuelle repose quant à elle sur des entretiens à l'aide de photographies appelés « photo-interviews » créés par J. et M. Collier (1967).

En didactique des langues, le manuel *Cours de langue et de civilisation françaises* conçu par G. Mauger et al. (1953), est le premier à faire appel aux images pour illustrer les thèmes des leçons. Pourtant ce n'est qu'à la fin des années 1950 que l'image est systématiquement insérée dans l'enseignement du français langue étrangère avec les manuels *Voix et Images de France* (1958) et *De Vive Voix* (1972). Ces derniers, conçus par le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (Crédif), sont fondés sur la méthode structurale audiovisuelle (SGAV) qui se base sur le triangle suivant :



Les apprenants sont invités à associer des bandes magnétiques à des diapositives projetées. Les images sont d'ailleurs une traduction visuelle des énoncés et doivent ainsi rendre visible le contenu sémantique des messages. Il s'agit donc d'une technique de production orale dans laquelle la fonction accordée à l'image est de faciliter l'accès au sens et la compréhension globale de la situation de communication. Dans le manuel les diapositives avec des images représentant des situations de communication sont présentées dans un premier temps avant les enregistrements et les apprenants sont invités verbaliser les possibles énoncés des personnages ainsi qu'à faire des commentaires à propos des situations à l'aide de ce qu'ils ont déjà appris dans les leçons précédentes. Dans ce type d'activité, l'enseignant assume le rôle d'animateur et se charge de corriger les réalisations verbales des apprenants.

Cette association systémique entre l'image et l'enregistrement sonore arrive à son terme avec l'arrivée de l'approche communicative dans les années 80. Dans le manuel *Archi-pel* (Courtyllon & Raillard, 1982), les

enregistrements sonores ne sont plus attachés à des images. En contrepartie, des documents authentiques comme des publicités, des dessins humoristiques, des photographies et des images animées sont introduits dans l'enseignement des langues.

Dans le système éducatif algérien, l'enseignement du FLE reste centré sur les contenus et les activités linguistiques. Les outils et les stratégies novateurs et créatifs tels que le recours aux images, aux jeux, aux simulations et aux nouvelles Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) n'occupe pas une place importante dans les pratiques de classe. Les enseignants se servent souvent de documents authentiques en tant que complément aux méthodes et aux dossiers qu'ils utilisent dans l'enseignement/apprentissage du FLE. De plus, la grande majorité des apprenants, ne disposent pas de versions originales des méthodes utilisées. Ils possèdent souvent des photocopies des méthodes en noir et blanc ce qui prive naturellement l'image de sa dimension attrayante et émotionnelle en tant que vecteur de motivation et de compréhension des situations de communication. Perplexes, les enseignants se trouvent contraints de passer à côté de ces images.

2.1.1. Définition

L'image est un objet « fascinant qui parle à toutes les générations, un objet à qui l'on confie volontiers ses préoccupations, peut-être parce qu'elle a un caractère familier, intime » (Yaiche, 2002 : 11). L'image est un terme vaste et tellement utilisé qu'il devient impossible « *d'en donner une définition simple qui en recouvre tous les emplois* » (Ardon, 2002, 46). Martine (2005 : 33) définit l'image comme :

« Le signe iconique qui met en œuvre une ressemblance qualitative entre le signifiant et le référent. Elle imite ou reprend un certain nombre de qualités de l'objet : forme, proposition, couleur, texture, etc. ».

Pour Robert (2008 : 104) l'image « désigne : un dessin, une photographie, une gravure, un schéma, etc. ». Demougin (2012 : 105-106) met en avant cinq caractéristiques selon lesquelles l'image :

- Présente une dimension narrative et donne, par conséquent à l'emploi d'un tel outil, sa dimension ludique.
- Présente un document modélisateur qui permet aux apprenants de se rendre compte et de s'ouvrir à d'autres nouveaux champs de perception, différents de ceux acquis en langue maternelle, dans la reconnaissance et l'analyse d'indices sémantiques verbaux, non verbaux et socio-culturels.
- Est révélatrice de l'époque où elle est prise, de la pensée et des valeurs qui y circulent.
- Constitue un élément essentiel dans la transmission de la culture cible permet aux apprenants de découvrir la langue/culture cible dans toutes ses situations verbales et non verbales.

2.1.2. Les types d'images

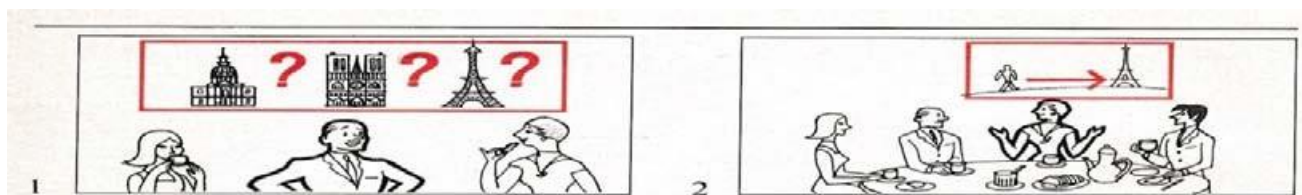
De nos jours, plusieurs types d'images coexistent et circulent quotidiennement dans notre vie. Cuq (2003 : 125) en distingue les trois types suivants :

- Les images fixes qui servent à illustrer un référent du signe linguistique et facilite sa présentation ainsi que sa compréhension sans passer par le métalangage ou par la traduction.

- Les images animées : elles permettent de présenter plus d'aspects liés à la situation de communication (le statut, le rôle des personnages, leurs gestes et mimiques, le lieu, etc.). Ce type d'image permet d'avoir un accès plus direct et plus avantageux à la culture étrangère et à la réalité langagière de la langue étrangère.
- Les images numériques qui sont élaborées à l'aide de l'ordinateur et des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Elles permettent aux apprenants d'intervenir sur elles de différentes façons.

Selon les méthodologies de l'enseignement/apprentissage des Langues étrangères, de la plus ancienne à la plus récente, Tagliante (2006 : 184-189) relève les quatre types d'image suivants :

- Image codée : cette image fixe, sous forme de dessins simples, est très utilisée dans les méthodes SGAV de première génération (Voix et Image de France, 1958) et de deuxième génération (Le Français et la Vie, 1971). Elle sert à illustrer le contexte et la situation physique dans laquelle se déroule la conversation (Germain, 1993 : 159). Ces images comprennent différents symboles: interrogation =?, négation = X, déplacement =, etc. (cf. images 1 et 2 image ci-dessous)⁶



⁶ Le français et la vie 1, 1971 : 36

Au début de chaque leçon les images sont présentées simultanément avec les dialogues enregistrés. En effet, les enseignants font fonctionner en synchronisation le magnétophone et le projecteur à films fixes.

« Elle était [...] totalement dépouillée, sans décors d'arrière-plan ni de contexte socioculturel. Elle interdisait la représentation de l'implicite, des intentions langagières, des concepts abstraits. Les expressions gestes et mimiques étaient caricaturaux. Le code se prétendait universaliste et était à dessin extrêmement simpliste, pour être compris et accepté par les élèves [...]. Les énoncés étaient représentés dans des bulles » (Tagliante, 2006: 184).

Toutefois, le code n'était pas suffisant pour faciliter l'accès au sens et engendrait souvent des erreurs d'interprétation. En effet,

« On commettait ainsi deux types d'erreurs : celle tout d'abord de croire en un canal sémantique transparent et universel (or, l'image n'est ni universelle ni monosémique...) celle ensuite d'ignorer les conditions de sa réalisation fictionnelle » (Demougin, (2012 : 107).

- Image illustration : elle ne sert pas seulement à montrer les objets et les personnages mais elle permet également de faire « *visualiser des situations de communication, dans leurs aspects affectif, psychologique, interactionnel, spatiotemporel* » (Tagliante, 2006 : 185). Contrairement à l'image codée, elle permet de présenter les décors d'arrière- plan et le contexte socioculturel et sa fonction n'est plus d'illustrer le dialogue. Pour donner plus de profondeur et

d'humanité aux personnages, on « *utilise des cadrages cinématographiques : variation des angles de prise de vue, découpage en plans et séquences, plongée, contre-plongée* » (Tagliante, 2006 : 187). (images 1, 2, 3, ci-dessous)⁷



- Image situation: utilisée dans les méthodes SGAV de seconde génération et celles du début de l'approche communicative (C'est le printemps, la Méthode orange, Archipel), l'image est délibérément non explicative. Les images ont été souvent réalisées par des dessinateurs humoristiques dont la fonction principale était de provoquer la discussion en classe de langue et de pénétrer dans l'univers français. Elles constituaient le point de départ de l'explication, suscitaient la motivation des apprenants et permettaient de véhiculer des éléments situationnels et culturels plutôt que référentiels (Tagliante, 2006 : 187). (Image 1 ci-dessous)⁸

⁷ De Vive Voix, 1972 : 24.

⁸ Archipel 1, 1982 : 14



2.2. L'image au centre des pratiques de classe en didactique des langues

A la fin des années 1970, C. de Margerie, chercheur au Crédif, reprend les techniques de production verbale de la méthodologie SGAV qui accorde à l'image le rôle de déclencheur. Cependant, il s'éloigne de cette méthodologie dans la mesure où il s'appuie sur des documents autres que ceux proposés par le manuel (comme des publicités, des collages et des photographies) et demande aux apprenants de créer des dialogues, des légendes ou des publicités à partir de ces supports. De plus, l'utilisation de ces derniers est toujours liée à des objectifs langagiers (et grammaticaux) préalablement établis, tout en privilégiant une utilisation authentique du document. L'auteur donne comme exemple l'utilisation des catalogues, un document fait pour choisir quelque chose, qui permet de travailler l'emploi des comparatifs (Margerie, 2007 :105, cité par Muller & Borgé, 2020 : 36-37) ou l'utilisation d'une publicité sur des balances afin de faire émerger la notion d'énumération et les articles partitifs en ayant recours aux éléments

présents dans le document visuel (*ibid.* : 104).

Un peu plus tard, en 1986, F. Yaiche, chercheur au BELC (Bureau d'enseignement de langue et de la civilisation française à l'étranger), publie *Photos Expressions*, un ouvrage entièrement consacré à la photographie en noir et blanc comme support pour des activités d'expression sur le plan de la créativité. L'auteur propose des canevas et des grilles d'activités qui permettent aux apprenants d'avancer progressivement dans l'univers des photographies et d'exploiter ainsi plusieurs aspects inhérents à ce type de support, tout en suscitant leur l'imaginaire et leur créativité (nous reviendrons sur le sujet de la créativité un peu plus loin dans ce chapitre). Par exemple, dans un premier temps, les apprenants sont invités à verbaliser leurs premières impressions et leurs réactions sur la photo présentée. Ensuite, ils doivent situer les personnages dans le temps et l'espace. Puis, créer leur identité et leur biographie. Ils peuvent également imaginer les couleurs pour les photos, les odeurs, les éventuelles sensations des personnages et les raisons de leur présence dans un tel endroit afin de construire un hors champ et un hors temps pour la situation représentée. En outre, l'auteur propose des activités de création de textes, de slogans ou d'histoires liés à la photographie ou même des discussions à propos des motivations du photographe (Yaiche, 2002 : 15-16). Pour ces activités, un répertoire de photographies ambiguës et énigmatiques est proposé. Il est recommandé qu'aucune information ne soit donnée aux apprenants afin de « laisser une place à l'imaginaire de celui qui les regarde, lequel va pouvoir lever les voiles de l'ambiguïté ou combler les lacunes de cette photo et de la sorte, co-construire l'univers et se l'approprier » (*ibid.* : 12)

2..2.1. Un document authentique

Depuis l'avènement des approches communicatives, l'utilisation des documents authentiques en classe de FLE devient essentielle. Il représente un atout efficace qui reflète la réalité langagière et culturelle de la langue/culture cible. Par opposition au document fabriqué, un document authentique est défini comme : « *tout document [...] qui n'a pas été élaboré à des fins pédagogiques* » (Robert, 2008 : 7). En didactique du FLE, les documents authentiques sont élaborés par des francophones pour des francophones et sont, selon Cuq et Gruca (2003 : 391), « *produits dans des situations réelles de communication* » dans un but communicatif et non pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, tout document sonore, visuel, oral, audio et écrit qui remplit cette condition, serait défini comme authentique.

Les approches communicatives ont permis, selon Viallon(2002: 52), de clarifier les usages et les fonctions de ces documents comme, par exemple le renforcement de la motivation chez les apprenants, le développement de leur autonomie d'apprentissage et la mise en relation des énoncés avec leurs conditions circonstanciées de production.

La perspective actionnelle, adoptée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), préconise également l'emploi des documents authentiques en classe de LE. Elle considère que:

« *L'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières [...]. La perspective actionnelle prend [...] aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* » (2005 : 15).

Suivant les conseils du CECRL, le but de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est plus de :

« Former un apprenant plurilingue et pluriculturel capable de se comporter [...] dans des situations de communication attendues mais de l'aider à devenir un utilisateur autonome et efficace de la langue/culture étrangère » (Alrabadi, 2012 : 2).

Pour ce faire, il nous semble impératif de familiariser les apprenants à l'interprétation et à la compréhension des documents authentiques. Parmi ceux-ci figure l'image qui présente de grands enjeux civilisationnels et interculturels dans la classe de langue étrangère. Le recours aux documents authentiques permet également « d'ancrer l'apprentissage dans la vie réelle » (Kawecki, 2004 : 31-32), d'unir l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et celui de la civilisation et de « régler ainsi un épineux problème en didactique des langues » (Cuq et Gruca, 2003 : 392).

2.2.2. L'apport de l'image à la pédagogie du FLE

Dans les classes de FLE, les enseignants doivent trouver des outils appropriés pour promouvoir la communication et inspirer les apprenants à parler. Dans ces conditions, il s'avère que l'image possède indéniablement un atout précieux qui peut solliciter et motiver les apprenants à intervenir verbalement. Les enseignants de FLE devraient s'intéresser à l'image « en tant que système de signes organisés déterminant des significations et provoquant des interprétations ; elle est un langage » (Huynh et Di Rosa 2008). Yaiche (2002) souligne l'impact de l'usage inévitable de l'image dans la classe de FLE, et regrette même que, les images sont encore rarement utilisées comme support ou objet d'apprentissage. En effet, dans l'enseignement des langues

étrangères, les images ont de nombreuses fonctions. Tardy (1975) assigne à l'image les quatre fonctions suivantes : motiver, illustrer, induire l'imagination ainsi que le rêve et fonctionne comme un médiateur intersémiotique entre la langue maternelle et la langue cible. Pour Robert, (2008), mise à part la fonction esthétique, l'image possède les fonctions suivantes :

- Fonction explicative ou argumentative : dans ce cas, l'image permet de faciliter le travail de l'enseignant en lui évitant les longues explications et le recours à la langue maternelle.
- Fonction d'information et d'illustration qui favorise chez l'apprenant sa faculté d'anticipation.
- Fonction narrative qui sert de support et de déclencheur d'interactions et d'activités variées qui permettent de favoriser une expression créative.

En abordant le recours aux œuvres picturales en classe de FLE, Pautet (2003) constate que les images « *servent essentiellement de point de départ pour des activités linguistiques* ». Ces activités pourraient concerner, selon Pautet (2003) : l'expression écrite telle que "décrire le physique d'une personne".

- La compréhension écrite (associer un dialogue transcrit à une scène).
- L'acquisition du lexique (nommer les objets, les formes, les couleurs, etc.)
- La grammaire (utiliser certaines formes grammaticales telles que "question formelle" et "question informelle" à partir d'une situation représentée par une image).

- La compréhension orale (écouter le document et trouver l'image correspondante).
- L'expression orale. Les images permettent de déclencher les débats au sein de la classe de FLE et de convier les apprenants à la prise de positions affectives.

D'après cet inventaire d'activités liées aux images dans les manuels de FLE, Pauzet (2003) considère que celles-ci continuent à être utilisées seulement « *pour leur valeur illustrative* ». En effet, le rôle des images ne se limite pas aux seuls aspects illustratifs. Elles « *sont là pour faire rêver, séduire, faire sourire ; elles permettent d'expliquer, d'identifier, de repérer, de témoigner, de dénoncer ou de provoquer* » (Muller, 2014). Il nous semble que la fonction essentielle que l'on pourrait attribuer à l'image est sa capacité de susciter la créativité chez les apprenants. L'image implique l'engagement des apprenants et les incite à être plus actifs et créatifs dans ses interactions avec les autres. Loin d'être un handicap, « *l'image facilite une multiplicité d'interprétations et permet à la créativité de se développer* » (Muller, 2014). En effet, plus les photos sont difficiles à comprendre, ambiguës et floues, plus elles sont sujettes à des lectures plurielles, à des commentaires, à des récits et à de multiples interprétations laissant une place importante à l'imagination et à la créativité. (Yaiche, 2002). Dans notre contexte, nous remarquons que les images qui figurent dans les méthodes de FLE ne sont utilisées qu'accessoirement et de façon artificielle en tant qu'auxiliaires pédagogiques à fonction illustrative. Les enseignants ne les exploitent pas vraiment en tant qu'outil, déclencheur d'interactions verbales et de stimulateur de créativité orale et écrite.

2.2.3. L'image en classe de langue étrangère

Le recours aux images dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères paraît à première vue paradoxale. En effet, l'apport didactique que présente l'image en classe de langue étrangère provient de son caractère non discursif ce qui la rend accessible et peut être ainsi commentée par les apprenants, quel que soit leur niveau de maîtrise de la langue cible. (Muller, 2012b). L'image reste, depuis l'Antiquité, au centre de la réflexion philosophique et didactique. « *Imitatrice, elle trompe pour Platon, éduque pour Aristote. Détourne de la vérité ou au contraire conduit à la connaissance* » (Ardon, 2002 : 45). Son utilisation pour l'apprentissage des langues a été formellement recommandée depuis le XVIIe siècle (Le Gendre et al., 1993). Dans l'histoire de la didactique des langues étrangères, l'image a joué plusieurs rôles. On l'utilisait pour illustrer la situation de communication et pour éviter la traduction en classe de langue. La méthodologie SGAV a ensuite fait, « *la part belle aux images à partir des années 1950 [...]. Les dessins servent à traduire visuellement les énoncés afin de faciliter l'accès au sens* » (Muller, 2014 : 121). De nos jours,

« *Notre civilisation se définit en tant que civilisation de l'image. [...] il est indéniable que nous sommes entourés d'images, habités, occupés par elles. Notre vie quotidienne s'écoule au milieu de dispositifs qui communiquent et dont les images sont les données les plus avantageusement immédiates et universelles* »
(Margarito, 2005 : 133).

Effectivement, nous vivons actuellement dans une civilisation de l'image qui joue, par excellence, un rôle primordial dans la construction de la mentalité et des représentations des individus. L'image qu'elle soit fixe, animée ou numérique, accompagnée ou non du

texte linguistique, constitue une composante essentielle de la société. Elle « *apparaît donc comme un principe dynamique qui ouvre l'accès à la réalité qu'elle reproduit, le tout par le truchement d'une langue sans laquelle elle reste muette* » (Demougin, 2012 : 104).

En didactique du FLE, ce sont les approches communicatives qui ont fait recentrer la problématique de l'image dans la réflexion didactique et qui ont légitimement entraîné son introduction dans le processus d'apprentissage des langues étrangères (Demougin, 2012 : 106).

2.2.4. L'intericonicité

La perception des images repose sur un principe d'analogie : « le décodage et la construction des images se fait toujours en relation avec d'autres plus anciennes » (Pauzet, 2005 : 137). Les documents iconiques sont ainsi appréhendés en fonction du stock d'impressions visuelles que possèdent les récepteurs. Ces modèles dont le spectateur n'a pas conscience déterminent sa perception et son jugement. Chacun réagit en fonction des images qu'il a déjà vues. À l'observation d'images, d'autres images surgissent, dont une partie peut être documentée, mais l'on a également affaire à des images mentales :

« Cette mémoire des images, ça peut être une mémoire des images externes, perçues mais ça peut être tout aussi bien la mémoire des images internes suggérées par la perception extérieure d'une image » (Courtine, 2011 : 39).

C'est ainsi que des apprenants confrontés à des photographies mettent en relation ces images avec d'autres formes discursives et non discursives, en se fondant sur une reconnaissance analogique (Muller, 2012b).

L. Maurer et D. Londei utilisent la notion d'« interimage » (2008 : 225), sur le modèle de l'intertexte, afin de rendre compte de la « complexité inter- et transculturelle » (*ibid.*), tout en soulignant que ce domaine de recherche a encore été peu exploré. Lorsqu'il emploie la notion d'intericonicité, J.-J. Courtine se fonde sur l'interdiscours pour mettre en évidence « le caractère discursif de l'iconicité » (2011 : 39). De même que « l'idée de mémoire discursive implique qu'il n'y a pas de discours qui ne soient interprétables sans référence à une telle mémoire » (*ibid.*), la notion d'intericonicité souligne la nécessité pour l'historien et l'anthropologue de mettre en relation les images. Il faut souligner que certains producteurs d'images créent consciemment des échos avec d'autres images. Les publicités se fondent plus particulièrement sur des références implicites à d'autres œuvres picturales. C'est ce que souligne A. Pauzet : « le publicitaire a construit son discours autour de ces allusions, comptant sur une connivence culturelle » (2005 : 139). Il est alors possible de chercher dans des « images du quotidien largement diffusées » (Pauzet, 2005 : 141) « un réseau d'images plus anciennes appartenant à notre patrimoine culturel » (Pauzet, 2005 : 149). A. Pauzet propose ainsi de présenter des publicités palimpsestes, accompagnées des reproductions des œuvres picturales sur lesquelles les images publicitaires se fondent. La mise en parallèle de ces documents met en évidence un « réseau souterrain d'images » (Pauzet, 2005 : 139). Les apprenants sont ainsi invités à décoder des images quotidiennes. L'activité peut se dérouler en trois temps : observer l'œuvre picturale originale et le palimpseste pour découvrir la citation, analyser les effets de cette citation puis s'interroger sur le sens des modifications introduites. De telles activités permettent de faire prendre conscience aux apprenants de la récurrence des références picturales dans les images quotidiennes.

Une autre approche consiste à choisir des images présentant des thèmes universels singuliers, comme le paysage, la mort, la nature, la ville, l'homme, la femme, la beauté, le rêve, l'eau, le feu, la mort, le temps, l'amour, les représentations du corps (Pauzet, 2005). Des images de la société étudiée peuvent être mises en relation avec des images de la société des apprenants représentant un même évènement ou un même thème. Introduire des images d'autres aires culturelles apporte une décentration. C. de Margerie suggère de « proposer des images renvoyant à la culture d'origine de l'étudiant » (1981 : 53) afin de « pouvoir raconter le bazar de Kaboul et les tribus nomades » (*ibid.*). Un travail sur ces représentations peut être entrepris à partir des prises de position des apprenants, de leur ressenti et de la dimension interculturelle (Pauzet, 2005 : 140). Des comparaisons entre ces images gagnent à être introduites selon les lieux et selon les époques. Il est en effet possible de comparer des représentations picturales en fonction des pays (Pauzet, 2005 : 509). De même, étudier les tableaux en diachronie permet de révéler un imaginaire collectif et des valeurs partagées. A. Pauzet (2005 : 145-146) suggère également de proposer des activités à partir d'images de l'homme devant la mort, qu'il s'agisse de peintures profanes ou religieuses, comme par exemple la représentation du Jugement dernier.

2.3. La photographie un outil pour communiquer en classe de langue

Penser l'image (dont la photographie) comme un outil d'activation de la compétence orale nous approche de l'une des questions centrales du domaine de l'enseignement des langues : « Comment faire parler des apprenants ? » En effet, en classe de langue, il est nécessaire de leur donner des motifs pour susciter l'expression orale. A cet effet, C. Muller évoque le fait que l'image fait rentrer en classe l'environnement extérieur. Par conséquent, « les apprenants échappent ainsi à l'environnement de la classe pour imaginer des situations en relation avec

ce qui est représenté sur les documents. » (2014 : 124).

La photographie en tant que document déclencheur de parole peut d'ailleurs être vue sous deux angles : si d'un côté elle n'offre aucun *input* verbal, de l'autre elle n'impose aucune contrainte linguistique étant alors accessible à tous les locuteurs (Muller, 2012a). Nous pouvons donc supposer que les apprenants de différents niveaux de langue peuvent commenter la même image, c'est à dire que même ceux de niveau débutant trouveront des moyens linguistiques pour s'exprimer. En effet, cet aspect non discursif de l'image permet à l'observateur une multiplicité d'interprétations. A ce propos, Demougin (2012 : 112) affirme que la polysémie des images permet la mise en pratique d'une démarche interprétative. Nous estimons donc que c'est dans cette démarche que la créativité favorise l'imaginaire et la production langagière des apprenants y compris ceux de niveau débutant. Dans cette perspective, la recherche menée par Muller (2008) porte sur l'utilisation des photographies d'art en classe de langue avec pour objectif d'activer la compétence d'interaction orale. Pour ce faire, l'auteur a sélectionné des images qui se distinguent par « leur ambiguïté, leur capacité à intriguer et à faire parler » (*ibid.* : 533). Il a été constaté que la nature des photos permet aux apprenants d'entrer dans des « mondes imaginaire » (Cicurel, 2003 : 10) ou « univers fantasmatique » (Yaiche, 2002 : 13). De surcroît, selon F. Cicurel, les apprenants disposent d'une « encyclopédie universelle » qui leur permet de créer des univers imaginaires liés à de « multiples scénarios que l'apprenant possède déjà mentalement » (1991 : 266).

En faisant référence à Umberto Eco, l'auteur souligne que « le lecteur interprète le fictionnel en fonction de son expérience du monde. Il en est de même dans la production d'énoncés fictifs en classe de langue » (*ibid.*). Nous pouvons donc inférer que les créations des apprenants sont liées à leur expérience, leurs

émotions et leur affectivité. Ce qui fait qu'ils s'impliquent dans la production de leurs discours. Pour résumer, V. Viallon, postule que l'image peut « inciter les apprenants à s'engager entièrement (émotions, sentiments), et à être réceptifs aux interactions avec les autres » (2002 : 57). D'après Muller & Borgé, « le support photographique permet ainsi de stimuler l'imaginaire des apprenants et de les inciter à s'exprimer, tout en favorisant dans cette approche l'apprentissage des formes grammaticales et lexicales » (2020 : 38).

Au sujet de la photographie, C. de Margerie déclare que « quand la photo s'adresse à vous, éveille des souvenirs, des questionnements, ces questionnements pour retrouver des réponses passent par la parole » (2007 :102, cité par Muller & Borgé, 2020 : 37). En effet, la force expressive de la photographie, pour son rapport au réel, peut interpeller les apprenants et susciter des réactions verbales. Demougin (2012 : 107) met en avant sa fonction de déclencheur verbal et définit l'image comme un « stimulateur verbal », c'est-à-dire un support didactique qui en plus d'activer des compétences linguistiques, socio-pragmatiques et culturelles, incite particulièrement à l'expression orale de l'apprenant. Cette perspective est d'ailleurs confirmée par le travail de Muller (2012a) qui met en évidence les enjeux communicatifs et l'implication des apprenants à travers l'analyse des interactions verbales lors d'une activité de commentaire sur une photographie d'auteur. Le chercheur a pu observer des manifestations verbales comme des prises de position avec l'emploi de verbes d'opinion, des discussions portant des jugements de valeur sur une scène, et même des remarques à caractère humoristique qui sont typiques de la conversation à bâtons rompus (Traverso, 2004 : 152).

Concernant les possibles réactions des apprenants face à des photographies, Muller (2011) a mis en place par le biais d'une activité de commentaire de photographies d'auteur, un dispositif didactique visant l'expression et l'interaction orale de

différents groupes d'apprenants allant du niveau A1 jusqu'au B2. L'analyse des interactions lui a permis de répertorier sept formes de réactions verbales différentes qui montrent les rapports des apprenants à la vue des photographies : les réactions descriptives, la production du récit, les jugements de goût, l'immersion fictionnelle, les possibles fonctions des images, les jugements interprétatifs et finalement la mise en relation avec d'autres productions culturelles (Muller 2012b). Cette même typologie de réactions est sollicitée lorsque des apprenants sont confrontés à des activités de production verbale à partir de photographies dans des méthodes de français langue étrangère, ce qui nous témoigne sa capacité à susciter des échanges verbaux dans divers contextes ainsi que la variété d'activités possibles autour de la photographie ayant pour objectif la production et l'interaction verbale.

2.3.1. Photographie et créativité dans la didactique des langues

La notion de créativité est présente dans de nombreux domaines, et nous en retrouvons différentes approches selon les disciplines comme la littérature, les arts, la psychologie, etc. T. Lubart, en prenant en compte cette pluralité de perspectives, définit la créativité comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (2003 : 10).

Dans le domaine de la didactique des langues, la créativité est comprise comme un facteur qui permet à l'apprenant de sortir de l'ordinaire allant au-delà de la communication purement utilitaire du quotidien et des situations d'enseignement-apprentissage. En ce sens, Cuq pointe le fait que « la communication sans créativité condamne les échanges à la plénitude et à l'utilisation d'une langue tellement neutre, banal et si prévisible qu'une machine peut remplacer un énonciateur humain comme, dans une gare, l'achat d'un billet à un distributeur automatique » (2003 : 60).

La relation entre créativité et photographie est étroite dans la mesure où cette dernière favorise la constitution des univers imaginaires qui encouragent l'expression des apprenants ainsi que l'interaction entre eux. De surcroît, la créativité permet d'éviter de « brider l'expression personnelle des apprenants » et d'« ouvrir et aiguïser leur liberté énonciative et discursive » (Jean-Claude Beacco, 2007 : 242, cité par Muller, 2009 : 92). Dans la même perspective, Ronald Carter souligne que la créativité apporte une libération de l'expression des apprenants de langue seconde. (2005 : 213, cité par Muller, 2009 : 92). Concernant l'interaction entre les apprenants, la photographie fait place à une « interaction de type conversationnelle entre pairs » (Bigot, 1996) dans laquelle l'enseignant est exclu. En effet, les apprenants échangent entre eux à propos des différentes possibilités interprétatives, des jugements de valeur ou afin de combler des lacunes rencontrées dans une énonciation interprétative. Cela nous permet donc de supposer que la créativité favorise une relation de coopération et de co-construction entre les apprenants.

Pour ce qui est du processus créatif, Muller affirme que « la créativité verbale désigne la capacité à créer des énoncés figuratifs en réponse à une situation donnée ». En d'autres termes, la créativité consiste à produire « sous la contrainte » (2008 : 91). L'auteur définit la contrainte comme un moteur de la créativité et, dans ce cas, la photographie est désignée comme telle car les apprenants doivent parler d'une image qui leur a été imposée. Ils ont d'ailleurs un problème à résoudre et doivent trouver des solutions aux questions posées par l'enseignant - propos des images. Les apprenants proposent donc des solutions créatives qui peuvent être à l'origine des repérages d'indices, comme l'expression des personnages, les objets présents ou l'environnement de l'image ; d'analogies, c'est à dire des similitudes avec d'autres domaines ; ou de la combinaison d'idées. Selon Muller (2009), ce phénomène se vérifie également dans les productions des apprenants de niveau débutant. C'est pourquoi nous pouvons dire que les activités de

commentaires de photographies favorisent l'implication des apprenants lors de la résolution de la tâche (Muller, 2009 : 103).

Les activités de pratique de classe proposées par Yaiche (2002) évoquées plus haut font également appel à la créativité puisque les images sont présentées sans aucune indication sur la signification, l'origine ou l'auteur des photographies. Cela permet aux apprenants de s'en tenir seulement aux indices de la photographie et faire appel à leur imagination et leur regard sur le monde pour répondre aux questions posées par l'enseignant.

2.3.2. Photographie et autonomie

L'autonomie est un terme générique qui désigne « *le comportement d'un système qui a en soi, ou établit pour lui-même sa propre validité ou les règles de sa propre action* » (Barbot et Camatarri, 1999, 25). En didactique des langues étrangères l'autonomie qui désigne la capacité à apprendre une LE, « *constitue à la fois un moyen et une fin* » (Barbot, 2000: 21). Avec l'avènement des approches communicatives et l'utilisation des documents authentiques, les pratiques pédagogiques

«Ont pour visée l'autonomisation de l'apprenant, c'est-à-dire le développement de sa capacité d'apprendre; [...] les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'APPRENDRE A APPRENDRE, c'est-à-dire d'acquérir les SAVOIRS et les SAVOIR-FAIRE indispensables pour définir QUOI apprendre, COMMENT apprendre et COMMENT s'évaluer» (Holec, 1988: 8).

Le CECRL, pour sa part, encourage également l'apprentissage autonome. Il considère

« Qu'apprendre à apprendre fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux » (CECRL, 2005: 110).

En effet, la photographie, exploitée dans des activités créatives, « offre des alternatives autonomisantes parce qu'elles ont lieu en dehors du cadre traditionnel de la classe de langue, mais en liaison avec celle-ci » (Viallon, 2002: 10). Les activités créatives qui s'appuient sur l'imagination et que l'on peut proposer au moyen des images, donnent aux apprenants « une autonomie accrue » (Schlemminger, 1995: 9). Ces activités participent au développement personnel permettant d'apprendre par soi-même. Ainsi l'autonomie est à la fois un moyen et une finalité de l'apprentissage de la langue étrangère.

2.3.3. Vers une construction de sens autour de la photographie

Nous partons du point de vue que tout discours est de nature interactive, non seulement au sens étroit de transaction verbale entre deux ou plusieurs participants (Carton 1981, Holec 1980), mais au sens large d'interprétation mutuelle, c'est-à-dire d'ajustement, dans son élaboration, aux intentions communicatives d'un interlocuteur réel ou potentiel (Widdowson 1979 :147). En ce sens, un monologue ou un discours écrit sont aussi de nature interactive.

Hamm affirme que lire une image, « c'est repérer des signes et faire des hypothèses » (Hamm, 1986). Quand l'apprenant fait des hypothèses, il s'engage dans la construction du sens. Lorsqu'il désire comprendre une image ainsi que le message qu'elle recèle, il tente d'interpréter ce qu'il reçoit. Nous considérons ainsi dans notre cadre de recherche que l'apprenant est plutôt passif dans la réception de la photographie et que l'image impose ce que l'apprenant réceptionne. Nous considérons l'idée que l'apprenant est plutôt actif dans l'interprétation des photographies, ce qui exige un effort et un déchiffrement de la part de ce dernier pour pouvoir y mettre des hypothèses.

L'apprenant qui ne maîtrise pas encore les stratégies lui permettant d'interpréter correctement les informations délivrées par la photographie et/ou par le texte illustré, peut projeter sa propre expérience sur ce qu'il essaye de comprendre. En effet, dès les premières semaines de son existence, le nourrisson peut constater la présence des objets qui l'entourent et progressivement il peut identifier les caractéristiques variables des objets. Bruner indique que l'attention visuelle « est une routine d'extraction de caractéristiques » (Bruner, 1983 :214). La perception visuelle permet à l'individu d'appréhender le monde extérieur de lui-même mais l'exploration de l'objet reste assez limitée. Au cours de son développement cognitif, l'individu devient « capable d'avoir une représentation du monde sous formes d'images » (Brossard, 1992 :37). Et l'individu développe sa capacité de reproduire ce qu'il a vu en prenant appui sur « la médiation de l'image » (Brossard, 1992, p.37). A un stade ultérieur, l'être humain apprend à associer la représentation imagée à la représentation symbolique. A partir des recherches portant sur la place de l'organisation perceptivo-motrice dans le processus d'élaboration du langage, Brossard pose que « la perception visuelle des objets et l'extraction de leurs caractéristiques

seraient les bases de la construction de traits sémantiques qui composent la signification du mot » (Brossard, 1992 :51).

Selon Bruner, l'acquisition des éléments du lexique est très progressive au début de l'enfance (Bruner, 1982 :34). C'est à partir de 18 mois que l'apprentissage des mots s'accélère en raison d'un développement cognitif important. A cet âge, l'enfant commence à nommer les objets et à les catégoriser mais de façon limitée, il ne possède qu'une quantité modeste de traits sémantiques. C'est pour cette raison que des chercheurs remarquent régulièrement des phénomènes de « surextension » chez l'enfant au début de son acquisition du langage (Brossard, 1992 :51), à travers lesquels l'enfant utilise un mot pour représenter toute une classe d'objets qui ont une configuration approximative.

Pour Bardin, « l'organisation de la réception de la photographie et l'accès aux sens (plutôt qu'au sens) sont probablement progressifs et séquentiels » (Bardin, 1975 :99). Dans le processus de perception d'une photographie, l'individu identifie tout d'abord les éléments de l'image. Mais l'identification des objets ne suffit pas. L'apprenant doit sélectionner ceux qui peuvent lui donner des fragments de signification, et les classer en discernant leurs qualités associées. Il interprète les perceptions pour finalement en dégager un sens définitif. Il ne faut pas ignorer que les conventions utilisées par l'apprenant dans le cadre de l'interprétation proviennent probablement des expériences vécues au cours desquelles le sujet a pu construire progressivement un répertoire d'images. C'est ainsi que Bardin fait remarquer les interprétations multiples chez de différents individus. Elle accorde un rôle primordial au code linguistique qui est susceptible de transmettre précisément la signification – pour éviter « la dispersion polysémique » (Bardin, 1975 :100) dans l'attribution du sens au cours de la lecture de la photographie.

Généralement, l'image dispose d'une lisibilité « plus rapide et plus universelle » (Drouin, 1987 :14) que le texte. Avec ses fonctions descriptive et explicative, la photographie peut faire comprendre et aide à mémoriser les mots en langue étrangère. Pourtant, l'image comporte également des limites en tant qu'illustration du référent d'un mot en langue étrangère : les éléments présents mais non pertinents dans l'interprétation de l'information, les conventions graphiques non universelles. Il faut noter que l'interprétation correcte du message dans l'image n'est pas toujours facile chez un apprenant d'une langue étrangère qui ne possède pas l'ensemble des conventions nécessaires pour traduire un message non linguistique en un message linguistique. Il est encore plus difficile pour un apprenant de trouver dans sa langue maternelle un équivalent du message d'une image explicitée par un texte écrit en langue étrangère. Il s'agit en fait de constituer deux messages via deux codes linguistiques différents. Or, il faut admettre que ces deux messages linguistiques peuvent être approximatifs ou complémentaires « à condition de détenir les clés de l'interprétation de l'image en question » (Drouin, 1987 :14).

Le bagage lexical joue un rôle clé dans l'interprétation de la photographie donnée et/ou du texte illustré. Il existe plusieurs modèles de fonctionnement de lexique mental. Nous nous inspirons de ceux qui ont été synthétisés par Boulton (1998) : le modèle double suppose que « chaque lexique mental constitue son propre système à part » (1998 :81), alors que le modèle intégré insiste sur l'intégrabilité soit complète soit partielle du lexique mental de la langue maternelle et de la langue étrangère. Dans le cadre de notre recherche, nous formulons l'idée intermédiaire défendue par Singleton (1994). Il soutient que le lexique mental de la langue maternelle et celui de la langue étrangère ne fonctionnent pas de la même manière, mais qu'ils entretiennent une connexion étroite. Le lexique mental constitue un système d'organisation des

représentations orthographique et phonologique qui renvoient à la forme, et de la représentation sémantique qui renvoie au sens d'un mot. Il faut remarquer que « des processus formels et des processus sémantiques sont dès le début impliqués dans l'acquisition d'un lexème donné en langue étrangère » (Singleton, 1994 :3). Au cours de l'acquisition du lexique de la langue étrangère chez l'apprenant, « la formation de concepts de base repose essentiellement sur l'expérience du monde (sensorielle et autre) » (Circurel, 1994 :27) au sein de laquelle l'image joue un rôle primordial.

2.3.4. Interprétation, expression, négociation

Les linguistes de l'école de Lancaster s'intéressent aux processus psychologiques qui entrent en jeu dans l'interprétation et la négociation du sens entre participants au discours. (Breen et Candlin 1980) distinguent dans la construction du discours d'un locuteur trois processus fondamentaux :

1. L'interprétation des signaux donnés par un texte ou un interlocuteur. Elle consiste à recenser les faits, à identifier le thème du discours ou le problème de communication à résoudre (élucidation d'un événement, demande d'information, explicitation d'un comportement, etc.) et à s'engager affectivement et cognitivement à la recherche d'une compréhension mutuelle, ou « équilibre » entre assimilation et accommodation des nouvelles connaissances. L'interlocuteur assimile les faits nouveaux, c'est-à-dire il y met de l'ordre par des opérations logiques et les intègre à sa propre représentation du monde ; puis il change cette représentation du monde pour accommoder les nouveaux faits, en mettant en jeu la création d'hypothèses et d'alternatives et des jugements de valeurs.

2. L'expression d'un sens nouveau qui émerge de l'accommodation accomplie ci-dessus. Il s'agit de la production, c'est-à-dire de la reconstruction ou récréation d'un sens qui contient le sens interprété, mais le transcende parce qu'il inclut maintenant les représentations collectives de deux ou plusieurs participants au discours (texte, fait, interlocuteur), et est ainsi transférable et généralisable.
3. La négociation ou va-et-vient constant entre signification voulue et signification exprimée par le locuteur, entre sens perçu et sens reconstruit par l'auditeur, entre connaissances et expériences acquises et celles à acquérir.

La négociation a lieu non seulement entre les stratégies d'interprétation et les stratégies d'expression mais aussi entre la perception du problème et celle d'interlocuteur, entre la perception du point de vue et celle de l'autre, pour une réduction de l'incertitude mutuelle. (Tardy, 1975). Cette négociation s'opère à travers l'organisation des tours de parole, le ménagement des thèmes du discours et l'accomplissement des tâches de la communication

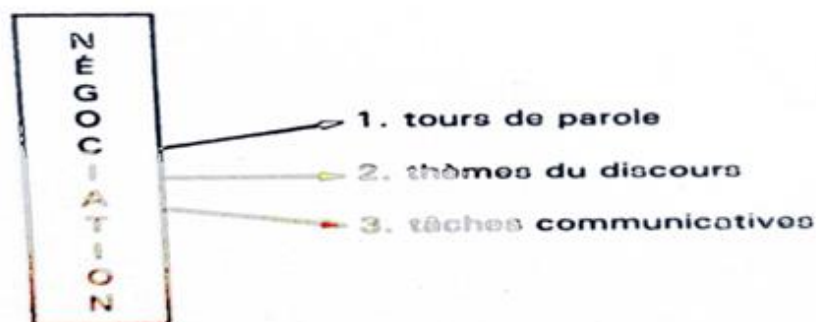


Schéma n°6: négociation du discours oral (selon Tardy, 1975)

Les quatre facultés : compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale, sont les quatre moyens observables par lesquels la capacité de mener un discours se montre et se développe.

Dans ce chapitre nous avons mis en relief la place de l'image en tant que support déclencheur de parole. Nous avons pu voir qu'il s'agit d'un recours utilisé par une multitude de domaines des sciences sociales y compris dans le domaine de la didactique des langues. A propos des photographies, les différents travaux présentés nous montrent que, dotées de forts enjeux communicatifs, elles ont le pouvoir d'inciter les apprenants de tous les niveaux de langue à prendre la parole et ce, dans de nombreux contextes. De plus, le caractère insolite des certaines photographies sollicite l'imaginaire des apprenants et favorise des productions créatives à partir d'indices et de relations que ces derniers établissent avec le monde. Cela ouvre au didacticien ainsi qu'à l'enseignant un large champ de possibilités d'activités ayant pour but de faire parler les apprenants.

Chapitre III

Appareil méthodologique

Les théories étant avancées dans les deux précédents chapitres du présent travail, il convient désormais de faire état des démarches entreprises, afin de mettre en place notre étude sur l'analyse des productions verbales des apprenants en classe de français langue étrangère à travers l'utilisation de la photographie comme déclencheur de parole. Le chapitre que nous abordons est centré sur l'ensemble des opérations relatives aux observations de classes effectuées au cours de notre enquête de terrain, mais aussi sur deux questionnaires⁹ remis au début et à la fin de la session¹⁰, aux apprenants afin de dresser leur profil, dans le but de vérifier si leurs attentes sont en accord avec ce profil. La méthodologie de la recherche mise en place a pour but d'aider à comprendre nos données d'observations et d'enquête obtenues.

3.1. Une démarche empirique et qualitative

Notre démarche de recherche est empirique et qualitative. Elle est empirique dans la mesure où, d'une part, elle porte sur des données que nous avons recueillies en situation ; celles-ci correspondent à un corpus oral constitué par la transcription de quatre séances d'activités communicatives qui ont été enregistrées en contexte didactique en utilisant la photographie journalistique comme déclencheur de parole¹¹.

⁹Un questionnaire est défini par J.C.Villate (2007 :03) comme : « Une des trois grandes méthodes pour étudier les faits psychosociologiques. C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Les deux autres méthodes les plus couramment utilisées étant l'entretien et l'observation. Si l'entretien et l'observation sont des méthodes individuelles et collectives, le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective. C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques. ».

Ghiglione (1987 :112) considère que le questionnaire a trois fonctions principales : « - L'estimation : il s'agit d'une collecte de données, d'une énumération de ces données. C'est la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. On ne cherche pas à comprendre les données, on cherche à les mettre à plat La description : il s'agit de retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs et d'expliquer ainsi les phénomènes objectifs, comme les motivations, les représentations, les opinions et les attentes. -La vérification d'une hypothèse : il s'agit ici d'une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse. Cette approche n'est possible que si l'on a une connaissance suffisante des problèmes à étudier. ».

¹⁰ Une session à raison de six séances à savoir, une chaque semaine.

¹¹ Enregistrements fait dans le cadre d'ateliers de conversation pour débutant (A2) selon le classement du Cadre Européen de Référence pour les langues (CECRL)

D'autre part, elle se caractérise avant tout par l'observation, la description et l'interprétation de résultats et donc d'une réalité. Elle est qualitative car elle repose principalement sur une analyse interprétative de données, en outre les conduites des interactants, une notion développée par A. MUCCHIELLI qui considère la méthode qualitative comme :

« Une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou un phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et pour les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement de données. [...] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou interprétatif). »
(2004 :212-213)

3.2. Profil du groupe d'apprenants observé

Nous devons tout d'abord insister sur l'originalité que présente un groupe expérimental de ce type dans le domaine de la didactique des langues :

- Il s'agit d'adultes ;
 - Ils proviennent d'une même culture
 - Ils appartiennent à des milieux socio-culturels diversifiés ;
 - Ils sont motivés ;
-

-
- Ils sont disponibles ;
 - La rapidité de l'apprentissage est une nécessité quasi vitale ;
 - Ils sont en milieu endolingue ;
 - Ils payent des frais d'études élevés et sont, à ce titre, exigeants, ce qui est susceptible de modifier considérablement la dissymétrie compétence/ pouvoir habituellement en faveur de l'enseignant ;
 - Les normes d'encadrement sont particulièrement favorables : groupes restreints, horaires intensifs ;
 - Le cours lui-même est davantage perçu par le groupe comme un « espace de protection » que comme un lieu de « haut risque » : face aux dangers de l'extérieur (ne pas comprendre, avoir peur de demander, ne pas oser parler, se perdre, régler les formalités administratives, etc.), les autres – et surtout l'enseignant – sont autant de précieuses aides.

3.3. Description de la situation observée

Notre champ d'investigation concerne un lieu d'apprentissage par excellence, puisqu'il s'agit d'examiner les interactions qui se produisent pendant la classe de langue. C'est de la langue dont il s'agit tout le temps, langue à transmettre et langue qui permet de transmettre une langue étrangère, à savoir le métalangage. La classe est centrale en didactique des langues puisqu'elle est le lieu des réalisations, des méthodologies et des pratiques pédagogiques diverses et peut faire, comme chacun le sait, l'objet d'approches très variées.

Le corpus sur lequel s'appuie l'analyse des interactions didactiques est constitué d'enregistrements effectués lors d'ateliers de conversation dans un centre de langue. Les apprenants sont des adultes, qui sont au nombre de 09, issus de divers milieux sociaux mais ont un même but, à savoir apprendre à parler le français. La

rapidité à son acquisition est quasi indispensable. Il faut savoir que les apprenants avant d'intégrer les ateliers de conversation, passent des tests de niveau de langue française, afin de les répartir dans des groupes homogènes. Dans le cas de notre groupe expérimental, il correspond au niveau A2 selon le Cadre Commun Européen de Références pour les Langues.

3.3.1. Observation de classe : avant les ateliers

Afin de connaître les réels besoins des apprenants, notre première démarche a été d'observer les classes pour comprendre la dynamique des cours de niveau débutant et plus précisément quelle était la place de l'oral dans le contexte des cours. Nous avons fait un total de 8 heures d'observation, réparties en 2 heures dans une classe de niveau A2. A cette occasion, nous pouvons dire que nous avons fait une observation participante périphérique selon les termes proposés par Adler & Adler (1987) puisque notre présence n'avait aucune autre fonction qu'observer le déroulement de la classe et le niveau des apprenants.

Cette période d'observation nous a permis de confirmer le fait que les cours de français étaient très centrés sur le manuel utilisé. Les enseignants avaient un programme à suivre et les pages du manuel à travailler lors des séances étaient préalablement établies par la coordination pédagogique du centre de langue. Chaque enseignant avait la possibilité de proposer d'autres activités afin de compléter ou renforcer certains points de langue selon les besoins du groupe, néanmoins cela dépendait de la gestion du temps car les pages indiquées dans le planning étaient prioritaires. Dans ce contexte, la prise de parole était, en règle générale, limitée aux activités proposées par le manuel et aux questions posées par les apprenants en cas de doutes concernant un point de langue. Nous avons pu également constater que, malgré l'importance accordée à la production/interaction orale pour l'apprentissage des langues, celle-ci était la

compétence la moins développée dans les cours mais l'ambiance semblait détendue et conviviale.

3.3.2. Le déroulement des ateliers de conversation

Seul le premier atelier a commencé par une brève présentation des participants. Par la suite, chaque fois qu'il y avait un nouveau participant, l'enseignant faisait un tour de présentation. Les premières cinq minutes étaient alors dédiées à une brève prise de parole de chacun. Ce temps d'échange servait d'ailleurs au maintien de la cohésion du groupe ainsi qu'à la création d'une ambiance détendue.

Les ateliers n'avaient pas un déroulé fixé, tout dépendait ainsi des réactions des apprenants face aux photographies et des sujets qui émergeaient naturellement. Cependant, nous commençons toujours l'exploitation des photographies avec la trame suggérée par Yaiche (2002: 15) constituée d'une séquence de questions du type «Que voyez-vous sur la photo ? », « Comment s'appellent les personnages ? », « Pourquoi sont-ils dans cet endroit ? », etc. L'objectif étant à la fois de dégager les premières impressions des apprenants vis à vis des photos et leur permettre d'entrer dans la scène en imaginant le contexte de la photo. De surcroît, les apprenants n'avaient aucune information ni sur les photos ni sur l'auteur, ce qui leur donnait plus de liberté d'interprétation et d'imagination. Certes, les thèmes abordés et les activités réalisées ont été choisis avec l'objectif de permettre aux apprenants le emploi des structures linguistiques acquises en cours, toutefois, les échanges entre les participants et la discussion suivait un chemin différent de celui prévu en amont. Dans ces cas, le choix était de ne pas couper la conversation et laisser la discussion avancer naturellement plutôt que d'intervenir pour revenir sur ce que nous avions planifié. Le tableau suivant contenant les photos utilisées, les éventuels sujets abordés, le nombre d'apprenants et leur niveau décrit brièvement les ateliers réalisés.

Date	Niveau	Quantité d'apprenants	Activités / sujet	Photographie(s)
06.05.	A 2.1/ A2	7	Discussion sur les photographies « La ballerine dans les rues d'Alger »	https://www.elwatan.com/edition/actualite/melissa-ziad-la-ballerine-de-lespoir-09-03-2019
13.05.	A2	8	Discussion sur les photographies « l'enfance perdue des enfants de Syrie »	<i>Photographie prise du site de l'Unicef Belgique dans le cadre d'un programme en faveur des enfants syriens</i>
20.05	A1.2/A2	9	Discussion sur les photographies « qui a volé le monument »	<i>Square Richard Lenoir de René Maltée (1965)</i>
20.05	A1.2/A2	9	Description sur les photographies « le portrait »	<i>Photographie de WALKER Evans (1903-1975) un célèbre écrivain et photographe documentaire</i>
27.05	A2	9	Discussion sur les photographies « braquage de banque »	<i>Photographie de Robert Doisneau (1964)</i>

10.06	A2	9	Description des photographies Profil des personnages	<i>Photographie de H. cartier-Bresson, incendie en Australie, (2019)</i>
17.06	A2	9	Discussion sur les photographies Profil des personnages	<i>Photographie de Robert Doisneau, Rue de Monteffard, (1959)</i>
24.06	A2	8	Discussion sur les photographies Alimentation	<i>Photographie de Willy Ronis, la glace, (1955)</i>

Tableau n°1 : Description des ateliers de conversation

Le choix des photographies a été inspiré des travaux de Yaiche (2002) et Muller & Borgé (2020). Elles ont été sélectionnées par leurs caractères intrigants et ambigus afin de susciter différentes interprétations de la part des apprenants.

Afin de pouvoir mener à bien notre étude sur la photographie comme support pédagogique lors des interactions orales dans les ateliers de conversation, nous avons pris la décision d'effectuer un travail de recherche empirique tout en s'appuyant sur une démarche ethnographique.

3.4. La démarche ethnographique

Dans cette deuxième partie, nous présenterons d'abord une brève définition de la démarche ethnographique. Ensuite, nous mettrons en exergue la participation du chercheur dans le contexte observé. Finalement, nous évoquerons les enjeux de cette approche en tant que méthodologie d'étude dans le domaine de la didactique des langues.

3.4.1 Définition

D'après Duthoit (2016) « l'approche ethnographique consiste, pour le chercheur, s'immerger dans un milieu afin d'observer les activités des différents groupes observés ». Il s'agit donc d'une approche qualitative qui permet, grâce à un travail de collecte de données, de réaliser une étude descriptive d'un groupe d'intérêt afin de comprendre sa dynamique. A ce propos, Marcel Mauss dans son *Manuel d'ethnographie*, pointe l'objectivité et l'exhaustivité comme des principes phares de l'observation. Selon l'auteur, outre « d'éviter les hypothèses, historiques ou autres, qui sont inutiles et souvent dangereuses » (1926 : 7), il ne faut négliger aucun détail, « il faut non seulement décrire tout, mais procéder à une analyse en profondeur, on se marquera la valeur de l'observateur » (1926 : 7). Dans ce contexte, trois éléments ressortent comme étant des piliers de cette approche : le terrain d'observation, le chercheur, l'observateur et les données recueillies qui seront par la suite analysées.

L'importance accordée au terrain dans une démarche ethnographique est due au fait que c'est à partir du terrain que les hypothèses de travail se construisent. En effet, le chercheur ne peut jamais savoir à l'avance ce que le terrain réserve. Il doit donc se laisser guider par ses données qui contribueront finalement à nourrir des axes de recherches.

3.4.2. L'observation participante et la place de l'observateur

La démarche ethnographique est dite « participante » dans la mesure de l'observateur, présent sur le terrain, est « quelqu'un qui se trouve dans le groupe avec la fonction d'observer, que son rôle est reconnu par les acteurs et qu'il est intégré dans le champ même de l'observation. » (Cambra Guiné, 2003: 17). En d'autres termes, l'observateur fait partie du contexte de l'évènement observé. Cette perspective serait une possibilité d'outrepasser le problème du *paradoxe de l'observateur* par Labov (1992), selon lequel la présence de l'observateur pourrait perturber le phénomène observé. En 1987, Patricia et Peter Adler dans l'ouvrage, « *membership roles in field research* » établissent trois degrés ou trois formes de rapport au terrain, selon le niveau de présence de l'observateur/chercheur sur le terrain. Il peut s'agir soit d'une *observation participante périphérique*, c'est quand l'observateur est reconnu comme membre, mais il ne joue pas un rôle important dans le contexte observé ; soit d'une *observation participante active*, dans laquelle l'observateur s'implique et participe de manière active dans des activités réalisées, mais toujours en gardant une distance, ou encore d'une *observation participante complète*, quand le chercheur est également impliqué en tant qu'acteur de son objet d'étude. Dans tous les cas, l'observation participante implique inévitablement la présence du chercheur sur le terrain.

3.4.3. La place de l'observateur dans notre étude

Dans notre étude, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une observation participante. En effet, cela nous a permis de comprendre les mécanismes du groupe observé. Nous pouvons également estimer que nous avons fait, en majeure partie, une observation participante complète puisque nous avons pu vivre la réalité des sujets observés tout en ayant un rôle particulier : animer les ateliers. En outre, nous avons participé activement, et au même titre que les acteurs, aux interactions verbales qui font partie de notre corpus d'analyse.

L'une des problématiques de l'observation participante complète est la distance nécessaire au chercheur afin de ne pas perdre l'objectivité de ses interprétations. En effet, une participation de près implique des risques d'interférer dans le comportement du groupe observé et ainsi compromettre les analyses. En d'autres termes, avec un degré d'implication trop important, l'observateur participant complet risque d'être dérouteré par l'action. A ce sujet, Traverso (2003) insiste sur les risques impératifs auxquels il peut s'exposer en vertu d'avoir un plus grand nombre d'informations qui ne font pas partie des données enregistrées mais qui sont le résultat de son intégration complète dans le milieu observé. Ces informations peuvent donc éloigner le chercheur de l'objectivité dans ses analyses.

En revanche, comme rappelle Laplantine (1996), la description est une activité d'interprétation et, en tant que telle, c'est l'expression du point de vue de l'observateur adressée à un destinataire. Cette interprétation ne peut d'ailleurs pas échapper à un certain degré de subjectivité puisqu'au final elle représente la lecture du chercheur sur les phénomènes observés.

Afin d'éviter de tomber dans cette contradiction, Diaz (2005) suggère que l'observateur participant complet fasse émerger l'un ou l'autre rôle selon l'occasion, c'est à dire, être « participant » lors des moments d'interaction avec le groupe et « observateur » seulement en privé. Selon l'auteur, cette posture permettrait un équilibre entre les deux rôles en empêchant une possible interférence d'un pôle sur l'autre. En effet, le lien que nous avons créé au sein du groupe nous a permis d'avoir accès à des informations concernant parfois la vie privée des participants qui pourraient guider notre lecture des faits ou même détourner notre analyse du corpus. C'est pourquoi nous avons décidé de concilier au maximum la nécessité méthodologique de l'implication dans le groupe avec le recul nécessaire au rôle de chercheur tout gardant à l'esprit la subjectivité due à notre position dans la nature de notre travail de recherche.

3.4.4. L'approche ethnographique dans le domaine de la didactique

Depuis le milieu des années 1950, les recherches autour des contextes scolaires ont recours à l'ethnographie, notamment dans des travaux sur les interactions en salle de classe ou sur l'acquisition des langues. Elle est reconnue comme une stratégie méthodologique pertinente pour la recherche en didactique, car elle permet l'accès à la pratique de l'enseignement, en tenant compte de l'interaction entre l'enseignant et les étudiants au lieu et au moment même où l'action se déroule, dans la salle de classe. Selon Cambra Guiné (2003:19) « l'éthographie s'intéresse à la réalité des situations éducatives : la classe n'est pas abordée en termes de ce qu'elle devrait être, mais de ce qu'elle est et de ce que professeur et apprenants y font effectivement. » L'auteur rappelle l'importance accordée à tous les acteurs du contexte d'enseignement /apprentissage dans la démarche ethnographique dont le but est « de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des

apprenants et des enseignants à partir de données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs ». (Cambra Guiné, *ibid.* : 18)

Cette approche nous permet donc de fournir une image aussi fidèle que possible de notre terrain de recherche, la salle de classe et tous ces acteurs compris. Nous allons désormais exposer les différentes méthodes de récoltes de données employées dans le présent travail.

3.5. Méthodologies de recueil et d'analyse des données

Dans cette partie, nous allons exposer les étapes de la constitution de notre matériel d'analyse dans les différentes phases du projet. Afin de mener à bien notre mission principale, à savoir la conception et l'animation des ateliers de conversation pour les niveaux débutants, nous avons mis en place un système de récolte de données dont la première étape consistait en l'observation des classes. Ensuite, il nous a paru indispensable d'aller vers les participants en leur proposant de répondre à deux questionnaires¹², l'un avant le début de la session et l'autre à la fin. Enfin, pour compléter notre éventail de données, nous avons enregistré et réalisé la transcription des interactions verbales dans les ateliers de conversation.

3.5.1. Analyse quantitative des questionnaires (participants des ateliers)

En plus de nos observations de classe, il nous a paru indispensable d'aller vers les apprenants. A cet effet, nous avons élaboré deux questionnaires, à savoir un d'avant le début de l'expérimentation et un autre après l'expérimentation, constitués de questions à choix multiples et de questions ouvertes. Le questionnaire du début de l'étude comporte 15 questions ayant pour objectif de dresser le profil des apprenants, leurs difficultés et leurs attentes par rapport

¹² Respectivement annexe 1 et 2.

aux ateliers de conversation. Alors, en plus des informations personnelles, nous leur avons demandé par exemple pour quelles raisons ils apprenaient le français, s'ils avaient l'habitude de prendre la parole en classe, et quelles étaient leurs difficultés. Le questionnaire suivant contient, quant à lui, 14 questions et ayant pour objectif d'avoir un retour des participants à la fin de la session, notamment au sujet de leur compétence à l'oral ainsi que leur avis concernant les photographies utilisées. Il était constitué de trois parties. La première reprenait quelques questions du questionnaire de début afin de comparer les réponses concernant leur confiance en eux à l'oral. Pour la deuxième partie, nous avons ajouté des questions concernant l'atelier de conversation et, pour finir, les dernières questions portaient sur les photographies utilisées.

Les questionnaires ont été remis aux apprenants qui avaient participé au moins une fois aux ateliers. Nous avons décidé d'utiliser cet outil en raison de ses aspects pratique et fonctionnel qui nous permettent d'obtenir une synthèse très claire des données recueillies. Les réponses obtenues sont agrégées sous forme statistique et représentées de manière très visuelle, ce qui facilite le travail d'analyse.

Portant principalement sur les représentations des apprenants concernant leur compétence orale et leur rapport aux ateliers de conversation, ces questionnaires ne visent pas à la réalisation d'une analyse quantitative exhaustive. De plus, le nombre de réponses enregistrées n'étant pas conséquent, nous ne pouvons pas nous pencher pour une analyse chiffrée selon les principes de la méthode d'analyse quantitative. Cependant, nous avons pu tout de même accéder à des informations importantes concernant les impressions des participants vis à vis des ateliers et de leur potentiel progrès à

l'oral. Ces informations ont complété les données recueillies de nos observations et des transcriptions des interactions et nous ont permis d'affiner nos analyses à posteriori.

3.5.2. Analyse qualitative des interactions (enregistrement des ateliers)

Pour pouvoir analyser les interactions au sein des ateliers de conversation, il était crucial d'avoir recours à des enregistrements et des transcriptions.

Le premier atelier de conversation, nous avons expliqué la thématique de mon projet aux participants et nous avons évoqué la possibilité d'enregistrer les ateliers. Dans un premier temps, nous avons ressenti une réticence chez certains des apprenants. Selon eux, leur « non-maîtrise » de la langue ne méritait pas d'être mise en valeur et ils avaient honte de savoir que leur image serait utilisée en dehors de nos séances. Ce n'est qu'après leur avoir expliqué que leur image ne serait pas diffusée et que nous procéderons à une transcription de nos échanges afin de constituer notre corpus d'analyse que nous avons obtenu leur accord pour pouvoir enregistrer nos séances.

En complément de l'analyse quantitative des questionnaires, les enregistrements ont fait objet d'une analyse qualitative qui nous a permis, avec du recul, d'examiner de façon objective et détaillée les comportements et les interactions verbales entre les participants, De surcroit nous avons pu observer l'impact de la photographie sur la communication et distinguer quels types d'interactions leur utilisation a déclenché.

Le corpus enregistré constitue des données dans sa forme brute. Les

enregistrements ont alors dû être transcrits avant de d'être analysés dans le but de permettre au lecteur une appréhension plus claire des phénomènes mis en évidence par le chercheur.

3.5.3. Conventions de transcription

La transcription s'impose comme une étape cruciale et obligatoire pour procéder à l'analyse des interactions, puisqu'elle va « mettre à plat la succession chronologique des échanges verbaux » (Bigot, 2018 : 76). La transcription doit d'ailleurs être la plus précise possible afin de rendre compte du déroulement des échanges interactionnels et par conséquent, permettre au chercheur d'explicitier son analyse. Néanmoins, Traverso (1996) nous rappelle que les transcriptions ne doivent pas être privilégiées au détriment des enregistrements (données primaires) lors des analyses. En effet, ce n'est qu'à partir de ces derniers que le chercheur peut accéder à des phénomènes oraux qui peuvent se révéler difficiles à être reproduits. En résumé, nous pouvons estimer que l'analyse des interactions se fait partir d'un mouvement de va-et-vient entre les transcriptions et les enregistrements puisque, dans la mesure où de nouvelles hypothèses naissent, le chercheur peut être amené à réécouter certains passages et/ou affiner sa transcription soit à transcrire certains éléments des données primaires jugés négligeables jusque là (Bigot, 2018 : 78).

D'après Mondada (2008 : 79), pour qu'une transcription ait du sens, elle doit être rattachée à un code, une convention de transcription. N'étant pas figée, cette dernière peut varier selon le chercheur et l'objectif de la transcription. Pourtant, elle doit être cohérente et rendre la transcription le plus

efficace possible. Ainsi, une transcription avec l'écriture orthographique est préférable si l'on veut une lecture plus fluide, alors que si l'on cherche à rendre compte des phénomènes oraux de façon plus fidèle, une transcription phonétique sera plus adaptée. Dans un souci de lisibilité, la transcription phonétique est utilisée seulement dans des situations ponctuelles quand on cherche à mettre en évidence une divergence entre la prononciation du locuteur et la norme attendue. Lorsque la transcription phonétique est introduite dans une transcription orthographique classique, il s'agit de ce que Bigot (2018 :79) appelle « transcription mixte ».

La convention des transcriptions utilisée dans le présent travail, fournie dans l'annexe 3, est basée sur celle proposée par l'équipe IDAP (Interactions didactiques et agir professoral) et DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures, Paris 3) indiquées par Catherine Muller. Outre les énoncés des participants, elle signale certains phénomènes para verbaux, comme des rires et l'intonation, ainsi que non verbaux, comme des gestes qui peuvent élucider la nature d'un acte de parole (un sourire ironique par exemple).

En plus d'être notre source de données la plus conséquente, les interactions se sont avérées très riches du point de vue linguistique. Cependant, par souci d'objectivité, nous avons pris la décision de focaliser seulement sur certains aspects pour approfondir nos analyses. Donc, sur la vingtaine d'enregistrements d'une moyenne de 60 minutes chacun, nous avons fait donc le choix de transcrire seulement les passages que nous avons estimé pertinents et utiles en regard de notre recherche.

Remarque : Nous avons ajouté une transcription orthographique pour nos besoins, par exemple, pour la représentation des passages en arabe.

Cette transcription nous a permis de "capturer" et de fixer les données à analyser. Comme l'affirme M.-J. BEGUELIN (2000 : 211), « une transcription d'oral fournit une représentation "tabularisée" du discours, c'est-à-dire une représentation où les unités langagières successives sont co-présentes sous les yeux du lecteur ». Les caractéristiques essentielles, telles que la temporalité de l'événement et son déroulement séquentiel, sont préservées. Des données paraverbales sont également disponibles : intonation, allongement d'un son, rires...

Notre analyse portant essentiellement sur les interactions verbales, nous n'avons pas recueilli de données non-verbales telles que les gestes, les postures des interlocuteurs, etc. Remarquons que l'enregistrement sonore fournit déjà une masse considérable de données qu'il est difficile d'exploiter en totalité (les phénomènes prosodiques...).

Voici les conventions que nous avons utilisées :

Chevauchements	A- c'est normal ~ ils se <u>connaissaient</u> B- je <u>sais</u> ~ mais c'est pas une raison
Pauses de diverses durées	~ ou ~~ ou ~~~ un ~ équivaut à 1 seconde. Lorsque la durée de la pause dépasse 3 secondes, elle est indiquée entre parenthèses (x sec.) <i>Remarque:</i> à la fin d'un tour de parole, la durée de la pause n'est mentionnée que lorsque celle-ci dépasse 3 secondes.
Allongement du son ou de la syllabe qui précède	: ou :: ou ::: (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
Intonation montante	↑
Ton appuyé, emphase	il DOIT être présent
Faux départ, rupture de construction ou mot inachevé	même s'il a- même s'il n'a pas un niveau culturel
Passage incompréhensible	XXXX
Commentaire de transcription	(rire), (ensemble)...
prononciation de lettres isolées ou action d'épeler	h-y-m-n-e

Tableau n°2 : Convention de transcription

Conventions complémentaires :

- L'anonymat :

Les noms des étudiants sont remplacés par une initiale fictive :

A, B, C... L'animateur est noté AN

- Les passages non transcrits parce que non pertinents sont représentés par : [...]

- Aménagements orthographiques :

Nous avons fait la différence entre :

- *Il y a* et *y a*
- *Eh bien* et *et ben*
- *Tu as* et *t'a*
- *Il fait* et *i fait*
- *Je ne sais pas* et *ché pas*

- Les passages produits en arabe (standard ou dialectal) sont écrits avec la graphie française en caractères gras puis traduits en dessous en français (en caractères plus petits).

exemple: **fi** la cité **kayan** l'Internet **koulchi kayan**

dans (la cité) il y a (l'Internet) il y a tout

Les traductions tiennent compte du sens global. Lorsqu'il s'agit d'une expression idiomatique, nous donnons l'équivalent en français.

Lors d'un mélange de codes, comme l'exemple ci-dessus, les mots français sont repris dans la traduction entre parenthèses afin de faciliter la lecture.

Pour l'écriture des passages en arabe avec la graphie française, la difficulté était dans les sons arabes qui n'existent pas en français. Le tableau ci-dessous montre comment nous avons représenté certains sons de l'arabe :

Sons de l'arabe (représentés avec la graphie en arabe)	Représentation avec l'alphabet français
غ	R
ر	r
خ	kh
ح	h
ه	H
ع	â
ث	th
ك	k
ق	qu

Tableau n°3 : Transcription des phonèmes de l'arabe dialectal

3.5.4. L'usage de la langue maternelle (LM)¹³

Dans la classe de FLE en Algérie, au niveau scolaire et universitaire, l'usage de la LM est traditionnellement évité voire proscrit. Lorsque les enseignants tolèrent qu'on y recoure, pour contourner une difficulté linguistique, cela se fait sans doute « dans une sorte de résignation ou de "douleur didactique" » (GAJO, 2000 : 113). En fait, il est possible de dire qu'un « contrat codique » (CAMBRAGINE, 2003) gère la communication entre enseignant et apprenants : il faut communiquer en langue-cible pour (pouvoir) l'apprendre.

¹³ La langue maternelle de nos apprenants est l'arabe dialectal. L'arabe standard est beaucoup plus utilisé dans les situations dites formelles.

Au moment de commencer notre expérimentation, nous n'avons pas donné de consigne quant à l'usage de la LM. Nous avons préféré laisser les apprenants se comporter « naturellement », en fonction de leur « culture de communication » (LÜDI, 1999) en classe. D'ailleurs, le recours éventuel à diverses ressources du répertoire verbal est un point qui occupe une place importante dans notre problématique.

De plus, nous considérons que le recours ponctuel à la LM fait partie des stratégies de communication¹⁴ en langue étrangère qui peuvent être favorables à l'apprentissage de nouveaux éléments de la langue cible. C'est une stratégie qui est utilisée spontanément dans certaines situations « naturelles » de communication (en dehors de la classe) au même titre que les gestes... Pourquoi donc l'interdire alors que depuis la révolution communicative des années 70, on cherche tant bien que mal à créer en classe une communication qui se rapproche le plus possible des échanges en milieu naturel.

3.6. Le « répertoire langagier » des apprenants

A la suite de GUMPERZ (1971), nous utilisons l'expression « répertoire langagier » conçu comme l'ensemble des formes linguistiques dont dispose un locuteur pour interagir dans la diversité des situations de communication auxquelles il participe. Ce répertoire langagier est donc constitué de toutes les langues et variétés de langue qu'est capable d'utiliser un locuteur, ainsi que, lorsqu'il est monolingue, de tous les registres et styles dont il dispose pour interagir.

Les apprenants qui ont participé à nos activités possèdent tous dans leur répertoire verbal, à des degrés divers, les langues suivantes :

¹⁴ Elle fait partie des « stratégies de substitution »(Bange :1992)

– L’arabe standard.

Il occupe en Algérie le statut idéologique de langue nationale et officielle. Depuis les lois de l’arabisation, cette langue tend à s’imposer dans le cadre institutionnel (l’administration, le système juridique, etc.) et occupe une place importante dans les médias (presse écrite, télévision, radio, édition). Dans le domaine de l’enseignement, particulièrement concerné par l’arabisation, elle est devenue l’unique langue d’enseignement aux cycles primaire et secondaire. Nos apprenants ont donc suivi un enseignement en arabe standard de la première année primaire à la terminale. Notons enfin que cette langue, que des options politiques ont imposée dans les situations officielles et institutionnelles, est pratiquement absente dans le parler quotidien.

– L’arabe dialectal ou le parler algérien.

Différent de l’arabe standard, l’arabe dialectal est une langue essentiellement orale utilisée dans les échanges quotidiens. N’ayant aucun statut officiel, elle est pourtant la langue maternelle (ou langue de première socialisation) et la langue véhiculaire principale de la majeure partie de la population algérienne. Elle emprunte particulièrement à l’arabe standard, mais aussi, dans une large mesure, au français. On y trouve également des emprunts à l’espagnol, au berbère et au turc.

– Le français

Le contact de nos apprenants avec la langue française ne s’est jamais limité au cadre scolaire et universitaire. Il existe un rapport constant avec cette langue qui continue à occuper, depuis l’indépendance du pays, une place privilégiée dans le paysage linguistique algérien. En effet, le français est très présent dans les échanges quotidiens et l’environnement immédiat (produits de commerce, panneaux,

enseignes professionnelles, etc.) ; beaucoup de journaux sont en français ; les chaînes françaises de télévision ont pénétré la plupart des foyers ; par ailleurs, cette langue est encore présente dans l'administration et elle occupe une place dominante dans le monde des affaires. Face à cette réalité empirique, disons seulement qu'il est difficile de considérer le français comme une « langue étrangère » (tel est son statut formel) au même titre que l'anglais.

– L'anglais

C'est la deuxième « langue étrangère » enseignée en Algérie. Son apprentissage a débuté à la troisième année primaire (soit en même temps que le français) et se poursuit jusqu'à la terminale. Contrairement au français, l'anglais ne fait pas vraiment partie de leur environnement sémiologique et communicationnel. D'une manière générale, cette langue n'est pas utilisée par les institutions, par les médias et dans les échanges courants.

3.7. Le découpage des interactions verbales

Egalement partie intégrante du travail de l'analyste interactionnel, le découpage du corpus est l'étape qui suit la transcription des enregistrements. Dans cette phase, l'analyste doit scinder son corpus et définir les unités d'interaction afin de procéder à une analyse plus précise et détaillée de ses données. Afin d'élucider cette notion de découpage, Bigot (2018 :93) fait une analogie avec un texte écrit qui peut être découpé en parties et sous-parties qui s'organisent en unités comme le chapitre, le paragraphe, le phrase et le mot. Tout comme un texte écrit, le flux des échanges verbaux peut aussi être découpé en unités d'analyse.

Parmi de nombreux modèles de découpage de corpus utilisés par différentes branches des sciences du langage, Vion (1992), Taverso (1999) et Kerbrat-Orecchioni (1992) proposent des modèles hiérarchiques. Il s'agit d'un type de découpage de la chaîne verbale en unités et sous-unités interactionnelles dont ces dernières, plus petites et simples, sont circonscrites dans des unités plus complexes, de rang supérieur. Le tableau ci-dessous présente de façon résumée les cinq rangs distingués par Kerbrat-Orecchioni (1992) comme étant pertinents dans l'analyse de la conversation.

	Rang	Définition
Unités dialogales	Interaction / conversation	Unité de rang supérieure définie par la présence d'un groupe de participants qui parlent d'un sujet dans un cadre spatio-temporel précis. L'interaction est constituée d'au moins une séquence.
	Séquence	Unité de deuxième rang définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique. Les séquences d'ouverture et de clôture encadrent le corps de l'interaction.
	Echange	La plus petite unité dialogale formée d'unités monologiques. C'est la base du dialogue au sens strict (instauration et flux de la communication).
Unités monologiques	Intervention	Contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier.
	Acte de langage	La plus petite, c'est l'unité fonctionnelle de base de la grammaire conversationnelle.

Tableau n°4 : Mode hiérarchique de l'interaction

La délimitation de ces unités n'est pas stricte et constitue le thème de nombreux travaux, notamment en ce qui concerne les notions de séquence et échange comme l'indique Bigot (2018 : 110-111) en citant les travaux de Vion (1992) et de Kerbrat (2005) à propos des synthèses de débats. Dans notre étude, nous allons considérer l'échange comme une séquence courte, voire minimale, qui ne peut pas être découpée en séquences plus petites. La séquence sera, à son tour, considérée comme une chaîne d'échanges liés par une cohérence sémantique. Puisque ce travail a pour objectif l'analyse des interactions orales déclenchées par les photographies d'auteur chez les apprenants de niveau débutant, ce sont à priori leurs interventions et réactions vis à vis des images qui ont guidé le découpage de notre corpus. En d'autres termes, ce sont leurs interventions qui ont conditionné notre choix d'inclure ou non des séquences dans notre corpus.

Dans ce travail, nous avons pris le parti de mener une méthodologie d'analyse aux termes de la démarche ethnographique. En effet, nous sommes parties de l'observation d'un terrain, à savoir les ateliers de conversation en Fle, à partir duquel nos données ont été construites. Par la suite, nous avons procédé à une phase d'exploitation de ces données afin d'en dégager des phénomènes linguistiques récurrents et les analyser.

Ce n'est qu'après la fin des ateliers que nous avons pu avoir une vision assez complète des données récoltées. Nous nous sommes également rendu compte que nous avions des données issues de différents techniques de récolte, ne pouvant donc pas être traitées de la même manière. En fin de compte, la majorité des données recueillies ne se prêtant pas à une analyse quantitative, le choix pour une méthodologie d'analyse de données de type qualitative s'est naturellement imposé.

Chapitre IV :

**Analyse des données et résultats pour une
visée didactique.**

Dans ce chapitre, nous allons d'abord et avant tout analyser les réponses données aux deux questionnaires passés au début et en fin de session. Par leur lecture, nous allons tenter, dans un premier temps de dresser un profil des apprenants et vérifier si leurs attentes sont en accord avec ce profil. Dans un second temps, nous espérons déterminer dans quelle mesure, selon eux, l'utilisation de photographies dans les ateliers de conversation en français leur a été bénéfique dans leur habilité à prendre la parole. Nous analyserons par la suite, les données issues des transcriptions des enregistrements effectués lors des ateliers de conversation. Dans un premier temps, nous mettrons en lumière la polysémie des images qui peut être à l'origine de différentes interprétations d'une même photographie. Dans un deuxième temps, nous aborderons la question de la créativité présente dans les productions verbales des apprenants lorsqu'ils sont confrontés aux photographies journalistiques. Ensuite, nous analyserons les interactions verbales en mettant en évidence l'aspect conversationnel des interactions et nous finirons ce chapitre avec une analyse des interactions sous l'angle de l'aspect didactique de la conversation, malgré son caractère informel.

4.1. Analyse des questionnaires

Nous allons à présent analyser les réponses données aux deux questionnaires passés au début et en fin de session. Par leur interprétation, nous allons tenter dans un premier temps de dresser un profil des apprenants et vérifier si leurs attentes sont en accord avec ce profil. Dans un second temps, nous espérons déterminer dans quelle mesure, selon eux, l'utilisation de photographies d'auteur dans les ateliers de conversation en français leur a été bénéfique dans leur habilité à prendre la parole

4.1.1. Le profil et les attentes des apprenants

4.1.1.1. Le questionnaire du début de la session

Pour rappel, ce questionnaire¹⁵ est constitué de questions à choix multiples et de questions ouvertes néanmoins, nous avons délibérément choisi de ne traiter que 4 questions sur 14 en raison de leur pertinence et leur lien direct avec notre questionnement. Les réponses obtenues pour les questions non-traitées pourront faire l'objet, ultérieurement, d'un autre travail de recherche scientifique. Nous nous sommes donc focalisés sur leur niveau de contact avec la langue française, leurs motivations, leurs difficultés en classe de langue et leurs attentes vis à vis de l'atelier de conversation. Le but de ces questions était de nous aider à déterminer si les apprenants se sentaient plus à l'aise pour communiquer à l'oral en français après leur passage par l'atelier de conversation.

A la question : Quelles sont les compétences les plus travaillées en cours ? Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nb	% obs
compréhension orale	3	18,75
compréhension écrite	5	31,25
production /expression orale	9	56,25
production /expression écrite	1	6,25
Total	16	

¹⁵ Annexe 1

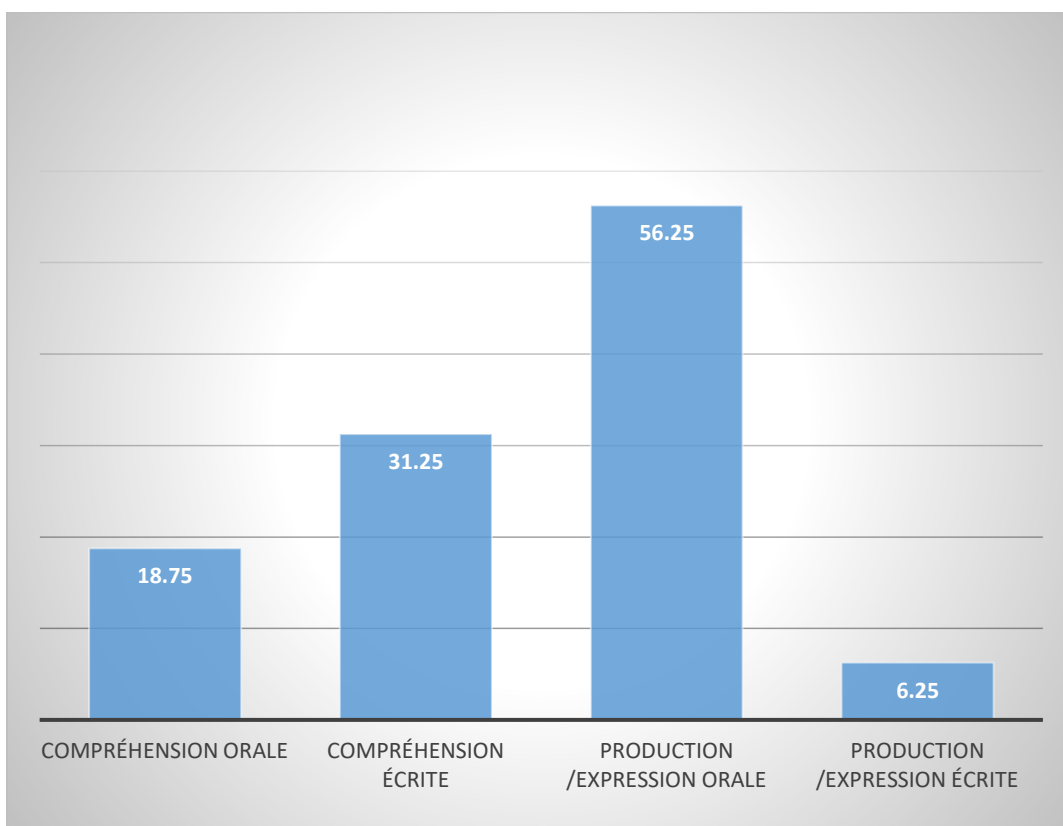


Figure 1 : réponses des apprenants sur les compétences les plus travaillées en cours

Concernant le profil des apprenants, comme le montre la figure 1, la plupart d'entre eux sont des diplômés qui veulent apprendre le français pour communiquer en voyage et/ou poursuivre leurs études en France, si ce n'est un atout dans leur carrière professionnelle. Concernant leur rapport au cours de français, contrairement à mes observations, selon eux, la compétence orale est la plus travaillée en classe comme l'illustre la figure 1. Pourtant, ils ne font pas la différence entre production et interaction orale. En effet, les apprenants sont invités à produire l'oral en classe, néanmoins seulement pour répondre aux questions des leçons. Les activités d'interaction proposées par le manuel sont peu nombreuses et finissent par être négligées.

A la question : As-tu des difficultés quand tu parles en français ? si oui, lesquelles (grammaire, vocabulaire, syntaxe des phrases, phonétique, etc.)

Nous avons obtenu le résultat suivant :



Figure 2 : réponses des apprenants : les difficultés dans la compétence orale des apprenants

Quant à leur rapport à l'oral, presque la totalité (à l'exception d'un apprenant) n'a pas peur de prendre la parole en classe. Cependant, comme montre la figure 2, ils assument tous avoir certaines difficultés notamment au niveau de la grammaire et de la phonétique. Cela confirme l'importance de la création d'un espace hors des classes standards comme des ateliers de conversation. De plus, cette difficulté est tout à fait naturelle en raison de leur niveau (A2) et également du manque de contact avec la langue française en dehors des cours.

A la question : Pourquoi as-tu choisi de participer aux ateliers de conversation ?

Nous avons obtenu le résultat suivant :



Figure 3 : réponses des apprenants : les raisons pour s'inscrire dans l'atelier de conversation.

Au sujet de leurs attentes sur les ateliers de conversation, les réponses des apprenants reproduites dans la figure 3 montrent qu'ils reconnaissent l'objectif des ateliers évoqué par Chevalier & Trubert-Ouvrad (1996), Schaub (2012) et Denier (2020), à savoir l'amélioration de la compétence communicative orale. En réalité, c'était même la principale raison pour laquelle ils se sont inscrits aux ateliers.

A la question : Penses-tu que les ateliers de conversation sont différents du cours de français en classe ? Si oui, en quoi sont-ils différents ? Nous avons obtenu les résultats suivants :

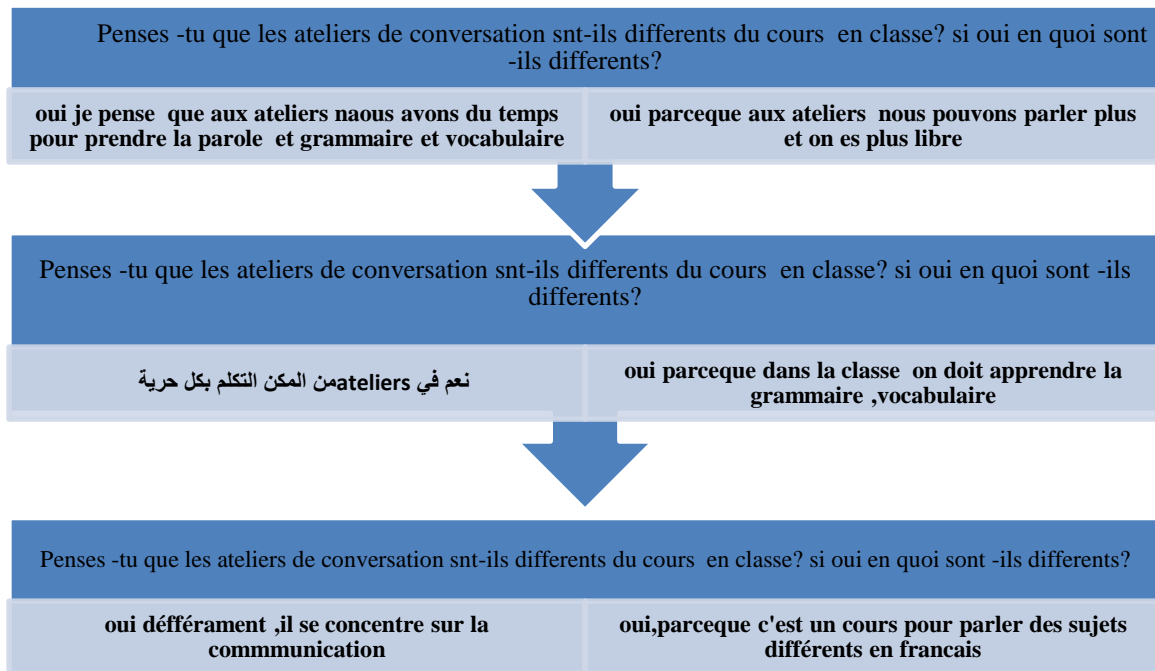


Figure 4 : Réponses des apprenants - Les ateliers de conversation

L'aspect informel et spontané des ateliers de conversation a également été mentionné dans les questionnaires (cf. figure 4). En outre, le fait d'être un espace où la prise de parole est privilégiée leur donnerait plus de liberté pour s'exprimer et leur concéderait un temps de parole plus important qu'en classe. Par ailleurs, à contre-pied de leurs réponses à propos de la compétence la plus travaillée en classe, l'atelier serait un moment concentré « sur la capacité de communiquer » tandis que la classe « se concentre sur la grammaire et le vocabulaire ».

Ces réponses, en plus de tracer un profil des apprenants, confirment le besoin et l'importance des ateliers de conversation à leurs yeux. En effet, s'agissant d'un espace complémentaire au cours régulier, ils comptent sur la possibilité de mettre en place leurs acquis ainsi que de travailler davantage leur compétence à l'oral en parlant de sujets variés et ce, dans un cadre plus décontracté que celui de la classe de français. Les attentes des apprenants vont donc à l'encontre de la nature des classes de conversation.

4.1.1.2. Le questionnaire de fin de session

En ce qui concerne le deuxième questionnaire¹⁶, nous avons adopté la même méthode d'analyse appliquée plus en haut. De ce fait, nous nous sommes centré essentiellement sur 5 questions celle-ci avaient pour objectif de recueillir non seulement les impressions des apprenants par rapport à l'atelier, notamment en ce qui concerne son aspect didactique et pédagogique, mais aussi l'utilisation des photographies. Pour ce faire, les premières questions portaient sur l'atelier en soi et ce qu'il a pu apporter, et les dernières questions sur le support pédagogique.

Pour ce qui est de l'atelier de conversation, observons la figure 5 qui regroupe l'avis de tous les participants qui ont répondu au questionnaire.

A la question : qu'est-ce que tu as aimé dans les ateliers de conversation ? Dis-moi quels sont les points positifs à garder pour les prochains ateliers. Nous avons obtenu les résultats suivants :

¹⁶ Annexe 2



Figure 5 : réponses des apprenants : avis sur l'atelier de conversation

Le caractère naturel et spontané de la conversation, confirme ce que nous avons montré dans le chapitre 2 : « nous passons un bon moment en groupe » et « faire des blagues ». Le fait d'être un moment dédié à la prise de parole a été également évoqué à plusieurs reprises dans les réponses des apprenants : « parler avec mes camarades », « tout le monde parle un peu », « c'est très bien pour parler français avec plus de liberté » et « sans le livre ». Cela peut sembler logique puisqu'on parle d'un atelier de conversation. Néanmoins, le cadre didactique de cet atelier ne peut pas être négligé, et donc, considéré comme « un appendice du cours de français » comme pointent Chevalier & Trubert-Ouvrard (1996). Par ailleurs, les réponses des apprenants ne font pas allusion à cet aspect et démontrent

une reconnaissance de l'objectif principal, à savoir produire à l'oral. Dans ces réponses, une légère mention de l'aspect didactique est illustrée par « augmenter mon vocabulaire ».

A la question : selon toi quelles sont les différences entre l'atelier de conversation et la classe de français ? Nous avons obtenu le résultat suivant :

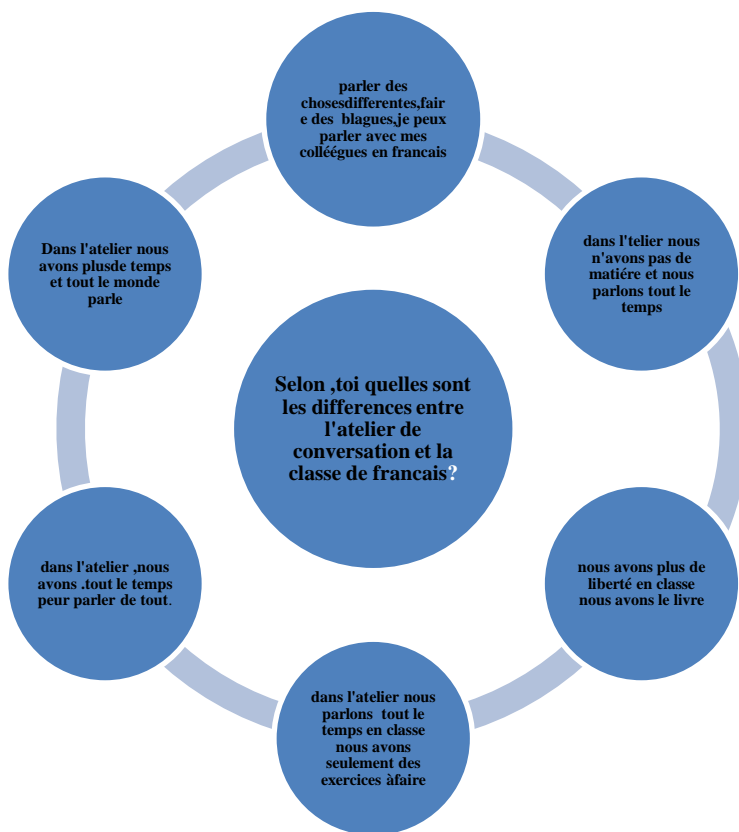


Figure 6 : Réponses des apprenants - Les différences entre la classe de français et l'atelier de conversation.

Toujours dans cet esprit de valorisation de l'orale évoqué par Schaub (2012), l'aspect *moins didactique* de l'atelier de conversation est d'ailleurs souligné lorsque les apprenants le distinguent de la classe de français comme montre la figure 6. Les expressions « nous n'avons pas de matière », « nous ne faisons pas d'exercices de grammaire » et « en classe de français nous avons seulement des exercices à faire » marquent l'opposition entre la classe de conversation et la classe de français en ce qui concerne l'aspect didactique de ces deux types de classe.

A la question : Les ateliers de conversation t-ont-ils aidé à améliorer ta compétence orale en français ? Nous avons obtenu le résultat suivant :

les ateliers de conversation ont -ils aidés à améliorer ta compétence orale en français	Nb	% obs
oui	9	100
non	0	0
Totale	9	

Figure 7 : Réponses des apprenants : La compétence orale

Le contexte d'enseignement-apprentissage, ou la fonction externe de la conversation soulignée par Bigot (1996), se dévoile intégralement dans les réponses relatives à leur compétence orale. Comme l'illustre la figure 7, tous les apprenants affirment avoir senti une amélioration dans cette compétence et avoir également pu utiliser leurs connaissances acquises en classe dans les ateliers ce qui confirme les propos de Cuq *et al.* (2003)

A la question : que penses-tu des photographies utilisées dans les ateliers ? elles t'ont aidé à t'exprimer en français ? Nous avons obtenu le résultat suivant :

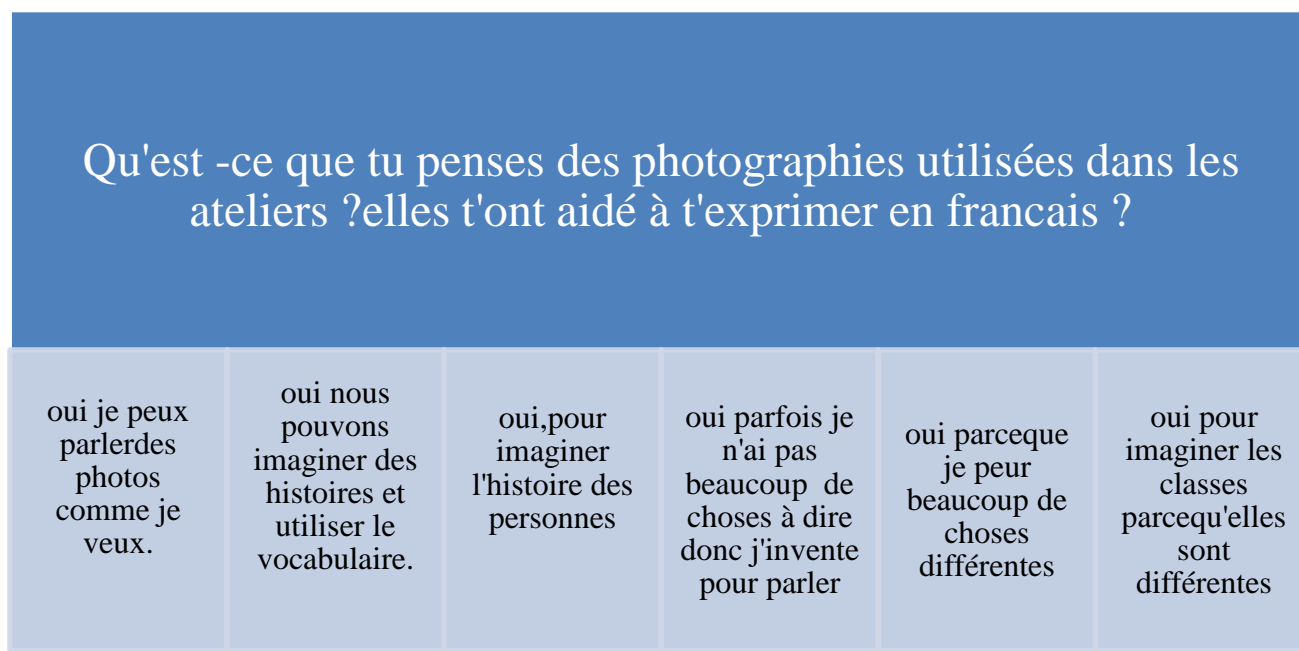


Figure 8 : Réponses des apprenants : Les photographies comme déclencheur de parole.

Quant à l'utilisation des photographies, selon les apprenants, elles ont été considérées comme un bon recours pour les aider à parler en conformité avec Muller (2008, 2012). Comme l'illustre la figure 8, les photographies ont sollicité leur imaginaire et les ont stimulés à parler davantage.

A la question : les ateliers de conversation t-ont-ils aidé à améliorer tes compétences orales au français ? Si oui dans quel aspect ? Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nb	% obs
créativité	9	100
interculturalité	5	56
emploi du vocabulaire	9	100
expression de l'opinion	7	78
Totale	30	

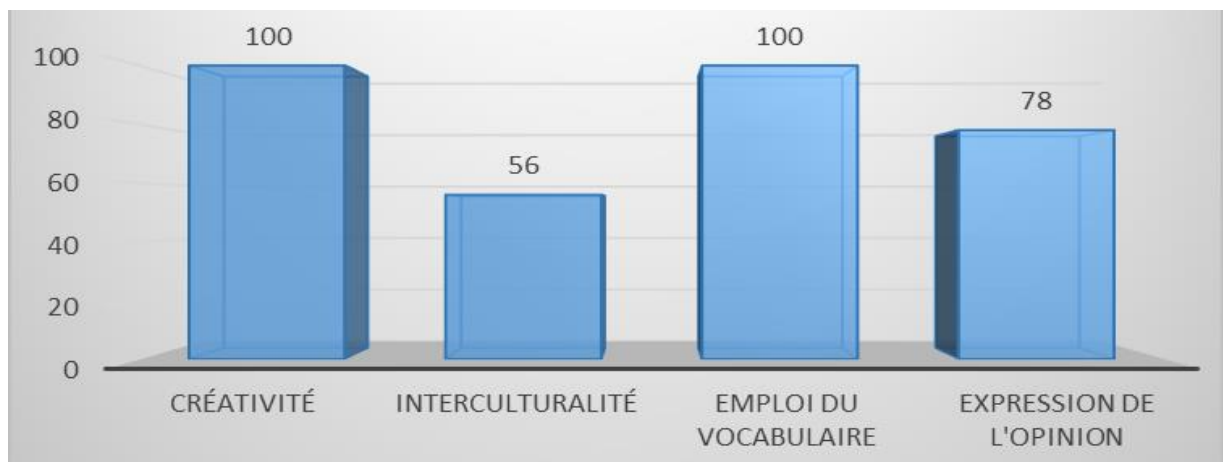


Figure 9 : Réponses des apprenants - Les compétences stimulées par les photographies.

L'intégralité des réponses font allusion au fait que, avec les photographies, ils peuvent se laisser porter par leur imagination. En effet, même quand ils n'ont pas de choses à dire, ils peuvent inventer « pour parler plus ». Dans la même optique, la créativité a été, selon eux, la compétence la plus stimulée par la photographie. En outre, parler de ce support leur a permis de réutiliser le vocabulaire acquis pendant les classes. En effet, les activités de commentaire réalisées lors des ateliers, inspirées par les canevas proposés par Yaiche (2002), ont été propices à la créativité parce qu'elles configurent un véritable champ ouvert à l'imagination.

Nous avons par la suite analysé les interactions verbales dans les ateliers de conversation.

4.2. Analyse des interactions verbales lors des ateliers de conversation

Cette dernière partie de notre recherche est consacré à l'analyse des interactions verbales au sein de l'atelier de conversation¹⁷. Dans un premier temps, nous mettrons en lumière la polysémie des images qui peut être à l'origine de différentes interprétations d'une même photographie. Dans un deuxième temps, nous aborderons la question de la créativité présente dans les productions verbales des apprenants lorsqu'ils sont confrontés aux photographies. Ensuite, nous analyserons les interactions verbales en mettant en évidence l'aspect conversationnel des interactions et nous finirons ce chapitre avec une analyse des interactions sous l'angle de l'aspect didactique de la conversation, malgré son caractère informel.

4.2.1. Différentes interprétations d'une même photographie

Comme nous avons explicité dans le chapitre 2, de nombreux travaux attestent que la photographie est un support pédagogique déclencheur de parole et ce, même à des niveaux débutants. En effet, les photographies choisies pour la réalisation de ce projet, ainsi que les activités proposées au sein des ateliers de conversation, ont été présentées sans aucune indication sur la signification ou le contexte des photos, ce qui donne de la liberté aux apprenants. En outre, la « polysémie » des images permet que cette dernière soit interprétée de différentes manières selon les expériences de chacun ainsi que selon leur regard sur le monde. Pour illustrer ce postulat, nous allons observer quelques extraits de corpus d'un atelier de conversation lors d'une activité de commentaire sur la photographie suivante :

¹⁷ Par soucis de préserver l'anonymat de nos participants, nous avons modifié leurs noms dans les transcriptions.



Photographie n°1 : la ballerine de l'espoir¹⁸

Les participants de l'atelier, de niveau A2 ont été invités à répondre à la question « Qu'est-ce tu vois sur cette photo ? » afin d'en dégager leurs premières impressions.

¹⁸ Nous avons trouvé cette image sur le site : <https://www.elwatan.com/edition/actualite/melissa-ziad-la-ballerine-de-lespoir-09-03-2019>

Transcription n°1

14. AN et toi + Ahmed + qu'est-ce que tu vois + sur la photo ↑
15. A je : je pense que::: les filles + euh: la fille + euh: c'est très très admirée avec le garçon ++ euh: parce que: c'est un garçon avec d'autres garçons X
16. GR (rires)
17. AN tu penses qu'ils font quoi↑
18. A AH ils regardent la fille
19. CG (rires)
20. AN ↑
21. A AH OUI *nichen* (en arabe)
22. GR (rires)
23. A comment dire::: admirerr (les doigts vers les yeux)
24. AN Admirer
25. A Admire la danseuse garçon
26. GR (rires)
27. AN tu penses qu'il est: content ↑
28. A PLUS PLUS content + il est::
29. AN il est: heureux ↑
30. A PLUS PLUS ++ IL EST: SUPER il est SUPER SUPER ++ avec le drapeau+ le drapeau algérien+ parce que::: il regarde un spectacle.
31. GR (rires)

Dans cet extrait, nous pouvons observer que l'apprenant à exprimer son avis à propos du spectacle de rue : « ils regardent la fille » (TP 18). Il justifie d'ailleurs son idée avec les éléments qui sont en second plan sur la photo (TP 15) ainsi qu'avec l'expression du visage du garçon (TP 25). Il suggère une certaine fierté du garçon en parlant du drapeau (TP 30) du fait que les deux garçons au fond de la photo regardent la ballerine dansait. Cette même image a été interprétée d'une autre manière selon les autres participants. Considérons la séquence n°2 qui donne suite à cet échange.

Transcription n°2

32. AN et toi Amina ++ Qu'est-ce que tu vois sur la photo ↑
33. A un garçon [] euh : eau + un garçon très très content + content
34. AN oui ↑
35. A euh:: il y a + deux jeunes + observe↑ comment ça se dit (les doigts sur) ↑ observe↑
36. AN oui les yeux observer ↑
37. M Regarder::: euh le garçon + euh parce que garçon *fayet*(en arabe)
38. AN de passage
39. A oui de passage [] +++ il euh regardé + regardé + non + il ne regarde pas la ballerine↑
40. AN AH il RENTRE - la maison + donc tu penses que lui + il rentre - la maison ↑
41. A oui je pense euh :
42. AH tu penses qu'il était de passage il n'est pas intéressé par le spectacle de rue
43. A oui ↑ (l'apprenant confirme avec les doigts et secoue la tête) +++

Cette fois-ci, le garçon n'est pas intéressé par le spectacle, il ne fait que passer (TP 40) il rentre chez lui « à la maison » (TP 38). Ces deux extraits nous montrent une « démarche interprétative » (Demougin, 2012) propre à chaque participant due à la polysémie de la photographie à laquelle nous avons fait référence dans le chapitre 2.

Cette lecture de l'image provoque un échange dans lequel l'apprenant Ahmed remet en cause l'interprétation de la participante Amina. Juste après le tour de parole de Amina (TP 42), Ahmed lève la main et l'interpelle (TP 43) comme montre la séquence n° 3 que voici :

Transcription n°3

44. AH PROF + un moment ++ Amina + pourquoi tu penses + euh + penses + que le garçon + c'est très n'est pas content + ↑ Pourquoi ↑
45. AM la photo + je pense que + c'est une situation difficile ++
43. AH mais + la danse + c'est un spectateur + parce que + il est content (*rires*)
44. AM *hirak* (en arabe) il manifeste
55. GR (*rires*)
56. AM la photographie + je pense que::: elle est: *hirak (en arabe)
57. AN AH c'est l'époque des manifestations ↑
58. AM oui oui + il
59. AH ok ok + ça va

Lorsqu'Ahmed questionne Amina (TP 43), il déclenche un échange argumentatif. A son avis, la raison de la joie du personnage est le fait de porter le drapeau. La participante Amina lui répond en lui donnant ses arguments. Avant tout, elle dit qu'il s'agit d'un jeune (TP44). L'emphase intonative de sa réponse dénonce un jugement de valeur sur l'interprétation d'Ahmed : pour Amina, une ne devrait pas danser dans la rue. De plus, elle ajoute que la photo montre une situation difficile (TP 44), vécue durant une manifestation (TP56), ce qui apparemment sensibilise et convainc Ahmed. Ce dernier ne se montre pas en accord avec Ahmed mais accepte son interprétation qui finalement pourrait avoir du sens (TP59).

Afin de trouver un équilibre entre les interprétations d'Ahmed et d'Amina, le participant Mehdi donne une autre lecture possible de la photographie, reproduite dans la transcription n°4 ci dessous, qui peut être analysée comme une forme de médiation ou une conciliation

Transcription n° 4

62. AN Et toi Mehdi↑ qu'est-ce que tu vois sur la photo ↑
 63. M euh: le garçon: est content + comment dire content ↑
 64. AN oui content
 65. M content parce que::: l'Algérie a gagné un match + de foot ↑
 66. AN alors + pour toi + une manifestation de joie ↑
 67. M oui +
 68. AN très bien + merci Mehdi

Le participant Mehdi a clairement voulu contribuer à l'échange entre Ahmed et Amina de manière à trouver un compromis entre les propos de ses camarades. Pour lui, le garçon est content comme a proposé Ahmed, parce qu'il fête une victoire (TP 65), ce qui va également dans le sens des propos de Amina car ils ne manifestent pas mais exprime une joie d'avoir gagné.

Ces échanges nous montrent qu'une même photographie peut être lue de différentes manières et les apprenants expriment leur propre interprétation. De plus, ils renforcent la perspective défendue par Muller (2012a), présentée dans le chapitre 2 de notre cadrage théorique, sur le fait que les photographies créent « des forts besoins langagiers » qui favorisent l'engagement apprenants et provoquent des réactions verbales comme des prises de position. Malgré leur niveau débutant, ils s'investissent et trouvent dans leur répertoire linguistique des moyens d'exprimer leurs idées. Cette dimension affective des énoncés des apprenants, à savoir le jugement et la prise de position, est un reflet de leur implication à produire des énoncés en vertu du caractère intrigant de la photographie en tant qu'objet culturel. De surcroît, ces extraits illustrent également le postulat de Viallon (2020) selon lequel la photographie favorise la réceptivité des apprenants aux interactions entre eux

tel qu'indiqué au chapitre 1. En effet, l'intervention du participant Ahmed qui s'adresse directement à la participante Amina (cf transcription n° 3) donne lieu à une « conversation entre pairs » dans laquelle l'enseignant/animateur a été exclu (Bigot, 1996).

4.2.2. Une entrée dans des mondes imaginaires

Dans le chapitre 2 de ce travail, nous avons vu également que les photographies permettent aux apprenants d'entrer dans un monde imaginaire ou « univers fantasmatique » selon Yaiche (2002). Cela leur permettrait de dépasser le contexte didactique des interactions ainsi que l'aspect ordinaire et quotidien de la conversation pour se laisser porter par une certaine liberté énonciative motivée par la photographie pour construire des énoncés créatifs. En bref, la créativité serait enclenchée par le besoin de solutionner un problème donné. Dans le cas des activités de commentaire autour de photographies, il s'agit de dire ce qui se passe dans une telle image en répondant aux questions suivantes : Qui est ce personnage ? Pourquoi se trouve-t-il dans cet endroit ? Qu'est-ce qu'il fait ? Etc. Afin de créer des univers imaginaires, les apprenants s'appuient, entre d'autres éléments, sur le repérage d'indices ou de signes donnés par les photographies. A partir de ces indices, l'apprenant établit des analogies entre la photographie et leur connaissance du monde ou leurs savoirs généraux, et construit des histoires inédites afin de répondre aux questions posées. Observons la transcription n° 5 à propos d'un commentaire sur la photo d'UNICEF Belgique (2017) par un participant de niveau A2.



Photographie n°2 : l'enfance perdue : enfants de Syrie (2017)

Transcription n° 5

1. AN Qu'est-ce que ces enfants font l- ↑
 2. N je: je pense que cette photo + euh les enfants euh joue ++ euh dans la rue +
 ils sont::: tout le monde sont: + c'est [yna] chose très drôle + tout le monde
 sont très animés ++ euh c'est un moment très agréable
3. AN et pourquoi c'est un: un moment très agréable ↑
 4. N ils sont animés + euh ils sont heureux + ils ont *un souris*
 5. AN un sourire
 6. N oui ils ont un sourire
 7. AN et où ils sont ↑
 8. N euh + ils sont: dans la rue ++ à coté de tentes +
 15. AN et cette scène + elle se passe quand ↑
 16. N c'est après euh après le: la guerre++ euh tout le monde est très animé X
 par::: pour::: pour le fin ++ syrie, iraq ? ↑
 17. AN LA fin
 18. N la fin de la guerre euh ils sont: euh très animés + ils::: euh +++ c'est une
 place dans un camps euh je choisi la Syrie++ les enfants peut être vivre euh
 comment ça se dit ↑
 19. AN à nouveau
 20. N tout le monde est très animé pour::: recommencer la vie euh la normale vie à nouveau

Cet extrait produit avant tout une « réaction descriptive » de la photographie (Muller 2012b). D'après ce que nous avons pu constater au cours des ateliers, il s'agit de la première réaction de l'apprenant quand il est confronté à une photographie et doit en parler. En observant la photographie, le participant Nabil repère l'expression des enfants, leur sourire (TP 4). A partir de cet indice, il formule la raison potentielle d'une telle expression : les enfants « Voient une chose très différent », « une chose très drôle » (TP 2) et qu'ils passent « un moment très agréable » (TP 2). Ensuite, le participant a recourt à l'analogie pour donner un cadre temporel à la photographie. D'ailleurs, ce même indice, associé à son « encyclopédie universelle »(référence dans le chapitre 2), donne vie à un hors-temps basé sur la fin d'une guerre où les enfants peuvent de nouveau vivre dans des camps, certes, mais ils sont loin du danger de la guerre (TP18) et « tout le monde est très animé pour recommencer la vie à nouveau». En faisant allusion à cet épisode, nous pouvons constater que le participant s'appuie sur ces connaissances dans le domaine de l'Histoire et de l'Actualité dans le monde afin de créer un hors-temps.

Cet extrait illustre parfaitement le postulat de Muller (2009) : « L'expression du personnage constitue un indice employé par les étudiants pour développer des idées créatives ».

Un autre exemple d'énoncé créatif provient d'une activité conçue par moi-même appelé « Qui a volé le monument ? ». Dans un premier temps, les participants ont été invités à commenter la photo suivante :



Photographie n°3 : Square Richard Lenoir de René Maltête(1965)

Cette photographie est composée d'un socle vide sur une place avec des traces de pas sur la neige seulement devant le socle. Dans un second temps, chaque apprenant a reçu une seconde photographie¹⁹, différente et ils devaient expliquer pourquoi le personnage qui figure sur l'image aurait volé le monument. La transcription n°6 illustre un passage de cette activité dans laquelle un participant de niveau A1.2 commente la photo ci-dessous :



Photographie n°4 : autoportrait Walker E. 1975

¹⁹ Photographie de WALKER Evans (1903-1975) un célèbre écrivain et photographe documentaire

Transcription n° 6

1. AN QUI est + cette personne ↑
2. K Il s'appelle: Karim ++ il a::: quarante et deux ans euh il est [yna] personne timide
1. + et::: qui est::: euh il est triste * dans la: visage euh *ki
fech ngoulou majrouh*(en arabe)
3. AN BLE-SSURE
4. K ça blessure euh parce que::: [sa] épouse ++ comment dire *todorbah ↑ * (en arabe)
5. AN l'a + frappé
6. K il *dorme* sur le canapé + parce que::: euh sa épouse ++ l'a frappé (*rires*)
7. AN ok + TRES BIEN + il DORT sur le canapé + parce que son épouse le frappe
++ et POURQUOI + son épouse le frappe ↑
8. K euh parce que::: il a [yna] blessure ++ il a mal - tête + mal - tête parce que +
il a [yna] blessure de sa épouse +++ parce que: il a pas de argent pour + voyager
9. GR (*rires*)
10. K donc + il a volé + le monument + pour: gagner argent et + voyager avec [sa] épouse et
1. *yehrob* (en arabe)
11. AN ok TRES BIEN est-ce que vous avez des questions ↑
12. K NON::: (*rires*)
13. GR (*rires*)
14. AM euh pourquoi il a + il a + beaucoup de photos + de la fem ↑me de femmes ↑
15. K pour *yentakim* (en arabe)
16. AN pour VEN-GEANCE
17. K oui + pour vengeance +++ regarde (*rires*) il est content
18. AN contre son épouse ↑
19. K oui oui parce que il ↑dort c'est ça sur le::: canapé + donc + pour vengeance + il y a
1. des photos de la femme ++ il ne frappe pas son épouse + mais ++ il a
les photos de la femme

Le participant Karim repère tout d'abord un indice sur la photographie : son pansement (TP 2), qu'il interprète comme une blessure causée par son épouse (TP 3). Ensuite, il s'appuie sur cet indice pour formuler une solution au problème. Cette blessure a été causée par son épouse parce qu'il n'a pas d'argent pour voyager (TP 7). Puis, il énumère des raisons pour justifier cet acte : gagner de l'argent pour voyager avec son épouse et s'enfuir (TP9). Plus tard dans la séquence (TP 7), Nabil repère un autre indice pour formuler une réponse à une question posée par un camarade à propos des photos de femmes accrochées au mur (TP 13). Il s'appuie donc sur l'expression du personnage, « il est content » (TP 16) pour justifier la présence de ces photos et il ajoute une cause : c'est une vengeance due au fait de dormir sur le canapé (TP 18). De plus, il justifie la nature de cette vengeance par une explication de caractère morale : puisqu'il ne frappe pas son épouse, il accroche des photos de femmes sur le mur (TP 18).

De nouveau, nous pouvons voir comment le regard de l'apprenant filtre²⁰ certains éléments de la photographie, qui deviennent des indices ou des pistes sur lesquelles il s'appuie pour produire des énoncés créatifs. Ces indices seront d'ailleurs le fil conducteur de leur réflexion pour parvenir à la solution du problème, dans ce cas il s'agit des questions posées par l'enseignant/animateur et par un autre participant.

Dans cette séquence, l'indice le plus évident repéré par le participant est le pansement sur le front du personnage de la photographie. Nous pouvons imaginer qu'il s'agit de l'élément de l'image le plus parlant aux yeux du participant puisque son histoire se construit autour de cette blessure associée à d'autres éléments comme le canapé et enfin son expression.

Ces deux séquences illustrent une prise de parole qui va au-delà de la description de la photographie et montrent que « les photographies permettent ainsi de libérer l'imaginaire des apprenants, de stimuler leur créativité et de mener à une production orale ou écrite » (Muller, 2009).

²⁰ Cette capacité est appelée « encodage sélectif » par Lubart (2003 : 17, cité par Muller, 2009 : 95)

4.3. L'aspect conversationnel des interactions autour des photographies dans les ateliers de conversation

4.3.1. La conversation entre pairs

Nous avons vu dans le chapitre 2 que la conversation constitue un type particulier d'interaction qui s'approche d'une conversation ordinaire et quotidienne. Selon Vion (1992), cette interaction est marquée par un aspect informel dont la circulation de la parole est régie par des règles implicites. En autres termes, la circulation de la parole n'est pas commandée par l'un ou l'autre participant, mais par des règles de conduite sociale. A cela s'ajoute une *horizontalité* entre les relations dans la mesure où il n'y a pas de rapport hiérarchique entre les participants. C'est à dire que la place *haute* attribuée à l'enseignant, en opposition à la place *basse* de l'apprenant, s'ajustent et donnent lieu à une relation symétrique dans laquelle l'objectif de l'échange se tourne vers le sujet traité et l'acte social mis en scène. Lors de ce projet, nous avons pu observer que le contexte conversationnel des interactions associé au support photographique a permis l'émergence de cette *naturalité* ainsi qu'une « conversation entre pairs » (Bigot, 1996) sans l'intervention ou le contrôle de l'enseignant/animateur, comme montre la transcription n° 7. Cet échange a eu lieu lors de la première partie de l'activité « Qui a volé le monument ? », mentionnée plus haut, et les échanges se passent autour de la photo *Square Richard Lenoir* de René Maltête (1965).

Transcription n° 7

1. AN Qu'est-ce qu'il se passe + dans cette photo Qu ↑est-ce qu'il s'est passé ↑
2. M Je pense que::: la personne ++ euh comment ça se dit *yatla3* (en arabe) ↑
3. AN monter + l'escalier + L'ESCALIER
4. M monter l'escalier euh + et::: dans la pierre (*rires*) + je pense que
+ parce que::: les pieds (*rires*)
5. R je pense que::: le monument XXX l'escalier pour + escaler escale↑ le monument
6. AH mais: quel monument ↑
7. R je pense que::: il a + LA VIE +++ je vais *explicar* ma idée (*rires*)
8. AH AH OUI s'il vous pla(t) (*rires*)
9. GR (*rires*)
10. R Je pense que: la pierre est::: la base de le monument + mais il est TRES froid + TRES
froid + et le monument euh c'est vivre ++ il a: la vie + il: gagné la vie euh je ne sais
pas le mot ++ SORTIR + il sorti pour le froid + c'est très froid et il sorti ↑
11. AH et pourquoi il a [yna] escalier + sur la place
12. R parce que + c'est le monument + de [yna] personne qui travaille comme construction
de maisons + c'est le escalier de le monument
13. M NON::: le escalier + c'est pour euh faciliter la entrée *nakaz*(enarabe)↑ dans la
pierre (*rires*)
14. R Vous pensez que + tu penses que::: comme le Mario Bros (*rires*) ↑
15. M OUI Rachid (*rire*)
16. R (*rires*)

Cette transcription témoigne d'un moment où les participants échangent entre eux afin de se mettre en accord sur ce qu'il se passe dans la scène photographique. Nous pouvons comptabiliser 12 tours de parole (du TP 4 au TP 16) sans que l'enseignant/animateur n'intervienne pour distribuer la parole ou faire une correction. Dans un premier temps, lorsque le participant Rachid conclut que la participante Maria a fini son propos (TP 4), il prend la parole et donne son avis (TP 5), qui diffère de celui de Maria. Dans cette séquence, nous voyons que l'histoire créée par Rachid n'a pas été comprise par Ahmed (TP 5) et ce dernier n'hésite pas à lui poser directement une question: « mais quel monument ? » (TP 6). L'explication de Rachid n'étant pas satisfaisante (TP 10), Ahmed lui pose une deuxième question au sujet de l'escalier : « pourquoi il y a une

escalier ? » (TP 11). Puis, un peu plus loin dans la transcription, c'est Maria qui suppose que le tour de parole de Rachid est arrivé à sa fin et reprend la parole. Elle conteste l'explication de R et justifie la présence de l'escalier dans le contexte de sa propre version (TP 13). Enfin, Rachid lui apporte une contribution par le biais d'un exemple pour illustrer son énoncé : « comme le Mario Bros ? » (TP 14). Il s'agit d'un personnage de jeu vidéo qui utilise des tuyaux pour se déplacer d'un endroit à un autre. Cette séquence illustre une situation dans laquelle l'objectif est exclusivement de parler de la photographie. En outre, les tours de parole passent d'un participant à l'autre comme dans une conversation à bâtons rompus (cf chapitre 2), sans aucune intervention de l'animateur. Nous pouvons également observer une situation de coopération entre les participants Rachid et Maria lors qu'il l'aide à illustrer son propos dans une démarche de co-construction.

4.3.2. L'animateur partie prenante du groupe

Outre les interactions entre les apprenants, les échanges autour de la photographie d'auteur dans l'atelier de conversation ont également donné lieu à des échanges entre les participants et l'animateur à propos d'une question sociétale sans visée didactique. Dans cette situation d'horizontalité des rôles évoquée dans le chapitre 2, les participants/apprenants voient l'enseignant/animateur comme quelqu'un qui peut participer à la discussion en ayant le même statut qu'eux dans « une relation d'égal à égal » selon Tagliante (2006). Ils peuvent donc se permettre de lui poser des questions afin de connaître son avis sur un autre sujet évoqué lors des commentaires sur la photographie. Cela est illustré par la transcription n°8 lorsqu'un participant de niveau A2 commente la photo suivante présentée au groupe :



Photographie n° 5 : braquage de banque de Robert Doisneau (1964)

Transcription n° 8

12. AN Et POURQUOI il a volé le monument ↑
13. L parce que + il est un policier + TRES + TRES + *corruptio* ↑
corrompi corrompu
14. AN (geste pour confirmer la bonne forme du mot)
15. L il adore voler beaucoup de choses ++ monument ++ les personnes qui:: il aide
euh c'est ça il adore voler
16. R comme un malade ↑
17. L euh je ne comprends pas
18. M est-ce que + il est + cleptoman↑ cleptomane ↑
19. L non::: je pense que::: il abuse de son: pouvoir + parce que + il est policier et
tous les policiers + sont cor-rom-pus
20. AN ok + TRES bien Lyes
21. R c'est + vrai ++ la police + c'est::: compliqué + et toi + prof + tu penses aussi
+ que les policiers sont:↑ corrompus
22. AN je pense que nous ne pouvons pas généraliser
23. L oui ++ mais: dans le pays euh beaucoup de policier + sont +
↑

24. AN corrompu ++ tu: connaître
OUI + je connais quelque cas + mais je connais + aussi + des policiers honnêtes

Cet extrait apporte un autre exemple d'échange entre pairs. Cette fois-ci, Rachid montre l'intérêt de comprendre davantage le profil psychologique du personnage duquel parle Lyes (TP 16). Ne connaissant pas l'adjectif *cleptomane*, Rachid utilise l'expression « comme un malade » (TP 16). Pourtant, Lyes ne comprend pas le sens de son énoncé et Mehdi prend la parole afin d'aider son camarade : « est ce qu'il est *cleptomane* ? » (TP 18). Nous pouvons encore une fois observer l'engagement des apprenants/participants ainsi que l'entraide entre eux afin de produire des énoncés et de se faire comprendre. De plus, un peu plus loin dans la séquence, le participant Rachid pose une question à l'enseignant/animateur au sujet des policiers comme si celui-ci participait à l'activité (TP 21). A ce moment l'animateur est considéré comme un participant ayant le même statut que les autres et dont l'avis sur le sujet discuté est également important. Cette échange illustre parfaitement ce que nous avons vu dans le chapitre 2 à propos d'une réduction voire une suppression de la distance entre l'animateur et les participants comme conséquence d'une relation d'égalité ou *horizontale* entre les participants d'une conversation (Tagliante, 2006).

Dans cette même perspective d'équilibre entre les rôles des participants, le contexte conversationnel de l'atelier peut également inciter les participants à des actions propres à la pratique de l'enseignement, comme la correction ou l'élucidation d'un mot non connu par un camarade. Prenons l'exemple de la transcription 9 issue d'un commentaire de la photographie qui suit lors d'une séance avec le groupe de participants de niveau A2.



Photographie n°6 Café de Flore, Saint Germain des Prés, E. Boubat (1953)

Transcription 9

27. AN mais c'est le chien ou le monsieur ↑
 28. R c'est le: CHIEN parce que::: le monument + c'est la::: la::: le contraire de premier ++ je ne sais pas ++ le:::
 29. M et L le dernier
 30. R oui + le dernier chose que: son ami regardé: avant mourir + donc + il a volé le monument
 31. L je te dis seulement une chose ++ Rachid + pas de café avant l'atelier ++ PAS DE CAFE
 32. GR (*rires*)

Cette séquence illustre l'initiative de deux participants, Mehdi et Lyes, de compléter l'énoncé de Rachid ayant remarqué qu'il lui manquait un mot pour donner du sens à son énoncé (TP 28 et 29). Une telle attitude est habituellement typique d'un enseignant. Dans le contexte de ce projet, cela illustre bien l'équilibration des rôles dans une interaction du type conversationnelle. En effet, le fait qu'un participant prenne le relais de l'animateur témoigne du fait qu'à certains moments, la hiérarchie inhérente à la situation didactique d'apprentissage disparaît et que, par conséquent, les participants discutent comme s'il n'y avait pas d'animateur ; Ils se chargent eux-mêmes de gérer les potentielles difficultés relatives au fait d'échanger en langue étrangère.

Pour ce qui est de l'aspect décontracté voire humoristique de la conversation à bâtons rompus que nous avons mentionné dans notre cadre théorique (chapitre 2), il est illustré par des blagues et des rires provoqués par des énoncés inattendus de la part des participants. Par exemple, dans la transcription n°6, TP 11, quand le participant Mehdi répond lui-même négativement à une question posée par l'animateur à ses camarades afin de les inciter à ne pas lui poser d'autres questions à propos de son énoncé. A ce moment là, afin de créer une atmosphère plus détendue, il fait semblant de ne plus vouloir parler alors qu'il était tout à fait ouvert et réceptif à l'échange. Un autre exemple témoignant de cette légèreté (reproduite dans la transcription 7, TP 7, 8, 9) a lieu quand le même participant répond positivement de manière ironique en disant « s'il vous plaît » au participant Rachid alors que ce dernier reconnaît le besoin de reformuler son énoncé afin d'éclaircir l'idée qu'il souhaite transmettre. Ajoutons le commentaire du

participant Lyes destiné à Rachid pour insinuer que son histoire était tellement irréaliste qu'il semblait être sous l'effet de la fatigue d'où l'allusion au café. Lyes se permet alors de lui donner un conseil : « pas de café avant l'atelier ». Ces trois épisodes ont déclenché des fous rires au sein du groupe classe ainsi que d'autres moments explicités notamment dans la transcription n°7. Cela illustre bien l'aspect léger de l'atelier de conversation évoqué par les apprenants/participants eux-mêmes dans leurs réponses au questionnaire de fin de projet reproduites précédemment. Nous pouvons conclure que le support utilisé a effectivement favorisé l'instauration de ce cadre accueillant et sécurisant.

4.3.3. Limites de l'atelier : aspect didactique prédominant

Nous avons mis en exergue dans notre cadre théorique des aspects d'ordre didactique qui finissent par compromettre le caractère conversationnel des échanges dans les ateliers de conversation. Premièrement, malgré le contexte *moins formaté* des ateliers de conversation, c'est à dire, l'absence de manuel, d'un point de langue spécifique ou d'exercices, le cadre institutionnel est bien marqué: il s'agit d'un atelier proposé par le centre de langue exclusivement à des apprenants inscrits dans des cours de français. De plus, l'atelier de conversation a lieu sur un créneau prédéfini et les participants ont besoin d'une salle de classe. Finalement, pour eux, les démarches et le cadre institutionnel pour participer aux ateliers de conversation sont identiques à celles qu'ils effectuent pour participer aux cours réguliers.

Dans le chapitre 1, nous avons traité de certains aspects didactiques des interactions conversationnelles au sein des ateliers de conversation qui peuvent freiner « le développement d'une véritable conversation » (Bigot,

1996). Nous avons vu que, malgré la tentative de créer un cadre qui favorise des échanges du même type que ceux attendus dans une conversation ordinaire, la fonction externe de l'interaction didactique, à savoir l'apprentissage, se superpose à la fonction interne qui définit la conversation, nous avons constaté que les rapports de place ne changent pas complètement, et que le rôle de l'enseignant/animateur peut toujours être associé à la place haute accordée à l'enseignant.

4.3.4. L'échange didactique

Concernant ce projet, recourir à des ateliers de conversation avait avant tout comme objectif de « faire évoluer la compétence communicative » des apprenants (Bigot, 1996). Par ailleurs, les activités ainsi que les photographies ont été sélectionnées afin de permettre que les apprenants/participants puissent mettre en pratique ce qu'ils avaient appris dans la classe de français comme propose Cuq et al. (2003) et améliorer leur pratique orale dans une langue étrangère comme nous l'avons montré dans le chapitre 2. L'analyse des questionnaires, notamment de celui de fin de projet, a mis en évidence le fait que l'apprentissage du français faisait également partie des attentes des participants. Pour eux, l'atelier de conversation représentait l'occasion de parler plus de temps pour pratiquer l'oral et acquérir du vocabulaire. C'est pourquoi nous pouvons conclure que les participants venaient à l'atelier afin de converser pour apprendre le français.

Dans les ateliers observés, les situations d'enseignement/apprentissage ont certes été liées au but communicatif inhérent à la situation de communication, mais l'aspect normatif était évident. En ce sens, la composante linguistique la plus sollicitée par les apprenants/participants a d'ailleurs été le lexique. Observons l'échange à propos de la photographie qui suit, reproduite dans la transcription :



Photographie n° 7 : incendie en Australie, H. Cartier-Bresson (2019)

Transcription n° 10

35. S je pense + que + il est::: comment dire *dalma* ↑
 36. AN sombre
 37. S je pense + que + il fait [sobre] +++ parce que::: il est + avec
 *chaud*comment dire en français ↑
 38. AN DES TONGS
 39. S il est + avec DES TONGS ↑ il est avec des tongs et les filles sont *bem
 abil* euh comment dire ↑
 40. AN bien + ha-bi-llées
 41. S elles sont bien ha-bi-llées. Je pense que + il est [] + parce que + il est: avec tongs
 + et la fille sont + bien habillés
 42. AN TRES BIEN
 43. S (elle lève les bras en signe de satisfaction)

Dans cet échange nous pouvons voir que la participante Souhila n'a pas assez de connaissances au niveau du lexique pour exprimer son idée. A chaque tour de parole, elle demande à l'animateur comment se prononce un mot ou une expression en français afin de compléter son énoncé. D'ailleurs, chaque fois que l'animateur lui répond, elle le répète afin de l'enregistrer et de vérifier qu'elle le prononce correctement. Les tours de parole 39 et 41 montrent que Souhila reproduit même l'intonation ou la syllabation de l'animateur. Cette attitude, associée à son expression faciale lors de l'échange nous permet de déduire son besoin de confirmer ce qu'elle avait entendu ainsi que son besoin d'avoir l'approbation de l'animateur quant à sa prononciation. A cette occasion, la fonction de l'enseignant/animateur a été d'aider la participante à s'exprimer et à acquérir du vocabulaire. Ainsi, nous pouvons également observer une manifestation de la place haute enseignant/animateur, c'est à dire que, à ce moment-là, il incarne le rôle de transmetteur de savoir, alors qu'en tant qu'animateur, d'après V. Bigot (1996), il n'est pas censé compléter ou corriger les participants. Nous reviendrons sur ce sujet plus tard dans ce chapitre.

La transcription n°11 rapporte un moment au cours duquel une participante se trouve en difficulté pour prononcer un mot en raison d'un son inconnu et difficile à prononcer. L'échange, s'est fait autour de la photographie d'Edouard Boubat intitulée « Lella au Concarneau » (1948) (photo ci-dessous)



Photographie n °8 : Edouard Boubat intitulée « Lella au Concarneau » (1948)

Transcription n° 11

20. M elle est: mariée + son mari est::: + poisson ↑ ↑[bahar] ↑
21. AN pê-cheur ++ son mari est pê-cheur
22. M son mari + il est + [bahar] + c'est ça ↑
23. AN pê-cheur ++ Il faut ouvrir la bouche (geste avec la bouche pour indiquer l'articulation)
24. M [bahar] ↑ comment faire ça ↑
25. AN il faut faire + la bouche d'un poisson (geste avec la bouche) + et avancer les lèvres (geste avec les mains pour indiquer la projection des lèvres) ++ tu peux faire + devant un miroir
26. M [bahar] c'est difficile (*rires*) + je vais répéter à la maison

Cet échange, autour de la photographie rend compte d'une situation typique du binôme enseignement/apprentissage des langues, à savoir celle dans laquelle l'apprenant fait des efforts pour comprendre et produire un son inexistant dans sa langue et l'enseignant lui donne les moyens d'y arriver. En effet, son appareil phonatoire n'est pas habitué à certains mouvements, donc l'apprenant se retrouve en difficulté pour les produire. Myriam n'arrivant pas à bien prononcer le mot « pêcheur » (TP 22), demande une explication afin d'apprendre à le faire (TP 24). L'animateur répond à sa demande (TP 25) mais l'invite à s'entraîner devant un miroir car il s'agit d'un moment dédié à la conversation en groupe. Nous pouvons tout de même en déduire que Myriam a compris l'attitude de l'animateur puisqu'elle dit qu'elle répétera à la maison, autrement dit, à un autre moment (TP 26). Cet extrait nous montre que la fonction externe de la conversation peut émerger naturellement dans un atelier de conversation parce que le but des participants est d'améliorer leur compétence orale dans la langue étrangère.

Lors d'une autre occasion, à la suite de l'échange rapporté dans la transcription n°6, le participant Mehdi demande une explication à propos de la conjugaison du verbe « dormir ». Au moment de formuler son énoncé, il a préféré répéter la forme employée par l'animateur pour ne pas couper son énoncé et,

seulement quelques minutes plus tard, il lui demande une explication.

Voyons la transcription n°12:

Transcription n° 12

- | | | |
|--------|--|--------------------------|
| 20. M | PROF + j'ai + une question ++ pourquoi se ↑
dit DORT↑[doRme] AN je t'explique + on
dit + DORT+ parce que + le verbe
DORMIR + est un verbe qui se termine par
I-R + comme sortir | Comment conjuguer le ver |
| 21. M | AH + euh et ça c'est comment ↑je ne: conna(tre + pas | |
| 22. AN | on dit + je DORS + ça s'écrit avec un S + -
la fin + tu DORS + avec un S + - la fin + il
DORT + ↑avec un T + - la fin ++ après + ça
ne change pas ++ c'est comme les verbes en
E-R + tu les conna(| |
| 23. M | euh oui + nous DORMONS + vous: DORMEZ+ plur. | |
| 24. AN | et comment s'écrit la troisième personne du pluriel +ils ↑ | |
| 25. M | euh avec e-n-t | |
| 26. AN | EXACTEMENT + BRAVO | |

Cet échange reflète une situation typique de la classe de langue où l'enseignant travaille un point de langue, à savoir la conjugaison d'un verbe du troisième groupe. Il est important de mettre en évidence le fait qu'il s'agit d'une initiative d'un participant qui, dans un premier temps, annonce avoir une question au sujet de la prononciation du verbe « dormir » (TP 20). Pour lui répondre, l'animateur aborde seulement la prononciation du verbe (TP 21). Nous pouvons constater qu'à ce moment là, la posture de l'enseignant prend le dessus sur la posture de l'animateur et ce dernier ne se voit pas refuser à donner une explication et répond donc « je t'explique » au début de son énoncé dans le même tour de parole. Toutefois, cela ne semble pas suffisant et Mehdi demande à l'animateur des explications supplémentaires (TP 22). Dans le même sens, nous pouvons dire que le participant assume intégralement la posture d'apprenant. En effet, il veut apprendre un nouveau point de langue, à savoir comment se conjuguent les verbes qui se terminent en IR. L'enseignant/animateur lui présente alors les terminaisons au singulier uniquement mais l'apprenant en profite pour vérifier ses connaissances en incitant l'enseignant à compléter son explication : « après, ça ne change pas, c'est comme les verbes en « er, tu les connais? » (TP 22). Puisque Mehdi joue le jeu et lui répond promptement (TP 23), l'enseignant/animateur prolonge encore ce moment purement didactique en lui demandant comment s'écrit la terminaison des verbes à la troisième personne du pluriel (TP 24) avant de clôturer cette séquence didactique avec des encouragements.

Ces échanges illustrent le fait que l'aspect didactique des ateliers de conversation peut facilement se dévoiler dès lors que les participants/apprenants verbalisent leur besoin ou leur désir d'apprendre un contenu spécifique, soit au niveau du lexique ou de la grammaire. Du côté de l'animateur, nous pouvons constater que sa position d'expert peut facilement

se superposer à celle de l'animateur. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2 dans un atelier de conversation, l'animateur doit éviter les réflexes typiques de l'interaction didactique propres à la classe de langue comme traduire ou souffler un mot manquant (Bigot, 1996), pourtant cela s'est avéré inévitable en raison des nombreuses demandes des apprenants/participants.

Dans le chapitre 1, nous avons traité de certains aspects didactiques des interactions conversationnelles au sein des ateliers de conversation qui peuvent freiner « le développement d'une véritable conversation » (Bigot, 1996). Nous avons vu que, malgré la tentative de créer un cadre qui favorise des échanges du même type que ceux attendus dans une conversation ordinaire, la fonction externe de l'interaction didactique, à savoir l'apprentissage, se superpose à la fonction interne qui définit la conversation, nous avons constaté que les rapports de place ne changent pas complètement, et que le rôle de l'enseignant/animateur peut toujours être associé à la place haute accordée à l'enseignant.

4.3.4. Position prépondérante de l'animateur lors des échanges

Malgré l'intention de réduire la distance entre les interactants en raison de la nature de l'interaction conversationnelle, au cours de cette recherche, nous avons pu constater que ce rapport de places est toujours présent.

L'horizontalité des rôles évoquée par Tagliante (2006) est bien présente mais de façon ponctuelle. Au final, l'animateur reste le chef d'orchestre puisque

C'est lui qui, entre autres, dirige les tours de parole par exemple.

Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons illustrer la position *haute* que lui confère l'institution, une place d'enseignant/animateur dès le début. En effet, c'était lui qui a choisi les photographies et le type d'activité. Cela correspond également à la première contrainte qui a mis une distance dans les interactions au sein des ateliers car une conversation naturelle se passe sans l'imposition d'un sujet précis comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 1 du cadre théorique.

Concernant plus particulièrement les interactions, nous allons à présent montrer que l'animateur était aussi chargé de gérer le cadre participatif. Parfois, en s'adressant au groupe en général et dans d'autres cas en désignant un participant spécifique. Il avait donc le rôle d'inviter les participants à prendre la parole car cela n'a pas toujours été spontané comme dans une conversation naturelle. De plus, c'était toujours l'animateur qui ouvrait les échanges en posant une question au groupe et les clôturait. Considérons la transcription n°13 lors du premier atelier avec le groupe d'apprenants de niveau A2 et la photographie en question est *Rue de Monteffard*, de R. Doisneau (1959) (photo qui suit)



Photographie n°9 : Rue de Monteffard, de R. Doisneau (1959)

Transcription n° 13 :

1. AN voici la photographie + vous pouvez la voir ↑
 2. GR oui
 3. AN alors + c'est - vous de jouer + qu'est-ce que vous voyez sur la photo ↑
 4. GR (silence d'environ 10 secondes)
 5. AN qui veux commence↑ +++ qui veut parler en premier↑
 6. GR (silence d'environ 8 secondes)
 7. AN ALLEZ + n'ayez pas peur + vous êtes TOUS l- pour parler en français
 8. M ok + je ne sais pas parler TRES::: bien+ mais::: je vais + commencer
 9. AN AH + merci Philippe + tu vas voir que tu est DEJA capable + de
 parler en français ++ vous êtes TOUS capable de parler en français
 + parce que + vous avez appris des choses en ↑classe ++ certes
 alors + c'est LE ↑ moment de les utiliser +++ OK alors + vas-y
 Mehdi + qu'est-ce que tu vois
 sur la photo ↑

Nous pouvons observer que ce n'est que lors de la troisième tentative, après deux tours de parole de longs silences (TP 4 et TP 6) que l'animateur a réussi - stimuler les apprenants. Pour ce faire, il a eu besoin de rappeler la raison pour laquelle ils étaient là, à savoir parler en français (TP 7). Nous pouvons également constater que le participant Mehdi n'a pas pris la parole de son plein gré, mais par contrainte. Cela se confirme par l'emploi du connecteur « mais » ainsi que par l'exposition de la raison pour laquelle il ne s'est pas manifesté tout de suite : il ne sait pas « parler très bien » (TP 8). Cela peut être dû au fait qu'il s'agit d'un premier contact et que les participants venaient de se rencontrer. Comme l'esprit de groupe ne s'était pas encore installé, nous pouvons supposer qu'ils s'intimidaient mutuellement. Afin de remédier à cette situation, l'animateur a dû les rassurer et les tranquilliser quant à leur capacité de s'exprimer en français en faisant référence au fait qu'ils ont déjà des outils linguistiques pour parler car ils les avaient acquis en classe (TP 9). Dans une situation naturelle, d'égalité des rôles entre les participants, ces moments de silence ne seraient probablement

pas aussi longs. Nous pouvons supposer également que dans ce cas, un (ou plusieurs) interactant(s) aurai(en)t alimenté la conversation sans

L'intervention d'un participant pour les encourager à prendre la parole. La condition d'expert de l'animateur a donc été un facteur déterminant pour déclencher la conversation.

Concernant également cette fonction de gestion du cadre participatif, nous pouvons observer qu'afin de faire évoluer la conversation, l'enseignant/animateur demandait souvent au groupe s'il avait des questions à propos des énoncés des participants comme illustré dans la transcription, n°6 « est-ce que vous avez des questions » (TP 10). Parfois, il lui arrivait même de les désigner directement en prononçant leur prénom, ce qui brise « l'auto-sélection du tour de parole » évoquée dans le chapitre 1. Observons la transcription n°14 qui rapporte la suite de l'échange présenté dans la transcription n°14 :

Transcription n° 14

68. AN et vous + Fatima + amina + est-ce que vous avez des questions ↑
 69. A euh non
 70. AN et toi Lyes + qu'est-ce que tu vois sur cette photographie↑ tu n'as pas encore
 parlé ce soir
 71. L euh je ne sais pas + je: je suis d'accord avec Mehdi ++ les
 bouteilles sont pour sa mère.

Dans cet échange, en plus d'interpeller directement deux participants (T68), nous pouvons observer que l'animateur n'a pas réussi à faire participer Fatima à l'interaction. Le tour de parole 69, illustre alors une situation d'échec dans la mesure où la participante ne donne pas suite

à la conversation malgré la demande implicite de l'animateur. Le tour de parole 71 peut être également interprété comme un échec étant donné qu'au lieu de répondre à la question posée par l'animateur (TP 70), le participant a choisi de rebondir sur l'énoncé de Mehdi et ce, malgré le rappel du fait qu'il ne s'était pas encore exprimé.

La transcription n°15 illustre une autre attitude typique de la pratique enseignante, cette fois-ci concernant la clarté d'un énoncé et une possible incompréhension de la part des participants. Il s'agit d'une activité de commentaire autour de la photographie *La glace* de Willy Ronis (1955) (photo qui suit)



Photographie n° 10 : La glace de Willy Ronis (1955)

Transcription n° 15

1. AN et vous + qu'est-ce que vous en pensez + Rachid + Fatima ↑
2. R c'est une photo très: belle +++ le garçon est #iresponsable# parce que:::
3. AN irresponsable↑ c'est ça que tu veux dire ↑
4. R * ekhali + nekemel la frase* () + irresponsable oui oui + il est: très irresponsable parce que::: la glace est très: grand et il va *tiih* (en arabe)
5. AN tomber + il va tomber
6. R TOMBER AH ** et si + il tombe + avec la glace + la fille + toute + avec + faim
7. GR (*rires*)

L'échange expose clairement un autre comportement propre à la pratique enseignante qui n'est autre que l'interruption de l'échange des apprenants/participant par l'enseignant/animateur afin de corriger un mot qu'il avait pensé avoir été mal compris par l'ensemble des participants (TP 3). Rachid répond alors avec un commentaire en arabe en indiquant qu'il va finir sa phrase. Voici la traduction :

« Attends, je vais finir la phrase » (TP 4). Ce commentaire montre que même si la prononciation n'était pas correcte ou compréhensible, le contexte de son récit serait suffisant pour l'éclaircir. Cependant, l'enseignant/animateur n'a pas manqué de produire un acte typique de sa position haute supposer une incompréhension et interrompre l'énoncé d'un participant.

Les analyses menées dans cette partie du présent travail nous permettent d'aller dans le sens des recherches présentées dans le cadre théorique et conclure que la photographie constitue un support pédagogique efficace en ce qui concerne la capacité de susciter la parole dans le contexte de la didactique des langues. En effet, nous avons pu montrer que les apprenants de niveau débutant trouvent des moyens linguistiques pour interagir à l'oral lorsqu'ils sont confrontés aux photographies. En plus de stimuler l'interaction, nous avons pu constater que la photographie favorise l'échange entre pairs. Que ce soit pour construire des énoncés interprétatifs ou pour s'entraider nous avons observé de nombreuses situations où les apprenants conversent sans l'intervention de l'enseignant/animateur. Cela révèle les forts enjeux communicatifs des photographies qui stimulent et incitent les apprenants/participants à prendre la parole.

Ayant considéré que ces interactions se sont réalisées au sein d'un atelier de conversation, nous avons également mis en évidence ses limites. Certes, la classe de conversation constitue un contexte moins formaté que celui de la classe de langue permettant ainsi que les relations entre les participants s'établissent sous un angle différent ; il en est de même pour les interactions qui peuvent ponctuellement se rapprocher d'une conversation quotidienne. Pourtant, l'objectif des participants étant d'améliorer leur compétence communicative dans une langue étrangère, nous observons de forts traits didactiques dans les ateliers de conversation, à commencer par les interactions. Le caractère didactique de ces dernières prend le dessus sur le caractère informel, notamment lors de corrections à la demande des participants. De même, nous avons pu constater qu'en dépit de ses efforts,

l'animateur éprouve des difficultés à ne pas produire des actions caractéristiques de la place *haute* qu'il occupe en tant que médiateur et meneur du jeu. Enfin, nous pouvons dire que l'aspect didactique du contexte de l'atelier prend le pas sur la naturalité.

Chapitre V :

Réflexions didactiques

5.1. Les recommandations à l'égard des résultats

En abordant l'analyse des interactions didactiques à travers l'utilisation de la photographie comme objet d'étude, nous avons souligné le fait que les ateliers de conversation étaient le lieu où les traces d'un échange langagier est privilégié. Nous considérons que la photographie comme support didactique constituent un formidable moteur afin de susciter la parole. Lors de ces ateliers de conversation, les interlocuteurs de l'interaction didactique peuvent échanger, paraphraser, reformuler, définir, poser des questions sur des problèmes de sens ou de fonctionnement de la langue et commenter tout en ayant différentes interprétations d'une même photographie. Ce type d'activité inscrit les échanges didactiques dans des espaces et dans des cadres interactifs. L'atelier de conversation est progressivement devenu le lieu d'observation d'interactions complexes entre les participants. C'est pourquoi, nous avons dégagé quelques traits spécifiques : la pluralité de sens dans l'interprétation de la photographie, la construction collective du savoir ou la complexité énonciative, et en dernier et surtout l'emploi de la langue maternelle parce qu'elle permet à la fois de construire chez l'apprenant des connaissances solides et d'acquérir les compétences nécessaires au bon usage de la langue étrangère, la langue maternelle se révèle occuper un rôle non négligeable et particulièrement important. Cependant, le contraste repose dans sa présence en classe de langue étrangère, puisqu'on tend justement à faire acquérir à l'apprenant une langue autre que sa langue première.

D'une manière générale, l'enseignement, l'apprentissage, ainsi que l'acquisition de la langue étrangère en question relèvent toujours à la fois des pratiques d'enseignants, des pratiques d'apprenants et des pratiques de classe. Ces dernières sont en effet en étroite relation de complémentarité ; elles sont interconnectées et forment un tout qu'il est nécessaire de comprendre et de prendre en compte lorsque l'on s'intéresse, de près ou de loin, à l'éducation.

5.2. L'emploi de la langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère

On s'accorde aujourd'hui pour admettre que l'usage de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères a été éliminé trop à la légère par les méthodes audio-visuelles. « A mon sens, la relation langue maternelle-langue étrangère est importante aussi bien pour l'apprentissage de la langue étrangère que pour son rôle d'éducation générale » (Stem1980). L'emploi de la langue maternelle en classe de langue est un phénomène directement lié au format d'interaction perçu par les participants. En ce sens ce n'est pas un phénomène purement linguistique, mais plutôt une conséquence psycho-sociologique des décisions interactives prises par l'enseignant et de la manière dont les apprenants perçoivent leur rôle et leurs fonctions dans la classe, L'usage de la langue maternelle est l'expression directe des rapports intractionnels qui sous-tendent le discours en langue étrangère. Eliminer radicalement tout emploi de la langue maternelle sans rien changer à ces rapports ne fait qu'obliger apprenants et enseignants à trouver d'autres moyens (souvent non-verbaux) de les exprimer. La langue maternelle semble se substituer en effet à la langue étrangère quand enseignant ou apprenants perçoivent l'interaction en classe selon les perspectives suivantes:

1. L'interaction en langue étrangère est conçue comme un exercice purement formel. Le dialogue enseignant-apprenants a pour but unique l'exercice de certaines structures grammaticales ou lexicales. Par contraste, la langue maternelle est perçue comme véhicule de tout ce qui est communication véritable ou message important (Wing 1980). Pour l'enseignant remarques tactiques, explications de grammaire ou informations culturelles, maintien de la discipline, organisation du cours, digressions, apartés. Pour les élèves demandes de précisions, plaintes, requêtes, communications à voix basse (cf. exemples , chapitre :164)

-
2. L'interaction est traitée comme une « séance de répétition où les acteurs apprennent un rôle d'après un scénario écrit à l'avance dans la langue-cible pour une représentation ultérieure donnée à un autre moment en un autre lieu » (Candin 1980). Dès que les acteurs redeviennent eux-mêmes, le langage authentique redevient la langue maternelle.
 3. L'interaction est considérée par les élèves comme un exercice d'autorité établissant la supériorité du professeur sur les élèves. Cette supériorité s'exprime par la maîtrise de la langue étrangère et le contrôle thématique et procédural du discours scolaire. Placés dans un état perpétuel d'infériorité linguistique et d'impuissance discursive vis-à-vis du maître, les élèves utilisent leur langue maternelle pour contrebalancer l'autorité perçue du discours étranger qui leur est imposé.
 4. L'interaction est vue comme l'obligation d'adopter un comportement étranger. Les apprenants doivent se défaire pour un temps d'une identité qui leur est familière pour en endosser une qui leur semble étrange et qui risque de les rendre étrangers à eux-mêmes. Ils cherchent donc à s'en distancier en utilisant leur propre langue, surtout dans les apartés avec leurs pairs. Ce comportement schématique se retrouve dans toutes les pédagogies centrées sur l'enseignant ou perçues comme telles par les apprenants. Il prend la forme soit du bavardage en langue maternelle (chuchotements, apartés), ou du refus de répondre en langue étrangère, soit du mutisme et de l'absence de participation phénomène bien connu. A côté de cet usage protestataire, on trouve cependant des utilisations positives de la langue maternelle.
 5. Quand l'interaction est perçue comme une négociation de sens entre les membres du groupe, les déficiences lexicales sont compensées par des transferts ou par des emprunts directs à la langue maternelle « codeswitching

-
- ». Ici, l'emploi de la langue maternelle a sa place parmi les nombreuses stratégies de communication ou de production (Tarone 1980) nécessaires à l'emploi interactif d'une langue. Ces stratégies sont utilisées aussi bien par les élèves que par le maître désireux de ne pas interrompre le rythme du discours par de longues explications ou paraphrases en langue étrangère.
6. L'interaction est ressentie comme interprétation et compréhension mutuelles. Le message devient si important que la langue maternelle vient remplacer temporairement la langue étrangère, ressentie comme un obstacle. Ceci peut arriver dans des discussions échauffées en classe ou dans les continuations de ces mêmes discussions en dehors de la classe.
 7. L'interaction est comprise comme une construction de discours en collaboration. L'interaction devenant elle-même objet d'observation et de réflexion pour les participants (maître et élèves), la langue maternelle est utilisée comme métalangage pour décrire et analyser les processus interactifs qui ont contribué à l'élaboration du discours en langue étrangère. En vue des considérations ci-dessus, la question quel rôle la langue maternelle doit-elle jouer dans l'apprentissage d'une langue étrangère 7 devrait être reformulée ainsi : dans quelle mesure la langue maternelle peut-elle faciliter l'interaction naturelle en langue étrangère 7 Dans les 4 premiers cas mentionnés ci-dessus, l'interaction naturelle n'étant pas perçue par les participants comme objet d'enseignement, celle-ci ne peut avoir lieu que d'une manière parasitaire en langue maternelle. Dans les trois autres cas, où les buts avoués de l'apprentissage sont la négociation, l'interprétation et la compréhension mutuelles, c'est-à-dire la construction d'un discours en commun, la langue étrangère devient le véhicule irremplaçable de découvertes sémantiques et interpersonnelles au sein du groupe. Elle offre à l'apprenant l'occasion unique de se libérer des contraintes affectives, psychologiques et sociales de sa langue maternelle (Börsch 1982), et de créer son propre monde de représentation par

un discours qui est à la mesure de ses connaissances linguistiques, de son imagination et de sa maturité interactionnelle (Seliger 1977).

Dans cette perspective, la langue maternelle trouve son utilité naturelle pour suppléer aux lacunes de l'interlangue et pour sensibiliser l'apprenant aux processus d'interaction orale et écrite (Alexander 1982, Hardin 1982). Elle peut remplir provisoirement trois fonctions :

- a. Fonction communicative stratégies de communication et de production (transferts, code-switching, etc.).
- b. Fonction régulatrice, assurant le bon déroulement de l'interaction maintien de la discipline, organisation temporelle et spatiale de la leçon, établissement d'un cadre situationnel pour jeux de rôle ou simulations, etc. Cette fonction sera prise en charge le plus tôt possible par la langue étrangère grâce à un apprentissage systématique des formes linguistiques et des comportements requis pour que l'apprenant soit capable, non plus seulement de « naviguer », mais de négocier les thèmes et les activités.
- c. Fonction métalinguistique, donnant aux élèves une bonne conscience interactionnelle. Il s'agit de les rendre conscients du caractère interactif de la langue parlée et écrite, et de la manière dont ils construisent le discours étranger en comparaison avec leur discours maternel. D'où mobilisation de la langue maternelle pour décrire, dès la première leçon, les objectifs pédagogiques et les aptitudes à développer, et pour engager maître et élèves dans une réflexion sur les processus de construction et de conduite du discours - réflexion sur le discours oral, destinée à leur donner un plus grand contrôle du discours de classe réflexion sur le discours écrit, sous forme d'analyses contrastives et d'exercices de traduction.

Cette dernière fonction de la langue maternelle en classe de langue a pour but de développer chez l'apprenant l'aptitude ou l'autonomie de l'apprentissage, qui n'est véritablement réalisable dans un cadre scolaire que dans une perspective interactionniste.

5.3. Effectifs restreints mais échanges riches

De nos jours, le nombre d'élèves dans une classe de langue fait encore l'objet de débats dans le milieu enseignant. Pour notre part, avoir moins d'élèves dans une classe de langue étrangère laisse la chance à ces derniers de pouvoir participer et laisse à l'enseignant la possibilité de gérer la progression de chacun d'eux. On serait tenté de dire qu'avoir des effectifs peu nombreux est un avantage, car il peut enrichir les échanges et favoriser la communication. En somme, nous notons que le nombre d'effectifs des élèves observé semble être une richesse interactionnelle qui entraîne un emploi plus important et plus fréquent des phénomènes énonciatifs. Il y a un effort de mise en place de la communication et des échanges malgré le rôle dominant de l'enseignant dans la gestion des interactions. En effet, le nombre de phénomènes observés est le produit d'échanges multiples et riches entre les enseignants et les apprenants. Ce nombre révèle aussi et surtout le degré de participation des apprenants, car au vu de nos résultats d'observation, tous les participants ont eu l'occasion de participer et d'être interrogés.

5.4. Le caractère privilégié de la photographie

L'utilisation de l'image fait l'objet de différents travaux de recherche par rapport à l'enseignement-apprentissage des langues. Notre travail s'inscrit au croisement de la didactique et de l'acquisition linguistique des langues étrangères, mais nous l'avons conduit en nous appuyant également sur d'autres domaines. Un tour d'horizon théorique sur la didactique des langues nous a permis de constater la place importante du support visuel dans l'enseignement du français. Enfin, une étude de travaux de recherche autour de la construction du sens et de l'acquisition du lexique chez des apprenants adultes débutant a offert des pistes permettant d'analyser les phénomènes observés tels que le phénomène de négociation conversationnelle chez certains apprenants au cours de leur apprentissage.

D'autre part, notre travail a mis en évidence les apports de l'image fixe en l'occurrence les photographies en tant que support dans la construction du sens des mots et par rapport aux acquisitions lexicales en français langue étrangère chez des apprenants. Du fait de sa visibilité et de sa similitude avec la réalité, l'image permettait à l'apprenant d'associer les mots aux représentations imagées des objets, des personnages, et des événements. Généralement, les participants ont pu reconnaître certaines propriétés perceptibles de l'objet dans l'image. Ils ont pu associer le mot cible et le référent dans l'image et développer les capacités de dénomination et de catégorisation. Cependant, nous avons remarqué l'usage de l'image est soumis à des contraintes liées à sa nature, à sa forme, à sa taille, à son contenu et à sa charge connotative. Certains apprenants ont été confrontés à des difficultés dans l'interprétation de l'image. Ils ont eu mal à identifier les propriétés du référent et/ou à associer le référent au mot cible souvent inconnu pour eux. Ils ont eu des difficultés à dénommer correctement un objet du fait d'un manque lexical dans leur lexique mental en langue française. Cependant, il y avait des participants qui ont pu

adopter des stratégies leur permettant d'établir une connexion entre le terme qu'ils connaissaient et le référent dans l'image, ce qui pouvait susciter une production orale spontanée au cours de l'interprétation de l'image.

Notre analyse des données nous a permis de comprendre certains phénomènes observés. En prenant appui sur notre cadrage théorique, nous avons pu formuler des hypothèses sur l'origine des contraintes dans la construction du sens chez les apprenants étudiés. Pourtant, nous n'avons pas pu apporter une réponse générale étant donné le caractère assez restreint de notre recherche. Des études complémentaires seraient nécessaires pour voir si les mêmes résultats se retrouvent chez d'autres apprenants, dans d'autres contextes. Toutefois, il nous semble important de tenir compte à la fois des apports et des limites des images utilisées en classe de langue afin d'explorer les potentialités des supports au sein des pratiques d'enseignement du français langue étrangère.

L'image photographique est un des objets qu'il est nécessaire de savoir les décoder, pour les didacticiens leur but dans le traitement des images est de les utiliser comme outils pédagogiques ou comme outil de collecte des données, pour Beker les images photographiques sont indéniablement le fruit de construction sociale et qu'elles ne prendront de sens qu'en fonction de la façon dont les personnes qui posent un regard sur elles les comprennent et les utilisent

Il n'est plus nécessaire de prouver que la photographie est ambiguë et plurielle, en outre un objet comme l'image photographique prive à déclencher en nous des sentiments, des réflexions.

La photographie déclenche à cause de son caractère de pluralité un nombre illimité d'explications basées sur plusieurs opinions et faits même si

l'emploi est proposé aux apprenants sans aucune contribution verbale (Muller, 2002 : 114)

5.5. L'image photographique comme une représentation culturelle

L'image photographique est un bon élément d'acquérir des antécédents culturels d'une société ,elle nous donne une définition des représentations collectives d'un groupe ,enfait c'est le reflet d'un ensemble d'éléments sociaux, culturels, historiques, l'image donne un outil précieux si on peut connecter les méthodes culturelles des autres a son enseignementc'est a dire qu'on contactant l'image avec un langage culturel pédagogique , pour les apprenants l'image lui donne du sens en transformant ainsi sa simple utilisation en expérience spirituelle, en d'autres terme une image reflète une identité culturelle fidèle du groupe sociale auquel elle croit adresse , c'est le produit de la culture en soi également le miroir . B.Cathelat affirme que L'image photographique pour celui qui tente la décrypter donne un type de culture « *l'image peut exprimer la totalité d'une culture* », quant à F. Fulchignoni il pense que « *l'image photographique la plus frivole peut exprimer non seulement les intentions explicites de celui qui la captée, mais également le système de valeurs de la vision du monde de tout un groupe* »

L'image photographique grâce à ses caractéristiques peut nous présenter des propositions culturelles dans plusieurs domaines de la culture, culture de l'autre, culture générale, etc.

Lorsque les étudiants apprennent des langues étrangères, ils doivent essayer de capter tous les aspects culturels de cette langue, Denis affirme que « *le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de*

découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie (...). Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. »⁶⁵

L'un des objectifs fondamentaux de l'apprentissage des langues étrangères c'est que les étudiants s'adaptent avec la culture du peuple parlant langue cible, Puisque nous pouvons supposer que les photos font partie de la culture, les images ont une valeur absolue: en d'autres termes, les images ne doivent pas être utilisées uniquement dans le but de comprendre la langue elle-même. En sélectionnant l'image, l'enseignant peut Mettre en évidence les sujets qu'il juge importants ou intéressants.

On peut considérer l'image photographique comme une fenêtre à travers laquelle vous pouvez voir l'interprétation dans le monde des représentations en utilisant des outils sémiotiques comme outils d'analyse, à partir l'analyse de l'image nous pouvons donc parler de la culture de l'autre et établir une communication interculturelle à travers des indices culturels qui sont retrouvés dans les images des corpus, ces indices appartiennent à la culture de l'autre.

Immergées dans l'Environnement visuel et pénétrées dans la vie quotidienne, les images ont surpassé l'écriture et sont devenues un canal de communication privilégié, il en a tellement d'images que le monde est devenu un monde où tout est vu. Chaque jour on est en train de voir, communiquer ; décrypter ; rire ; aimer ; partager ; mémoriser une image, on est dans la culture de l'image qui a pour objectif d'étudier la communication et l'interaction langagière et culturelle d'un côté et la façon dont les images photographiques se sont utilisées quotidiennement de l'autre côté.

Vu que le monde a pris cette orientation vers l'utilisation des images, l'individu a besoin d'une formation a la façon de les manipuler parce qu'elles peuvent être utilisées de mauvaise manière. L'école présente un bon endroit

pour former les apprenants ; qui sont des acteurs sociales; à la culture d'image. Il y a plusieurs raisons qui poussent les spécialistes d'intégrer l'image comme support en classe, en effet l'image favorise la compréhension et provoque de l'inspiration des individus. L'image s'attache à simplifier notre relation au monde et nous permet de comprendre immédiatement les relations abstrait. L'image photographique peut également créer un contenu significatif à ce qui semble flou ; elle nous fournit la clé du monde. L'image photographique est en effet une forme de représentation culturelle. Elle capture des moments de la réalité et les transforme en une image statique qui peut être partagée, interprétée et comprise par différentes cultures et individus.

En tant que forme d'expression artistique, la photographie est influencée par la culture dans laquelle elle est produite. Les photographes sont des observateurs de leur société et de leur environnement, et leurs photographies reflètent souvent les valeurs, les croyances et les normes de leur culture. Ils choisissent les sujets à photographier, les compositions, les angles et les techniques en fonction de leurs perspectives culturelles et de leurs expériences.

De plus, les photographies peuvent servir de moyen de communication interculturelle. Elles peuvent documenter des événements historiques, des traditions culturelles, des coutumes locales ou des aspects de la vie quotidienne. Lorsqu'elles sont partagées et diffusées, elles peuvent être vues par des personnes de cultures différentes, qui peuvent ainsi acquérir une compréhension plus profonde d'autres sociétés et de leurs modes de vie.

Cependant, il est important de reconnaître que l'image photographique est aussi influencée par les perspectives et les préjugés des photographes eux-mêmes. Les choix qu'ils font en termes de sujets, de cadrage, de mise en scène et de post-traitement peuvent refléter leurs propres biais culturels et esthétiques. Par conséquent, l'image photographique ne peut pas être considérée comme une

représentation objective et universelle de la culture, mais plutôt comme une interprétation subjective et filtrée de celle-ci.

En somme, l'image photographique est une représentation culturelle qui peut capturer et transmettre des aspects de la réalité d'une société, tout en étant influencée par les perspectives et les expériences culturelles de celui qui les interprète. Elle peut servir de moyen de communication interculturelle et favoriser la compréhension et l'appréciation des différentes cultures.

5.6. L'apprenant face à son apprentissage.

En découverte culturelle et linguistique, les participants observés ici apprennent à s'exprimer dans une langue et une culture différentes de la leur. Ces derniers apprennent à communiquer en français. Un apprentissage consistant à écrire mais surtout, à interagir. Dans les séances de conversation, on demande souvent aux apprenants d'être plus actifs et impliqués dans les discussions. Nous avons remarqué que les apprenants sont également très coopératifs dans la gestion de la classe. Nous avons observé qu'ils étaient capables de gérer leur participation et que leur attention et leur motivation étaient sous contrôle lors de l'exécution des tâches. Cela conduit à des actions réciproques dans les interactions en classe. Les apprenants jouent un rôle très important dans l'interaction en classe ainsi leur manque d'engagement fait d'eux des apprenants passifs, rendant l'interaction inexistante. La participation de l'apprenant ne doit pas se voir simplement en répétant à la demande de l'enseignant, mais aussi en reformulant, en prenant des risques à chaque occasion qui s'offre à lui et en réalisant que de la situation d'apprentissage et de son attitude en classe.

À travers notre recherche, nous avons constaté que ces apprenants, avant leur accès à l'atelier de conversation, possédaient des répertoires linguistiques et communicatifs assez réduits et ancrés dans le parcours scolaire, réduits et presque

limités à la télévision et à Internet. Par rapport à l'image de leurs compétences en langue étrangère. De plus, être compétent dans une langue, selon leur conception de la maîtrise d'une langue étrangère, même dans leur langue maternelle signifie que la langue a été apprise à l'école et que l'évaluation a été positive à la fin de l'année. Finalement, ils font part des projets linguistiques assez limités, généralement orientés vers des apprentissages à but pragmatique et professionnel.

Par rapport donc aux images du FLE, les apprenants interrogés voyaient le FLE, surtout en tant qu'objet socio-affectif, caractérisant cette langue comme étant "indispensable pour la réussite d'une carrière professionnelle et avant tout une vie sociale". Il s'agit donc d'un rapport affectif à la langue fondé sur l'élan suscité par la langue-culture et ses locuteurs. Le français inspire chez les apprenants d'abondantes associations lexicales, notamment en rapport avec la cordialité de la vie sociale et des interactions ("bonjour", "merci", "au revoir", "salut", "bonsoir" et "de rien").

Au Finale, le français est encore compris en tant qu'objet de pouvoir économique et professionnel, une langue utile et un atout dans une future carrière. Ainsi, ils considèrent l'apprentissage du FLE comme important en contexte arabophone, la majorité des apprenants mentionne le FLE, surtout pour des raisons utilitaires et pragmatiques : "le français est une langue internationale", qui "facilite la communication" et "l'accès au monde du travail". En plus, ils considèrent que le français possède encore beaucoup de pouvoir économique et social, de sorte que, quelques participants reconnaissent que connaître le français confère un statut économique et culturel, s'agissant d'une langue qu'on suppose parlée par les élites et, ainsi, d'une langue-outil d'auto promotion personnelle et d'acquisition d'un capital symbolique (dans le sens de Bourdieu, 1991).

Nous pouvons conclure que la majorité des ateliers de conversation en contexte FLE sont de nature positive, dès le début des séances. La classe étant le lieu privilégié de contact avec cette langue, de l'aveu des apprenants, nous pouvons affirmer que les institutions scolaires, les universités et centre de langues, à travers leurs discours et autres matériaux de création et de légitimation d'images des langues, ont réussi à élaborer une stratégie de marketing, avec succès, autour du "romantisme", de la "beauté" et du rôle du français en tant qu'objet de pouvoir, lui conférant et cimentant une valeur utilitaire.

Notre étude a permis de conclure que l'utilisation de la photographie, de façon assez significative, sur la construction et l'évolution des images du FLE et que les changements observés peuvent, parfois, déclencher des effets négatifs en ce qui concerne le rapport du sujet à la langue et aux motivations pour s'engager, soit dans la réalisation des tâches scolaires, soit dans des situations d'interaction avec les locuteurs francophones. Ainsi, il n'est pas étonnant que des catégories rendant compte du FLE comme construisant des rapports interpersonnels n'atteignent pas de résultats significatifs, puisque l'apprentissage semble centré sur des aspects formels de la langue.

Ainsi, nous considérons qu'il faudrait investir dans un apprentissage de décentration qui puisse mettre en valeur les autres dimensions des langues, notamment leurs valeurs formatives et humanistes, dans le sens attribué par Phipps & Gonzalez (2004) au terme *languageing*. Or, de notre point de vue, ceci implique une approche des langues en contexte qui prône leur apprentissage bien au-delà des atouts professionnels et comme étant bien plus qu'un objet (primauté de l'évaluation et des résultats des apprentissages) ce qui nécessite une reconfiguration des objectifs et des activités en classe, ainsi qu'une prise en compte des biographies sociolinguistiques des apprenants (et donc, de leur

compétence plurilingue et des possibilités de transfert entre les langues qui la constituent) et des besoins de mobilité à l'heure actuelle, aussi géographique que virtuelle (voir Bono & Melo, 2008, pour une conception de la pédagogie universitaire des langues). Au lieu de se concentrer uniquement sur la mémorisation de règles grammaticales et de vocabulaire, cette approche met l'accent sur la communication pratique et la compréhension de la langue dans des situations concrètes.

L'idée centrale de l'apprentissage des langues en contexte est de fournir aux apprenants des situations de la vie quotidienne ou professionnelles dans lesquelles ils peuvent utiliser la langue cible de manière significative. Cela peut inclure des dialogues, des jeux de rôle, des discussions sur des sujets d'actualité, des simulations de situations réelles, des activités de groupe, etc.

L'apprentissage en contexte offre plusieurs avantages. Tout d'abord, il permet aux apprenants de développer leurs compétences de communication réelle, en les exposant à des situations authentiques dans lesquelles ils doivent comprendre et s'exprimer dans la langue cible. Cela favorise une meilleure acquisition de la langue et une plus grande confiance en soi lors de l'utilisation de la langue.

De plus, l'apprentissage en contexte permet aux apprenants de comprendre la culture et les usages sociaux liés à la langue qu'ils étudient. En apprenant la langue dans des situations réelles, les apprenants sont exposés aux normes culturelles, aux expressions idiomatiques, aux gestes et aux comportements appropriés dans un contexte donné.

L'utilisation de supports authentiques, tels que des vidéos, des articles de journaux, des enregistrements audio ou des sites web, est également un élément clé de l'apprentissage en contexte. Cela permet aux apprenants de se familiariser avec différents accents, styles de langage et registres de la langue cible, ce qui contribue à améliorer leur compréhension et leur capacité à s'adapter à diverses situations de communication.

Il convient de noter que l'apprentissage en contexte ne néglige pas l'importance de la grammaire et du vocabulaire, mais les intègre de manière plus naturelle et fonctionnelle. Les règles grammaticales et le vocabulaire sont enseignés et pratiqués dans le cadre de situations réelles, ce qui facilite leur compréhension et leur application pratique. Ces considérations rejoignent les principes du *Cadre Européen de Référence pour les Langues*, qui prône la formation de citoyens conscients de l'espace plurilingue et pluriculturel qu'ils habitent (et qui façonne leurs expériences professionnelles, personnelles, ...) et capables d'y intervenir, de façon responsable et éveillée. Ainsi, le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ne doit pas être absent du curriculum universitaire en langues, ce qui implique de penser le caractère multidimensionnel des langues (du FLE, dans le cadre de ce texte) et la pluralité des rôles qu'elles sont appelées à jouer, notamment en tant que médiatrices entre sujets, en situation de travail comme dans d'autres contextes.

Conclusion

Pour clôturer ce travail de recherche, revenons d'abord sur les objectifs à l'origine de cette recherche afin de voir s'ils ont été atteints et si oui dans quelle mesure. Notre objectif était de déterminer en quoi l'utilisation de la photographie en tant que support pédagogique pouvait bénéficier à la prise de parole des apprenants, plus précisément ceux de niveau débutant. La réponse à cette question est plutôt positive, comme nous avons pu le voir notamment à partir de l'analyse des données recueillies sur le terrain. En effet, dans le chapitre 4 les réponses au questionnaire de fin de projet nous permettent de constater que nombreux étaient les apprenants disant que les photographies les avaient aidés à s'exprimer parce qu'elles leur permettent d'imaginer ou d'inventer des histoires. De surcroît, nous avons pu constater à travers l'exploitation des transcriptions d'interaction (chapitre 4) que ce support a favorisé, en plus de la prise de parole, la conversation entre pairs. De par son fort aspect intrigant, la photographie encourageait naturellement les apprenants à participer et à s'impliquer dans l'interaction orale. La liberté énonciative apportée par la photographie était à l'origine de productions verbales avec un fort caractère affectif. En effet, nous avons pu démontrer que leur expérience ainsi que leur regard sur le fonctionnement du monde étaient à la base de leurs productions verbales. La créativité suscitée par les photographies incitait donc grandement la prise de parole tout en faisant appel à des compétences diverses.

Dans nos analyses, nous avons également pu mettre en lumière les limites de la classe de conversation, contexte dans lequel s'est déroulée notre présente recherche. Nous avons pu voir qu'effectivement, les interactions verbales dans un atelier de conversation sont marquées par une certaine spontanéité et des moments ponctuels d'égalité des rôles. Cependant, le but premier étant de faire évoluer les compétences communicatives des apprenants, nous ne pouvons pas ignorer son fort caractère didactique.

Ainsi, nous avons constaté que la place « haute » de l'enseignant est souvent mise en évidence malgré le fait que celui-ci tente de ne pas avoir recours aux prérogatives inhérentes à son statut.

Par ailleurs, la principale difficulté qui est survenue et à laquelle nous ne nous attendions pas est celle décrite par Burney & Damoiseau en 1969 : la difficulté de « se confiner » dans le rôle d'animateur afin de laisser place à la parole des apprenants/participants. Bien que les ateliers de conversation sont un espace pour la parole libre, il s'est avéré très difficile en tant qu'animateur des ateliers, de prendre du recul et ne pas interrompre pour corriger, souffler ou traduire un mot trop souvent.

En outre, il semble important de souligner que la pertinence de cette étude est limitée par certains facteurs : tout d'abord par le nombre réduit d'apprenants sur lequel elle a été menée. D'autre part, la courte durée du projet ne nous permet pas de nous prononcer quant aux effets de leur participation aux ateliers sur le long terme. De plus, tous les apprenants/participants étant de même origine, l'utilisation des photographies a été favorisée d'office puisque la culture d'apprentissage était préalablement basée sur la participation et les échanges en groupe. Enfin, le fait que tous les participants y compris, l'enseignant de l'atelier de conversation étant de même origine, a rendu l'échange culturel moins riche en termes de variété. Ainsi, ayant conscience de certaines limites à cette étude, il pourrait être intéressant d'approfondir cette recherche en la réalisant sur des échantillons plus grands et plus variés en termes de public par exemple.

En conclusion, nous soulignons l'idée, selon laquelle nous espérons avoir réussi à surprendre dans cette recherche les aspects essentiels de l'interaction didactique. Ces acquis pourraient constituer de nouvelles prémisses pour des recherches à venir. L'analyse des interactions verbales en contexte didactique est un domaine pratiquement inépuisable, de sorte que chaque point

abordé dans cette thèse, qu'il soit théorique ou appliqué, pourrait être développé davantage sans que la totalité de ses potentialités soit épuisée.

Références bibliographiques

Bibliographie :

Ouvrage :

- ALBER, J.-L. et Py, B. (2004) : « Interlangue et conversation exolingue », in GAJO, L. et al. (eds) : *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier, coll. LAL, p. 171-186.
- ALI BOUACHA, A. 1984. Le discours universitaire, la rhétorique et ses pouvoirs. Peter Lang, Berne.
- BACHMANN, C., LINDENFELD J., SIMONIN J. (1981): *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, coll. LAL.
- BAKHTINE, M. (1977) : *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit.
- BANGE, P. (1992b) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier Didier, coll. LAL.
- BANGE, P., CAROL, R., et GRIGGS, P. (2005) : *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, L'Harmattan.
- BAYLON, C. et MIGNOT, X. (1991) : *La communication*, Paris, Nathan Université.
- BEGUELIN, M.-J. (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- BEHRENT, S. (2007) : *La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune*, Paris, L'Harmattan.
- BENSALAH, A. (1998) : « L'alternance de langues comme marqueur du changement des genres discursifs et de l'accentuation de l'intersubjectivité », in QUEFFELEC, A. (éd.) : *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Publications de l'Université de Provence, p.39-49.
- BERARD, E. (1991) : *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris, CLE international.

- BLANCHET, P. (2000) : *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, éd. PUR, Rennes, 145 pages.
- BRUNER, S. Jérôme, (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, 4^{ème} éd. PUF, (rééd. 1993), Paris, 313 pages.
- BRUNER, Jérôme, (en collaboration avec Rita Watson), (1983) : *Comment les enfants apprennent à parler*, éd. Retz, Paris, (traduit de l'anglais par J. Piveteau et J. Chambert, *Child's talk, learning to use language*, J. Bruner, 1983), 127 pages
- BURNEY, P., DAMOISEAU, R. 1969. *La classe de conversation*. Hachette : Paris.
- CARON, J. (1995) : *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF (3^{ème} édition).
- CHAMBERLAIN, A. et STEELE, R. (1991) : *Guide pratique de la communication*, Paris, Didier.
- CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (ed.)(2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CICUREL, F. (1984) : *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international.
- CAMBRA GINE, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier
- CORNU, L. et VERGNIoux, A. (1992) : *La didactique en questions*, Hachette éducation.
- COURTILLON, J. (2003) : *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, Collection F.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

- DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C. et FOERSTER, C. (1990) : *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.
- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. et WEISS, F. (1981) : *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE International.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1988) : « particularités des réparations en situations de contact », in COSNIER, J. GELAS, N. et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, p. 269-283.
- DE NUCHEZE, V. (2001) : *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- DE NUCHEZE, V. et COLETTA, J. M. (eds) (2002) : *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, Bern, Peter Lang.
- DE PIETRO, J.-F. (1988) : « Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles », in Cosnier, J. *et al.* (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, p. 251-267.
- DE NUCHEZE, V. (2001) : *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- DE NUCHEZE, V. et COLETTA, J. M. (eds) (2002) : *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, Bern, Peter Lang.
- DERNIER, C. *L'atelier de conversation. Conseils, pistes et outils*. Grenoble : PUG.
- FOFANA, A. (2011). « Typologie des interactions dans les grands groupes : exemple de l'enseignement du langage oral au cours préparatoire ».
- GUMPERZ, J. *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Les éditions de minuit.2005.
- HALTE, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, Paris, PUF.

- HAMERS, J.-F. et BLANC, M. (1983) : *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- HYMES, D. (1984) : *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, coll. LAL.
- JEANNERET, T. (1999) : *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Bern, Peter Lang.
- JULIEN, P. (1988) : *Activités ludiques*, Paris, Clé International, coll. « Techniques de classe ».
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1988) : « La notion de "place" interactionnelle ou les taxèmes qu'est-ce que c'est que ça ? », in COSNIER, J. et al. (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. et PLANTIN, C. (eds.)(1995) : *Le trilogue*, Lyon, PUL.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) : *La conversation*, Paris, Seuil, coll. "Mémo".
- KLEIN, W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- KRAMSCH, C. (1984a) : *Interactions et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*, Cambridge, and Cambridge University Press.
- LINTON, R. (1977) (trad.) : *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.
- LOHISSE, J. (2001) : *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LÜDI, G. et PY, B. (2003) : *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang (3ème édition).

- MATTHEY, M. (2003) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang.
- MULLER, C., BORGE, N. 2020. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- PORCHER, L. (2004a). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.
- PORCHER, L. (2004b). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation.
- SCHUTZ, A. 1967 [1962]. *Collected papers I: The problem of social reality*. Nijhoff, The Hague.
- TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : Clé International.
- TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.
- TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse des conversations*, Paris, Editions Nathan.
- VIALON V. (2002). *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : Harmattan.
- VION, R. (2000) : *La communication verbale, Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur (1ère éd. 1992)
- VYGOTSKI, L. (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La dispute (1ère ed. 1935).
- WATZLAWICK, P. et al. (1972) : *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.
- WEISS, F. (1983) : *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette.
- WEISS, F. (2002) : *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris, Hachette Livre.
- WIDDOWSON, H.G. (1981) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif (traduction).

- WINKIN, Y. (ed.) (1981): *La nouvelle communication*, Paris, Le Seuil
- YAICHE, F [1986] 2002. *Photos-Expression*. Paris : Hachette.

Dictionnaire

- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, clé international.
- ROBERT, P. (Ed.). 2010. *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (nouv. éd.)*. Paris : Le Robert.

Revue

- ARDITTY, J. et VASSEUR, M.-T. (1999) : « Interaction et langue étrangère : présentation », *Langage* n° 134, p. 3-19.
- ARDITTY, J. (2004) : « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *AILE* n°21, p. 167-201.
- ARDITTY, J. (2005) : « Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, juillet 2005, p. 8-19.
- AUSTIN, J.L. (1970) : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil (1ère ed. *How to do things with words*, Oxford, 1962)
- BANGE, P. (1987) : « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue », *Communication à la table ronde du « Réseau Européen Acquisition des langues »*, La Baume-lès-Aix.
- BANGE, P. (1992a) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE* n°1, p. 53-85.

- BANGE, P. (1996) : « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Carnets du Cediscor* n°4, p. 189-202.
- BEHRENT, S. (2002) : « quand les apprenants du français parlent entre eux de leur langue cible – activités métadiscursives dans la communication interalloglotte », *Marges Linguistiques* n°4, p. 87-100. <http://www.marges-linguistiques.com>.
- BERRENDONNER, A. et REICHLER-BEGUELIN, M.-J. (1989) : « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue française* n°81, p. 89-125.
- BERTHOUD, A (1993). *La Suisse de demain et la mobilité des populations: nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation*. Genève: F.P.S.E., Université de Genève: *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education* no. 68.
- BERTOCCHINI. P & Costanzo. E : *Interaction et classe de langue, revue de l'Alliance Française de Lecce, n° 14, 2010.*
- BIGOT, V. (1996) : « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », *Carnet du Cediscor* n°4, p. 33-47.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (coord.) (1997) : Alternances des langues et apprentissages, *Etudes de linguistique appliquée* n° 108, Paris, Didier-Erudition.
- CAUSA, M. (1997) : « Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Etudes de linguistique appliquée* n°108, Paris, Didier Erudition, p. 457-465.
- CAUSA, M. (2005) : « Gestion du répertoire linguistique et apprentissage d'une langue nouvelle », *Education et sociétés plurilingues* n° 19, dec. 2005, p. 27-38.

- CHARAUDEAU, P. (1982) : « Eléments de sémiolinguistique ; d'une théorie de langage à une analyse du discours », *Connexions* n°38.
- CHEVALIER, L., TRUBERT-OUVRARD, T. 1996. Quelle place pour le cours de conversation ? *Études de Langue et Littérature françaises de l'Université Seinan-Gakuin*, n° 35. En ligne: <http://www.seinangu.ac.jp/~trubert/Conversation-Seinan.html> consulté le 31/10/21.
- CICUREL, F. (2002) : « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* n°16, p. 145-163.
- CICUREL, F. (1996c) : « Hétérogénéités des direx sur la langue dans une situation d'enseignement/apprentissage », SOUCHON, M. (coord.) : *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, actes du Xe Colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, Besançon, Presses Universitaires Franc-comtoises, p. 287-296.
- COSTE, D. (2002) : « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », *AILE* n°16, p.3-22.
- COSTE, D. (1984) : « Les discours naturels de la classe », *Le Français dans le Monde*, n°183, p. 16-25.
- COURTILLON, J. (1981) : « Une méthodologie de la communication », Actes du 5^{ème} colloque SGAV, Problématique SGAV et approche communicative.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, Asdifle.
- CYR, P. (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
- DABENE, L. (1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée* n° 55, p. 39-46.
- DABENE, L. (1986) : « Pour une contrastivité revisitée », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 104, p. 393-340.

- DABENE, L. *et al.* (1988) : « L’insertion des jeunes issus de l’immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques », in *Rapport de recherche du Programme pluriannuel en sciences humaines* (PPSH), Rhône-Alpes, multigraphe.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. et KRAFFT, U. (1995) : « Pour l’analyse des rédactions conversationnelles », in VERONIQUE, D. et VION, R. (éds) : *Modèles de l’interaction verbale*, Publications de l’Université de Provence, p. 365-377.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1988) : « particularités des réparations en situations de contact », in COSNIER, J. GELAS, N. et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, p. 269-283.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. et KRAFFT, U. (1990) : « Eléments pour l’analyse du SLASS », Communication présentée au colloque *Interaction et acquisition : variétés d’interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs*, Réseau Européen Acquisition des Langues, Bielefeld, ronéotypé.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. et KRAFFT, U. (1991) : « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact », in RUSSIER, C. *et al.* (eds) : *Interactions en langue étrangère*, Publications de l’Université de Provence, p. 37-48.
- DAMOISEAU, R. 1969. La classe de conversation. *Le français dans le monde*, n°69, pp. 58-62.
- DE GAULMYN, M.-M. (2001) : « Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle », in de Gaulmyn, M.M. *et al.* (eds) : *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*, L’Harmattan, p. 31-48.
- DE PIETRO, J.-F. (1988) : « Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles », in Cosnier, J. *et al.* (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, p. 251-267.

- DE PIETRO, J.-F. et SCHNEUWLY, B. : « Pour une didactique de l’oral, ou: l’enseignement/apprentissage est-il une “macro-séquence potentiellement acquisitionnelle” », *Etudes de linguistique appliquée* n°120, oct-déc. 2000, p. 461-474.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. ET PY, B. (1989) : « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in WEIL, D. et FUGIER, H. (eds), *Actes du 3ème colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université de Strasbourg.
- DEMOUGIN, F. 2012. Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarium Arena. Revista do programma doutoral em Didatica de linguas da Universidade do Porto*, vol 3, 103-115.
- DUTHOIT, E. 2016. Méthodologies de recherche et d’intervention en didactique des langues : l’apport de l’ergonomie de langue française. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. 35 N°*
En ligne: <http://journals.openedition.org/apliut/5384> consulté le 25/09/21.
- HYMES, D. (1967): « Models of the interaction of language and social life » in *Journal of Social Issues* n° 59, 1967.
- KARA ATTIKA, Y. (2004) : « L’alternance codique comme stratégie langagière dans la réalité algérienne », in BOYER, H. (ed.) : *Langues et contact de langues dans l’aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestion*, Paris, L’Harmattan, p. 31-38.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. et TRAVERSO, V. (2004) : « Types d’interactions et genres de l’oral », *Langages* n° 153, p. 41-51.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986) : « Nouvelle communication et analyse conversationnelle », *Langue française* n° 70, p.7-25.
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1994) : « Le fonctionnement du trilogue », *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des sciences du langage* n°10, p.42-49.

- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (2001) : *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Editions Nathan/VUEF.
- KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1994) : « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°59, p.127
- KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993) : « La séquence analytique », *Bulletin CILA* n°57, p. 137-157.
- KRAMSCH, C. (1984b) : « Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone », *E.L.A.* n° 55, p. 57-67.
- LEVINSON, S. (1981) : « The essential inadequacies of speech acts models of dialogue », in PARRET H., SBISA H. & VERSCHUEREN J. (eds), *Possibilities and limitations of pragmatics*, Amsterdam, Benjamins, p. 473-492.
- LONG, M. H. (1980) : « “Inside the black box” : Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning », *Language Learning* n°30, p. 1-42.
- LÜDI, G. (1987) : « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme », in Lüdi, G. (éd.) : *devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, p. 1- 19.
- LÜDI, G. (1999) : « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », in V. Castelloti & D. Moore (coord.) (1999), *Alternances des langues et construction de savoirs, Les Cahiers du Français Contemporain* n°5, Lyon, ENS-Editions, p.25-51.
- MATTHEY, M. et VERONIQUE, D. (2004) : « Trois approches de l'acquisition des LE : enjeux et perspectives », *AILE* n°21, p. 203-223.
- MONDADA, L. 2008. La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. In M. Bilger (dir.) *Données orales : les enjeux*

- de la transcription. Cahiers de l'Université de Perpignan n° 37. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan., pp. 78-110.*
- MULLER, C. 2011. « *La photographie un outil pour communiquer en classe de langue* ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, volume XXXI, n° 1, p.10-27
 - MULLER C. (2008). *La photographie, déclencheur de parole en classe de FLE : la fiction dans les interactions. Congrès mondial de linguistique française* , p. 543.
 - MULLER c. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies portugal* (2), pp. 119-130.
 - MULLER C. (2012). Observer ces photos. Imaginez ce qui s'est passé : analyse d'activités de production verbale à partir de photographies dans des manuels de français langue étrangère et seconde. *Journée Pierre Guibbert* (pp. 1-6). Montpellier: IUFM
 - NATSI C. (2004). Le dire et l'induire: enjeux socioculturels dans l'appropriation du sens des messages publicitaires français et grecs. *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne : pratique, représentations, gestions* n°33, pp. 237-252
 - PAUZET A., 2003, « En route pour les « I.L.E.S. » ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 132, 491-510.
 - PAUZET A., 2005, « Représentations picturales et imaginaire collectif », *Études de linguistique appliquée*, n° 138, 137-151
 - PEKAREK DOEHLER. S : *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives*, Acquisition et

interaction en langue étrangère [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 avril 2011, consulté le 03 mai 2011. URL : <http://aile.revues.org/934>

- PUREN, C. (1993). « Problématique de l'observation de classe, description et interprétation des pratiques de classe ». In Les pratiques de classe en langue étrangère : actes de colloque du 3^{ème} colloque ACEDLE. Paris : Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, 1994. In 3^e colloque international ACEDLE, 1993.
- PY, B. 1989. L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. In *DRLAV Revue de Linguistique* n° 41, 83-100. DOI : [10.3406/drlav.1989.1085](https://doi.org/10.3406/drlav.1989.1085)
- PY, B. 1994. Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition. In D. Véronique (Ed.), *Créolisation et acquisition des langues*, 137-150, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- PY, B. 1997. Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In *ELA* n° 108, 495-504.
- SCHAUB, M. Pour une méthodologie du cours de conversation. Synergies Chine, n° 7, pp. 239- 246. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Chine7/schaub.pdf> consulté le 11/10/2021.
- TARDY M., 1975, La fonction sémantique des images, *Etudes de linguistiques appliquée*, n° 16, 19-43
- TRAVERSO, V. (1994) : « Les dynamiques du trilogue », *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage* n°10, p.153-161.
- TROGNON, A. et BRASSAC, C. (1988) : « Actes de langage et conversation », *Intellectica* n° 6/2, P. 211-232.
- VASSEUR, M.-T. (1991) : « Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère », in RUSSIER, C. *et al.*

(eds) : *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 49-59.

- VASSEUR, M.-T. (1995) : « Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension », *Cahiers de praxématique* n°25, p. 53-77.
- VERONIQUE, D. (1992) : « Recherche sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *AILE* n°1, p. 5-35
- VION, R. (1996) : « L'analyse des interactions verbales » in CICUREL, F. et BLONDEL, E. (coord.) : La construction interactive des discours de la classe de langue, *Les carnets du Cediscor* n°4, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 19-32.
- VION, R. (1996) : « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor* n°4, P. 19-32

Thèses et mémoires consultés

- AISSI RADHIA(2018) Le rôle de l'image dans l'enseignement / apprentissage précoce du FLE en Algérie. A l'université de Batna
- BENDIHA, DJAMEL (2005) : l'utilisation de la bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE cas des apprenants de la cinquième année fondamentale de l'école SAKINA BENT EL HOCINE BATNA. Magister thesis, université de Batna 2.
- BIGOT, V. (2002) : « Les comportements langagiers tutélares des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants », in CICUREL, F., VERONIQUE, D. (coord.) : *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 67-86.

- MAHIEDDINE. Azzeddine(2009) Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère, Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens à l'université de Tlemcen (thèse de doctorat)
- MEHDADI YAMINA (2018) L'apport de l'image dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le développement des compétences scripturale et interculturelle à l'université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Table des matières

Introduction	07
Chapitre I : L'interaction, un concept vaste et complexe.....	18
1.1. Notion d'interaction.....	19
1.1.1. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangère..	27
1.1.2. L'interaction didactique en classe de FLE.....	29
1.1.3. Interactivité dans l'élaboration du discours	30
1.1.4. Pourquoi interagir dans une classe langue.....	31
1.2. L'enseignant et l'apprenant dans l'interaction.....	37
1.2.1. La diversité des rôles de l'enseignant	38
1.2.2. L'apprenant en tant que qu'élève maître de sa façon d'agir.....	45
1.3. La conversation, un type d'interaction particulière.....	49
1.4. La classe de langue Vs l'atelier de conversation : deux contextes différents.....	51
1.4.1. L'interaction dans tous ses états.....	51
1.4.2. Les rôles interactionnels, une relation asymétrique.....	53
1.4.3. L'atelier de conversation.....	55
1.4.4. L'organisation des tours de paroles.....	56
1.4.4.1. Tours de paroles.....	57
1.4.4.2. Thèmes/activités.....	59
1.4.4.3. Réparations et corrections.....	61
1.4.5. Les objectifs de la classe de langue : vers une conversation à bâtons rompus.....	63
1.4.6. Vers une symétrie des rôles interactifs	63
1.5. Les limites de la classe de conversation.....	65
1.5.1. Une situation exolingue.....	65
1.5.2. La finalité externe de la conversation : l'apprentissage.....	67
1.5.3. Une relation malgré tout verticale.....	68

Chapitre II : L'image comme support pédagogique déclencheur de parole...	70
2.1. Un bref retour aux origines.....	71
2.1.1 Définition.....	74
2.1.2 Les types d'images.....	75
2.2. L'image au centre des pratiques de classe en didactique des langues	79
2.2.1 Un document authentique.....	81
2.2.2 L'apport de l'image à la pédagogie du FLE.....	81
2.2.3 L'image en classe de langue.....	82
2.2.4 L'intericonicité.....	85
2.3 La photographie un outil pour communiquer en classe de langue...	88
2.3.1 Photographie et créativité dans la didactique des langues.....	91
2.3.2 Photographie et autonomie.....	93
2.3.3 Vers une construction de sens autour de la photographie.....	94
2.3.4 Interprétation, expression, négociation.....	98
Chapitre III : Appareil méthodologique.....	101
3.1. Une démarche empirique et qualitative.....	102
3.2. Profil du groupe d'apprenants observé.....	103
3.3. Description de la situation observée.....	104
3.3.1 Observation de classe : avant les ateliers.....	105
3.3.2 Le déroulement des ateliers de conversation.....	106
3.4 La démarche ethnographique.....	109
3.4.1 Définition.....	109
3.4.2 L'observation participante et la place de l'observateur.....	110
3.4.3 La place de l'observateur dans notre étude.....	111
3.4.4 L'approche ethnographique dans le domaine didactique.....	112
3.5. Méthodologie de recueil et d'analyse de données.....	113
3.5.1 Analyse quantitative des questionnaires (participants des ateliers)	113
3.5.2 Analyse qualitative des interactions (enregistrement des ateliers)	115
3.5.3 Conventions de transcription.....	116
3.5.4 L'usage de la langue maternelle.....	121
3.6. Le répertoire langagier des apprenants.....	122
3.7. Le découpage des interactions verbales.....	124

Chapitre IV : Analyse des données et résultats pour une visée didactique .	128
4.1. Analyse des questionnaires.....	129
4.1.1 Le profil et les attentes des apprenants.....	130
4.1.1.1 Analyse du questionnaire du début de la session.....	130
4.1.1.2. Analyse du questionnaire de fin de session.....	136
4.2. Analyse des interactions lors des ateliers de conversation.....	143
4.2.1. Différentes interprétations d’une même photographie.....	143
4.2.2. Une entrée dans un monde imaginaire.....	149
4.3. Aspect conversationnel : interactions autour des photographies dans les ateliers de conversation.....	156
4.3.1. La conversation entre pairs.....	156
4.3.2. L’animateur partie prenante du groupe.....	158
4.3.3. Limites de l’atelier : aspect didactique prédominant.....	163
4.3.4. L’échange didactique.....	164
4.3.5. Position prépondérante de l’animateur lors des échanges.....	171
 Chapitre V : Réflexions didactiques.....	 180
5.1. Les recommandations à l’égard des résultats	181
5.2. L’emploi de la langue maternelle, une stratégie pour enseigner / apprendre la langue étrangère.....	182
5.3. Effectifs restreints mais échanges riches	186
5.4. Le caractère privilégié de la photographie.....	187
5.5. La photographie comme représentation culturelle.....	189
5.6. L’apprenant face à son apprentissage.....	192
 Conclusion	 196
Références Bibliographiques.....	201
Table des matières.....	217
Listes des tableaux et des figures.....	220
Listes des photographies et schémas.....	222
Annexes.....	223

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Description des ateliers de conversation

Tableau n°2 : Convention de transcription

Tableau n°3 : Transcription des phonèmes de l'arabe dialectal

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : réponses des apprenants sur les compétences les plus travaillées en cours

Figure 2 : réponses des apprenants : les difficultés dans la compétence orale des apprenants

Figure 3 : réponses des apprenants : les raisons pour s'inscrire dans l'atelier de conversation.

Figure 4 : réponses des apprenants - Les ateliers de conversation

Figure 5 : réponses des apprenants : avis sur l'atelier de conversation

Figure 6 : réponses des apprenants - Les différences entre la classe de français et l'atelier de conversation.

Figure 7 : réponses des apprenants : La compétence orale

Figure 8 : réponses des apprenants : Les photographies comme déclencheur de parole.

Figure 9 : réponses des apprenants - Les compétences stimulées par les photographies.

LISTE DES PHOTOGRAPHIES :

- Photographie n°1** : la ballerine de l'espoir
Photographie n°2 : l'enfance perdue : enfants de Syrie (2017)
Photographie n°3 : Square Richard Lenoir de René Maltête(1965)
Photographie n°4 : autoportrait Walker E. 1975
Photographie n° 5 : braquage de banque de Robert Doisneau (1964)
Photographie n°6 : Café de Flore, Saint Germain des Prés, E. Boubat (1953)
Photographie n° 7 : incendie en Australie, H. Cartier-Bresson (2019)
Photographie n°8 : Edouard Boubat intitulée « Lella au Concarneau » (1948)
Photographie n°9 : Rue de Monteffard, de R. Doisneau (1959)
Photographie n° 10 : La glace de Willy Ronis (1955)

LISTE DES SCHEMAS :

- Schéma n° 1** : ethno-sociolinguistique de la communication
Schéma n° 2 : Le triangle de l'interaction en classe de FLE
Schéma n°3 : modèle de l'interaction enseignant/ apprenants dans le contexte de la classe (selon Tardif, 1992)
Schéma n° 4 : structure hiérarchique des caractéristiques de l'apprenant (selon Cicurel, 2002)
Schéma n° 5 : modèle interactif de la situation de communication (adapté de Wells, 1981 :6)
Schéma n°6 : négociation du discours oral (selon Tardy, 1975)

ANNEXE 1

Questionnaire (Début de session)

1. Adresse e-mail

.....

2. Nom et prénom

.....

3. Age

.....

4. Numéro de téléphone

.....

5. Profession/ spécialité

.....

6. Pourquoi apprends –tu le français ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Faire des études supérieures en France
- Passer un examen (DELFF/ DALF)
- Communiquer en voyage
- Vivre en France
- Pour mon métier
- Par plaisir

7. Parles-tu d'autres langues ? (plusieurs réponses sont possibles)

.....

8. Dans quelles compétences penses-tu avoir le plus de difficultés ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite

Expression orale

Expression écrite

9. Pourquoi ?

.....

10. As-tu l'habitude de prendre la parole en cours ?

Oui

Non

11. As-tu des difficultés quand tu parles français ? si oui lesquelles (grammaire, vocabulaire, syntaxe des phrases, phonétique, etc.)

.....
.....
.....

12. As-tu déjà eu peur de prendre la parole en publics ? si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....

13. Pourquoi as-tu choisi de participer aux ateliers de conversation ?

.....
.....
.....

14. Penses-tu que les ateliers de conversation sont-ils différents du cours de français en classe ? si oui, en quoi sont-ils différents ?

.....
.....
.....

Annexe 2
Questionnaire
(Fin de session)

1. Nom et prénom

.....

2. As-tu des difficultés quand tu parles français ? si oui lesquelles (grammaire, vocabulaire, syntaxe des phrases, phonétique, etc.)

.....
.....
.....

3. Qu'est ce que tu as aimé dans les ateliers de conversation ? Dis-moi quels sont les points positifs à garder pour les prochains ateliers.

.....
.....
.....

4. Qu'est- ce que tu n'as pas aimé dans les ateliers de conversation ? Dis-moi quels sont les points négatifs à améliorer pour les prochains ateliers.

.....
.....
.....

5. La durée des ateliers (1 heure) a-t-elle-était satisfaisante ?

.....
.....

6. Les ateliers de conversation, t-ont-ils aidé à améliorer ta compétence orale en français ?

- Oui
- Non

7. Si tu as répondu oui à la question précédente, dis-moi quel aspect des ateliers ?

- L'utilisation du vocabulaire.
- La construction des phrases.
- La prononciation.
- La fluidité.

L'auto-confiance.

8. Qu'est ce que tu penses de la posture de l'enseignant dans les ateliers de conversation ? est-ce la même qu'en classe de français ?

.....
.....
.....

9. Qu'est ce tu penses des photographies utilisées dans les ateliers ? elles t'ont aidé à t'exprimer en français ?

.....
.....
.....

10. Si oui, quel aspect ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Créativité
- Interculturalité
- Emploi du vocabulaire
- Expression de l'opinion

11. Y-a-t-il une activité qui t'a marqué ? si oui, laquelle ?

.....

12. Y-a-il une photo qui t'a marqué ? si oui, laquelle ? (plusieurs réponses sont possibles)

.....
.....
.....

13. Aimerais-tu continuer à participer aux ateliers à la session suivante ? pourquoi ?

.....
.....
.....

ANNEXE 3**Transcription des ateliers de conversation**

Configuration de la classe

Lieu : Centre de Langues Oran

Durée fixée : 60 minutes

Niveau : A1/A2

Activité : atelier de conversation

Présentation du cours enregistré

Date : 06/05/2019

Durée : 60 minutes

E/ A : enseignante/ animatrice de l'atelier

A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇ : Apprenants

1. E : alors on va commencer vous prenez vos exposés/ de la semaine passée (2S), euh la question de la leçon précédente / alors euh. Mademoiselle euh
M. est-ce que vous voulez / ou pouvez répondre à la question ?
2. A₁: il veut attirer :: l'attention du heu / du lecteur.
3. E : oui /est-ce que vous avez compris : ce que a dit votre collègue car d heu : le premier comment comment il a il a : défini Maupassant comment il a décrit cet animal par rapport à :> / con contexte <on l'a dit heu : reprends les phrases
4. A₁: (*lit les phrases*)
5. E : donc oui très bien donc heu alors qu'il suffisait tout simplement de dire la vision de cet animal était effrayant
6. A : effrayant (*tous ensemble*)
7. E : mais là il a ajouté d'autres éléments pour ACCENTUER hein : parce qu'on est en plein xxxx on peut insister sur des éléments précis oui :
8. A₁ : pour être heu : dans un contexte
9. E : pour être dans un contexte précis oui
10. A₁ : oui les gens qui l'entourait

11. E : hum hum oui
12. A₁ : avaient peur
13. E : oui très bien ça on l'a dit on a dit on a dit heu: qu'est-ce qu'on a dit qui est-ce qui peut me rappeler ça on a dit: heu: est-ce qu'on est en plein fantastique avec Maupassant
14. A : (*tous ensemble*) non : non :
15. E : il s'agit de faire quoi
16. A : (*tous ensemble*) xxxxxx
17. E : prenez la parole individuellement oui mademoiselle
18. A₂ : de faire heu : de faire heu : une in : introduire heu : bru heu brutale dans la vie rielle REelle.
19. E : très bien donc / d'introduire brutalement le fantastique dans la vie / réelle
20. A₂ : réelle
21. E : donc nous sommes heu : le cadre il est comment
22. A : (*silence*)
23. E : le cadre est réel / les éléments
24. A₂ : les éléments réels
25. E : les évènements fantastiques ils vont s'introduire ça c'est très important ça c'est l'une des caractéristiques de l'écriture de Guy de : de Maupassant
26. A : (*tous ensemble*) Guy de Maupassant
27. E : continuez
28. A₂ : la xxxxx entre le réel et le surnaturel se manifeste à travers le milieu heu : donc la maison et la forêt et les personnages comme le père et les paysans qui heu : qui qui vivent dans la réalité/qui sont des éléments liés avec un ensemble des évènements mystérieux : et :: obscurs
28. E : voilà des personnages qui existent réels mais liés à des évènements comment>
29. A₂ : irréels
30. E : IRREELS/alors qu'est-ce qui peut me donner le résumé la fin de la : nouvelle/ qu'est-ce qui se passe à la fin/ est-ce qu'on sait si le bonhomme est réellement venu le mort
31. A : (*tous ensemble*) non
32. E : donc on est dans : on est dans le : on est :
33. A : (*silence*)
34. E : on est des le / DOUTE
35. A₁ : il laisse les gens imaginer la fin
36. E : possible possible oui
37. A₁ : à la fin chacun chacun heu
38. E : donc pourquoi : y a pas de fantôme si le chien qui a tout fait
39. A : (*tous ensemble*) oui
40. E : mais comment expliquer la fait que le chien a aboyé alors qu'il était à l'intérieur de la maison
41. A₂ : oui
42. E : il a senti quoi UNE PRESENCE > à : à :
43. A₂ : à l'extérieur
44. E : à l'extérieur < voilà le : donc moi je suis : heu : d'accord est-ce que vous voyez c'est vrai que la fin reste comme même ou : ouverte
45. A : (*tous*) ouverte

46. A₂ : par rapport à la main :
47. E : par rapport à la main la main on arrive plus ou moins à donner deux explications différentes soit heu : le mort est venu chercher sa main soit la main: / d'une façon : heu : fantastique surnaturelle est venue pour égorger heu : heu : le : le l'Anglais par contre ici on est en plein suspect heu : en plein doute et c'est :: ce qui fait / le charme de : / cette / nouvelle voilà
(silence 10s)
46. A₂ : (lecture)
47. E : quand il est dans la narration les phrases sont comment
48. A₂: je ne comprends pas>
49. E : dans la narration heu : les phrases les phrases de de :: de Maupassant sont comment>
50. A₂ : sont : sombres courtes heu :
51. E : sombres courtes hum : et : et : quand il est : et quand il est dans la description
52. A₂ : je donne l'exemple du : du premier : heu : paragraphe/ le paragraphe est descriptif.
53. E : hum.
54. A₂ : il utilise beaucoup de métaphores heu : la rhétorique on peut dire qu'il y a de l'imagination et quand il termine la description il COMMENCE un autre paragraphe narratif
55. E : hum
56. A₂ : xxxxx et : ensuite heu :: (lecture).
57. E : regardez le CHOIX comme même / il s'agit d'un choix / vicieux donc elle a très bien hein sélectionné hein les habitudes en question alors>
58. A₂ : l'auteur étudie : heu :: étudie beaucoup heu : la rhétorique heu : d'un côté il donne une couleur littéraire à la nouvelle d'un autre côté / elle aide le narrateur à assumer heu :
59. E : quand tu dis le narrateur tu parles de quelle personne quel personnage
60. A₂ : de : de l'homme :
61. E : de L'HOMME à la figure : comment il l'appelle lui
62. A₂ : brûlé (ensemble)
63. E : hein l'homme à la figure brûlée voilà : oui
64. A₂ : il existe par exemple heu : des comparaisons / nous avons

Configuration de la classe

Lieu : Centre de Langues Oran

Durée fixée : 60 minutes

Niveau : A1/A2

Activité : atelier de conversation

Présentation du cours enregistré

Date : 13/05/2019

Durée : 60 minutes

E/ A : enseignante/ animatrice de l'atelier

A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇, A₈: Apprenants

65. E : ils étaient là disposés comme des acteurs sur une scène/ mademoiselle
66. A : (*ensemble*) oui
67. E : de quelle scène / une scène comment // joyeuse
68. A : (*ensemble*) non triste
69. E : triste maudite qui fait peur hein voilà<
70. A₂ : il a aussi donné une qualité heu :: humaine à un animal ou à un objet
71. E : donner une qualité humaine SOIT à un animal SOIT à un objet c'est ça la personnifica>
72. A : (*ensemble*) cation
73. E : la PERsonnification
74. A₂ : il a personnifié le chien
75. E : il a personnifié le chien / tout à fait
76. A₁ : il y a un élément très important / qui attire l'attention dans cette nouvelle / et :
77. A : qui se trouve rarement dans les autres nouvelles qui est l'utilisation de : l'ironie
78. E : l'ironie vous savez ce que ça veut dire l'ironie
79. A : (*ensemble*) non
80. E : non/ c'est d'une manière indi
81. A : directe
82. E : INdirecte c'est-à-dire on donne le contraire de son sens et on peut dire le contraire hein : dire par exemple/ oh que la salle est vide>/ pour dire en réalité que la salle est :
83. A : (*ensemble*) pleine
84. E : est est pleine à à craquer/ c'est-à-dire y a tellement oh la salle est vide aujourd'hui c'est-à-dire qui y a beaucoup de:/ de monde donc est-ce que : c'est ça l'ironie
85. A₂ : y a la parodie
86. E : y a la parodie y a l'ironie hein : y a la parodie elle est dans : oui
87. A₂ : (*lecture*) heureux d'être venu ce soir là et d'assister au spectacle
88. E : voilà oui oui/ heureux d'être venu ce soir là et d'assister au spectacle MAIS est-ce que réellement l'homme à la figure brûlée a pris du plaisir à être là>

89. A : (*ensemble*) non
90. E : NON AU CONTRAIRE
91. A₂ : il a eu peur
92. E : parce qu'il a ressenti :
93. A₂ : la peur
94. E : la VRAIE peur de sa :
95. A₂ : de sa vie
96. E : c'est bien / je suis contente t'es partie dans : dans le fond
97. A₃ : dans cette nouvelle il présente les événements selon une : une méthode qui : qui
reste qui reste heu : qui reste logique/ il se veut d'une heu :

rationnalité heu : rationnel de la même façon qu'il entendait heu entenDU se soumettre du contrôle de sa raison heu xxxx et les troubles illicinatoires heu :

98. E : HALLUCINATOIRES
99. A₃ : hallucinatoires>
100. E : ça vient de : halluciner
101. A₃ : ah halluciner dont il souffrait/ heu : j'ai fait un petit peu le travail heu :
102. E : vas-y
103. A₃ : les personnages de cette nouvelle sont le paysan son guide les deux fils le vieux homme les deux femmes et le chien
104. E : le vieil homme>
105. A₃ : le vieil homme> et le chien/ la description de ces personnages est :
106. E : et les deux jeunes filles
107. A₃ : alors la description de ces personnages il y a le vieil homme aux cheveux blancs le fusil chargé dans la main/ les deux femmes le visage caché contre le mur/ les deux : les deux gaillards les deux fils du gardiens forestier armés heu : armés de de : haches
108. E : ah voilà ça par exemple c'est des éléments qui n'ont pas été mentionnés par ta collègue / la présence de quoi la présence de la hache mais de quoi encore du :
109. A : (*ensemble*) fusil
110. E : du FUSIL très bien
111. A₃ : mais c'est : c'est le : le vieil homme qu'avait le fusil
112. E : voilà mais la présence de ces éléments-là dans une nouvelle ça éclate qu'y a
113. A : (*ensemble*) la peur
114. E : voilà qu'y a peur qu'y a DANger tout à fait
115. A₃ : il y a une autre description d'un personnage inconnu heu : il avait une heu : une tête blanche avec des : des yeux lumineux de : de feu/ heu : comme il a décrit le son de cet inconnu comme un son heu : indistinct un murmure heu plaint heu je sais pas comment dire *chaki*
116. E : plaintif de la plainte il se plaint
117. A₃ : maintenant pour les lieux y a la maison et la forêt comme il a décrit ces lieux là la forêt était sombre avec des sapins heu il y a des adjectifs voilà affreux silencieux sombre épouvantable terrifié voilà heu : donc les métaphores heu:/ (*silence*)
117. E : c'est tout> c'est bien mais : heu : ça manque comme même de développement par rapport à ta camarade/ qu'est-ce que vous en pensez c'est assez heu : plat on va dire hein oui/toi tu n'es pas encore passée hein oui
118. A₄ : heu je choisis heu :
119. E : J'AI choisi
120. A₄ : j'ai choisi le premier travail

121. E : hum hum le premier C'EST bien donc ça nous fait hein:/ des travaux sur le premier ensuite sur heu : le le deuxième
122. A : (*ensemble*) deuxième
123. E : c'est bien de : / ça fait une/ heu :: diversification oui
124. A₄ : en lisant heu quelques nouvelles on tombe sur une même problématique/ heu est-ce que toutes les :: xxx nous avons heu :
125. E : REprends quelle problématique
126. A₄ : est-ce que tout ce qui m'a fait peur

127. E : ÇA fait peur à toi>
128. A₄ : heu :
129. E : NON À l'AUTEUR / heu/ on dit pas tout ce qui m'a fait peur tout ce qui LUI a fait peur/ donc on parle soit en général soit on parle de : / narrateur hein donc à ce moment tu dis/lui/ et tu parles pas à titre/ personnel> non d'accord
130. A₄ : est-ce que tout ce qui lui fait peur
131. E : Voi : la très bien très bien
132. A₄ : nous passons pour
133. E : donc ça c'est bien donc la problématique toute la problématique de la nouvelle tourne autour du sens de la/ peur
134. A : (*ensemble*) peur
135. E : comment elle est perçue différemment chez les uns et chez les oui :
136. A₄ : la sensation de la peur
137. E : LA SENSation de la peur/ qui est cette peur// chacun a sa propre vision de:/ c'est ça la problématique c'est bien de : xxx la problématique de la nouvelle/ donc heu : cette nouvelle s'inscrit dans une problématique sur la PEU:R sur la DEfinition MÊME de la peur sur le sens MÊME qui va//se : se différencier d'un être à l'autre et :
138. A₁ : chacun traduit cette peur-là
139. E : TOUT à fait il là vit à sa :
140. A : (*ensemble*) sa façon
141. E : à sa manière s'il peut te te faire peur à toi
142. A₁ : mais pas peur à l'autre
143. E : et ne fait peur FORcément à l'autre hein/ donc c'est deux torts différents
144. A₁ : différents par rapport heu:/ par rapport aux réactions heu:: / l'influence heu : de la peur
145. E : tout à fait oui tout à fait oui :
146. A₄ : (*lecture*) résumé du récit
147. E : donc là elle résume un petit peu le récit hein/ c'est bien de le faire pour le situer oui
148. A₄ : (*lecture*) suite du résumé
149. E : d'où venait le bruit
150. A₄ : du glissement heu du :
151. E : du SABLE> vous savez c'est c'est heu : heu : scien :

SCIENTIFIQUEMENT prouvé/ hein c'est scientifiquement prouvé/ vous savez que le sable les grains du sable hein en glissant les uns sur les autres elles donnent quoi

152. A : un bruit (*ensemble*)

153. E : elles donnent un bruit donc la dernière fois j'ai vu  a sur canal Algérie donc si vous regardez ça donc il y a:/ a parti de documentaires on apprend ENORMEMENT de choses/ donc heu c'est un bruit qui qui existe réellement

154. A : (*ensemble*) vraiment

155. E : mais pour le narrateur comment il explique ça/ n'oubliez pas que nous sommes en 1800 et quelques/ au 19  siècle donc certaines vérités n'étaient pas suffisamment scientifiques donc comment il explique lui ce bruit il dit que : c'est quoi c'est un>

156. A₅ : euh :: en arabe *khayel*

157. E: UN mirage de son

158. A : oui un mirage de son

159. E : tout à fait M. M. (*dit un autre prénom*) très bien donc c'est un mirage de:/ de son comme on est au Sahara on voit quoi généralement

160. A : (*ensemble*) un mirage

161. E : des mir:ges/ c'est une des : heu : vous savez ce que ça veut dire le mirage

162. A : (*ensemble*) oui c'est

163. E : donc c'est une vision qui n'est pas

164. A : (*ensemble*) réelle

165. E : réelle / heu : si on a soif ou a l'impression de quoi

166. A : (*ensemble*) de l'eau

167. E : de l'eau : des oasis etc / donc là on est au Sahara et c'est un mirage de :

168. A : de son

169. E : de son on a l'impression d'entendre des sons qui ne sont pas réels

170. A : (*ensemble*) réels

171. E : OR aujourd'hui/ au 21  siècle on apprend que c'est un phénomène réel

172. A : (*ensemble*) réel

173. E : REEL/ un petit peu pour contredire heu : donc si Maupassant est là aujourd'hui on aurait pu lui dire  coutez Maupassant vous vous êtes trompé donc ce bruit là existait réellement c'est pas un:/ mirage

174. A : (*ensemble*) mirage

175. E : voi:la oui

176. A₄ : xxxxx le personnage principal heu : son teint bronzé est un symbole de courage heu : car il avait beaucoup des aventures en :

177. E : C'EST vrai> jusque-là vous n'avez pas évoqué le : l'aspect physique de personne qui parle heu : du conteur pardon du narrateur donc il a un aspect physique très :

178. A : xxxx

179. E : significatif donc toujours les personnages : du fantastique sont comment

180. A : (*ensemble*) sont xxx

181. E : sont/ BIZARRES/ sont singuliers/ c'est un HOMME à visage :

182. A : (*ensemble*) brûlé

183. E : brûlé assez hein pardon

184. A : xxxx

185. E :  a peut pas arriver à tout le monde disons pour ACCENTUER le degré du

- fantastique Maupassant choisit bien/ ses : personnages
186. A : (*ensemble*) personnages
187. E : hein il les choisit bien< oui
188. A₄ : xxxx est un personnage secondaire heu : xxx donc sa situation dans la nouvelle nous montre heu la force de heu : de la description puisque les : heu : caractéri heu dans l'écriture de : Maupassant les textes c'est un xxxx pour nous montrer que :: le désert est vaste et ce qui est vaste heu :
189. E : ça aussi c'est vrai/ un autre élément qui fait peur aussi c'est le : c'est le :
190. A₄ : désert
191. E : DESERT :>
192. A₁ : c'est grand
193. E : c'est grand c'est vaste ça fait peur surtout que l'homme à figure brûlée il vient d'où
194. A : (*silence*)
195. E : est-ce qu'il vient du désert
196. A : non (*ensemble*)
197. E : donc pour pour lui le désert c'est quoi c'est :
198. A₁ : c'est étrange
199. E : c'est étrange inco :
200. A : (*ensemble*) inconnu
201. E : c'est inconnu il vient de l'Occident donc pour lui le désert fait :
202. A : (*ensemble*) peur
203. E : FAIT PEUR/ c'est un hein lieu qu'il ne connaît :
204. A : (*ensemble*) pas
205. E : PAS/ c'est un lieu qu'il n'a pas/ heu : côtoyé:/ c'est un lieu/ heu avec lequel il n'est pas/ familiarisé donc du coup il exprime comme même une certaine heu : PEUR
206. A₁ : heu : même dans le deuxième heu/ la forêt
207. E : même le deux/ TRES BIEN : très bien> c'est une bonne remarque MÊME le deuxième récit donc elle le disait tout à l'heure B. pour les lieux donc le choix des lieux est aussi judicieux tu l'as dit comme ça
208. A₂ : oui oui
209. E : donc la forêt la forêt et : et le désert donc les deux lieux c'est des lieux :
210. A : (*ensemble*) grands
211. E : grands / énormes/ déserts hein c'est-à-dire heu:/ y a pas de d'êtres humains peu peuplés hein on va dire mais qui donnent aussi lieu

heu : à la/ peur> hein que ce soit le désert que ce soit la forêt

212. A : (*ensemble*) la forêt
213. E : vous voyez le choix aussi des lieux c'est important oui
214. A₄ : xxxx
215. E : donc la peur du premier récit elle vient d'où
216. A : (*silence*)
217. E : du bruit qui va donner
218. A : xxxx
219. E : le bruit le bruit
220. A₁ : qui va donner la mort<
221. E : qui va donner la MORT> donc dans le premier récit surtout la peur elle est liée à la :
222. A : (*ensemble*) à la mort
223. E : mais dans le deuxième récit la peur de quoi
224. A : (*silence*)
225. E : de :
226. A₂ : retour<
227. E : du fanTÔME
228. A₁ : la vengeance du fantôme
229. E : oui mais est-ce qu'il heu:/ le fantôme généralement quand on heu quand on : quand on parle du fantôme on a peur de quoi de les>
230. A : (*ensemble*) de les voir
231. E : de les VOIR de les rencontrer donc c'est une peur d'un face à face entre un monde réel et un monde sur/ naturel
232. A : (*ensemble*) surnaturel
233. E : c'est ça la peur dans le deuxième
234. A₁ : mais la première elle diffère heu :
235. E : mais la première elle est différente donc c'est à la rigueur un bruit donc on va mourir on va/ mais dans le deuxième c'est plus que la mort c'est la

/ rencontre

236. A₂ : rencontre
237. E : j' vais te mettre à la porte toi je veux rien savoir d'accord// donc voilà dans le deuxième récit c'est une autre peur d'un autre heu : c'est la RENCONTRE voilà la rencontre du fantôme qui fait surtout peur et dans le premier c'est surtout/ la mort
238. A : (*tous*) la mort
239. E : on a peur de la mort etc
240. A₄ : les caractéristiques fantastiques elles provoquent heu :: la vraie peur de la famille
241. E : qui elle>/ la nouvelle
242. A₄ : oui la nouvelle/ on a l'impression qu' c'est réel même si c'est surnaturel heu :
243. E : c'est vrai ça aussi c'est important on a l'impression qu' c'est :

244. A : (*ensemble*) c'est réel
245. E : c'est réel tellement c'est bien écrit tellement qui y a du réel donc oui c'est tout>
246. A₄ : c'est une manière de déclencher la curiosité chez le lecteur et pour attirer son attention
247. E : oui
248. A₄ : pour les personnages heu:/ Maupassant commence le narration puis heu : puis c'est le personnage principal qui prend la place// l'auteur a tout d'abord donné des indices sur le:/ son narrateur c'est un grand homme à figure heu : brûlée
249. E : voilà là on évoque le narrateur qui est une chose/ intéressante oui
250. A₄ : pour le guide
251. E : tu xxxx sur le deuxième très bien
252. A₄ : le vieil homme :/ il a les cheveux blancs un oeil rouge il porte un fusil:/ chargé/ ses fils portaient des haches/ il gardaient la porte/ les femmes à genoux à visage caché// pour les voyageurs et le commandant ils xxx
253. E : hum hum
254. A₄ : pour les descriptions le cadre général c'est : c'était dans la forêt en hiver/ l'auteur décrit
255. E : voilà il y a aussi la SAISON hein qui dit hiver dit quoi
256. A : (*ensemble*) le : xxx il fait <
257. E : le temps le vent le bruit il fait nuit à partir de : très tôt dans l'après midi hein la nuit est vraiment/ so:mbre etc
258. A : xxxx
259. E : voilà donc c'est c'est la nuit dans tout ça c'est ça favorise ça ajoute ça accentue le degré du fantastique dans la nouvelle.
260. A₄ : et pour la langue l'auteur emploie différents heu : adjectifs pour donner la sensation de la peur pour heu : concrétiser l'angoisse c'est :: silencieux étrange épouvantable sombre triste affreux acharné/ il emploie aussi des termes pour décrire le tableau général heu :: admirable blanche calme lumineux formidable il utilise des comparaisons et des métaphores/ l'auteur a employé la première personne pour pouvoir décrire une manifestation et le xxx et l'angoisse auxquels il a assisté
261. E : très très bien ça c'est un BON pourquoi il a raconté l'histoire à la première/ personne<
262. A₁ : parce qu'il a vu tout ça
263. E : parce qu'il a vu tout ça et pour montrer donc s'il aurait parlé de quelqu'un d'autre
264. A₄ : il l'aurait pas : bien décrit
265. E : il l'aurait pas bien décrit / donc quand il parle de lui donc là on sent que c'est : c'est réel donc on est entrain de vivre l'histoire avec heu : avec lui
266. A : (*ensemble*) avec l'auteur
267. E : TOUT à fait on est embarqué avec lui dans/ dans l'histoire
268. A₄ : xxxx c'est pas une vraie peur
269. E : voilà comparée à la à la sienne donc il a réussi entre autre heu : à passer le message de la peur/ oui
270. A₅ : donc il a expliqué la peur à travers une sensation que le narrateur a éprouvée/ il a utilisé heu :: beaucoup de signes de ponctuation notamment ceux expressifs/ les virgules les points d'interrogation les points d'exclamation/ heu : pour donner un

- rythme au texte
271. E : oui
272. A₄ : l'auteur décrit xxxx pour montrer le degré de la peur et : l'inquiétude qu'il vivait
273. E : très bien
274. A₄ : à la fin de son récit il montre que son narrateur n'était pas en danger il a vécu une peur qui à son avis valait toutes les peurs qu'il a heu : dans heu :
275. E : voilà pour lui c'est le degré vraiment maximum de la : peur/ celle qu'il a connue dans cette forêt dans cet
276. A₁ : on peut pas la comparer aux autres peurs
277. E : donc comparer aux autres peurs c'est la plus :
278. A : (*ensemble*) xxxx
279. E : c'est la MAJEURE si vous voulez
280. A₁ : c'est là où il a découvert la vraie peur
281. E : la vraie peur selon lui hein oui les AUTRES
(*silence 5s*) oui oui
282. A₅ : (*lecture*)
283. E : les hommes les PLUS hardis peuvent avoir/ PEUR/ personne n'est à l'abri hein
284. A₅ : (*lecture*)
285. E : hum hum
286. A₅ : xxx la description des personnages/ Maupassant à décrit les personnages heu les personnages d'une d'une façon heu : mini minitieuse heu :<
287. E : minitieuse>
288. A₁ : minutieuse
289. A₅ : minutieuse et implacable comme heu : xxx
290. E : plus fort
291. A₅ : (*lecture*)
292. E : oui
294. A₅ : on trouve aussi dans cette nouvelle la longue description/ habituelle chez Maupassant heu : les lieux comme celle où il décrit Ouargla et la Médi et la Méditerranée
295. E : tu as pris quel récit pour l'analyse le premier ou le deuxième
296. A₅ : le : le premier
297. E : le premier> pa : parce qu'il y a : y a deux récits
298. A₅ : deux
299. E : y a deux récits y a le premier ça passe à Ouargla dans les xxxx et le deuxième ça se passe dans la forêt : dans dans la maison de :: du chasseur/ tu as pris lequel
300. A₅ : Ouargla
301. E : tu as pris pour les deux>
302. A₅ : j'ai : cité Ouargla heu : la première la Midé
303. E : très bien très bien oui
304. A₅ : j'ai pas expliqué : j'ai
305. E : vas-y vas-y vas-y
306. A₅ : je l'ai cité comme un paysage meublé// le temps utilisé est l'imparfait qui 307. correspondant qui corresPOND à la description/ le titre attachant nous donne une idée sur le contenu de cette nouvelle
308. E : QUEL TITRE>
309. A₅ : heu : la peur

310. E : très bien/ la peur déjà on est d'emblé dans le :
311. A₅ : heu : dans le : contenu de cette histoire xxx
312. E : c'est : le fantastique hein : on est d'emblée dans le fantastique
313. A₅ : en dernier Maupassant a toujours su donner une sati satisfaction aux lecteurs à travers ses écrits heu : en leur multiplicité
314. E : hum hum
315. A₅ : (*silence*)
316. E : c'est tout> ah non non NON (*silence 7s*)
317. E : oui
318. A₆ : chacun raconte la peur qu'il a vécue de sa propre expérience par rapport aux autres/ j'explique/ Maupassant nous montre un trait caractéristique sur lequel il nous avoue il nous invite à : connaître la suite à travers le temps et l'espace/ (*lecture*)
319. E : c'est tout> très peu très peu
320. A₇ : cette nouvelle raconte une histoire d'un personne it étranger qui : heu : qui va expliquer le vrai sens de du peur/ on voit que cette nouvelle contient tous les conditions heu :
321. E : TOUTES les conditions
322. A₇ : qui ont relation avec heu : la nouvelle fantastique// (*lecture*)/
323. E : oui
324. A₇ : y a aussi le la métaphore suivante heu:// l'homme au tête bronzée ça veut dire heu : ça veut dire que : heu : cette phrase signifiait que cet homme à des : brûlures de : dans son corps et surtout/ dans sa figure
325. E : hum
326. A₇ : (*silence 5s*)/ le titre de cette nouvelle et le concept de la : nouvelle fantastique

327. E : voilà donc PAR EXEMPLE commencez par le titre ça on commence déjà par ça dire le titre est déjà révélateur à partir du titre on a déjà une idée sur sur ce qui va : suivre hein (*silence*)
328. A₇ : heu : il est très/ très clair on peut dire aussi qu'o : on peut comprendre cette nouvelle à travers sa titre
329. E : SON
330. A₁ : son titre
331. A₇ : le style de Maupassant dans cette nouvelle/ la peur/ est le même que la nouvelle de : du xxx il a utilisé toujours des mots simples et faciles à comprendre/ on ajoute que : il qu'il possède des touches spéciales/ dans ces nouvelles heu : sont : la la cla la classification des évènements et : l'intuition des phénomènes considérés comme surnaturels
332. E : oui
333. A₇ : il y a aussi la description des personnages
334. E : bon/ Me. passe
335. A₈ : commençons par la nouvelle qui se présente comme un : heu : une histoire vraisemblable en plus Guy de Maupassant a réussi car heu : il écrit heu des nouvelles de différents types/ par exemple les le heu : dans les nouvelles il a écrit heu : à écrit la paraplue ensuite la xxxx
336. E : LE paraplue
337. A₇ : le paraplue et ensuite la parure heu un autre type érotique personne : comme exemple heu:/ la moustache/ heu : il est devenu donc un grand auteur xxxx genre littérature/donc il se termine par d'autres types imaginaires/ heu : c'est le fantastique qui raconte une histoire heu : surnaturelle hors réel et : heu:/ cette nouvelle qui : heu raconte une histoire de : de deux hommes qui : qui définit la peur par rapport à à ses expériences// alors heu : que le : que le type de cette nouvelle est fantastique car il se base sur des effets et : qui n'existent pas dans le monde réel/ l'auteur a utilisé beaucoup des habitudes qui correspondent
338. E : tu as pris quel récit>
339. A₇ : heu : la peur<
340. E : oui
341. A₇ : Ouargla
342. E : le premier récit
343. A₇ : le premier récit
344. E : oui
345. A₇ : heu
346. E : le DEUXième était beaucoup plus intéressant heu// le deuxième LÀ où y'avait :/ vraiment un degré très fort de la peur vous savez que tout à l'heure vous : votre collègue a fait heu : une remarque très très intéressante elle m'a dit MADAME Guy de Maupassant est parti en gradation/ il est parti du : moins peur jusqu'au : plus : plus peur// donc hein la la la peur va se : se se GRAdier hein va EVOLuer hein en allant du moins heu : du

moins effrayant vers le plus effrayant/ oui

347. A₇ : l'auteur a utilisé beaucoup de :: xxx qui concerne cette nouvelle et qui :: et qui montre heu :: des :: des et définit la peur comme heu comme un sentiment comme commun chez les individus prenons l'exemple : noir brûlé effrayable anormal et fantastique et mortel étrange et xxx et heu : comme d'habitude Guy de Maupassant a réussi d'employer des : des : descriptions longues qui : qui : considèrent à la : la

- description des lieux et des personnages etc permet des des : des : ces ces ex ces
 expredescriptions/ la région de Ouargla et là : il la décrit parce qu'é : il est : t'un
 lieu étrange malgré sa beauté unique heu mais considéré comme une place de peur
 avec la : la xxxx silencieuse et la : les : vagues heu : xxxxx et tout ça montre heu :
 l'intelligence de l'auteur heu// de : de l'auteur heu : et bien la sel la sellec la
 sélectionné des régions qui montre la peur/ exprimer la : la beauté de son : écriture/
 remarquons que le temps : de l'imparfait : est celui qui dominait car heu : car il
 convenable à la description par exemple avait il était etc commençons aussi xxx la
 comparaison pour bien heu :
348. E : voilà/ donc l'effet : comparaison : adjectifs : c'est un vrai travail ANAlitique
 hein>
349. A₇ : commençons aussi la comparaison pour bien heu : di : décorer son style prenons
 :: l'exemple de :: (*lecture de l'exemple*)/ le titre est attachant et semblait avec le :
 le contenu de cette nouvelle// la conclusion les différents nouvelles heu : du de
 Guy de Maupassant
350. E : les différentes
351. A₇ : les différentes/ nouvelles de Maupassant montre son savoir qui écrit avec un
 style : très simple et : compréhensible/ pour cela Maupassant a osé des mots qui
 qui heu : des mots qui sont contraintes ainsi que : son style est dégressif car il
 décrit heu : la région de : heu : de Ouargla donc il a mis des mots et des : descri
 heu des expreSSIONS corresponDANT au nouvelle/ c'est pour cela on peut dire
 que Guy de Maupassant/ heu : fait une sélection des mots et des ex expressions
 pour que le sens de cette nouvelle soit convenable et tout : et tout ça montre
 l'intelligence de : de cet écrivain
352. E : oui
353. A₇ : voilà
354. E : c'est beaucoup plus vous voyez c'est beaucoup plus y a beaucoup plus de détails
 y a beaucoup plus d'éléments/ donc votre collègue est partie :
355. A₈ : xxxx y a un phénomène
 qui : sont qui se manifeste soudain/ pour ainsi/ que le fantastique sort/ la composante
 narrative/ le phénomène
356. E : très bien c'est-à-dire le résumé heu : tu as pris quel récit
357. A₈ : xxxx
358. E : la première partie très bien
359. A₉ : un phénomène explicable dans un pays d'xxxx il s'agit d'un bruit de tambour au
 milieu d'une voiture le choix de : l'endroit
360. E : très bien
361. A₉ : xxx il ne raconte pas n'importe quoi il nous raconte non plus n'importe quoi/ ce
 sont des gens qui ont: beaucoup plus que nous/ qui ont beaucoup voyagé/ ça
 devrait être passionnant de les entendre parler:/ et : surtout lorsqu'ils sont entre
 eux/ dans : dans des histoires des histoires que eux seuls savaient raconter
362. E : très bien
363. A₉ : lieu de narration
364. E : très bien donc voilà donc le résumé: l'auditoi:re le lieu de narration donc c'est
 très bien il va:/ étape par étape oui:
365. A₉ : n'y a pas plus fantastique que: histoire fantastique qui soit racontée sur le bord
 d'un bateau en plein nuit calme
366. E : voilà déjà le cadre il est fantastique c'est très bien de le souligner/donc le cadre
 déjà/ sur un bateau et on raconte une histoire tout se traite/ au fantastique oui :
367. A₉ : l'histoire elle-même se déroule// se déroule par une nuit d'hiver

-
368. E : voilà: ça aussi c'est important
369. A₉ : pour c'qui est du décor/ pour c'qui est du décor ça:/ ça colle parfaitement avec le fantastique
370. E : très bien les décors là aussi on en parlait tout à l'heure avec votre collègue/ que ce soit pour le premier récit ou bien pour le deuxième le premier : c'est quel décor c'est le :
371. A : (*ensemble*) xxxx
372. E : NON c'est le désert c'est Ouargla/ et dans le désert on est comment ON A :
373. A : (*ensemble*) peur <
374. E : PEU:R c'est grand c'est vide c'est dépeuplé donc on a peur et dans le deuxième ça se passe où dans une :
375. A : (*ensemble*) forêt
376. E : forêt> la nuit en plein hiver donc on est comment
377. A : (*ensemble*) peur
378. E : déjà on a peur/ donc les deux décors s'apprêtent parfaitement au : fantas
379. A₉ : fantastique
380. E : continue
381. A₉ : voilà
382. E : c'est toujours la nuit c'est toujours l'hiver et c'est toujours dans un espace GRAND
383. A₉ : vide
384. E : grand et vide que ce soit pour le désert ou bien pour la forêt
385. A₉ : le narrateur/ xxxx un nom dont le : xxx semble garder dans sa profondeur tranquille change des pays étrangers qu'il a vus// heu : un

autre un autre exemple un homme qu'on devait le tromper/ dont le courage c'est un homme qu'on comme les hommes voire mystérieux/ qui a vécu des des aventures qui semblent mortelles/ avec un tel narrateur on est déjà pris même avant qu'il parle/ on ne peut que bien ouvrir les oreilles// l'auteur ne se contente pas de ça/ il veut : il veut aller bien loin à vous dominer même mais pour se faire/ il n'y a pas mieux/ que mépriser tout concept préalablement acquis du mot peur/ par exemple/ vous comptez sur le mot et le xxxx agité anxieux mais la peur c'est autre chose/ ça c'est :

386. E : oui :

387. A₉ : il supprime même toute/ situation possible dont l'auditoire peut faire recours pour dominer/ qu'est-ce que : qu'est-ce que : qu'est-ce que c'est qu'une peur// ni devant une attaque ni de par exemple ni devant une attaque ni devant la mort inévitable ni devant toutes formes de : toute forme co toute forme connue xxxx// et pour// et pour qu'il puisse en faire donner un : un substituant une définition mystérieuse par exemple/ le : c'est : c'est quelque chose des : d'effroyable une sensation atroce comme une décomposante comme une décomposition de l'âme// et pour heu : ne laisser aucune chance à la raison il xxx toutes les circonstances qui permettant qui permet cette sensation la peur/ par exemple/ heu : cela a lieu dans certaines circonstances anormales/

388. E : très bien

389. A₉ : et certaines influences mystérieuses

390. E : très bien

391. A₉ : xxx c'est comme si Maupassant veut faire dire au narrateur/ ouvrez bien les yeux ouvrez bien les oreilles// vous avez pas:/ vous avez la chance de me rencontrer/ de me m'entendre parler car on risque pas d'entendre cela tous les jours/ l'auditoire ainsi que : le lecteur il veut qu'ils se donnaient entièrement à ce qui va être dit

392. E : voilà très bien

393. A₉ : xxx jusqu'ici// jusqu'ici l'auteur n'a que trop bien préparé à évoquer la peur/ il la riva il rivalise ce thème à la mort elle-même/ y a-t-il vraiment quelque chose de plus fort que la mort// il qualifie cette sensation comme décomposante

394. E : qualifie

395. A₉ : il qualifie cette sens cette sensation comme décomposante d'âme/ on va xxxx d'une telle sensation// mais ÇA/ n'est-il pas loin d'être vrai/ vrai ou ou NON peu importe/ pourvu que ça soit/ c'est le mystérieux dans les pays lointains que personne n'a vu avec des paysages paysages que personne n'aurait jamais pu imaginer /la raison perdre perd tout repère cédant la place à une imagination manipulée par le génie de Maupassant qui ne tarde pas à la charger de fantastique par exemple (*lecture de l'exemple*)

396. E : d'où vient la peur dans le premier récit elle vient d'où

397. A₉ : (*silence*)

398. E : pourquoi il a peur le narrateur dans le premier récit

399. A₉ : (*silence*)

400. E : il a peur de quoi

401. A : (*ensemble*) xxxx

402. E : de :

403. A : (*ensemble*) tambour

404. E : pas tambour du :

405. A : (*ensemble*) du son
406. E : du SON du bruit hein qu'il croit comme le bruit du tambour c'est pas le bruit du tambour c'est le bruit de quoi
407. A : (*ensemble*) xxx
408. E : NON donc il entend un bruit bizarre comme le tambour hein un bruit très très très PEU:R
409. A : (*ensemble*) xxxxx
410. E : non
411. A : (*ensemble*) xxxxx
412. E : on a dit scientifiquement parlant/ il s'agit du bruit/ du sable
413. A : (*ensemble*) la la tempête
414. E : le sable dans le désert quand le petits grains de sable tombent les unes sur les autres et : sur une grande dune donc ça fait un bruit/ ENORME donc ça on le découvre au 21^e siècle mais là on est en plein z'années 1800/ on est au 19^e siècle donc pour Maupassant quelle définition quelle explication il donne à ce bruit étrange à la fin il dit quoi
415. A : (*silence*)
416. E : à la fin de la nouvelle il dit quelque chose pour expliquer
417. A : (*ensemble*) xxx
418. E : tout ça c'est par/ imagination
419. A : (*ensemble*) imagination
420. E : mais comment il le dit il emploie quel mot on est en plein Sahara qu'est-ce qu'on voit dans le Sahara des :
421. A₉ : mirages
422. E : mirages très bien donc pour lui c'est un mirage de : de son/ voilà : donc le : le au Sahara quand on a très soif donc on voit une oasis et est-ce est-ce qu'elle est réelle
423. A : (*ensemble*) non non
424. E : c'est un mirage donc pareil donc pour Maupassant le son était un : mirage
425. A : (*ensemble*)
- mirage
426. E : parce qu'on est au Sahara parce qu'on a peur et xxx/ maintenant on sait que le son a bel et bien/ existé parce qu'il provient des petits grains de

- sable qui descendent à travers les dunes du Sahara/ les grandes dunes hein oui
427. A₉ : (*lecture d'un passage de la nouvelle*)/ le narrateur a la fin de cette de ce récit propose une explication plus ou moins acceptable/
428. E : hum hum
429. A₉ : sans pour autant être convaincante
430. E : hum
431. A₉ : il le fait/ volontairement/ et ne pas par heu:/ incapacité/ mais pourquoi une telle explication: et pourquoi à la fin de du récit/ xxx qu'à la fin de quelconque récit fantastique// le : le lecteur se trouve en plein monde/ tout nouveau pour lui tout est effroyable angoissant/ où la peur RèGNE/ où les moments de paix sont plus terrifiants que celles d'agitation/ bref il veut s'en s'enfuir/ vers le réel// où il sent mieux// il co commence à chercher un ex une explication/ à ce moment même le narrateur voulant qu'il ne n'en sorte plus et comme pour lui dire ne cherchez pas ailleurs voilà ce qu'on a trouvé comme explication/ il lui avance une explication vagile et peu convaincante/ pour pour qu'elle soit immédiatement rejetée par le lecteur et pour qu'il soit/ lui/ prisonnier de : fantastique
432. E : hum
433. A₉ : les adjectifs/ nombreux sont les adjectifs qui ont : installé la le : fantastique xxx citons à titre d'exemple effroyable affreux évo évocontable
434. E : EPOUvantable
435. A₉ : épouvantable/ mortel/ furieux/ incompréhensif etc xxxx pour que le fantastique soit:// il ne suffit pas : de : d'évoquer l'inexplicable au milieu de : l'ordinaire/ il faut par contre les entrechoquer
436. E : très bien très bien
437. A₉ : fai:re une autre tension entre les :
438. E : voilà on a dit : c'est l'intrusion BRUTE du fantastique/ il faut pas mêler les doux les deux pardon mais : les choquer hein les mettre au choc REALITE avec :
439. A₉ : xxx
440. E : voilà hein/ c'est pas : cohabiter pacifiquement les deux non/ il s'agit de : d'intrusion BRUTE
441. A : (*ensemble*) brutale
442. E : brutale voilà c'est ÇA heu : oui :
443. A₉ : (*silence 5s*) il faut par contre les entrechoquer faire naître une autre tension entre les deux pour que le fantastique soit/ encore ça n'est pas tout ce n'est pas tout// (*silence 4s*) il conte bien la manière/ dont la manière dont : son:// (*silence 8s*) il compte bien la manière dont : dont : dont la : dont:/ c'est pour dire heu : la manière de représenter les faits de : de de ce récit
444. E : oui
445. A₉ : ça compte heu : ça compte:// heu de : de mettre heu : de mettre en re : pour heu :
446. E : c'est pas grave
447. A₉ : de mettre en RELief le doute/ pour mettre afin de mettre en relief le de doute l'angoisse le : l'incertitude à travers heu : un champ lexical propre heu au fantastique
448. E : hum hum
449. A₉ : enfin l'auteur doit faire face au/ heu : l'auteur doit faire face au re raisonnement de lecteur/ il doit le convaincre
450. E : hum hum/ donc la deuxième PEUR par rapport à la première/ donc la première

- peur c'est la peur du bruit c'est la peur de la MORT/ et la deuxième peur c'est la peur de qui>
451. A₁₀ : l'apparition d'une tête blanche
452. E : C'EST l'apparition d'une tête blanche qui serait la tête de qui hein
453. A : (*ensemble*) xxx
454. E : d'un mort D'UN// (*silence 7s*) comment on appelle le mort qui est ressuscité un FAN
455. A : un fantôme
456. E : UN FANTOME donc c'est la peur de la : RENCONTRE/ donc la première peur c'est la peur de de la mort et la deuxième de la : et la deuxième peur c'est la peur de la rencontre/ on a peur de voir de de la : et la deuxième peur c'est la peur de la rencontre/ on a peur de voir des : fantômes
457. A : (*ensemble*) fantômes
458. E : pas nécessairement les fantômes déjà c'est une
459. A₁₀ : on a peur
460. E : la fait de voir un fantôme est une mort en soi sans même qu'il nous : qu'il nous touche/ hein vous voyez/ donc les deux peurs sont:/ d'ordre de de : de deux ordres différents.

Configuration de la classe

Lieu : Centre de Langues Oran

Durée fixée : 60 minutes

Niveau : A1/A2

Activité : atelier de conversation

Présentation du cours enregistré

Date : 13/05/2019

Durée : 60 minutes

E/ A : enseignante/ animatrice de l'atelier

A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇ A₈: Apprenants

1. E : oui s'il vous plait on commence on commence par voir heu : / les travaux de vos camarades ok / heu : vous êtes heu : vous êtes combien à passer aujourd'hui / quatre c'est ça < //bon on commence ok / qui veut passer en premier oui toi
2. A₁ : oui madame
3. E : oui
4. A₁ : (*lit son exposé*)
5. E : qui peut synthétiser ce travail oui oui
6. A₂ : madame elle a comparé heu :: elle a comparé les deux textes
7. E : les deux xxxxx / ensuite elle a comparé les deux / MAIS qu'est-ce qu'on trouve et qu'est-ce qu'on trouve pas dans ce travail / (2s) qu'est-ce qui manque la plus / (3s) l'objectif de ce : oui W.
8. A₂ : elle s'est basée sur la presse
9. E : elle s'est basée sur la presse
10. A₂ : le rôle de la presse
11. E : le rôle de la presse
12. A₃ : madame : elle a parlé des personnages que :
13. A₂ : elle a résumé : heu :
14. E : elle a résumé les deux :: les deux : articles
15. A₂ : articles
16. E : le plus imporTANT qui vous ai demandé dans ce travail c'est quoi
17. A₃ : elle n'a pas encore heu : le rôle / du journaliste
18. E : c'est le rôle du journaliste
19. A₁ : c'est la comparaison entre les textes et la pesse
20. E : les textes et la presse

21. A₃ : la différence entre les deux textes
22. E : la différence entre les deux textes xxx qu'est-ce qui est différent ce qui nous importe ici/c'est voir d'abord comment un journaliste fait son travail de critique littéraire< parce que à la limite un journaliste quel est son travail / W. stp quel est le rôle du journaliste
23. A₂ : c'est critique.
24. E : c'est collecter des informations : faire des enquêtes etc mais il a aussi le côté critique littéraire : le journaliste peut / hein peut heu :: / voilà la deuxième façade du journaliste il peut faire le travail / hein de critique littéraire :: c'est ce qui a été fait ici / donc dans le travail d'Im. y a beaucoup de choses intéressantes mais y a beaucoup d'in : suffisances : à savoir un ou a du mal à cerner ce / ce double regard est-ce que tu peux le résumer, comme ça / est-ce que tu peux l'expliquer en deux trois mots
25. A₂ : dans le premier heu :: texte Rachid Mimouni est journaliste bas sur les événements
26. E : oui
27. A₂ : entre les personnages
28. E : oui
29. A₂ : et dans le deuxième texte il critique heu :
30. E : c'est-à-dire le premier on trouve la critique de Mimouni par contre dans le deuxième / le : le deuxième journaliste il a été beaucoup plus sévère avec / heu :
31. A₂ : avec heu :
32. E : avec l'auteur et / le deuxième c'est un FRANCAIS.
33. A₂ : français.
34. E : donc c'est un regard / heu : comment < étran<
35. A₂ :étranger.
36. E : ETRANGER / différent et qui est // c'est le premier rega : rd> parce que le deux deuxième journaliste va venir
37. A₁ : après
38. E : APRES / hein deux ans après ce qui fait y a comme même hein

39. A₁ : madame le deuxième le deuxième texte puisqu'il est été édité en France il y a plus de / la liberté d'expression.
40. E : oui / d'expression plus on moins // TOUT A FAIT donc le lieu d'édition aussi
41. A₁ : le premier n'est pas
42. E : ah ils ne sont pas évoqués dans le deuxième
43. A₁ : xxxxx c'est-à-dire l'édition française heu
44. E : au contraire qu'est-ce qu'elle faisait on a parlé concernant la critique littéraire / l'édition elle / favorisait tout ce qui parlait de la décennie noire en Algérie donc au contraire heu : / on voulait en parler hein / nous sommes en plein année 90 / nous sommes en plein décennie / NOIRE
45. A₁ : le premier article parle beaucoup de cette période des / des années des années noires de l'Algérie alors que le deuxième article de 99
46. E : qu'est-ce que t'entends par premier qu'est-ce que t'entends par deuxième
> on n'a pas compris
47. A₃ : le premier est :
48. E : le premier c'est / voilà tu parles d'ordre chronologique voilà très bien
49. A₃ : de 93 on parle beaucoup heu : de:: de ce qui s'est passé entre l'Algérie et : de la période de : 90 jusqu'à 93
50. E : heum
51. A₃ : tout ce qui s'est passé xxxxx et celui de 93 on n'a pas évoqué réellement ce qui s'est passé en : en Algérie heu : // on s'est basé sur l'histoire
52. E : très bien très bien jusque-là on est arrivé à une conclusion très très bien on garde ça pour le moment on va voir un autre TD et on enchainera merci heu : tu restes tu restes N.S. oui
53. A₂ : madame/ il y a une seule chose que : qu'on a pas remarqué sur l'article.
54. E : toi tu l'as remarquée>
55. A₂ : oui
56. E : très bien oui :
57. A₂ : c'est que : le journal c'est pour l'immigration // il parle heu : il parle surtout de l'immigration xxxxx on peut pas rester en Algérie
58. E : là tu parles de l'idéologie générale / du journal dans lequel est : écrit l'article oui ça peut :: influencer dans la mesure
59. A₂ : c'est dans : l'article comme quoi heu heu la la majorité des : des personnages dans ce roman peuvent partir et : laisser l'Algérie comme elle est :
60. E : non, mais c'était UN SEUL personnage qui voulait partir les autres heu :: \ je vais expliquer l'idée : l'idée de de Y. / c qu'elle veut dire c'est que idéologie générale du journal parce que c'est journal intitulé/
61. A₁ : hommes et migration.
62. E : HOMMES et Migration c'est-à-dire SI on a écrit / si on a fait ce compte – rendu / de ce roman c'est parce qu'on parle d'immigration c'est un détail important ou pourquoi pas donc / si on a pris si on a fait cet article parce

qu'il ya justement le l'élément de / migration

63. A : oui mais : c'était pour le : le
64. E : oui oui oui mais on t'accuse de rien désolée
65. A : non non je discute
66. E : voilà donc c'est bien / c'est une remarque MAIS / j'aurais voulu qu'on discute beaucoup plus de c qu'elle a dit parce qu'elle a dit des choses très intéressantes / premier élément elle a parlé t'as parlé de littérature / heu : la littérature heu : d'URGENCE
67. A₁ : d'urgence ?
68. E : oui / c'est un concept il y a Monsieur X qui pourra vous dire énormément des choses là-dessus / donc la littérature de jeunesse est une littérature qui a apparu dans les années noires hein / c'est une littérature où justement on a besoin de dire des choses sur le coup des témoignages / sur le coup de l'action si on veut / donc c'était heu :: / on appelle ça une littérature d'urgence oui :: quelqu'un peut dire des choses Farida
69. A₄ : mon travail heu :
70. E : non non mais je voudrais qu'on qu'on discute le travail de N. S. oui K.
71. A₅ : le rapport du le : titre
72. E : le rapport du : le titre quel titre
73. A₅ : XXXXXXXXX
74. E : oui la mal xxxx avec le roman
75. A₅ : avec le roman ça reflète bien
76. E : oui t'as fait un travail là-dessus
77. A₅ : ça ça reflète heu :: toute le l'angoisse de des Algériens pour heu : pendant les années noires / l'intégrisme le fait qu'on : que: heu : les femmes étaient : / étaient obligées de partir
78. E : chut s'il vous plaît
79. A₅ : ne sortaient pas civilisées / heu :
80. E : ne sortaient pas DEVOILEES
81. A₅ : dévoilées heu : les hommes du jour au lendemain ont changé parce qu'ils veut voulaient ils disaient que heu :: / oui dans le paradis on va voir des : des *houriates* / un lac de miel heu :
82. E : oui oui oui toute une idéologie religieuse / oui A.
83. A₆ : xxxxxxxxx
84. E : xxxxxxxxx
85. A₅ : xxxxxxxxx
86. A₆ : c'est-à-dire heu :: il représente heu :: le contenu négatif des : du roman de Rachid heu : de Rachid Mimouni
87. E : heum
88. A₆ : et : et : et le deuxième article heu :: c'est la publicité xxxx / il représente heu : les points positifs de : de Rachid Mimouni
89. E : tu vas démontrer ça d'accord>
90. A₆ : oui je sais
91. E : oui
92. A₆ : le livre heu : le livre de Rachid Mimouni est commencé par deux journaux / un immigration numéro : mille heu : mille cent 90

-
93. E : oui>
94. A₆ : dans le premier texte heu : plutôt dans le premier journal
95. E : heum
96. A₆ : (*lecture*) le journaliste parle autant des évènements du maquis pendant la guerre d'indépendance que de xxxx / le journaliste parle librement et sans crainte dans cet article si on peut dire qu'il critique le : le livre de Mimouni en démontrant qu'il faut parcourir un certain nombre de pages pour rentrer dans l'histoire / ensuite on passe du maquis à l'actualité / c'est là que : ce sont des vieux qui racontent heu : leurs histoires anciennes ou : des jeunes confrontés aux xxxx / c'est bien que le : lecteur n'est pas saisi par un seul xxxx : il y a un ordre heu un ordre
97. E : et tu parle de quoi> l'auteur utilise quel mot >
98. A₆ : de : de :: c'est la : il heu:/ la chronologie<
99. E : c'est ça il parle de la chronologie
100. A₆ : oui
101. E : vous savez CHRONO/ LOGIE / LOGIE ça veut dire euh::/ théorie science
102. A₆ : hum
103. P 0444 : et CHRONO c'est LE TEMPS / en grec
104. A₆ : ah !
105. E : oui chronologie c'est la science de l'ordre euh : de l'ordre des temps>
106. A₆ : ah <
107. E : c'est bien allez on s'arrête là heu : d'accord / on passe à toi pour finir ok
108. A₇ : oui
109. E : bien on passe à toi / heu : tu passes<
110. A₇ : je ne suis pas prête madame heu :: j' peux pas passer maintenant
111. E : bon puisque tu peux pas l'faire aujourd'hui euh :: // ça sera alors le quatorze
112. A₇ : hum le quatorze >
113. E : le quatorze / on est le dimanche neuf euh : // le quatorze donc heu : le mercredi

Configuration de la classe

Lieu : Centre de Langues Oran

Durée fixée : 60 minutes

Niveau : A1/A2

Activité : atelier de conversation

Présentation du cours enregistré

Date : 20/05/2019

Durée : 60 minutes

E/ A : enseignante/ animatrice de l'atelier

A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇, A₈, A₉ Apprenants

1. A : x c'est à base< des mathématiques</
2. K : mathématiques<
3. A : voilà< xxx par exemple pour trouver : < (5s) à partir des :< de la performance/
on doit trouver xxx quel> mécanisme< est mis ::< en usage/pour manifester sa
compétence< (silence 6s)/ une sorte: d'une équation >/
4. K : c'est un peu difficile euh :<
5. A : très dur
6. K : mais> si vous êtes ça vous intéresse :< ça vaut le coup/
7. A :xxx
8. K : ça vous intéresse >
9. A : surtout la théorie de monsieur Chomsky : euh :: en plein ::</ xxx pédagogique
la base<
10. K : ah> ouais ouais > (6s) sur la grammaire transformationnelle</
11. A : transformationnelle>/ et on doit comprendre cela</
12. K : euh::/
13. A : et on a besoin< lors de notre enseignement
14. K : mais franchement/ j'en ai déjà entendu :
parler de la grammaire transformationnelle< chomskyenne < mais> / qu'est ce que
ça veut dire (rire)/ je vous mente pas >
15. A : il faut se jeter au fond/
16. K : euh :
17. A : au profondeur
18. K : non pas que : euh :: que m'intéresse pas à ça< mais> (5s) / l'occasion

n'est pas venue pour

19. A : xxx sur certains points xxx tous ces travaux rester : : comme ça :
20. K : ah> ouais : xxx on sent que vous êtes accros à Chomsky toi>
21. A : (rire) xxx/ sa démarche était : modèle scientifique<
22. K : euh::
23. A : sa démarche < on voit l'élaboration : de : :
24. K : sa thèse</ cette théorie >
25. A : cette théorie< xxx / il a émis : une thèse qui : va la:/ la faire < euh :: par croisement> avec les autres euh :: THEories/
26. K : pour en donner une euh::
27. A : pour avoir les inadéquations de sa thèse< et puis euh :: il il intègre / il intègre ces inéquations pour avoir sa thèse<
28. K : ouais ouais< // ça veut dire qu'il a bien profité des : des erreurs et des :: avantages des approches qu'il les a précédées :
29. A : il xxx / il a :> / ça veut dire qu'il a : déjà profité des comportements
30. K : mais justement c'est ce que je vous ai :
31. A : behavioriste< / il est grand
32. K : ils ils exagèrent beaucoup les béhavioristes< en fonction c'est-à-dire<
33. A : stimulus réponse<
- xxxx c'est-à-dire que :: / sur ce modèl-là> ils généralisent la théorie<
34. K : euh ::
35. A : ils se basent sur le corpus// un corpus pour Chomsky ne suffit pas< / euh :: / c'est une partie de la langue la langue elle-même< Chomsky ne signifie rien< xxxx / n'a pas de : eh :
36. K : système de communication
37. A : système restreint / puisque Saussure le définit /
38. K : la langue >
39. A : la langue euh : comme système de signes et de combinaison des ces signes< ça veut dire on ne sort pas de ces signes-là<
40. K : euh : xxxx mais> la la DÉfinition GENérale c'est que : la langue / système de communication< à la communauté à laquelle il appartient<
41. A : xxxxx
42. K : non non propre un système de communication propre à la communauté à laquelle il appartient<
43. A : convention sociale
44. K : ouais/ c'est : la définition le : plus générale et le plus<
45. A : mais c'est dur euh : :
46. K : euh :
47. A : mais Chomsky< à un certain : chemin à rencontrer xxx
48. K : j'ai fait appel> à cette à cette notion dans mon expo</ la notion de langue et langage et tout (*silence 6s*) / par

exemple quand on dit langue et langage ça veut dire euh : / tout simplement / système de communication qui est un système structuré de signes oraux et écrits et qui permet : : la communication entre euh : exactement/ tout simplement sans que nous avançons dans les approches linguistiques et tout<

49. A : c'est dur euh :
50. K : euh > ce n'est pas dur < c'est TRES> va :ste/ c'est VAste/
51. A : j'ai déjà abordé ça : aux structures euh : du langage<
52. S : N.>
53. K : ouais *khouya*
mon frère
54. A : j'ai un document sur ça
55. K : merci/ je ta je t'adore mon pote
56. S : *ana wella lka :s* >
moi ou le verre
57. K: ah> c'est à vous de voir maintenant< (*rire*)
58. A :xxxx
59. K_: alors euh : les exams< ils n'ont pas fixé une date >
60. A : on l'aura peut-être environ :
61. K : t'as vu euh : t'as vu le le département d'anglais>
62. A : ils ont déjà affiché
63. K : le sept< x j'ai j'ai rencontré un ami : il m'a dit que ça sera le sept>
64. A : ils n'ont pas de travaux dirigés< / ils n'ont pas d'exposés< que des cours là>
65. K: non> le département d'anglais< depuis euh :: que monsieur X entre parenthèses a quitté le département> le département d'anglais euh :
67. M : zéro >
68. K : non non>
69. M : ça a changé >
70. K : xxxx
71. M : xxx
72. K : c'est vraiment mieux>
73. M : avant<
74. K : avant euh : y avait : / quelques comportements qui n'ont : x xxx
75. A : qui n'ont pas xxx
avec la pédagogie<
76. K : justement / (*silence 7s*) non> pas avec la pédagogie< mais : avec euh : comment dirais-je : / avec le comportement d'un être humain<
77. A : voilà
78. K : un bon comportement
79. A : c'est ce qui nous manque< toujours
80. K : justement< c'est ce qui manque toute l'humanité
81. A : notre subjectif va être euh :: / or euh : (*silence 4s*) les conditions sociales
82. K : euh :< à ce temps-là : chacun pour soi
83. M : (7s) et maintenant>
84. K : euh :

85. M : et maintenant> (*rîre*)
86. K : et ben : maintenant et puisque c'est à cet temps là< c'est le moment euh : (*rîre*)
87. A : on est pour tout
88. K : ah :>
89. A : on est ensemble<
90. K : on est ensemble bien sûr on est ensemble eu:h / (*5s*) tu vas regretter ce : ce euh ::
quand on est ensemble euh l'année prochaine >
91. A : mais on se retrouvera
92. K : ça sera/ ça sera le début de toute une autre vie (*rîre*)
93. A : c'est vrai>
94. K : ah> c'est vrai
95. M : quand> l'année prochaine>
96. K : *incha' allah*> *incha' allah*/
si Dieu le veut
97. A : enta entamer :> la carrière xxxx
98. K : *incha' allah ya rabi inchaà allah*
si Dieu le veut mon Dieu si Dieu le veut
99. A : vous souhaitez ou espérez enseigner ou quoi>
100. M : enseigner> (*rîre*)
101. A : oui< enseigner <
102. M : c'est ce que je ne sais pas faire euh :
103. A : c'est dur euh:
104. K : c'est ce que nous ne voulons pas tous le faire euh : (*rîre*)
105. A : mais> si vous avez le choix ?
106. K : si j'avais le choix : euh : ah> (*rîre*) / rejoindre autre chose euh :< (*5s*) autre
chose sauf l'enseignement<
107. A : je ne sais pas si j'avais d'autres choix euh :
108. M : moi j'ai envie de faire de la politique euh:
109. K : la politique>
110. M : ah> : ouais
111. K : ah> ouais : / tu veux de la politique>
112. A : irradiquer les xxxx
113. K : (*rîre*)
114. M : j'aime crier
115. K : t'aimes crier>
116. M : ah ouais>
117. K : t'as qu'à le faire maintenant : (*rîre*)
118. M : il faut parler : bon :: / il faut écrire critiquer euh :

119. A : bien sûr
120. M : c'est ce que j'aime bon :
121. A : ah>je vois beaucoup de points/ xxxx surtout dans cette ère-là : cette époque
122. M : mais> le journalisme aussi</
123. K : x le journalisme euh >: c'est bon mais :
124. A : travail DYnamique> MOUvementé : plus
difficile euh :

125. K : travail pratique/ le journalisme /
 126. M : voilà
 127. K : pratique< c'est plutôt sur terrain
 128. A : xxx sacrifier euh ::
 129. K : sacrifier : < / c'est un :: sacrifice
 130. M : c'est métier à risque aussi
 131. A : euh :
 132. K : ah : ouais / déjà : t'as pas vu : l'année 2007>
 133. M : xxx combien>
 134. K : 80 < l'année la plus meurtrière pour le :: euh : pour cet euh : pour ce métier-là
 135. M : parce que les journalistes prennent beaucoup de risques
 136. K : euh : c'était c'était principalement en Irak et en Pakistan et ::
 137. M : xxx ils font des émissions euh : ou je ne sais pas / c'est trop risquant
 138. K : c'est trop risquant> mais mais c'est bien payé<
 139. M : imagine> en pleine guère > tu vas tu vas filmer : xxxx
 140. A : xxx
 141. K : MAIS> mais sache que que c'est vrai xxx
 142. M : xxx
 143. K : mais sache que ce reportage-là : / il va le : vendre euh : à un bon prix
 144. M : à très bon prix<
 145. K : voilà<
 146. A : parfois ils arrivent à un certain degré> ou ils deviennent euh : des espions
 147. K : euh :
 148. A : pour avoir de l'information
 149. K : la majorité d'entre eux> la majorité
 150. M : avec un caméra caché dans :
 151. A : et puis par exemple euh :
 152. K : sous forme d'un bouton
 153. A : xxx
 154. K : en tout cas : cette notion d'espionnage là / était : euh : / souvent appliquée pendant : euh :
 155. A : la guerre froide<
 156. K : la guerre froide>
157. A : les Etats Unis et l'URSS<
 158. K : l'ex URSS/ (rire)
 157. A : vous allez plus en se souvenir> (rire)
 158. K : PDF > PDF c'est :
 159. A : PDF> c'est une sorte de fichier>
 160. K : sorte de fichier comme html
 161. A : xxx une sorte d'image< ça veut dire le texte ne se change pas
 162. M : donc tu :: / cites où tu vas le trouver>
 163. A : tous les livres / tu vas trouver tous les livres gratuitement<
 164. K : gratuitement> c'est quoi ça>
 165. A : livre en français/ gratuit<
 166. K : Google> dans Google

167. A : en Google<
 168. M : livre français
 169. A : livre français< / gratuit / entre parenthèses PDF< c'est rechargeable
 170. M : il est rechargeable>
 171. K : non> non / il y a il y a encore euh : euh : les bibliothèques universitaires
 < tu peux emprunter le livre mais dans ton ordi
 172. M : ah> d'accord<
 173. K : mais c'est rare
 174. A : voi :re introuvable<
 175. K : voire introuvable<
 176. A : même< euh :: /si tu le trouves
 177. K : tu > (*rire*)
 178. A : xxx
 179. K : (*rire*) (5s) ah> là à l'école doctorale ici< / ils ont des : euh : d'excellents :
 livres<
 180. A : euh:
 181. K : ah : des livres euh : qui concernent la linguistique et tout :: ah : / tu
 trouveras des :
 182. A : à la hauteur<
 183. K : ah> vraiMENT
 184. M : à l'école doctorale >
 185. K : ouais<
 186. M : ils arrivent de la France
 187. K : ah :: ouais> ah : ouais
 188. A : ils ne les prêtent pas>
 189. K : euh ::
 190. A : c'est pour les profs
 191. K : j'ai eu l'occasion j'ai eu l'occasion d'emprunter deux/ mais : / dans la
 même semaine </ puis je les ai rendus (*rire*)
 192. A : c'est limité: >
 193. K : ah ouais : (5s) ce n'est pas

194. A : c'est pas la même chose
195. K : ce n'est pas réservé pour les étudiants mais : pour les profs<
196. A : ce n'est pas la même chose euh :
197. K : ce sont des titres oh : là là> c'est : euh:
198. A : xxx toute une année : à :
199. K : à le rendre>
200. A : ils te laissent le lire qu'une seule fois< / il faut il vaut mieux le lire plusieurs fois
201. K : bien sûr < bien sûr / une seule une seule lecture< ah : j't'assure que tu vas pas apprendre beaucoup de choses
202. M : dites-moi le dernier jour du : du vacance< le mardi/vous avez fait cours>
203. K : chez monsieur D. oui
204. M : ah bon< il est venu <
205. K : et : ouais : il est venu : à 11 heures / il est venu
206. M : et madame euh : l'autre >
207. K : euh : non non<
208. M : qu'est ce que vous avez fait >
209. K : elle est venue< MAIS on a pas fait de cours
210. M : ah : avec monsieur D. xxxxx
211. K : ah : ouais
212. A : déjà elle déserte / elle désert souvent euh :
213. M : ah bon>
214. A : elle déserte souvent/
215. K : qui >
216. A : madame
217. M : le jour le jour ou elle vient/elle exige euh : les travaux vous n'avez pas fait les travaux >
218. K : je n'ai pas assisté je n'ai pas euh : pendant les td<
219. M : ouais<
220. K : ah> je n'ai pas assisté< / mais> j'ai entendu parler : de ça<
221. A : elle a fait un travail : je ne sais pas <
222. M : xxx ou quoi>
223. A : euh : ouais :
224. K : ah :> monsieur M. < il vous a demandé de faire quelqu' chose >
225. M : ouais < pour les deux textes je crois<
226. K : les deux textes>
227. A : le texte de traduction là : en anglais> non>
228. M : non : il a dit à la rentrée> on fait l'autre là
229. K : quel autre >
230. M : la littérature française enfermée dans un ghetto<
231. A : ghetto de l'autre<
232. K : vous n'avez déjà fait : ça >
233. M : si : il nous a donné le texte

234. K : NON> c' n'est pas le texte qu'il nous a donné : mais ::
235. A : on a encore xxxx
236. K : xxx de faire ça >
237. M : non : on a pas abordé / il a dit à la rentrée / il va demander ça
238. K : d'accord ce : ce texte là :
239. M : oui
240. K : la littérature française : euh : / ouais je l'ai je l'ai ce texte là<
241. A : xxx deux textes me semble-t-il
242. M : c'est deux textes euh :
243. K : deux textes> / oh : la vache
244. A : un deux trois quatre<
245. K : quatre pages< oh : là là >
246. M : pour un Congolais je crois/ Alain Bamako
247. K : il vous a demandé de le le ram ramener demain
248. A : euh :
249. K : ce qui nous a demandé : c'est les : deux textes
250. A : ouais
251. E : on va faire euh : la synthèse des deux textes / CA c'est le premier texte recto verso
252. K : ouais ouais ouais>
253. M : et ça c'est le deuxième texte< / la francophonie euh :
254. K : la francophonie un bien commun en danger< (4s) bon / on va tenter d' le faire aujourd'hui (*rire*) / on va pas le faire aujourd'hui on va tenter ::
255. A : on va faire un tâtonnement / on va faire un tâtonnement<
256. K : je ne sais : pas< l'idée générale : tu l'a déjà lu : >
257. M : j'ai lu mais : < c'est un peu compliqué
258. K : c'est compliqué>
259. M : xxx
260. A : <xxx>/
261. K : ce que j'ai trouvé compliqué< c'est : ce que madame B. nous a demandé de : de le faire
262. M : ah bon<
263. K : euh : la lecture/ l'acte de lecture< / t'as déjà compris quelque chose >
264. A : y a des termes : euh ::
265. K : ah > vraiment euh:
266. M : c'est obligatoire >
267. K : je ne sais pas / pas moi : je l'ai pas fait / je l'ai pas fait< (5s) je ne sais pas moi :
268. A : il y a des notions théoriques à : à développer
269. K : à développer t'as vu combien> deux deux PAGES pleines> écrites avec un : / pas vrai<
270. A : c'est nous qui vont présenter les cours< donc euh :
271. K : eh :: / franchement c'était TRÈS difficile/
272. M : quatrième année on fait les exposés : on fait les travaux : on a le mémoire >
273. K : comment ça:>
274. A : je ne sais pas< les quatrièmes années dans d'autres branches :: / si vous prenez

- par exemple l'anglais euh:
275. K : ils ont combien deux jours trois jours par semaine / et le reste du temps est consacré pour faire leurs mémoires
276. M : xxx
277. K : xxx nous ils nous veulent les td : les expos : <
278. A : ils les faire pas : pas qu'un seul qu'un seul exposé méthodique euh : : scientifique< même/ doit être mener au moins : trois mois
279. K : MAIS MAIS> ce que je trouve étrange là / pour pourquoi des : des branches qui ont que deux trois jours à étudier pendant euh : pendant la semaine> / et d'autre qui étudient toute la semaine / même si tu fais la différence entre ici l'université de Mosta et celle d'Oran>
280. M : beaucoup libre là-bas
281. K : beaucoup libre> grande différence
282. M : pourquoi> c'est pas bien
283. K : et c'est presque presque dans toutes les branches euh :: même j'avais euh : déjà euh : quatre cinq ans / j'avais la frangine qui étudiait qui a étudié l'anglais<
284. A : voilà<
285. K : alors en quatrième année / elle elle étudiait : huit modules< / ici à Mosta et j'avais>une cousine qui fait : la même euh : le même parcours qu'elle à : à Oran / elle étudie combien que six modules<
286. A : six modules <
287. K : ouais / deux modules de moins/ et elle avait un emploi du temps TRès TRès
xxxx
288. A : si ça influe sur le niveau de l'étudiant / ça c'est bon<
289. K : et: à la à la fin du compte
290. A : une manière de ne pas relâcher les cours là<
291. K : attends et à la fin
292. A : malgré le temps : malgré ce qui est ::
293. K : mais à la fin quand tu vas : faire une demande d'emploi / s :ils : trouvent un diplôme de : euh :
294. A : d'Oran
295. K : d'Oran celui de l'université d'Oran / il est : plus accepté:/ il est plus reconnu que celui de Mosta</ ça sert à quoi de nous FAire euh :: serrer comme ça (6s) / franchement c'est n'importe quoi
296. A : des preuves pour rien
297. K : moi si si : je savais : / moi : en tout cas > / je ne savais : que la branche

de franCAIS était si difficile comme ça< si je savais ça>

298. A : i ci xxx ils inventent des manières euh : pour
bousculer l'étudiant à faire autre chose / en réalité
299. K : ça sert à quoi euh : de le : traiter comme ça<
300. A : ce que j'ai déjà remarqué xxxxx
301. K : non> de se faire serrer xxxx d'une façon c'est bien
302. A : même pas une théorie là>
303. K : ça va nous : ça va nous mener à :: à chercher à travailler< d'un côté
c'est bien
304. A : bien sûr
305. K : mais il ne faut exagérer
306. M : c'est beaucoup c'est beaucoup<
307. A : xxxxx
308. K : euh :: encore combien de mois > combien de mois > janvier février mars avril
euh :: mai juin< / encore xxx mois à souffrir/ à souffrir et non pas à étudier< (*rire*)
309. M : pourquoi n'ont pas fait comme euh : le département d'agronomie > cinquième
année :: à partir de février : ça y est
310. A : tout est fini
311. M : tout est fini< // tu prépares ton mémoire
312. A : xxx
313. K : chez nous ce n'est pas la même chose<
314. M : ah : c'est la même chose <
315. K : agronomie< c'est ingénieur c'est ingénieur<
316. A : des travaux dirigés entamés : jusqu'à là : xxxx
317. M : on fait des recherches < ils font des recherches< c'est la même chose
318. A : on a pas le temps
319. K : euh ::
320. A : le temps de souffler/ un p'tit peu de l'air </ rien
321. K : malgré que : xxx
322. A : ça ne veut rien dire > un travail méthodique< organisé : un p'tit peu/ organisé :
vaut mieux qu'un travail :
323. K : quand j'ai eu euh : quand j'ai eu mon bac / ils m'ont donné la branche que j'ai
eue / c'est un ingénieur en agronomie et puis je l'ai changé (*rire*)
324. M : ah bon< (7s) pourquoi tu l'as changé >
325. A : ça n'était : pas intéressant
326. K : ce n'est pas euh : ce n'est pas le fait que ce n'était pas intéressant mais :
/ dites moi j'aurais :: *incha'allah* j'aurais mon diplôme<

si Dieu le veut

Configuration de la classe

Lieu : Centre de Langues Oran

Durée fixée : 60 minutes

Niveau : A1/A2

Activité : atelier de conversation

Présentation du cours enregistré

Date : 27/05/2019

Durée : 60 minutes

E/ A : enseignante/ animatrice de l'atelier

A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇, A₈, A₉ Apprenants

1. k : la dernière fois *galla* la condition d' la femme/ la condition : de la
sur
femme algérienne surtout / (*silence 10s*) *besah makamalnach al hadra* aucun

mais on a pas terminé la discussion

droit :

2. A : en réalité c'est une esclave
3. M : esclave
4. A : l'esclave du temps moderne/ l'esclave du temps moderne
5. K : l'esclave de son mari
6. A : de son mari oui: de la société de son frère du voisin
7. M : c'est vrai l'esclave de tout le monde<
8. A : l'esclave laabda de tout heu : de tout le monde oui
9. K : l'esclave de son père>
10. A : encore si elle heu :: si elle est mariée> (*rire*)
11. M : encore plus si elle est mariée (*rire*)
12. A : elle devient plus un un OBJET quand elle est mariée
13. K : un objet <intéressant> (*rire*)
14. A : (*5s*)/ un objet adopté<
15. K : même dans le : dans le domaine du travail : elle a pas les mêmes avantages que l'homme
16. A : dans le domaine du travail elle est payée comme l'homme en Algérie hein : attention
17. K : elle est payée bien

18. A : *marikane* par exemple les actrices *Yekhelsou* moins que les hommes< l'Amérique sont payées
19. M : et certains médecins hommes ont leurs salaires plus élevés que :
20. K : certes elles ont plus de droits mais heu : concernant l'aspect financier elle est moins payée

21. A : *hamali hadi maandnache*
alors ça on l'a pas
22. K : *la hna hadi maadnache la / li yakhadmou yakhelsou*
non ça on l'a pas ceux qui travaillent sont payés
23. A : *fli* sociétés privés>
dans
24. M : non *mechi* les privés les droits sont pas xxxx pas
25. A : *ana tbantli* c'est la mentalité
moi je crois
26. K : *haw* c'est une mentalité la mentalité
oui
27. M : chépa si la mentalité vient du pays ou si le : le pays vient de : des des : des
28. K : et surtout heu :: les femmes (*silence*)
29. M : t'sais la femme algérienne y a y a y en beaucoup de ::: beaucoup de : progrès
dans ce dans sa son MODE de vie/ ha : ils ont : elles ont été plusieurs lois
30. A : déjà la dernière loi *yahadrou âla* le travail
ils parlent de
31. M : *hadrou ala* le travail *ouah*
ils ont parlé du oui
32. K : la femme est :
33. M : que le code que : que le code de la famille
34. A : le fait (e) que *ma: ykhargha: ch el radjel madda*
il la met à la porte
35. M : il ne peut pas la faire sortir du logement :<
[yla darou]
36. K : même si c'est sa maison
37. M : même *yla darou*
si c'est sa maison
38. A : mais si l'a pas de gosses elle a pas :: la loi ne s'applique pas>
39. M : même même même même/ même même à moins/ qu'elle ait des parents chez
qui aller
40. A : chez qui aller oui
41. M : si il justifie : le mari il justifie qu' les parents *zaama* ont une maison
soi disant
qu'elle peut aller chez eux/ il peut pas donner sa maison et rester dehors/

- ma yendjemch yegoôd berra / baâda hna* à l'extrême limite / *ykhalouha hiya w wladha*
- il peut pas rester dehors / alors là /ils la laissent avec ses enfants
- pour éviter la délinquance heu : pour éviter heu : la la heu :
42. A : *haw* c'est une CATAstrophe *ykhaliha* du jour au lendemain *berra*
bien sûr il l'abandonne dehors
43. M : elle va se retrouver dehors>
44. A : kiddir
elle fait comment
45. K : le droit au mariage il faut qu'elle soit d'accord
46. M : bien sûr elle a évolué/*rah kayan* des femmes pilo:tes/ y a des femmes
il existe
- gendarmes y a des femmes policières/ avant ça n'existait pas ça
47. A : ça n'existait pas oui
48. M : y a des femmes plombiers:/ des femmes mécaniciens:// des femmes taxieurs/
alors CFPA y a déjà des : des formations des formations uniquement normalement
masculines hé ben y a beaucoup d'filles en classe/
49. K : mais y a des esprits rétrogrades
50. M : partout y a des esprits rétrogrades
51. K :*kima khot Amel grate* la plomberie
comme la sœur d'Amel elle a étudié
52. A : elle a étudié
53. K : formation de plomberie
54. M : y a des femmes maçons peintres
55. M : y en a déjà y a des femmes peintres/ ah tu veux dire :
56. K : peintres de bâtiments
57. M : peintres de bâtiments / y a les beaux arts : y a les artistes y a l'école même de la
pêche y a des femmes heu : ça y est ça :
58. K : ça y est on évolue
59. M : *mechi* on évolue/ on est en plein EVOLUTION> en plein évolution : c'est
pas
60. K : à l'université y a que :
61. M : que : des garçons xxx / la femme rurale// la femme rurale/ là-bas elle n'est pas
encore
62. A : non la libération *brouha* passe par l'instruction/ même heu :: la femme
même
- heu :: heu : elle SAIT qu'elle doit passer par l'instruction
63. M : *haw/aalah* les milieux heu : ruraux *rahoum yerslou* le le le : le *bnathoum*
heu :
- bien sûr c'est pourquoi ils envoient leurs filles
lebnat en ville heureusement qu'y a : l'internet et tout// et elle est obligée

- les filles
d' réussir avec son diplôme en milieu rural qu'en milieu citadin
64. A : même heu : elle a plus de volonté à s'en sortir
65. M : EXActement
66. A : elle est plus motivée parce qu'elle est xxxx
67. M : mais elle a plus d'obstacles
68. A : ouais
69. M : elle a beaucoup plus d'obstacles dans son milieu que : tu peux pas savoir / c'est parce qu'elle a étudié qu'ils l'acceptent
70. K : au contraire heu:/ elle est plus ciblée que d'autres
71. M : plus ciblée / exactement/ il faut vraiment se battre en milieu rural
72. K : surtout l'homme du milieu rural *mine krat* il faut heu : la fermer
puisqu'elle a étudié

encore plus

73. M : heu < il il craint/ il craint
74. K : il craint aussi heu ::
75. M : c'est un symbole de rivalité </ un symbole de révolte : / pour eux celle qui travaille en milieu rural c'est pas une femme solide// c'est pas un modèle de femme solide/ c'est pour ça:/qu'ils les laissent pas étudier
/ *sah*

c'est vrai

elle a plus de problèmes que la femme citadine

76. A : voilà <
77. M : PAR CONTRE PAR CONTRE la femme citadine la femme algérienne/ citadine qui continue heu :: qui continue ses études elle a beaucoup plus de problèmes au départ que la femme qui ne travaille pas bien sûr : la femme au foyer
78. K : lokhra elle est protégée / par contre heu :
l'autre
79. M : elle est protégée / *ma tetaâbche ma : aandha la responsabilité*
elle ne se fatigue pas elle n'a pas
80. A : elle est reposée
81. M : plus reposée / elle prise EN CHARGE
82. A : elle est prise en charge
83. M : elle est PRISE EN CHARGE TOTALEMENT // elle n'a qu'à faire le ménage la cuisine/ s'occuper des enfants <
84. A : elle n'a pas à : à subir heu : les pressions *taâ berra*
de l'extérieur
85. M : NON ::
86. K : heu : elle est plus heu :: plus vulnérable certes
87. M : plus vulnérable <
88. A : plus dépendante
89. M : plus dépendante
90. K : et plus reposée aussi
91. M : ah : question : elle a des problèmes d'ordre financier elle est plus tranquille

- question d' responsabilité//[ha :] être à l'heure au bureau : être à l'heure heu : le matin pour ramener les enfants
92. A : on est malade/ on a pas le doit d'se reposer
93. K : ni se reposer : on est obligé de sortir
94. M : ah oui> et LE GRAND problème et le grand PROBLEME / est les enfants la garde
95. A : les enfants la garde
96. M : *choufi* le grand problème *taâ* la femme en Algérie qui travaille c'est les regarde de enfants/ c'est la GARDE/ c'est: c'est la bête noire la garde le fait *li mategoôdch maâ wladha:*
- elle ne reste pas avec ses enfants
97. M : A:LA
ah non
98. A : i y a des moments irremplaçables dans la vie
99. M : elle rate TOUT / ah oui : elle rate tout
100. K : i y a des moments en plein journée on peut pas les : heu :
101. M : t'es stressée
102. K : c'est pas possible
103. M : t'es stressée/ t'es
104. K : *tedkhoul leddar tqaraâlha* l' ménage
elle rentre à la maison pour faire
105. M : tout tout tout
106. A : *koulchi*

tout
107. M : tout tout tout
108. A : elle a plusieurs choses la journée
109. M : plusieurs choses en une seule journée/ la garde tu peux pas savoir si tu ramènes une garde sur place// il y a des problèmes
110. A : c'est d' l'argent *tani*
aussi
111. M : ah oui ça c'est sûr
112. A : bien sûr
113. K : *dak nhar djaretna djabet* une femme de ménage *khawnetha*
l'autre jour notre voisine a ramené elle l'a volée
114. M : oui ça : ca c'est clair// à part ça à part ça
115. A : c'est pas Khadidja
116. M : il faut il faut heu : il faut des fois elle compte uniquement sur ça *tendjem* un jour ou l'autre *hadik* la femme de ménage elle se présente pas elle peut cette

- heu :
117. K : elle est dépendante de :: de cette femme de ménage
118. A : malgré les forces qu'elle
119. M : si elle vient en retard elle part en retard si elle vient pas elle est obligée d' s'absenter : ou de prendre ses enfants et d' déplacer chez quelqu'un d'autre parce qu'on est obligé de réfléchir à : heu :
120. K : quel que soit le degré du poste qu'elle occupe quelle que soit sa position
121. M : de réfléchir
- rapidement/ de réfléchir rapidement pour trouver une solution a huit heures et demi
122. A : oui
123. M : tu peux t' permettre qu'une demi-heure de retard et encore et encore
124. K : en plus elle elles se sentent toujours coupables d'abandonner leurs enfants
125. A : exactement
126. M : *hih* et les traumatismes des enfants/ les enfants / ils vivent mal la oui
- situation
127. A : surtout quand ils comparent avec heu : les autres gosses qui restent avec eux
128. K : *ana khouya mine* il a vécu avec ma mère qui travaillait il a : il a exigé il moi mon frère quand
- a exigé une femme qui travaille pas
129. M : parce qu'il a trop souffert
130. K : en général c'est ça
131. M : oui oui /*ma: yabghich li : tekhdam* // la plupart des hommes ils n'aiment pas celle qui travaille
132. A : si non parce qu'il a besoin
133. K : oui c'est financier
134. M : parce qu'il est obligé d'accepter des fois c'est la femme qui veut :: des fois:// on sait jamais hein <
135. K : parfois y en a :: des hommes qui exigent que la femme travaille
136. A : c'est vrai c'est rare
137. K : POUR L'ARGENT
138. M : ça c'est rare un cas sur mille / elle est libre d'accepter de refuser mais il en fait trop lui
139. K : mais même nous même nous c'est c'est c'est difficile d'assumer
140. M : c'est difficile
141. A : déjà *l'qraya maranach t a: ygine win tharra lkhadma*
les études nous y arrivons pas n'en parlons pas du travail
142. M : bien sûr xxxx//*haw goultek* c'est trois journées en une seule// trois//

- je t'avais dit
surtout les journées aussi difficiles *tkouni* malade
tu es
143. K : le problème c'est : *tssibi* la femme
tu trouves
qui travaille pas elle envie l'autre/ celle qui travaille
144. A : *t'goullek* elle est libre elle est plus riche elle sort elle heu : elle
te dit
145. M : elle est plus libre heu : effectivement/ elle sort plus heu : plus souvent qu'elle/
heu :: financièrement aussi elle dépend heu : dépend pas de de tout l' monde
146. K : on a plus de contact aussi quand on travaille/ on s'échange les idées
147. M : ah oui/ ah oui
148. K : on s'échange les idées
149. M : plus d'indépendance même si elle est limitée *âandak* ton indépendance
tu as
150. K : quand on est enfermé on a par exemple un problème avec le mari ou avec la
famille ou quand quand i y a l'échange heu:/ heu :tu peux : heu :: c'est
151. M : xxxx on te conseille heu ::// on te conseille heu : (silence 20s)/*bessah*
mais
- quelque soit x il reste comme même le problème de la garde
152. A : ça c'est un problème
153. M : *saha* heu : *kayen* les garderies
d'accord il existe
154. A : mais qui sont pas accessibles à tout le monde hein
155. K : quand t'as l'argent
156. A : quand t'as l'argent oui
157. M : *bessah zaama* plus ou moins t'a ou mett(re) l'enfant
mais soi disant
158. K : toute la journée tu payes toute la journée/ elle le prend en charge ils le font
manger il prend son goûter
159. A : mais ça remplace pas ça remplace pas la présence d'une mère
160. M : NON ça remplace
- pas non ça dépanne uniquement
161. A : ça dépanne et ça xxxx
162. K : ATTENDS ça arrange certaines catégories de métiers
163. M : exactement
164. K : bien sûr
165. M : *kima* les femmes médecins qu'ont un problème de garde nuit :
comme
166. K : *haw / kima* une femme : *kima* un médecin qui est qui est retenu par un bien
sûr / comme comme

accident de la circulation pour soigner les blessés hé ben il peut pas être là-bas à
quatre heures et demi pour récupérer son gosse/ voilà/ par exemple une femme
juge *kima* y a un procès xxx *wella* elle est obligée d' rester après
comme ou
quatre heures et demi alors qui c'est qui va récupérer ses gosses/

167. M : y a les femmes qui voyagent les : heu :
168. K : les femmes qui voyagent/ les femmes d'affaires
169. A : non c'est c'est conçu pour heu : pour heu : pour les femmes qui heu :
170. K : l'administration
- l'enseignement ce sont des horaires fixes
171. M : elles z'ont pas pensé heu : à :
172. K : les grands les grands métiers heu : alors avec heu : xxxx
173. A : xxxx les crèches
- spéciales
174. K : ce sont vraiment des problèmes dans la garde/ c'est LA GARDE c'est la GARDE qui pose problème/ c'est la GARDE
175. M : supposons qu'elle est heu :: xxxx
176. A : MÊME MÊME dans l'administration
177. K : déjà déjà *que* six heures sept heures c'est déjà un grand problème
178. A : c'est déjà c'est déjà
179. K : *ha* : *ya*
alors
180. A : NORMalement les garderies *ma* : *ybeloôch* ça fait heu :: c'est censé être
ils ne ferment pas
- hein : censé être
181. M : *kima cheft fel kharedj* / heu : *yebloû* à six heures sept heures/ en fonction
comme j'ai vu à l'étranger ils ferment
des : des des organismes/*hna la hna* c'est://
ici non ici
182. K : *hna aandhoum* c'est centralisé xxx c'est une école SPÉciale où où
l'enfant
ici pour eux
- scolarisé que que heu : heu leurs mères travaillent/ et qui ont des vacances au milieu
d'année/ scolaire
183. A : un reportage *cheftou* dernièrement au milieu /le milieu du travail ils ont
que j'ai vu
- fait des garderies// tu vas là bas sur place et tu déposes heu le bébé heu
</ heu et tu le récupères en sortant
184. M : oui mais le problème reste là si tu as une réunion
185. A : non il existe
186. M : oui soi disant des heures de disponibilité

187. A : non même *fel kharedj darou* heu ::// même s'ils veulent garder l'enfant à l'étranger ils ont fait une année
188. M : oui ça heu :: l' congé parental
189. A : parental
190. K : *hna maândnach ghir* pour la femme nous on a que
191. A : nous c'est mal vu un un homme qui garde ses enfants
192. M : oui c'est mal vu
193. K : *mechi ghir* c'est mal vu non seulement
194. M : non seulement heu :
195. A : de lâche
196. M : *choufi* non seulement/ lui il accepte pas de garder le bébé heu c'est rare regarde quand il garde le bébé / et il est critiqué par la suite
197. A : il est tellement critiqué par la société
198. M : même s'il aurait envie d' le faire il le fait pas
199. K : il est : il est démotivé
200. A : *ygoulou* heu : il est il est commandé il est commandé par sa femme ils disent
201. M : MAIS il le démotive déjà sa mère c'est la première qui va le critiquer après le père après les frères après les copains/ tout le monde se charge de de dire des méchancetés
202. K : tous oui de critiquer carrément/ c'est le gros problème *hnaya* en ici

Algérie// malgré l'émancipation

203. A : xxxx *hnaya/ rahoum* heu :: ici ils sont
204. M : MALGRÉ l'émancipation y a beaucoup de tabous enco :re :
205. A : il est complètement heu : pas là
206. M : ABSENT y a des mères absentes aussi
207. A : non ca existe
208. M : y a des femmes qui s'inquiètent pas pour leurs enfants
209. K : même heu même le milieu même la pression du milieu elle : elle heu : elle favorise elle favorise les : ségrégations *wha:d* heu : l'absence du père et cette
210. M : *mechi* elle favorise elle CONDAMNE D'AVANCE non seulement
211. K : oui c'est une condamnation
212. M : IL FAUT SOIT qu'ils suivent leur mode de vie SOIT tu es : exclu
213. K : non/seulement exclu tu auras des problèmes
214. M : c'est ça
216. K : c'est ça oui/ c'est la conformité qu'est exigée
217. M : voi ::là// on accepte pas les :: heu : la différence

218. A : *qrit* dernièrement *fī* roman//une femme heu :: plutôt :: un homme j'ai lu
dans
yetzaouadj maa ouahda mechi baghiha / finalement heu : il tombe amoureux il
se marie avec une femme qu'il n'aime pas
d'elle//soi disant il devient bien avec elle *w yebghou* ytalgouh ses
parents
ils veulent qu'il divorce
219. M : c'était pas il est : il était pas censé l'aimer
220. A : ABSOLument il l'a aimée après le mariage
221. M : et finalement ils étaient contre
222. A : FINALEMENT il est parti avec elle
223. M : y a eu : y a eu : vraiment le divorce >
224. A : ils l'ont renié
225. K : et : parce que heu ::
226. M : ha :: t'as vu
227. K : oui parce que *ki ki ma : yebghihach* il était pas en possession pas
quand il l'aime pas
228. M : oui
229. K : il la respecte pas/ il la respecte pas
230. M : non il obéit à sa mère
231. K : il obéit à sa mère oui c'était toujours sa mère qui commande
232. M : voilà
234. K : c'est la mère qui commande
235. M : voilà elle veut pas :: elle veut pas : passation *taa* l'pouvoir *ma* :
du

tebghihech

elle l'aime pas

236. K : elle veut avoir le pouvoir sur sa belle fille (*silence*)
237. M : oui exactement y a aussi l' heu ::
238. A : non mais le pouvoir le le/ le fait c'est les femmes qui assurent
239. M : c'est les femmes oui
240. A : en général *laâroussa mine techtki techtki men* la belle-mère
la belle fille quand elle se plaint elle se plaint de
241. M : elle se plaint surtout de la belle-mère
242. K : alors que la belle-mère est une femme
243. K : hé oui

Configuration de la classe

Lieu : Centre de Langues Oran

Durée fixée : 60 minutes

Niveau : A1/A2

Activité : atelier de conversation

Présentation du cours enregistré

Date : 10/06/2019

Durée : 60 minutes

E/ A : enseignante/ animatrice de l'atelier

A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇, A₈, A₉ Apprenants

1. A : ça implique implicitement : euh: < le public qu'il est entraîne euh:
2. B : indirectement (*rire*)
3. S : xxx
4. A : comme quoi dit jusqu'au ce point là:<
5. S : xxxxx
6. B : *inchaà allah inchaà allah /*

Dieu le veu si

7. A : ce que je vois me dit beaucoup de choses< (*4s*) croyez moi
8. S : ah: *Z. khouya:*

frère mon

9. D : *wakila*< tu vas rester toute seule ici< (*rire*)
peut être
10. B : qu'est-ce qu'il a le gosse > qu'est ce qu'il dit >
11. A : il n'arrive à comprendre
12. B : il n'arrive pas> à comprendre (*rire*)
13. S : *how fahmah fahmah*

lui explique

14. B : fahmah< comprend le comprend le (*rire*)/ lui
explique
15. A : explique leur < on dit explique-leur<
16. B : comment> ça comment>(*rire*)
17. A : comment ça comment < c'est philosophique *aàla ba:lèk*< MEME euh: c'est
un: terme tu le sais

purement philosophique < (5s) *tekdar dir aàliha* une thèse / COMMENT CA COMMENT>

tu peux en faire

18. B : comment ça comment < (6s) est- ce que c'est la poule qui qui a précédé l'œuf ou bien : (*rîre*)

19. A :
aàla ba:lèk aàla ba:lèk wine ra:h < *aàla ba:lèk* il a posé une <diction > à la philosophie / comment de comment

tu sais où il est parti

lakhatèrche la philosophie pose le pourquoi des choses parce que

20. B : et: pourquoi vous êtes un philosophe toi > (*rîre*)

21. A : hein hein (*rîre*)

22. B : n'oublie pas que vous êtes un étudiant en quatrième année / licence en français (*rîre*)

23. A : je suis qu'un pauvre xxxxx

24. B : euh: pauvre quoi> (3s) pauvre< (6s) mais on dit *hamdoullah* comme même<

25. A : *hamdoullah*< / mais ça reste que : un genre de :xxx / de cette SIMPLICITÉ de cette commodité non > /cette euh:

26. B : pas de commodité non cette quoi> / allez allez le temps passe et presse / allez allez allez

27. A : on est dans une euh ::

28. B : allez allez question pour un champion allez allez (*rîre*) / vingt secondes allez allez

29. A : ouais> j'ai raté

30. B : c'est raté tant pis euh::

31. A : heureux sont les malheureux d'esprit et les pauvres d'esprit

32. B : les malheureux d'esprit et pauvres d'esprit < ouais

33. A : heureux> sont les pauvres d'esprit<

34. B : heureux sont les pauvres d'esprit

35. A : c'est-à-dire quelqu'un euh: / malgré son ignorance / il est :: / en pleine vie là< il est à l'aise /

36. S : xxxxx

37. B : *how ba:Tèl* < *ha barkana*> (*rîre*) hybride
c'est gratuit< ça suffit>

38. A : on ne le dit pas <

39. B : ça se dit pas normalement / ça se dit pas <

40. A : *khaTRA lqit N.* xxx

j'ai rencontré une fois N.

41. B : il est devenu dangereuse *fèl hadra* euh :

dans ses paroles

42. A : euh:

Configuration de la classe

Lieu : Centre de Langues Oran

Durée fixée : 60 minutes

Niveau : A1/A2

Activité : atelier de conversation

Présentation du cours enregistré

Date : 17/06/2019

Durée : 60 minutes

E/ A : enseignante/ animatrice de l'atelier

A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇ A₈ A₉ : Apprenants

11. E : alors on va commencer vous prenez vos exposés/ de la semaine passée (2s), euh la question de la leçon précédente / alors euh. Mademoiselle euh
M. est-ce que vous voulez / ou pouvez répondre à la question ?
12. A₁: il veut attirer :: l'attention du heu / du lecteur.
13. E : oui :/est-ce que vous avez compris : ce que a dit votre collègue car d heu : le premier comment comment il a il a : défini Maupassant comment il a décrit cet animal par rapport à :> / con contexte <on l'a dit heu : reprends les phrases
14. A₁: (*lit les phrases*)
15. E : donc oui très bien donc heu alors qu'il suffisait tout simplement de dire la vision de cet animal était effrayant
16. A : effrayant (*tous ensemble*)
17. E : mais là il a ajouté d'autres éléments pour ACCENTUER hein : parce qu'on est en plein xxxx on peut insister sur des éléments précis oui :
18. A₁ : pour être heu : dans un contexte
19. E : pour être dans un contexte précis oui
20. A₁ : oui les gens qui l'entourait
21. E : hum hum oui
29. A₁ : avaient peur
30. E : oui très bien ça on l'a dit on a dit on a dit heu: qu'est-ce qu'on a dit qui est-ce qui peut me rappeler ça on a dit: heu: est-ce qu'on est en plein fantastique avec Maupassant
31. A : (*tous ensemble*) non : non :
32. E : il s'agit de faire quoi
33. A : (*tous ensemble*) xxxxxx
34. E : prenez la parole individuellement oui mademoiselle
35. A₂ : de faire heu : de faire heu : une in : introduire heu : bru heu brutale dans la vie rielle REelle.
36. E : très bien donc / d'introduire brutalement le fantastique dans la vie / réelle
37. A₂ : réelle

38. E : donc nous sommes heu : le cadre il est comment
39. A : (*silence*)
40. E : le cadre est réel / les éléments
41. A₂ : les éléments réels
42. E : les évènements fantastiques ils vont s'introduire ça c'est très important ça c'est l'une des caractéristiques de l'écriture de Guy de : de Maupassant
43. A : (*tous ensemble*) Guy de Maupassant
44. E : continuez
45. A₂ : la xxxxx entre le réel et le surnaturel se manifeste à travers le milieu heu : donc la maison et la forêt et les personnages comme le père et les paysans qui heu : qui qui vivent dans la réalité/qui sont des éléments liés avec un ensemble des évènements mystérieux : et :: obscurs
48. E : voilà des personnages qui existent réels mais liés à des évènements comment>
49. A₂ : irréels
50. E : IRREELS/alors qu'est-ce qui peut me donner le résumé la fin de la : nouvelle/ qu'est-ce qui se passe à la fin/ est-ce qu'on sait si le bonhomme est réellement venu le mort
51. A : (*tous ensemble*) non
52. E : donc on est dans : on est dans le : on est :
53. A : (*silence*)
54. E : on est des le / DOUTE
55. A₁ : il laisse les gens imaginer la fin
56. E : possible possible oui
57. A₁ : à la fin chacun chacun heu
58. E : donc pourquoi : y a pas de fantôme si le chien qui a tout fait
59. A : (*tous ensemble*) oui
60. E : mais comment expliquer la fait que le chien a aboyé alors qu'il était à l'intérieur de la maison
61. A₂ : oui
62. E : il a senti quoi UNE PRESENCE > à : à :
63. A₂ : à l'extérieur
64. E : à l'extérieur < voilà le : donc moi je suis : heu : d'accord est-ce que vous voyez c'est vrai que la fin reste comme même ou : ouverte
65. A : (*tous*) ouverte
66. A₂ : par rapport à la main :
67. E : par rapport à la main la main on arrive plus ou moins à donner deux explications différentes soit heu : le mort est venu chercher sa main soit la main: / d'une façon : heu : fantastique surnaturelle est venue pour égorger heu : heu : le : le l'Anglais par contre ici on est en plein suspect heu : en plein doute et c'est :: ce qui fait / le charme de : / cette / nouvelle voilà
(*silence 10s*)
118. A₂ : (*lecture*)
119. E : quand il est dans la narration les phrases sont comment
120. A₂ : je ne comprends pas>
121. E : dans la narration heu : les phrases les phrases de de :: de Maupassant sont comment>
122. A₂ : sont : sombres courtes heu :

123. E : sombres courtes hum : et : et : quand il est : et quand il est dans la description
124. A₂ : je donne l'exemple du : du premier : heu : paragraphe/ le paragraphe est descriptif.
125. E : hum.
126. A₂ : il utilise beaucoup de métaphores heu : la rhétorique on peut dire qu'il y a de l'imagination et quand il termine la description il COMMENCE un autre paragraphe narratif
127. E : hum
128. A₂ : xxxxx et : ensuite heu :: (*lecture*).
129. E : regardez le CHOIX comme même / il s'agit d'un choix / vicieux donc elle a très bien hein sélectionné hein les habitudes en question alors>
130. A₂ : l'auteur étudie : heu :: étudie beaucoup heu : la rhétorique heu : d'un côté il donne une couleur littéraire à la nouvelle d'un autre côté / elle aide le narrateur à assumer heu :
131. E : quand tu dis le narrateur tu parles de quelle personne quel personnage
132. A₂ : de : de l'homme :
133. E : de L'HOMME à la figure : comment il l'appelle lui
134. A₂ : brûlé (*ensemble*)
135. E : hein l'homme à la figure brûlée voilà : oui
136. A₂ : il existe par exemple heu : des comparaisons / nous avons

Configuration de la classe

Lieu : Centre de Langues Oran

Durée fixée : 60 minutes

Niveau : A1/A2

Activité : atelier de conversation

Présentation du cours enregistré

Date : 24/06/2019

Durée : 60 minutes

E/ A : enseignante/ animatrice de l'atelier

A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇ A₈: Apprenants

106. A : en réalité c'est une esclave
107. M : esclave
108. A : l'esclave du temps moderne/ l'esclave du temps moderne
109. K : l'esclave de son mari
110. A : de son mari oui: de la société de son frère du voisin
111. M : c'est vrai l'esclave de tout le monde
112. A : l'esclave laabda de tout heu : de tout le monde oui
113. K : l'esclave de son père>
114. A : encore si elle heu :: si elle est mariée> (*rire*)
115. M : encore plus si elle est mariée (*rire*)
116. A : elle devient plus un un OBJET quand elle est mariée
117. K : un objet <intéressant> (*rire*)
118. A : (5s)/ un objet adopté<
119. K : même dans le : dans le domaine du travail : elle a pas les mêmes avantages que l'homme
120. A : dans le domaine du travail elle est payée comme l'homme en Algérie hein : attention
121. K : elle est payée bien
122. A : *marikane* par exemple les actrices *Yekhelsou* moins que les hommes< l'Amérique sont payées
123. M : et certains médecins hommes ont leurs salaires plus élevés que :
124. K : certes elles ont plus de droits mais heu : concernant l'aspect financier elle est moins payée
125. A : *hamali hadi maandnache* alors ça on l'a pas
126. K : *la hna hadi maadnache la / li yakhadmou yakhelsou*

- non ça on l'a pas ceux qui travaillent sont payés
127. A : *fli* sociétés privés>
dans
128. M: non *mechi* les privés les droits sont pas xxxx pas
129. A : *ana tbantli* c'est la mentalité
moi je crois
130. K : *haw* c'est une mentalité la mentalité
oui
131. M : chépa si la mentalité vient du pays ou si le : le pays vient de : des des : des
132. K : et surtout heu :: les femmes (*silence*)
133. M : t'sais la femme algérienne y a y a y en beaucoup de ::: beaucoup de : progrès
dans ce dans sa son MODE de vie/ ha : ils ont : elles ont été plusieurs lois
134. A : déjà la dernière loi *yahadrou âla* le travail
ils parlent de
135. M: *hadrou ala* le travail *ouah*
ils ont parlé du oui
136. K : la femme est :
137. M : que le code que : que le code de la famille
138. A : le fait (e) que *ma: ykhargha: ch el radjel madda*
il la met à la porte
139. M : il ne peut pas la faire sortir du logement :<
[yla darou]
140. K : même si c'est sa maison
141. M: même *yla darou*
si c'est sa maison
142. A : mais si l'a pas de gosses elle a pas :: la loi ne s'applique pas>
143. M : même même même même/ même même à moins/ qu'elle ait des parents chez
qui aller
144. A : chez qui aller oui
145. M : si il justifie : le mari il justifie qu' les parents *zaama* ont une maison
soi disant
qu'elle peut aller chez eux/ il peut pas donner sa maison et rester dehors/

- ma yendjemch yegoôd berra / baâda hna à l'extrême limite / ykhalouha hiya w wladha*
- il peut pas rester dehors / alors là /ils la laissent avec ses enfants
- pour éviter la délinquance heu : pour éviter heu : la la heu :
- A : *haw* c'est une CATAstrophe *ykhalaha* du jour au lendemain *berra*
- bien sûr il l'abandonne dehors
146. M : elle va se retrouver dehors
147. A : kiddir
elle fait comment
148. K : le droit au mariage il faut qu'elle soit d'accord
149. M : bien sûr elle a évolué/*rah kayan* des femmes pilo:tes/ y a des femmes
il existe
- gendarmes y a des femmes policières/ avant ça n'existait pas ça
150. A : ça n'existait pas oui
151. M : y a des femmes plombiers:/ des femmes mécaniciens:// des femmes taxieurs/
alors CFPA y a déjà des : des formations des formations uniquement normalement
masculines hé ben y a beaucoup d'filles en classe/
152. K : mais y a des esprits rétrogrades
153. M : partout y a des esprits rétrogrades
154. K : *kima khot Amel grate* la plomberie
comme la sœur d'Amel elle a étudié
155. A : elle a étudié
156. K : formation de plomberie
157. M : y a des femmes maçons peintres
158. M : y en a déjà y a des femmes peintres/ ah tu veux dire :
159. K : peintres de bâtiments
160. M : peintres de bâtiments / y a les beaux arts : y a les artistes y a l'école même de la
pêche y a des femmes heu : ça y est ça :
161. K : ça y est on évolue
162. M : *mechi* on évolue/ on est en plein EVOLUTION> en plein évolution : c'est
pas
163. K : à l'université y a que :
164. M : que : des garçons xxx / la femme rurale// la femme rurale/ là-bas elle n'est pas
encore
165. A : non la libération *brouha* passe par l'instruction/ même heu :: la femme
même
- heu :: heu : elle SAIT qu'elle doit passer par l'instruction
166. M : *haw/aalah* les milieux heu : ruraux *rahoum yerslou* le le le : le *bnathoum*
heu :
- bien sûr c'est pourquoi ils envoient leurs filles
lebnat en ville heureusement qu'y a : l'internet et tout// et elle est obligée

- les filles
d' réussir avec son diplôme en milieu rural qu'en milieu citadin
167. A : même heu : elle a plus de volonté à s'en sortir
168. M : EXActement
169. A : elle est plus motivée parce qu'elle est xxxx
170. M : mais elle a plus d'obstacles
171. A : ouais
172. M : elle a beaucoup plus d'obstacles dans son milieu que : tu peux pas savoir / c'est parce qu'elle a étudié qu'ils l'acceptent
173. K : au contraire heu:/ elle est plus ciblée que d'autres
174. M : plus ciblée / exactement/ il faut vraiment se battre en milieu rural
175. K : surtout l'homme du milieu rural *mine krat* il faut heu : la fermer
puisqu'elle a étudié
- encore plus
176. M : heu < il il craint/ il craint
177. K : il craint aussi heu ::
178. M : c'est un symbole de rivalité </ un symbole de révolte : / pour eux celle qui travaille en milieu rural c'est pas une femme solide// c'est pas un modèle de femme solide/ c'est pour ça:/qu'ils les laissent pas étudier
/ *sah*
- c'est vrai
- elle a plus de problèmes que la femme citadine
179. A : voilà <
180. M : PAR CONTRE PAR CONTRE la femme citadine la femme algérienne/ citadine qui continue heu :: qui continue ses études elle a beaucoup plus de problèmes au départ que la femme qui ne travaille pas bien sûr : la femme au foyer
181. K : lokhra elle est protégée / par contre heu :
l'autre
182. M : elle est protégée / *ma tetaâbche ma : aandha la responsabilité*
elle ne se fatigue pas elle n'a pas
183. A : elle est reposée
184. M : plus reposée / elle prise EN CHARGE
185. A : elle est prise en charge
186. M : elle est PRISE EN CHARGE TOTALEMENT // elle n'a qu'à faire le ménage la cuisine/ s'occuper des enfants <
187. A : elle n'a pas à : à subir heu : les pressions *taâ berra*
de l'extérieur
188. M : NON ::
189. K : heu : elle est plus heu :: plus vulnérable certes
190. M : plus vulnérable <
191. A : plus dépendante
192. M : plus dépendante
193. K : et plus reposée aussi
194. M : ah : question : elle a des problèmes d'ordre financier elle est plus tranquille

- question d' responsabilité//[ha :] être à l'heure au bureau : être à l'heure heu : le matin pour ramener les enfants
195. A : on est malade/ on a pas le doit d'se reposer
196. K : ni se reposer : on est obligé de sortir
197. M : ah oui> et LE GRAND problème et le grand PROBLEME / est les enfants la garde
198. A : les enfants la garde
199. M : *choufi* le grand problème *taâ* la femme en Algérie qui travaille c'est les regarde de enfants/ c'est la GARDE/ c'est: c'est la bête noire la garde le fait *li mategoôdch maâ wladha*:
elle ne reste pas avec ses enfants
200. M : A:LA
ah non
201. A : i y a des moments irremplaçables dans la vie
202. M : elle rate TOUT / ah oui : elle rate tout
203. K : i y a des moments en plein journée on peut pas les : heu :
204. M : t'es stressée
205. K : c'est pas possible
206. M : t'es stressée/ t'es
207. K : *tedkhoul leddar tqaraâlha* l' ménage
elle rentre à la maison pour faire
208. M : tout tout tout
106. A : *koulchi*
tout
215. M : tout tout tout
216. A : elle a plusieurs choses la journée
217. M : plusieurs choses en une seule journée/ la garde tu peux pas savoir si tu ramènes une garde sur place// il y a des problèmes
218. A : c'est d' l'argent *tani*
aussi
219. M : ah oui ça c'est sûr
220. A : bien sûr
221. K : *dak nhar djaretna djabet* une femme de ménage *khawnetha*
l'autre jour notre voisine a ramené elle l'a volée
222. M : oui ça : ca c'est clair// à part ça à part ça
223. A : c'est pas Khadidja
224. M : il faut il faut heu : il faut des fois elle compte uniquement sur ça *tendjem* un jour ou l'autre *hadik* la femme de ménage elle se présente pas elle peut cette

- heu :
225. K : elle est dépendante de :: de cette femme de ménage
226. A : malgré les forces qu'elle
227. M : si elle vient en retard elle part en retard si elle vient pas elle est obligée d' s'absenter : ou de prendre ses enfants et d' déplacer chez quelqu'un d'autre parce qu'on est obligé de réfléchir à : heu :
228. K : quel que soit le degré du poste qu'elle occupe quelle que soit sa position
229. M : de réfléchir
- rapidement/ de réfléchir rapidement pour trouver une solution a huit heures et demi
230. A : oui
231. M : tu peux t' permettre qu'une demi-heure de retard et encore et encore
232. K : en plus elle elles se sentent toujours coupables d'abandonner leurs enfants
233. A : exactement
234. M : *hih* et les traumatismes des enfants/ les enfants / ils vivent mal la oui
- situation
235. A : surtout quand ils comparent avec heu : les autres gosses qui restent avec eux
236. K : *ana khouya mine* il a vécu avec ma mère qui travaillait il a : il a exigé il moi mon frère quand
- a exigé une femme qui travaille pas
237. M : parce qu'il a trop souffert
238. K : en général c'est ça
239. M : oui oui /*ma: yabghich li : tekhdam* // la plupart des hommes ils n'aiment pas celle qui travaille
240. A : si non parce qu'il a besoin
241. K : oui c'est financier
242. M : parce qu'il est obligé d'accepter des fois c'est la femme qui veut :: des fois:// on sait jamais hein <
243. K : parfois y en a :: des hommes qui exigent que la femme travaille
244. A : c'est vrai c'est rare
245. K : POUR L'ARGENT
246. M : ça c'est rare un cas sur mille / elle est libre d'accepter de refuser mais il en fait trop lui
247. K : mais même nous même nous c'est c'est c'est difficile d'assumer
248. M : c'est difficile
249. A : déjà *l'qraya maranach t a: ygine win tharra lkhadma*
les études nous y arrivons pas n'en parlons pas du travail
250. M : bien sûr xxxx//*haw goultek* c'est trois journées en une seule// trois//

- je t'avais dit
surtout les journées aussi difficiles *tkouni* malade
tu es
251. K : le problème c'est : *tssibi* la femme
tu trouves
qui travaille pas elle envie l'autre/ celle qui travaille
252. A : *t'goullek* elle est libre elle est plus riche elle sort elle heu : elle
te dit
253. M : elle est plus libre heu : effectivement/ elle sort plus heu : plus souvent qu'elle/
heu :: financièrement aussi elle dépend heu : dépend pas de de tout l' monde
254. K : on a plus de contact aussi quand on travaille/ on s'échange les idées
255. M : ah oui/ ah oui
256. K : on s'échange les idées
257. M : plus d'indépendance même si elle est limitée *âandak* ton indépendance
tu as
258. K : quand on est enfermé on a par exemple un problème avec le mari ou avec la
famille ou quand quand i y a l'échange heu:/ heu :tu peux : heu :: c'est
259. M : xxxx on te conseille heu ::// on te conseille heu : (silence 20s)/*bessah*
mais
- quelque soit x il reste comme même le problème de la garde
260. A : ça c'est un problème
261. M : *saha* heu : *kayen* les garderies
d'accord il existe
262. A : mais qui sont pas accessibles à tout le monde hein
263. K : quand t'as l'argent
264. A : quand t'as l'argent oui
265. M : *bessah zaama* plus ou moins t'a ou mett(re) l'enfant
mais soi disant
266. K : toute la journée tu payes toute la journée/ elle le prend en charge ils le font
manger il prend son goûter
267. A : mais ça remplace pas ça remplace pas la présence d'une mère
268. M : NON ça remplace
- pas non ça dépanne uniquement
269. A : ça dépanne et ça xxxx
270. K : ATTENDS ça arrange certaines catégories de métiers
271. M : exactement
272. K : bien sûr
273. M : *kima* les femmes médecins qu'ont un problème de garde nuit :
comme
274. K : *haw* / *kima* une femme : *kima* un médecin qui est qui est retenu par un bien
sûr / comme comme

accident de la circulation pour soigner les blessés hé ben il peut pas être là-bas à
quatre heures et demi pour récupérer son gosse/ voilà/ par exemple une femme
juge *kima* y a un procès xxx *wella* elle est obligée d' rester après
comme ou
quatre heures et demi alors qui c'est qui va récupérer ses gosses/

275. M : y a les femmes qui voyagent les : heu :
276. K : les femmes qui voyagent/ les femmes d'affaires
277. A : non c'est c'est conçu pour heu : pour heu : pour les femmes qui heu :
278. K : l'administration
- l'enseignement ce sont des horaires fixes
279. M : elles z'ont pas pensé heu : à :
280. K : les grands les grands métiers heu : alors avec heu : xxxx
281. A : xxxx les crèches
- spéciales
282. K : ce sont vraiment des problèmes dans la garde/ c'est LA GARDE c'est la GARDE qui pose problème/ c'est la GARDE
283. M : supposons qu'elle est heu :: xxxx
284. A : MÊME MÊME dans l'administration
285. K : déjà déjà *que* six heures sept heures c'est déjà un grand problème
286. A : c'est déjà c'est déjà
287. K : *ha* : *ya*
alors
288. A : NORmalement les garderies *ma* : *ybeloôch* ça fait heu :: c'est censé être
ils ne ferment pas
- hein : censé être
289. M : *kima cheft fel kharedj* / heu : *yebloû* à six heures sept heures/ en fonction
comme j'ai vu à l'étranger ils ferment
des : des des organismes/*hna la hna* c'est://
ici non ici
290. K : *hna aandhoum* c'est centralisé xxx c'est une école SPÉciale où où
l'enfant
ici pour eux
- scolarisé que que heu : heu leurs mères travaillent/ et qui ont des vacances au milieu
d'année/ scolaire
291. A : un reportage *cheftou* dernièrement au milieu /le milieu du travail ils ont
que j'ai vu
- fait des garderies// tu vas là bas sur place et tu déposes heu le bébé heu
</ heu et tu le récupères en sortant
292. M : oui mais le problème reste là si tu as une réunion
293. A : non il existe
294. M : oui soi disant des heures de disponibilité

295. A : non même *fel kharedj darou* heu ::// même s'ils veulent garder l'enfant à l'étranger ils ont fait une année
296. M : oui ça heu :: l' congé parental
297. A : parental
298. K : *hna maândnach ghir* pour la femme nous on a que
299. A : nous c'est mal vu un un homme qui garde ses enfants
300. M : oui c'est mal vu
301. K : *mechi ghir* c'est mal vu non seulement
302. M : non seulement heu :
303. A : de lâche
304. M : *choufi* non seulement/ lui il accepte pas de garder le bébé heu c'est rare regarde quand il garde le bébé / et il est critiqué par la suite
305. A : il est tellement critiqué par la société
306. M : même s'il aurait envie d' le faire il le fait pas
307. K : il est : il est démotivé
308. A : *ygoulou* heu : il est il est commandé il est commandé par sa femme ils disent
309. M : MAIS il le démotive déjà sa mère c'est la première qui va le critiquer après le père après les frères après les copains/ tout le monde se charge de de dire des méchancetés
310. K : tous oui de critiquer carrément/ c'est le gros problème *hnaya* en
ici

Algérie// malgré l'émancipation

311. A : xxxx *hnaya/ rahoum* heu ::
ici ils sont
312. M : MALGRÉ l'émancipation y a beaucoup de tabous enco :re :
313. A : il est complètement heu : pas là
314. M : ABSENT y a des mères absentes aussi
315. A : non ca existe
316. M : y a des femmes qui s'inquiètent pas pour leurs enfants
317. K : même heu même le milieu même la pression du milieu elle : elle heu : elle favorise elle favorise les : ségrégations *wha:d* heu : l'absence du père et cette
318. M : *mechi* elle favorise elle CONDAMNE D'AVANCE non seulement
319. K : oui c'est une condamnation
320. M : IL FAUT SOIT qu'ils suivent leur mode de vie SOIT tu es : exclu
321. K : non/seulement exclu tu auras des problèmes
322. M : c'est ça
233. K : c'est ça oui/ c'est la conformité qu'est exigée
234. M : voi ::là// on accepte pas les :: heu : la différence

235. A : *qrit* dernièrement *fi* roman//une femme heu :: plutôt :: un homme j'ai lu
dans
yetzouadj maa ouahda mechi baghiha / finalement heu : il tombe amoureux il se
marie avec une femme qu'il n'aime pas
d'elle//soi disant il devient bien avec elle *w yebghou* ytalgouh ses
parents
ils veulent qu'il divorce
236. M : c'était pas il est : il était pas censé l'aimer
237. A : ABSOLument il l'a aimée après le mariage
238. M : et finalement ils étaient contre
239. A : FINALEMENT il est parti avec elle
240. M : y a eu : y a eu : vraiment le divorce >
241. A : ils l'ont renié
242. K : et :parce que heu ::
243. M : ha :: t'as vu
244. K : oui parce que *ki ki ma* : *yebghihach* il était pas en possession pas
quand il l'aime pas
245. M : oui
246. K : il la respecte pas/ il la respecte pas
247. M : non il obéit à sa mère
248. K : il obéit à sa mère oui c'était toujours sa mère qui commande
249. M : voilà
244. K : c'est la mère qui commande
245. M : voilà elle veut pas :: elle veut pas : passation *taa* l'pouvoir *ma* :
du

tebghihech

elle l'aime pas

246. K : elle veut avoir le pouvoir sur sa belle fille (*silence*)
247. M : oui exactement y a aussi l' heu ::
248. A : non mais le pouvoir le le/ le fait c'est les femmes qui assurent
249. M : c'est les femmes oui
250. A : en général *laâroussa mine techtki techtki men* la belle-mère
la belle fille quand elle se plaint elle se plaint de
251. M : elle se plaint surtout de la belle-mère
252. K : alors que la belle-mère est une femme
253. K : hé oui

Résumé

Notre présente étude porte sur l'analyse des interactions verbales et de la communication dans les classes de langues. En utilisant la photographie pour stimuler les échanges verbaux, deux problèmes de base se posent dans l'enseignement des langues : la réflexion sur les supports pédagogique et l'activation des compétences interactionnelles orales. Bien que les images soient souvent utilisées dans les cours de langue, peu d'études ont été faites sur l'impact de ces supports en interaction didactique. L'hypothèse de base de notre recherche est formulée ainsi : en proposant un puissant tremplin en communication, la photographie peut stimuler suffisamment l'apprenant pour mobiliser un maximum de compétences langagières dans un contexte favorisant les échanges tout en maintenant la motivation de l'apprentissage et donc créer des conditions propices à l'appropriation de la langue cible.

Mots clés : photographie ; interactions verbales ; interprétations ; enseignement/ apprentissage des langues ; communication.

Analysis of oral interactions in the language class through the use of photography as a didactic

medium

Abstract

Our present study focuses on the analysis of verbal interactions and communication in language classes. By using photography to stimulate verbal exchanges, two basic problems arise in language teaching: reflection on teaching materials and the activation of oral interactional skills. Although images are often used in language lessons, few studies have been done on the impact of these media in didactic interaction. The basic hypothesis of our research is formulated as follows: by offering a powerful springboard in communication, photography can sufficiently stimulate the learner to mobilize a maximum of language skills in a context that promotes exchanges while maintaining motivation for learning. and therefore create conditions conducive to the appropriation of the target language.

Keywords: photography ; verbal interactions; interpretations; language teaching/learning; communication.

تحليل التفاعلات الشفوية في فنة اللغة من خلال استخدام التصوير كوسيط تعليم

ملخص

تركز دراستنا الحالية على تحليل التفاعلات اللفظية والتواصل في فصول اللغة. باستخدام التصوير الفوتوغرافي لتحفيز التبادل اللفظي ، تنشأ مشكلتان أساسيتان في تدريس اللغة: التفكير في المواد التعليمية وتفعيل مهارات التفاعل الشفهي. على الرغم من أن الصور غالبًا ما تستخدم في دروس اللغة ، إلا أنه تم إجراء القليل من الدراسات حول تأثير هذه الوسائط في التفاعل التعليمي. تمت صياغة الفرضية الأساسية لبحثنا على النحو التالي: من خلال تقديم نقطة انطلاق قوية في الاتصال ، يمكن للتصوير الفوتوغرافي أن يحفز المتعلم بشكل كافٍ لتعبئة الحد الأقصى من المهارات اللغوية في سياق يعزز التبادلات مع الحفاظ على الدافع للتعلم ، وبالتالي خلق ظروف مواتية تخصيص اللغة الهدف.

الكلمات المفتاحية: التصوير ؛ تفاعلات لفظية تفسيرات. تعليم / تعلم اللغة؛ الاتصالات.

