

REMERCIEMENTS

Au moment de livrer ce travail qui est le fruit des efforts de trois années ; je dois exprimer ma reconnaissance et ma gratitude envers toute personne qui a apporté sa contribution dans la conception et la réalisation de ce mémoire.

En premier, je remercie le Bon Dieu tout puissant pour son aide accordée à travers la santé, la foi, le courage et surtout la volonté pour la rédaction de ce travail.

Je tiens à remercier avec autant d'émotion que de gratitude ma directrice de mémoire, **Dr. Khedidja MOKADDEM** de m'avoir honorée en acceptant de diriger ce travail, de m'avoir fait confiance, je tiens tout particulièrement à la remercier pour la formation qu'elle m'a donné en Didactique durant tout mon cursus universitaire.

De plus, je ne pourrais ne pas remercier mon professeur **Dr. Abbes BOUTERFAS**, je ne saurais exprimer mes chaleureux remerciements et ma reconnaissance de m'avoir beaucoup aidé, soutenu, son appui, sa compréhension, sa foi en mes capacités, je lui dis merci d'avoir lu, commenté corrigé tout ce travail, ses remarques et ses conseils étaient une aide précieuse. Sans oublier tous les professeurs qui ont participé à notre formation en magistère.

Mes vifs remerciements touchent monsieur **Abdel Kader BOUMOUS**, mon inspecteur d'avoir mis à mes dispositions toutes les documentations, je le remercie de m'avoir accueillie au centre de correction du baccalauréat afin de réaliser mon enquête.

Je tiens à remercier mon professeur **Dr. Hamida Benbrahim**, pour son écout, ses conseils, ses encouragements, sa modestie avec tous les étudiants.

Mon frère et mon ami **Zakariya MAHFOUDZ**, qui m'a beaucoup encouragé et aidé d'achever ce travail, par ses conseils et ses orientations.

A ma **MERE** qui était présente dans tout moment de joie et de réussite dans ma vie, que Dieu l'accorde la santé, mon père, mes frères et ma sœur unique.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	1
SOMMAIRE	2
INTRODUCTION GENERALE	3
Chapitre I. Le processus enseignement/ apprentissage et le parcours méthodologique	8
1. Définition du processus d'apprentissage.....	9
2. Les stratégies d'apprentissage.....	11
3. Pourquoi l'apprenant a recours aux stratégies.....	15
4. Qu'est-ce qu'enseigner.....	17
5. Styles d'enseignement et méthodes utilisées.....	23
6. Le parcours historique des méthodologies du FLE.....	28
Chapitre II. L'impact des interactions pour la motivation.....	35
1. L'interaction comme objet d'étude.....	36
2. Les fondements théoriques de l'apprentissage en situation d'interaction.....	41
3. La classe lieu d'apprentissage.....	48
4. Qu'est-ce que guider une appropriation ?.....	54
5. Les composantes de base d'une interaction.....	54
6. La structure hiérarchique de l'interaction verbale.....	57
7. L'impact d'interaction dans la motivation.....	60
8. L'interaction : composante de la motivation et moteur d'apprentissage.....	65
Chapitre III. Enquête par questionnaire, interprétation des résultats, vérification des hypothèses.....	68
1. Présentation de l'enquête.....	69
2. Confrontation des questionnaires aux réponses et analyse.....	70
3. La discussion des données : commentaire générale.....	100
4. Vérification des hypothèses.....	100
5. Le rôle de l'enseignant : un agent principal de la motivation.....	101
6. Les caractéristiques d'une tâche motivante.....	105
7. L'affectivité et la motivation.....	108
8. Remédiations pour rendre la langue cible intéressante.....	112
9. Synthèse.....	117
CONCLUSION GENERALE.....	119
BIBLIOGRAPHIE.....	123
TABLE DES MATIERES.....	131
RÉSUMÉ.....	135
ABSTARCT.....	136
ANNEXES.....	138

introduction

Avec l'évolution des méthodologies de la didactique du FLE (approche communicative, actionnelle) la place de l'enseignant ou du maître a bien changé. L'enseignant n'est plus détenteur du savoir, il est facilitateur dans la transmission des connaissances, car tout enseignement se centre sur l'intérêt de l'apprenant et ses besoins. Il doit instaurer un climat de confiance et adapter le contenu du cours en fonction des besoins langagiers de ses apprenants, il se range comme un animateur. En effet, aucun apprenant n'est censé avoir des notions en science du langage ou en didactique avant d'apprendre une langue, ce qui justifie le recours à l'enseignant dont JOYCE¹ montre les chances de réussite de l'enseignant flexible « *il est nécessaire de varier ses comportements selon les objectifs et les individus* ». L'acquisition de la langue selon KELEIN(1989)² apparaît

« comme un processus : soumis à des lois précises déterminées dans son développement, son rythme et son état final par différents facteurs, pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique : l'enseignant ».

Tous ses facteurs sont influencés par l'enseignant.

A partir de ce point, apparaît le rôle primordial que l'enseignant peut jouer dans sa classe ; en prenant en charge principalement les difficultés que certains apprenants rencontrent dans l'apprentissage du FLE.

Suite à nos observations en classe en tant que professeur, nous avons constaté que les apprenants ont du mal parfois à comprendre le cours, et se sentent mal à l'aise avec leur professeur à cause de plusieurs facteurs qui peuvent influencer sur leur apprentissage par exemple :

- **Le manque de communication, d'interaction**
- **Un enseignant non stratégique, mal organisé, peu rigoureux.**
- **Des méthodes non adaptées avec le niveau des apprenants.**

Par ailleurs, l'enseignant dans sa classe est le seul responsable de la réussite ou l'échec de son cours. Pour ce, nous avons voulu traiter le sujet suivant : **l'impact des interactions verbales sur les apprentissages scolaires en classe de FLE : cas de la première année secondaire.**

¹ JOYCE Bruce dans « L'analyse de l'enseignement ». GILLE Dussault. 1973. Québec. Presse de l'université.

² KLEIN Wolfgang. 1989. L'acquisition de la langue étrangère. Paris. Armand. Colin.

Plan de travail

A. Motivation

Le choix de ce sujet découle des expériences accumulées et des observations que j'ai notées en tant qu'enseignante au secondaire et les rapports mutuels avec les adolescents qu'éprouvent des difficultés dans leur apprentissage.

Dans ce travail, il s'agirait de montrer que les apprentissages scolaires des élèves en cycle secondaire sont **liés avec l'interaction de l'enseignant** dans la classe et sa manière de communiquer avec ses apprenants durant une séance.

Avant d'aborder cette étude nous allons tenter de répondre aux questions suivantes :

B. Problématique

- **Où réside l'impact des interactions verbales de l'enseignant avec ses apprenants ?**
- **Quelles sont les qualités d'un bon enseignant interactif qui suscite les élèves à apprendre la langue française ?**

C. Hypothèses de recherche

Suite à nos informations recueillies auprès des élèves de première année secondaire, nous avons constaté que les élèves ont du mal à s'exprimer oralement en langue française, même leur résultat est très faible ; d'un autre côté, les enseignants ont des difficultés à se comporter avec eux, comme ils sont perturbés, ils n'arrivent pas à aborder le cours normalement. Entre enseignant et apprenant existe un savoir qui est le programme mis en place par la tutelle, des classes chargées, en effet, l'adolescent trouvent déjà des difficultés et des pressions dans cet âge, l'enseignant ne le prend pas en considération, ce qui va créer une distance, même un conflit entre les deux, alors, on n'aboutirait pas à un apprentissage satisfaisant, et l'objectif ne sera pas atteint. Ajoutons que plus nous négligeons un élève, plus il sera loin de la matière et l'apprentissage. Nous ne devons pas exclure les facteurs externes également qui influent sur l'apprentissage (situation familiale, niveau d'instruction des parents, milieu....) plus internes au milieu scolaire

(relation avec l'enseignant et camarades), transmission de savoir, communication, comportement.....

Le problème demeurait dans la nature des interactions de l'enseignant durant le cours, et leur impact pour avoir un meilleur apprentissage, ou un échec scolaire, parfois même violence scolaire. A rappeler, que nous cherchons à répondre au besoin d'interagir, de communiquer pour aider nos enfant à réussir, et pour qu'ils n'auraient aucune difficultés au niveau de la langue étrangère. Pour ces raisons et autres, nous nous permettons d'émettre l'hypothèse majeure suivante pour tenter de répondre aux problématiques : **Mettre en évidence les moyens et les voies de ces échanges qui permettent avoir un meilleur apprentissage :**

L'apprenant devrait utiliser des stratégies pour apprendre.

L'enseignant choisirait et varierait sa méthode ainsi son style afin de rendre l'apprenant autonome.

L'enseignant interagirait avec l'apprenant d'une manière efficace qui simplifie la leçon.

L'enseignant motiverait ses élèves pour apprendre par l'interaction.

Afin de vérifier les hypothèses, pour répondre à la problématique, il s'agirait de suivre une démarche ou approche psychopédagogique qui interpelle les enseignants afin qu'ils mettent un point d'honneur sur les relations et les comportements établis avec les apprenants pour que ses derniers soient attentifs et réceptifs aux enseignements qu'ils reçoivent, et par la suite ils seront **plus motivés ce qui favorise un meilleur apprentissage.**

Nous allons essayer d'accompagner chaque partie théorique par la pratique sur le terrain pour voir s'il y a une conformité avec ce qui est dit et ce qui est pratiqué.

D. Organisation du travail

Nous avons divisé ce travail de recherche en trois parties :

Comme premier chapitre, il est décrit par la théorie plus la pratique, car, nous allons essayer de commenter chaque partie théorique et la comparer avec ce qui se

passé au terrain, en parlant du processus apprentissage/enseignement puisqu' il montre le rôle des deux pôles (enseignant/apprenant), les différentes stratégies d'apprentissage de l'apprenant pour voir comment apprend un élève, les facteurs qui poussent un apprenant à recourir aux stratégies, les différents styles et méthodes d'enseignement car, c'est le point primordial pour réussir un enseignement, suivis finalement par le parcours méthodologique pour voir comment les méthodologies ont changé en favorisant l'apprenant.

Le deuxième chapitre touche essentiellement l'interaction et les concepts qui l'entourent : communication, échange, passant par l'étymologie, puis les fondements théoriques de l'apprentissage à base d'interaction, ainsi que les unités d'une interaction, l'interaction didactique, finalement la motivation et son attachement avec l'interaction.

Le troisième chapitre et le dernier, tient en considération l'analyse des questionnaires donnés aux enseignants de secondaire, et aux élèves de première année secondaire, également, la vérification des hypothèses suggérées au début, suite aux résultats obtenus. Finalement, nous proposons une tentative de remédiations aux problèmes signalés au sein de la classe qui représentent un obstacle pour le processus enseignement/ apprentissage.

Une bibliographie détaillée et des annexes sont mis à la fin de ce mémoire.

Chapitre I

**Le processus enseignement/ apprentissage et le parcours
méthodologique**

Introduction

Dans le but de la réalisation de notre mémoire, nous avons fait des observations dans les classes de la 1^{ère} année secondaire (apprenants adolescents) dans les séances de la langue française, pour voir comment est la relation entre l'enseignant et ses apprenants dans des classes de 36 à 40 élèves ; par la suite, nous avons remarqué que l'échange a une grande importance dans l'apprentissage, en effet, les apprenants participent et comprennent facilement avec quelques enseignants, et avec d'autres, la communication est presque absente, nous avons l'impression que la séance est ennuyante, que de l'écriture au tableau, ainsi l'enseignant ne sait même pas si l'élève a compris ou non.

Pour ce, nous voulons voir où réside ce problème de manque de communication en classe de FLE, et les conséquences qui le suivent : détester le français autant que langue, ignorer le professeur etc.

1- Définition du processus d'apprentissage

L'apprentissage est une notion très vaste, c'est pourquoi dans cette partie, nous allons le limiter à ce qui touche l'interaction : cette dernière a un impact sur l'apprentissage, c'est pour cela, il est nécessaire de décrire certains aspects de l'apprentissage qui vont jouer dans l'interaction. Selon le dictionnaire de Didactique de Langues

«L'apprentissage peut être défini comme l'acquisition de connaissances et d'habilités définies généralement en terme de savoir et de savoir-faire, la somme de ce savoir participe à la construction des compétences de l'apprenant. »

En outre, l'apprentissage se définit, à priori, comme étant l'acquisition ou la modification du comportement sous l'effet de l'action du formateur et du groupe classe. Ainsi, l'impact où devons nous dire c'est que le résultat de l'enseignement est loin des objectifs fixés. Par conséquent, *« l'apprentissage est un processus non observable de réorganisation des structures cognitives »*³. Ce processus est finalisé visant à acquérir de nouvelles connaissances, d'habiletés, d'attitudes à modifier des acquis antérieurs ce qui se traduit par un changement durable des comportements dont l'objectif est de s'adapter à soi-même et à son environnement.

³<https://www.facebook.com/abdellah.oulad.lhadij/.../13571822997216>. le monde éducation

C'est ainsi que A.COIANIZ(1996)⁴ définit l'apprentissage comme : « *une praxis⁵ finalisée c'est-à-dire qui vise à l'acquisition et à la maîtrise d'un domaine* », en effet, depuis les approches communicatives de nombreux bouleversement ont eu lieu : l'élément le plus important dans la classe est l'apprenant, c'est sur lui, ses besoins, sa personnalité que doit se fonder le cours, il ne dispense plus un cours mais fait le lien entre une langue qu'il connaît et un public qui veut l'apprendre : nous sommes dans l'apprentissage d'une compétence de communication, il ne s'agit plus d'enseigner des savoirs linguistiques mais des savoir-faire, on passe donc de l'évaluation de savoir à l'évaluation de ce que l'apprenant sait faire avec ce qu'il sait, c'est ainsi que la somme de ces savoirs et de ces savoir-faire participe à la création d'une compétence. Durant l'apprentissage l'élève sera confronté à une nouvelle réalité : il s'y adapte, résiste ou la refuse. Pour enseigner il faut savoir quels sont les facteurs qui rentrent en jeu dans l'apprentissage.

1.2 Qu'est-ce qu'apprendre ?

Il existe de multiples définitions de l'acte d'apprendre. Il existe même une multitude de classifications selon des critères diversifiés. On distingue ainsi des apprentissages verbaux ou moteurs, des apprentissages par l'action ou par limitation. Dans son sens le plus simple : apprendre signifie acquérir des connaissances ou des compétences, c'est le fait d'assimiler, découvrir, accueillir de nouvelles informations. La définition du verbe apprendre selon Gérard Bernier :

« Apprendre c'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser etc. » il ajoute « c'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu »⁶

L'apprenant : dans sa définition première, est un terme qui désigne toute personne en situation d'apprentissage, l'apprenant est le central de l'apprentissage dans l'enseignement : c'est en grande partie de lui et de sa réaction à l'enseignement que viendra sa réussite ou son échec dans l'apprentissage du FLE. L'apprenant est

⁴ Professeur, directeur de recherche au laboratoire ORACLE (docteur en science du langage). Fautes et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère, Montpellier, université Montpellier III, 1996

⁵ Vient du grec : action

⁶ Extrait de la conférence de Gérard Bernier, formateur à IUFM à d'Aix-Marseille. Disponible en ligne.

une partie intégrante de l'interaction, sans laquelle il n'est pas apprenant. Dans le dictionnaire de Didactiques des Langues :

« apprenant insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend : l'apprenant est quelqu'un qui apprend et non quelqu'un qu'on « élève ». Recentrage sur l'enseigné, ce dernier pouvant justement être qualifié d'une autre manière que pour par rapport à l'enseignement et dans une relation à celui-ci autre que de dépendance....grammaticale⁷ »

2. Les stratégies d'apprentissage

Quand nous parlons de l'apprentissage on parle de l'apprenant et ses stratégies, en effet, la manière d'apprendre est dépendante de plusieurs facteurs notamment de l'apprenant, chacun possède sa manière d'apprendre qui lui est propre. En didactique des langues, cette notion s'inscrit dans une perspective psycholinguistique puisqu'il s'agit d'analyser et d'expliquer la manière dont l'apprenant acquiert une langue étrangère tout en s'impliquant dans son propre apprentissage. **La manière d'apprendre varie en fonction de la matière à maîtriser** ; on apprend plus de la même manière une langue que la géométrie. Alors, nous s'interrogeons : qu'est-ce qu'une stratégie ? Dans son sens premier, désigne l'art de diriger et de coordonner des actions pour atteindre un objectif précis. Les dictionnaires s'entendent généralement pour définir la stratégie comme étant, au sens figuré « *un ensemble d'actions coordonnées de manœuvre en vue d'une victoire* » Le petit Robert ou « *l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opération en vue d'atteindre un objectif* ». (De Villers(1992) considère que la stratégie d'apprentissage est

« Un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifiés par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteindre d'objectif dans une situation pédagogique »⁸.

Par conséquent, l'apprenant utilise des manières variées pour apprendre et surtout pour résoudre un problème Dans le domaine de l'acquisition, selon P.CYR dans leur ouvrage « stratégies d'apprentissage » confirme que les stratégies sont :

⁷ Galisson.R, COSTE.D, (1976) , *Dictionnaire de didactique de langues*, Hachette, Paris, p.41.

⁸ De Villers (1992). En éducation, Legendre (1993).

« Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales consciente, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage »⁹.

Plus loin, les stratégies sont décrites en tant que « *mesures prises par des apprenants d'une langue étrangère afin d'améliorer leur propre apprentissage* » (Oxford, 1990) et en tant que « *manières spéciales de traiter l'information qui assurent la compréhension, l'apprentissage, ou la conservation des informations* » (O'Malley et Chamot 1990 :1).

Nous employons aujourd'hui, l'expression stratégies d'apprentissage en langue étrangère pour désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible, autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde est un processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser.

Wenden (1987 : 7)¹⁰ a décrit quelques larges critères concernant les stratégies d'apprentissage d'une L2 ou LE

- Les stratégies sont des actions et des techniques spécifiques.
- Quelques stratégies sont observables, mais d'autres peuvent ne pas l'être.
- Elles sont généralement orientées vers un problème comme elles sont souvent utilisées dans le but de compréhension ou de production.
- Certaines stratégies peuvent être apprises, d'autres sont conscientes, comme elles peuvent être automatique à force de les utiliser.

En se basant sur ces critères données par Wenden, Mac Intyre propose une définition encore plus simple et englobe ces dernières, selon lui, les stratégies sont « *des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication* » (1994 : 190), nous constatons que la notion de choix chez l'auteur renvoie à une certaine liberté donnée

⁹ PAUL CYR. Didactiques des langues étrangères, les stratégies d'apprentissage. CLE International. Paris. 1998. P.04

¹⁰ Wenden. A. L. 1987. « *Concept background and utility* ». In Wenden A. L. et Rubin J. (dirs.). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel, Hempstead: prentice Hall International. pp 3-13.

à l'apprenant de débloquer un obstacle qu'il peut rencontrer au cours de son apprentissage d'une L2.

Nous pouvons tout apprécier le bien fondé de cette citation de Bickel & Truscello (1996: p. 16)

« les enseignants d'Anglais Langue Seconde, grâce à la nature même de leur domaine, ont depuis longtemps compris, probablement mieux que nombre d'autres enseignants, ce qui signifie travailler avec un groupe hétérogène d'apprenant.[...] généralement parlant, les classes d'Anglais Langue Seconde ont toujours été caractérisées par un grand mélange de styles individuels et culturels et par une variété de stratégies utilisées. » traduit par la rédaction.

En effet, les enseignants ont souvent constaté des différences dans la façon dont les étudiants apprennent et le phénomène a été largement étudié en enseignement. Il faut noter qu'il existe plusieurs notions de différences entre les apprenants selon les chercheurs, on distingue généralement quatre types de différences individuelles (pour plus de détails, voir Atlan, 1999) :

- Des différences cognitives (styles cognitif : dépendance/indépendance du champ, le fait de prendre des risques, analysant/globalisant ; style d'apprentissage : visuel, auditif, tactile ; intelligence ; aptitude) ;
- Des différences affectives (motivation, personnalité : anxiété, confiance en soi attitude.
- Des différences socio-culturelles (âge, sexe, éducation antérieure).
- Des différences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Les différences cognitives, affectives et socio-culturelles sont en grande partie inconscientes et incontrôlables par l'individu. Elles peuvent évoluer avec le temps mais nous supposons qu'elles sont stables à un moment donné de l'apprentissage. Par contre, les stratégies d'apprentissage sont des techniques que l'apprenant peut choisir consciemment, il peut les utiliser pour faire avancer un apprentissage.

Pour cela, nous devons s'intéresser à ce qui se passe réellement dans classe d'un côté et chez l'apprenant d'un autre, alors, il est nécessaire de faire des recherches ou même de réfléchir sur les caractéristiques de l'apprenant. Comment l'apprenant pourrait devenir autonome dans ses apprentissages ? A partir de cela,

Rubin (1975) dresse à son tour une liste de comportements qui caractérisent les apprenants efficaces : observation de ce qui se passe de près chez l'apprenant efficace pour que nous puissions arriver à mieux outiller les élèves qui éprouvent des difficultés, en effet, plusieurs recherches ont été réalisées pour dégager le profil d'un bon apprenant celles de Rubin (1975), Stern (1975), le dernier mot sur ce concept revient à Naiman, Frolich, Tedesco et Stern (1978) dans leur célèbre étude intitulée *The Good Language Learner Initialement*, Naiman et ses collaborateurs proposaient d'interviewer et de comparer un certain nombre de bons apprenants et d'apprenants faibles. Malheureusement, ils n'ont pas réussi à interviewer un nombre satisfaisant d'apprenants faibles en concentrant leur recherche sur les bons apprenants, ainsi, ils ont pu dégager cinq ordres de stratégies qui incluent, chacun, un certain nombre de techniques ou de stratégies plus spécifiques, nous les présentons dans le tableau suivant¹¹ : **Tableau 01**

Le bon apprenant : tableau récapitulatif
<ol style="list-style-type: none"> 1. Le bon apprenant adopte une approche active face à la tâche d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> -s'implique dans son apprentissage ; -recherche et exploite les occasions de faire des apprentissages ; -planifie des activités ; -pratique la langue de diverses façons. 2. Le bon apprenant est conscient du fait que la langue cible est un système qu'il essaie de découvrir : <ul style="list-style-type: none"> -se réfère de façon judicieuse à sa L1 ou à une autre langue connue et fait des comparaisons pertinentes ; -analyse la langue cible et fait des déductions ; -établit des liens entre des éléments nouveaux et ce qui est connu. 3. Le bon apprenant reconnaît que la langue cible est un instrument de communication : <ul style="list-style-type: none"> -recherche des occasions de pratiquer la langue en situation naturelle ; -se préoccupe du sens, du but d'un acte de communication ; -utilise le contexte, la situation, les gestes afin de deviner (ou inférer) le sens des énoncés ; - utilise diverses stratégies compensatoires : paragraphes, gestes, mots empruntés à une autre langue. 4. Le bon apprenant sait prendre en compte la dimension affective inhérente à l'apprentissage d'une L2 : <ul style="list-style-type: none"> -adopte une attitude d'ouverture et de tolérance face à la langue cible et à une certaine empathie à l'endroit de ses locuteurs ; -peut vivre avec l'incertitude, l'ambiguïté, un sentiment de frustration ou de

¹¹ Dans le livre « *stratégies d'apprentissage* » de Paul Cyr(le profil du bon apprenant).P25

désorientation ;
-n'a pas peur du ridicule.

5. Le bon apprenant surveille ses **performances** :
- se soucie du code linguistique, est sensible au bon usage ;
 - s'informe auprès des locuteurs natifs, essaie de les imiter ;
 - se corrige ;
 - évalue ses performances.

Source : Naiman et coll. 1978 :13 à 15.

3. Pourquoi l'apprenant a recours aux stratégies ?

Il est difficile de savoir pourquoi et dans quelles conditions un apprenant a recours aux stratégies. Cependant, MacIntyre (1994, p. 185) a proposé un modèle d'utilisation des stratégies qui tient compte de ces difficultés. Pour cet auteur, il y a quatre conditions qui doivent être présentes pour qu'un apprenant utilise une stratégie d'apprentissage :

- a) L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées. La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle.
- b) L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie (un problème à résoudre, forte motivation, occasion de l'utiliser).
- c) Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour ne pas l'utiliser (anxiété, sanction lors de son utilisation, raison de croire à son inefficacité).
- d) L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives de la part de l'enseignant, les parents (réduction de l'anxiété, meilleure note etc.) même si la stratégie elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage.

Il reste enfin à présenter la façon dont les stratégies sont classées par les chercheurs. Les chercheurs en acquisition des langues ont élaboré plusieurs systèmes de classement au cours des années. Nous allons présenter la classification proposée par O'Malley et Chamot (1990) qui est plus synthétique et rigoureuse que celles du système d'Oxford (1990) et la typologie de Rubin

(1989), cependant, si on regarde la classification de O'Malley de près, on la trouve plus facile à manier, plus opérationnelle ou utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens.

En s'inspirant entre autres domaines de la recherche en psychologie et en éducation, O'Malley et coll (1985a,b) pensent que les stratégies d'apprentissage d'une L2 peuvent être groupées en trois grandes catégories : **métacognitives, cognitives, et socio-affectives.**¹² **Tableau : 02**

Classification des stratégies : Aperçu Général
<p>Les stratégies métacognitives</p> <p>Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, c'est-à-dire trouver des occasions pour utiliser la langue, le contrôle ou le <i>monitoring</i> des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- L'anticipation ou la planification (planning). 2- L'attention générale (directed attention). 3- L'attention sélective (sélective attention). 4- L'autogestion (self-management). 5- L'autorégulation (self-monitoring). 6- L'identification d'un problème (problem identification). 7- L'auto-évaluation (self-evaluation). <p>Les stratégies cognitives :</p> <p>Ces stratégies impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Pour faciliter le traitement de l'information linguistique et la production de la parole par :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- La répétition (repetition). 2- L'utilisation des ressources (resourcing). 3- Le classement ou le regroupement (grouping). 4- La prise de note (note taking). 5- La déduction ou l'induction (deduction/ induction). 6- La substitution (subtitution). 7- L'élaboration (elaboration). 8- Le résumé (summerization). 9- La traduction (translation). 10- Le transfert des connaissances (transfert). 11- L'inférence (inferencing). <p>Les stratégies socio-affectives</p> <p>Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. Pour gérer ses émotions et sa motivation aussi (se défendre par exemple) ainsi, pour apprendre par le biais d'un contact avec les autres (demander à être corrigé, par exemple)</p>

¹²Paul Cyr, Claud Germain. « Les stratégies d'apprentissage ».CLE International.1998.p39.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1- La clarification/ vérification (questioning for clarification).2- La coopération (cooperation).3- Le contrôle des émotions (self-talk).4- L'autorenforcement (self-reinforcement). |
| Source : O'Malley et Chamot 1990 : 137- 139. |

Voici résumées les stratégies utilisées par l'apprenant en vue d'un apprentissage du FLE, ainsi, pour favoriser l'apprentissage nous avons toujours pensé à l'intérêt de l'apprenant en faisant des recherches pendant des siècles de la part de tant de chercheurs et de psychologues, c'est vrai que l'apprenant doit avoir une interaction avec la matière pour lui faciliter l'apprentissage mais l'interaction avec le milieu social ainsi que l'enseignant ont un rôle très important pour obtenir un résultat, et pour que l'apprenant utilise ses stratégies aisément et ne refuse pas d'apprendre même ne déteste pas la langue et l'enseignant.

Avec toutes ses stratégies citées, avec les caractéristiques d'un bon apprenant, reste toujours l'influence de l'enseignant qui favorise ou détruit un apprentissage d'une langue étrangère et cela entre dans les conditions d'apprentissage : l'atmosphère dans la classe entre enseignant/apprenant, la méthode utilisée par l'enseignant, sa formation ses connaissances, sa culture, ainsi que sa personnalité et le degré de communication avec les élèves. Tout d'abord, nous allons voir :

4. Qu'est-ce qu'enseigner ?

Dans son sens le plus simple, enseigner signifie transmettre des connaissances, éduquer, initier, instruire, faire apprendre à quelqu'un un art par exemple, une théorie, lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons. En effet, selon Gerard Bernier enseigner veut dire «*Privilégier le rapport au savoir c'est privilégier les processus de transmission de connaissances* ». Nous verrons que cette manière de privilégier le rapport au savoir a toujours été la caractéristique du modèle dominant en vigueur dans l'institution scolaire : **le modèle transmissif d'enseignement**. Le problème déterminant dans ce modèle est celui de **la transposition didactique**. Il s'agit de savoir comment rendre le savoir savant enseignable, c'est-à-dire **comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter leur travail d'apprenant**. La conviction de base est que - sous réserve de

disposer de bonnes conditions de transmission – la qualité de ce qui est dit à travers la manière dont c'est dit est déterminante pour la qualité de ce qui est reçu, compris».

Disons, de manière un peu schématique, qu'à travers ce qui vient d'être dit, *enseigner peut signifier transmettre, inculquer ou faire construire*. Ajoutons qu'il n'y a pas, dans l'absolu, de manière qui soit fondamentalement meilleure qu'une autre : tout dépend des objectifs à atteindre, des contenus travaillés, des personnes avec qui l'on travaille, des conditions institutionnelles dans lesquelles nous nous trouvons en tant qu'enseignant.

Selon le (LEM) Laboratoire d'Enseignement Multimédias de l'Université de Liège (Belgique), après avoir posé cette question aux différents enseignants (débutant, chevronnés), une première réponse : enseigner c'est faire des hommes, enseigner c'est apprendre, créer des adultes dynamiques. Un autre type de réponse observable surtout chez les enseignants débutants est caractérisé par l'exemple suivant : « enseigner, c'est transmettre mon savoir ou encore enseigner, c'est transmettre mon message »

Pour une conception moderne, en consultant un dictionnaire moderne de pédagogie, prenant par exemple le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre Larousse 1988 ; on trouve la définition suivante : « *enseignement : processus de communication en vue de susciter l'apprentissage* ». Dans cette perspective, enseigner devient un concept beaucoup plus extensif ; enseigner, n'est pas seulement transmettre une information mais c'est surtout provoquer ou encore organiser ou faciliter, gérer un apprentissage. Nous insistons sur la notion de gestion des apprentissages, car, ce terme englobe à la fois la facilitation et l'organisation de l'apprentissage.

Nous pouvons déduire par cela que :

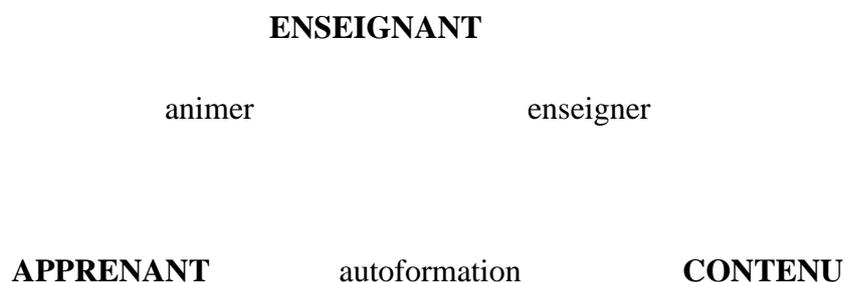
- a) Enseigner n'est pas seulement parler comme disent les anglosaxons « **teaching is not telling** » autrement dit, un enseignant peut être silencieux dans sa classe dans la mesure où il organise une situation d'apprentissage par ses gestes, ces regards etc.

- b) Enseigner et apprendre sont deux concepts tout à fait indissociables tout comme vendre et acheter, s'il n y a pas d'achat, il n y aura pas de vente. De même, s'il n y a pas d'apprentissage, il n y a pas d'enseignement digne de son nom.
- c) Un bon enseignant est donc un « organisateur de situation d'apprentissage », c'est-à-dire c'est quelqu'un qui coordonne les activités de certaines personnes en vue d'atteindre des objectifs dûment définis.

4.1 La place de l'enseignant dans l'apprentissage

Il faut savoir que culturellement l'enseignant conserve toujours un important respect de la part des apprenants qui voient en lui le représentant de l'instituteur. Sans vouloir casser cette image, l'enseignant se doit d'aller vers eux et de pouvoir établir un climat de confiance favorable à l'enseignement. Une situation d'apprentissage comporte trois pôles : le formateur (l'enseignant), l'(les) apprenant(s), le contenu. L'enseignant doit pouvoir réaliser **des interactions entre ces trois pôles**. Il réalise un processus d'animation avec ses relations avec les apprenants et un processus d'enseignement dans sa relation avec le contenu ce qui lui permet de transmettre de façon efficace ce dernier. L'interaction entre le contenu et l'apprenant est assez pauvre mais elle doit être encouragée si elle a lieu chez certains apprenants

Le triangle didactique :



4.1.A Connaitre son public

Chaque situation d'enseignement comporte plusieurs variables selon le public à qui l'on s'adresse : un public précoce, scolaire, d'adolescents ou d'adultes.

Il faut prendre en compte plusieurs caractéristiques chez le public adulte : pour commencer son âge. L'enfant ou le jeune adulte est plus privilégié pour apprendre une langue étrangère. Il a des caractéristiques propres qui lui facilitent l'apprentissage : des caractéristiques psycholinguistiques ainsi que **le besoin de communiquer** et **l'absence de blocage cognitif**. Si ces facultés, à part de rares exceptions, n'existent plus chez l'adulte, du moins au même niveau, celui-ci en possède cependant d'autres, comme **la motivation d'apprendre une langue**, la capacité de travail et l'esprit théorique.

Malgré cela il faut chercher comment faciliter l'apprentissage des adolescents. Il faut connaître leurs exigences et leurs besoins, puis étudier comment ils passent d'une compétence à l'autre.

Enseigner des adolescents implique donc de rechercher les moyens les plus facilitateurs et qui **encouragent leur perception de la langue, la mémorisation et la production**. Ces moyens doivent être jugés en fonction de leurs résultats et non à priori. Il faut aussi savoir si notre public subit la situation d'apprentissage volontairement ou involontairement. Certaines personnes en classe de langue peuvent être obligées de suivre cet enseignement pour de multiples raisons et cela rend leurs motivations presque inexistantes.

Certains apprenants se sentent captifs dans un cours si la méthode et la méthodologie choisies ne leur plaisent pas, ou ne répondent pas à leurs besoins. Ce public ressent une absence de choix qui peut mener à deux résultats si l'enseignant n'intervient pas :

- L'apprenant accepte, essaie de s'intégrer en s'adaptant à la situation,**
- L'apprenant refuse, il devient passif et ne communique plus avec les autres,**

L'enseignant doit faire son possible pour attirer l'attention et l'intérêt de ses apprenants et il est si nécessaire de changer de méthodologie pour ne pas se retrouver avec une classe vidée de ses apprenants. Il faut aussi savoir que le fait que le public soit captif ou attentif ne veut pas dire que tout soit résolu. Au contraire cela demande encore plus de l'enseignant afin de sauvegarder cette confiance et cette motivation. Dernier point que l'enseignant doit prendre en compte dans son cours de langue, c'est l'arrière plan culturel des apprenants. Le terme culturel est utilisé ici dans le sens des comportements et modes de pensées hérités de la société dans laquelle on vit.

Il est vrai que l'on ne peut pas considérer tous les apprenants comme ayant un arrière plan commun mais de façon générale on peut remarquer que la plupart des apprenants ont un préjugé assez fort sur la relation enseignant -enseigné et sur leur représentation de l'apprentissage d'une langue.

Nous remarquons que la plupart se soumettent à l'enseignant sans pour autant faire totalement confiance à sa méthode et à sa méthodologie. Dès que la parole leur est donnée ils critiquent facilement les nouveaux outils. **La participation est rare et le recours à la langue maternelle pour comprendre la grammaire et les textes est fréquent. On remarque que nos apprenants n'arrêtent pas d'écrire les traductions de presque tous les mots.** D'un autre côté les apprenants se sentent plus à l'aise avec l'écrit qu'avec l'oral. Ils préfèrent lire les jeux de rôle ce qui enlève tout l'intérêt pédagogique de ces activités.

L'enseignant doit identifier ces spécialités culturelles et ne pas essayer de les minorer mais pousser les apprenants à dépasser leurs préjugés et a priori les apprenants doivent avoir une attitude de participation au cours qui peut être encouragée si elle n'entrave pas l'avancée du groupe. Certains mouvements spontanés de participation doivent être contrôlés par le professeur, car un cours de langue doit rester un cours et ne pas devenir une discussion de café. Certaines habitudes de civisme seront intégrées au début du cours comme le lever de main, la demande de parole...etc, selon l'appréciation de l'enseignant.

4.1 B Les objectifs de l'enseignant dans sa classe

Les objectifs se différencient des besoins qui sont plus du côté des apprenants. Il est assez difficile de définir les objectifs d'un cours mais c'est très nécessaire pour les raisons suivantes :

Les objectifs facilitent l'évaluation car s'ils ont été atteints cela prouve l'efficacité de l'enseignement. Ils permettent l'évaluation de l'apprenant et de la méthode et méthodologie utilisées.

Ils permettent de construire de meilleures actions d'apprentissage adaptées aux besoins et de mieux choisir ce qui peut permettre aux apprenants d'atteindre les objectifs visés.

Il faut faire la différence entre les objectifs généraux de toutes les formations en FLE et les objectifs spéciaux de chaque cours qui dépendent du niveau des apprenants et du niveau qu'ils veulent atteindre.

Les objectifs généraux que chaque enseignant de FLE doit avoir

- développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants,
- les inciter à mobiliser** leurs connaissances, un certain savoir passif, pour le mettre au service de l'analyse et de la réflexion en français,
- remédier** à certains manques et besoins identifiés,
- inscrire le FLE dans un cadre actuel et vivant,
- valoriser les différents types de supports (articles de presse, documents audiovisuels, essais, interviews écrites et orales, tableaux, statistiques, chansons, publicités, caricatures, romans, poésies, jeux, site web, BD...) comme autant de médias de la langue et de la culture francophones,
- développer le goût de la langue et de la culture orale et écrite,
- valoriser les apprenants** en reconnaissant la spécificité de leur statut (contexte socio-culturel, générationnel, bilinguisme...) à travers un outil qui leur sera spécifiquement destiné.

L'objectif de l'enseignant sera de se doter d'un outil de travail correspondant au mieux à ses prérogatives et au contexte socio-culturel avec lequel il doit composer, d'offrir des documents qui ne soient pas uniquement source d'apprentissages pour les élèves mais aussi porteurs d'enseignements pour l'enseignant lui-même (autoformation par le biais de la création).

5. Styles d'enseignement et méthodes utilisés par l'enseignant du FLE

5.1 Les styles d'enseignement

Un style signifie dans le dictionnaire Larousse « *une façon particulière dont chacun exprime sa pensée, ses émotions, ses sentiments* », une deuxième définition « *manière personnelle de pratiquer une activité* » un métier, un art : un ensemble de caractère exemple : le style d'un nageur. Autre définition dans le Robert : « *la manière personnelle d'agir, de se comporter...* ». Donc un style englobe toute manière ou façon de faire, et d'agir. La même chose, chaque enseignant a son style personnel pour passer un savoir, (message) aux apprenants. Un style alors, selon les célèbres expériences de Lewin, Lippit et White (1939) se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvres. Relevons quelques indications générales :

- Le concept de style d'enseignement s'avère utile à la compréhension et à l'explication du processus enseignement-apprentissage.
- Il n'existe pas un style idéal d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser, mais bien des styles relativement opportuns en fonction de diverses variables individuelles et institutionnelles (la personnalité et le comportement de l'enseignant, les outils présents...)
- Une des caractéristiques de l'enseignant efficace est la capacité de varier son style et ses stratégies, même ses méthodes.

NB : il ne faut pas confondre entre style et stratégie d'enseignement, qui est l'ensemble de comportements didactiques coordonnés exemple : exposé, démonstration, débat afin de faciliter des apprentissages déterminés.

Il reste bien entendu qu'un même style peut faire appel à des stratégies très différentes.

5.2. La grille THERER-WILLEMART

En s'inspirant librement des travaux de Blake et Mouton (1964) en matière de management, Therer et Willemart ont tenté de décrire quatre styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables. Ces styles se définissent à partir d'un modèle bidimensionnel qui combine deux attitudes de l'enseignant : attitude vis-à-vis la matière et attitudes vis-à-vis des apprenants, la combinaison de ses deux attitudes permet d'identifier quatre style de base : (à noter le site comme bas de page)

- 1- **Style transmissif** (9.1), centré davantage sur la matière.
- 2- **Style incitatif** (9.9), centré à la fois sur la matière et sur les apprenants.
- 3- **Style associatif** (1.9), centré davantage sur les apprenants.
- 4- **Style permissif** (1.1), très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière.

Schématiquement, la grille se présente comme suit :

Associatif	incitatif
Permissif	Transmissif

Grille THERER- WILLEMART (1983), inspirée de BLACK et MOUTON (1964)

En outre, Therer et Willemart formulent l'hypothèse que chacun de ces quatre styles peut se révéler efficace ou inefficace en fonction des situations et en fonction des interventions plus spécifiques de 'enseignant ou du formateur. Il n'existe pas un « bon style » valable en toutes circonstances.

5.3 Comment choisir un style d'enseignement

Les recherches sur l'efficacité comparée des divers styles d'enseignement restent relativement rares et limitées. A première vue, tous les styles se valent. Mais, est-ce bien exact ?

En fait, ces mesures comparatives s'appuient, le plus souvent, sur la mesure de la performance scolaire (achievement test) : nous nous en tient donc aux objectifs cognitifs de niveau inférieur, sans tenir compte des changements d'attitudes. Dans ces conditions, il est vrai qu'il n'y a guère d'arguments en faveur de l'une ou l'autre façon d'enseigner. Alors comment choisir ?

Selon René Cohay – Maryse Honorez- Brigitte- et François Remy, quatre critères doivent être retenus :

- 1. La nature des objectifs à atteindre.**
- 2. Le degré de motivation des apprenants.**
- 3. La capacité des apprenants.**
- 4. Le style et la stratégie d'apprentissage des apprenants.**
 - **La nature des objectifs** : le choix des objectifs dépend des circonstances (budgets, horaires...) et des préférences personnelles de l'enseignant. Les objectifs socio-affectifs de haut niveau (esprit critique, capacité de travail en groupe...) sont atteints plus aisément par les styles incitatifs et associatif faisant appel à des stratégies telles que la discussion de groupes, méthode de cas.
 - **Le degré de motivation des apprenants** : une stratégie d'enseignement est opportune si elle induit chez l'étudiant un sentiment de réussite, de progrès personnel, de responsabilité, et favorise ainsi un apprentissage intrinsèquement motivant. L'enseignant donnera d'abord un « cadre général » et des informations fondamentales puis il s'orientera vers un style de plus en plus associatif.
 - **Les capacités des apprenants** : peu de recherches expérimentales existent dans ce domaine. Il semblerait que (Davies, 1971 et Dupont, 1982) on trouve que :
 - Les apprenants moins performants préféreraient au départ un enseignement plus directif et plus formalisé.
 - les apprenants « plus performants » ou « très performants » préféreraient des stratégies plus associatives, c'est dans ce sens qu'on

a pu dire et écrire que la pédagogie non-directive « renforce parfois les handicaps cognitifs ».

-le style et la stratégie d'apprentissage des apprenants : ce sont des points capitaux très important, comme nous les avons montré dans les titres précédents.

5.4 Le rôle des méthodes choisies par l'enseignant dans l'apprentissage du FLE

Chaque enseignant, avant de présenter son cours doit établir ses contenus, prévoir la progression du cours, préparer ses matériels (documents authentiques par exemple) selon les thèmes abordés et déterminer son objectif principal comme nous l'avons expliqué avant. Evidemment, il existe de nombreuses méthodes disponibles à l'enseignant et stratégies pédagogiques pour entreprendre son cours. Nous tâcherons de montrer que les méthodes peuvent s'adapter aux besoins et aux contraintes qui apparaissent d'une époque à l'autre, en effet, l'enseignant doit varier ses méthodes pour améliorer l'apprentissage de la langue cible.

Quelle est l'attente principale pour un enseignant et également pour un apprenant dans un cours de conversation ? Il est clair que chaque apprenant souhaite être capable de construire des phrases fondamentales et utiles, ainsi que savoir réagir dans des situations de communication de la vie quotidienne. Quand à l'enseignant, il souhaite vivre le vocabulaire et la grammaire appris dans le cours de lecture ou de grammaire. Le professeur désire que l'apprenant sache communiquer naturellement en français dans la vie courante. Il est important que la langue soit avant tout un instrument de communication qui favorise l'apprentissage et ne doit pas être vue comme un obstacle pour apprendre.

Wilfried Decco, du Département de français et italien de l'université Brigham Young, dans sa conférence intitulé « *De L'(Im) mortalité des méthodes d'enseignement des langues* » a expliqué comment les méthodes d'enseignement de langues naissent, se développent et meurent pour donner naissance à d'autres méthodes ou pour se « réincarner » plus tard. A la lumière des ces propos, nous verrons brièvement les principes didactiques des différentes méthodes de langue qui

ont caractérisé l'enseignement, et les variables qui ont contribué à leur succès, et celles qui ont été à l'origine de leur éventuel échec.

5.5 Qu'est-ce qu'une méthode ?

Le terme méthode est ambigu : il comporte différentes significations selon le niveau d'analyse auquel on fait référence. Elles sont au nombre de trois allant du plus générale au plus concret :

- a. **Premièrement**, pour Henri Besse une méthode est : « *Un ensemble raisonné de propositions et procédés destinés à organiser et favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle* »¹³. Christian Puren, quant à lui, envisage ce niveau comme un niveau théorique---celui des hypothèses de travail (explicites ou sous-jacente) ---qui encadre le travail de l'enseignant-chercheur. Ainsi, il préfère le terme **méthodologie**, c'est-à-dire :

« Un ensemble cohérent de procédés, techniques, et méthodes qui s'est révélé capable, [...], de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalant entre eux quant aux pratiques d'enseignement /apprentissage induites »¹⁴. Ainsi, la méthode fait partie de la méthodologie.

- b. **Deuxièmement**, pour D. Coste et R. Galisson dans le DDL, une méthode est :

« Une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé »

Ils ajoutent « *On ne peut parler de « méthode » que lorsqu'il y a adéquation entre : les objectifs— les principes--- les procédés et les techniques* »¹⁵ c'est-à-dire, il s'agit d'un ensemble de procédés et de techniques d'enseignement issu des hypothèses proposées dont l'objectifs est de susciter chez l'apprenant un comportement ou une activité déterminée dans une liaison l'un avec l'autre. C'est ce que Puren appelle **méthode**, dans le sens de « **méthode directe** », « **méthode active** », « **méthode orale** », etc. On dépasse le niveau théorique pour intervenir concrètement dans le contexte d'enseignement/apprentissage. Decoo ajoute que la méthode peut s'écarter de la méthodologie dans laquelle elle est censée s'inscrire.

¹³ HENRI Besse. (1985) Méthodes et pratiques des manuels de langues. p14.

¹⁴ CHRISTIAN Puren. (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. p17.

¹⁵ GALISSON.R, COSTE.D. (1976) Dictionnaire de didactiques de langues. p341.

- c. **Troisièmement**, nous arrivons au contexte du **cours** de langue, à la mise en œuvre de ces techniques ou procédés dans la classe par un enseignant avec un groupe d'apprenant.

Puren(idem :p16), qu'il existe des oppositions méthodologiques fondamentales entre les méthodes d'enseignement. En suivant un ensemble de principes communs---la pertinence et l'efficacité de chaque méthode dans son contexte spécifique d'apprentissage-----la cohérence du projet pédagogique dans laquelle elle s'insère, la variation et la différenciation entre les méthodes qui est très important-----le professeur peut mettre en place différentes opérations :

- a- **Sélectionner** les méthodes qu'il va employer à un moment donné.
- b- **Combiner** des activités qui font appel à des méthodes différentes simultanément.
- c- **Articuler** des séries chronologiques qui mettent en pratique différentes méthodes.

En déduisant que les méthodes diffèrent dans leur conception sur la nature du langage et son apprentissage, leurs objectifs d'enseignement, le type de programme visé, les techniques et procédés d'enseignement qu'elles préconisent, et enfin le rôle accordé au professeur et aux apprenants et aux matériels pédagogiques. Pour illustrer un peu ces différences nous allons présenter brièvement les principales méthodologies et méthodes.

6. Le Parcours historique des méthodologies du FLE

6. A La méthodologie traditionnelle ou grammaire-traduction

Jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle, l'enseignement des langues modernes s'était calqué sur celui des langues anciennes suivant une approche grammaire-traduction, la maîtrise d'une langue étrangère était en fait la capacité de traduire des énoncés produits en langue maternelle, cette méthode connu sous le nom « méthode traditionnelle » (MT), visait l'apprentissage des règles de grammaire et des formes écrites, puisque son objectif n'était pas tant d'apprendre à parler la L2 « *que de faciliter l'accès à des textes littéraires (ou non) rédigés dans cette langue* »(C. Puren,

1988 :26-27). Ainsi, l'apprentissage de la langue étrangère passait par la révision des règles grammaticales, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs. (méthode **déductive**), la mémorisation de listes de mots (**méthode répétitive**) et, enfin la production d'équivalences interlinguales (**méthode applicative**) à l'aide d'exercice de thème et de version (**méthode indirecte**). Cette méthodologie ne faisait appel à aucune technologie. L'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition pour outrage à la langue.

6.B La méthodologie directe

Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du 19^{ème} siècle avec une nouvelle méthodologie. Ce que C. Puren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902". Elle est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Au début du 20^{ème} siècle, cette méthode s'est forgée en réaction contre la MT. Son principe général était de faire apprendre à **parler directement** en langue cible par le biais de l'activité constante de l'apprenant. En effet cette méthode favorisait l'interaction (**méthode active**): se doit d'employer tout un ensemble de méthodes : **interrogative, intuitive, imitative, répétitive** ainsi que la participation active physiquement de l'élève. Nous allons expliquer chacune de ces méthodes : La méthode interrogative est un système de questions-réponses La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive. L'apprentissage de la grammaire sans passer par la règle explicitée (**méthode inductive**), la priorité de l'oral (**méthode orale**). Par méthode orale on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale. **L'objectif de la méthode orale était donc**

pratique ; et le contact direct avec la langue étrangère (méthode directe), son noyau dur était constitué par les méthodes directes, orale et active, articulées aux méthodes répétitive, interrogative, et intuitive : La méthode interrogative est un système de questions-réponses. La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.

La méthode imitative l'élève apprend en imitant le son du professeur (étant sa référence orale), la méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant.

Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

6.C La méthodologie audio-orale

Après la Deuxième guerre mondiale, diverses conditions ont impulsé la création de nouvelles cohérences d'enseignement/apprentissage s'appuyant totalement sur les technologies de l'époque (le magnétophone, le magnétoscope et le laboratoire de langues), dont la méthodologie audio-orale (MAO) aux États-Unis. La MAO basée sur le béhaviorisme de Skinner et le structuralisme linguistique de Bloomfield promouvait l'enseignement de la grammaire à travers les exercices structuraux. Elle visait à développer chez les apprenants les compétences linguistiques (*skills*) —comprendre, parler, lire et écrire, par le biais de la répétition intensive (méthode répétitive) des structures grammaticales et la pratique exhaustive de la grammaire (méthode inductive), présentée de façon graduée selon les difficultés du public. Dans le schéma de classe, la MAO proposait une forte intégration didactique autour du dialogue, point de départ de chaque leçon et un recours systématique aux exercices structuraux. Aussi, les matériels pédagogiques, y compris le laboratoire, semblaient être plus

importants que le professeur. Il était recommandé que le professeur communique uniquement dans la langue étrangère. La place de la culture étrangère est très importante mais elle est introduite comme une cause d'erreurs de compréhension. Aussi la M.A.O. développe-t-elle un projet de comparatisme culturel mettant l'accent sur les différences dans les façons de vivre. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception.

6.D La méthodologie structuro globale audio- visuelle

La méthodologie SGAV repose sur le triangle : situation de communication/ dialogue/ image. Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant. Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de « **la Gestalt** », qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias. La méthodologie S.G.A.V. exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coûts matériels importants de mise en place (magnétophone/ laboratoire de langue).

6. E l'approche communicative

L'approche communicative (dite tout d'abord « fonctionnelle/notionnelle ») s'est développée en France à partir de la fin des années 1970, au moment où la recherche en science du langage et en didactique a permis de tenir compte du bilan négatif des méthodes d'inspiration béhavioriste (MAO-SGAV), et où le désir de

communiquer dans une langue étrangère d'une manière efficace est devenue beaucoup plus forte. Elle a été désignée par le terme d' « approche » pour des raisons de prudence et de parti pris pour une conception ouverte et souple sur le plan pédagogique. Ce terme d'approche sera conservé pour les différents courants pédagogiques ultérieurs (l'approche actionnelle, par compétences)

Toute une partie des recherches en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1975-1980 vers l'analyse des besoins avant même l'élaboration des cours de langue. Cela a conduit à une nouvelle définition d'apprentissage. L'enseignement/apprentissage vise le développement de savoir-faire, la maîtrise effective et l'acquisition de comportements adaptés aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible (savoirs). Dans l'approche communicative, les quatre habiletés peuvent être développées à des degrés et niveaux divers et variables d'un individu à un autre, d'un groupe à un autre, puisque ce qui est premier, ce sont les besoins langagiers des apprenants. La langue est avant tout conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les objectifs d'un apprentissage d'une langue vivante étrangère, sont de développer la capacité de compréhension des apprenants essentiellement dans le registre de la langue orale, d'amener les apprenants à s'approprier dans l'intention de s'exprimer dans des situations de communication simple. Ces interactions doivent être organisées, gérées et évaluées par le professeur, et c'est lui qui doit engager l'apprenant à oser prendre la parole, il doit susciter leur participation active, l'apprenant a un rôle actif, l'enseignant est un animateur, coordinateur, un conseiller, un tuteur plutôt que maître., il doit recourir aux documents appelés « authentiques » c'est-à-dire hors le manuel scolaire. Les aspects linguistiques (son, structures, lexicale, etc) constituent la « compétence grammaticale » qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale, la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal (gestuelle, kinésique, proxémique...), une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, face à des interlocuteurs dans la variété de leurs rôles et fonctions, l'objectif clair est d'arriver à une communication efficace.

Selon l'approche communicative, **apprendre une langue ne consiste pas (à l'inverse des conceptions béhavioristes) à créer des habitudes, des reflexes et les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de**

communication. L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif, le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. Les principes des approches communicatives fournissent des indications opérationnelles pour :

- Les supports et matériaux utilisés, dont l'authenticité discursive est considérée comme essentielle.
- Les activités de systématisation qui doivent être concrètes, réalistes et vraisemblables. Elles sont conçues pour permettre aux apprenants de développer leur compétence générale de communication, dans des conditions contrôlées, comparables aux conditions réelles.

6. F L'approche actionnelle

L'approche communicative des années 80, prend vers la fin des années 90 une nouvelle extension et donne lieu avec les travaux sur le Cadre Européen Commun de Référence de la division de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à ce que l'on désignera « l'approche actionnelle ». Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action **doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives**. La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de langage se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en fonction d'un contexte social qui leur donne leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où un sujet mobilise stratégiquement les compétences qu'il dispose en vue de parvenir à un résultat particulier. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte « **les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social** ¹⁶ » (CECR).

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend **les actions accomplies par des gens**, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer par le truchement de la langue. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des situations/contextes et des conditions variés afin de réaliser des activités langagières

¹⁶ Conseil de l'Europe (2001): Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Edition Didier.

permettant de traiter des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ses activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être (comportements, attitudes...) qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre (apprendre à apprendre).

Les approches pédagogiques dans l'enseignement des langues, ne peuvent apporter de réponse satisfaisante uniformément pour tous les publics et tous les contextes.

Nous avons vu dans ce chapitre les termes clé du processus enseignement apprentissage, quelle est la tâche de l'apprenant qu'est-ce qu'il doit avoir avant et utiliser avant d'apprendre en étudiant les stratégies d'apprentissage ainsi les qualités d'un bon apprenant, de l'autre côté, la mission de l'enseignant ses méthodes ses styles, les objectifs que doit entreprendre pour améliorer l'apprentissage et bien évaluer. Enfin, les différents courants méthodologiques qui insistent d'une période à une autre sur l'importance donnée à l'apprenant.

Chapitre II

L'impact des interactions verbales pour la motivation des apprenants

Introduction

L'étude des interactions entre enseignant et élève est depuis fort longtemps un courant de recherche important dans le domaine de l'éducation. Que ce soit dans un but de définir les caractéristiques du « bon enseignant » ou d'analyser l'influence des interactions sur les apprentissages des élèves, l'amélioration des relations entre l'enseignant et l'apprenant ainsi que la compréhension des moyens pour y parvenir sont devenus de vrais enjeux tant pour les chercheurs que les praticiens (Coudray, 1989). Il n'existe pas d'enseignement sans méthode : **l'enseignant joue son rôle sur la transformation du savoir et le rend enseignable par sa propre manière.** L'acquisition de la langue selon W.KLEIN (1989) apparaît

« Comme un processus : soumis à des lois précises, déterminées dans son développement, son rythme et son état final par différents facteurs, pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique : l'enseignant »

L'interaction fait partie des différents facteurs qui favorisent un meilleur apprentissage y compris **les stratégies utilisées par l'apprenant, la méthode et le style de l'enseignant.** En effet, dans cette partie du travail, nous essayons de montrer **l'influence de ses interactions qui existent dans la salle de classe entre l'enseignant et l'apprenant et l'importance de la communication entre eux.** Nous commençons d'abord par les définitions des concepts clés.

1-L'interaction comme objet d'étude

1.1La notion d'interaction

L'interaction verbale est le lien qui permet de réussir une communication, faire interagir avec l'apprenant peut ouvrir une discussion sert à passer le message, avoir une liberté d'expression avec le sentiment d'aisance en classe avec l'enseignant.

Interaction verbale : Tous les échanges oraux entre une ou deux personnes, une communication intentionnelle et verbale, un échange de parole. Il peut y avoir des interactions non verbales → complexité d'interaction.

D'après Stengers (1987), l'interaction représente un concept nomade. L'emploi du terme s'avère extrêmement fréquent dans le champ des sciences humaines et sociales : l'interaction semble aussi constituer une

caractéristique primordiale du métier d'enseignant. Altet (1994) définit même l'enseignement comme « *un processus interactif interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage* », Tardif et Lessard (1999) notent que

« L'interactivité caractérise l'objet principal du travail de l'enseignant, car l'essentiel de son activité professionnelle consiste à entrer dans une classe et à déclencher un programme d'interaction avec les élèves. Cela signifie que l'enseignement se déploie concrètement au sein d'interactions : celles-ci ne sont pas seulement quelque chose que l'enseignant fait, elles constituent pour ainsi dire le milieu- au sens du milieu marin ou aérien- dans lequel il s'engage pour travailler ».

En ce sens, l'interactivité pour eux représente une catégorie fondamentale du travail de l'enseignant, nous ajoutons aussi que l'interaction de l'enseignant avec ses apprenants au cours de sa leçon dévoile des lacunes, et blocages des apprenants que l'enseignant pourrait les remédier par la suite.

Un écueil amène à appréhender l'interaction d'une manière différente et légitime, car il ne s'agit pas d'analyser les interactions d'une manière relativement macroscopique où l'on cherche à rendre compte de la manière dont l'interaction structurent le travail de l'enseignant, mais d'analyser avec une focale plus « microscopique » comment fonctionne l'interaction, et plus précisément, comment elle se constitue elle-même par le travail conjoint de l'enseignant et de l'élève. Nous pouvons synthétiser que l'interaction est un processus par nature complexe : **l'interaction peut être indissociablement communicative, verbale, non verbale, didactique et sociale.** Notre étude est centrée sur cette perspective, c'est-à-dire nos analyses portent sur les interactions dans le processus **enseignement/apprentissage autrement dit sur le rôle ou impact des interactions qui assure la coordination des deux processus.**

La linguistique s'y intéresse très tard dans les années 70 aux Etats Unies et dans les années 80 en France, car, il y avait peu de moyens d'enregistrement, les linguistes s'intéressaient qu'au système abstrait de la langue, de productions courtes et monologiques, depuis les années 80 on assiste à l'étude du discours « corpus » authentique et dialogué (non monologiques), la théorie au service des faits et non l'inverse. La valeur est donnée plus à l'écrit.

L'évolution est liée au progrès technologique ; la linguistique se différencie de la grammaire, la grammaire s'intéresse à la forme et non aux usages des locuteurs, les anthropologues, ethnologues vont prendre conscience que l'oral n'est pas sale : spécificité entre l'oral et l'écrit :

- Fluxus= accent non prévisible.
- Nexus = règles fixes d'accentuation.
- La dislocation = organisation syntaxique de l'oral. Exemple :
« ma sœur, ses clés, depuis hier, (elle ne les trouve pas), on peut s'en passer, car on comprend le sens de la phrase, autrement dit, dans l'oral nous ne sommes pas obligés de suivre la structure syntaxique de la phrase, le plus important c'est que le message passe.

1.2 D'où vient le concept ?

De l'ethnographie de la communication, une des disciplines de la sociologie qui étudie le langage de comportement social et culturel (sous branche de la sociologie). Delle Hymes linguiste de parole « Un système gouverné par des règles » Unité de base= acte de parole, les routines linguistiques exemple : les salutations.

Selon CATHERINE KERBAT Oriocchioni dans son livre « les interactions verbales » tome 3 : « **L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage** » Bakhtine « speaking is interacting » (Gumperz 1982a : 29), elle dit aussi :

« Je résumerai de la façon suivante l'idée que les sous-tend : tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira donc des « interactants » exerçant les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle → parler c'est échanger et c'est changer en échangeant »¹⁷.

Donc, elle voit que tout processus communicatif a besoin d'une réciprocité continue des comportements des partenaires.

¹⁷ Catherin KERBRAT-ORECCHIONI. (2006), *Les interactions verbales* (approche interactionnelle et structure de conversation) Tom1. Armand Colin. Paris. . p17.

Elle ajoute aussi que :

« Pour qu'il ait échange communicatif, il ne suffit pas deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement ; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous les deux engagés dans l'échange et qu'ils produisent des signes et cet engagement mutuel »¹⁸.

Ce qui est vraiment le cas entre le maître et l'apprenant, l'interaction peut être présente quand les deux se comprennent, le maître utilise un vocabulaire convenable pour que le message passe, et motive les apprenants pour qu'ils réagissent, donc ils s'intéressent et participent à cet échange. Pour préciser :

« L'émetteur doit non seulement parler mais parler à QUELQU'UN et le signaler par le comportement de son corps, la direction de son regard et la production des marqueurs verbaux d'allocation, et que l'autre doit soit bien « branché » sur le circuit communicatif, il doit maintenir son attention par des capteurs « hein » « tu sais » « tu vois » « dis » « n'est ce pas » etc »¹⁹.

L'interaction alors est le produit d'un travail collaboratif construit par les différentes parties en présence, c'est un lieu d'une activité collective de production de sens.

1.3 Interaction et communication

La notion de communication

La communication est primordiale pour passer un message, ou un savoir faire, c'est la base de tout apprentissage, sinon il n'y a pas d'enseignement et par la suite la non compréhension des apprenants ; donc, en classe, il est impossible de ne pas communiquer. La communication est liée aux comportements des individus, il n'y a pas de « non comportement » (PALO ALTO)²⁰, par conséquent, la communication est permanente, ainsi, si la variété des situations dans l'apprentissage est nécessaire c'est que chaque situation met en jeu des processus différents.

Selon le dictionnaire de didactique de langues : « dans la THEORIE DE LA COMMUNICATION : transfert de l'information entre un émetteur et un récepteur grâce à un message circulant à travers un canal.

¹⁸ Idem : p17-18

¹⁹ Idem : p18

²⁰L'école de PALO ALTO, (1950), Californie, groupe d'hommes qui ont travaillé sur la théorie de communication et de la relation entre les individus, le père de cette école est **Gregory BATESON**.

« la communication ne s'établit donc au niveau sémantique que dans la mesure où l'émetteur et le récepteur disposent du même code pour encoder et décoder le message » (DDL : 102-103).

En effet, pour communiquer il faut qu'il ait deux personnes ou plus qui parlent (émetteur récepteur) et parlent la même langue (code). Dans une conception interactive de la communication :

« les phrases d'émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle : la réception est bien évidemment commandée par l'émission(les opérations interprétatives s'effectuent à partir du signifiant produit par l'émetteur , et plus ou moins bien transmis par le canal ; ainsi que sur la base d'un certain nombre d'hypothèses concernant les opérations d'encodage et les intentions supposées de l'émetteur) mais aussi l'émission et commandée par la réception » ²¹

Il faut admettre donc que le code qui permet d'effectuer les opérations d'encodage et de décodage, c'est-à-dire de mettre en correspondance signifiant/signifié et en partie construite au cours du déroulement de l'interaction. En ce sens, la communication est un aspect de l'interaction car elle est assurée essentiellement par la langue : elle met en scène un(ou plusieurs) émetteur et un (ou plusieurs) récepteur, et il faut qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'il ait un échange et une influence mutuelle. Ainsi, dans l'interaction face-à-face l'échange est coproduit et interactif, de façon d'avoir un travail collectif. Dans la conversation on distingue des interactions verbales et des interactions non-verbale : celles-ci sont très importantes, car, il est plus facile pour un apprenant de comprendre un interlocuteur « en vrai ». Selon MARTINET(1960), la langue est un outil qui permet à ses usagers d'entrer en rapport les uns avec les autres et qui doit assurer la compréhension mutuelle.

Pour Lacoste (1991), l'interaction et la communication ne peuvent être confondues. Selon lui, la communication apparaît comme un des moyens nécessaires à la réalisation d'une coordination sociale indispensable à l'interaction. Nous pouvons ainsi interagir sans communiquer, mais aussi communiquer sans interagir. Voici deux exemples :

- **Communiquer sans interagir** : l'enseignant peut parfaitement communiquer un message sans que d'une part l'élève l'écoute, et sans que

²¹ KATHRINE KERBRAT-ORECCHIONI, *les interactions verbales* (1-approche interactionnelle et structure des conversations).tome1.2006.p25

d'autre part il ait pris la peine d'adapter ses actions communicatives à ce qu'il perçoit de son influence sur l'élève.

- **Interagir sans communiquer** : l'enseignant qui place ses mains de manière à faire sentir une posture à l'élève et qui ajuste son action en fonction des résistances qu'il ressent chez l'élève.

1.4 Interaction didactique

Une interaction suppose une relation « **bidirectionnelle**²² entre deux individus. Lorsque l'élève n'est plus seule dans la résolution d'une tâche, un système **relationnel** se met en place entre les élèves que l'on appelle « **interaction entre pairs** » et que s'oppose à la relation de transfert d'information de l'adulte à l'enfant comme précise le triangle didactique de Hossaye (1988) avec le pôle « enseigner », ce qui nous intéresse particulièrement ici. Ce qui rend l'apprentissage individuel très riche : échange verbaux, observation réciproque, imitation ou conflit, ces interactions font partie de la classe et apparaissent comme de puissants médiateurs de compétences.

2- Les fondements théoriques de l'apprentissage en situation d'interaction sociale

L'apprentissage est forcément interactif, ouvert à l'imprévu, vigilant aux obstacles, il se situe dans un contexte qui est le lieu d'émergence d'organisations cognitives et sociales en constante évolution.

Pour **Chomsky**, apprendre se situe du côté de la performance, chez **Piaget** c'est reconstruire intégralement la langue et l'objet de l'apprentissage en disant que cognitivement le cerveau est vierge et les facultés d'apprentissage relèvent de la stratégie. Tandis que **Vigostky**, voit que l'apprentissage ne se construit qu'en interaction avec le contexte ; il ne se construit qu'en fonction d'interaction avec le contexte (interactionnisme). Les processus interactionnels sont les premières étapes du processus acquisitionnels : créer et gérer les savoir-faire.

Puisque notre travail s'intéresse aux interactions nous nous limitons notre recherche sur les théories d'apprentissage qu'avec celles qui servent à l'interaction

²² Qui peut assurer dans les deux sens la liaison entre deux éléments.

au sein de la classe ainsi à l'extérieur de la classe, en effet, nous évitons de parler du béhaviorisme dont l'enseignant se considère comme un détenteur du savoir, dominant, qui ne communique plus avec les élèves. Nous cherchons à montrer les théories qui favorisent l'apprentissage pour le bon et pour le faible apprenant comme étant le centre d'apprentissage ainsi que le rôle du professeur interactif dans la classe, contrairement à la théorie béhavioriste.

2.1 Le socio-constructivisme de Vygostki

Psychologue russe (1934), connu pour ses recherches en psychologie du développement cognitif de l'enfant et fondateur du socio-constructivisme, il a émis l'hypothèse que les acquisitions étaient le produit des interactions sociales (Lafont,2010). Une grande partie des recherches portant sur les rapports entre interaction-apprentissage. Notons par ailleurs, que l'intervention de l'enseignant reste indispensable et indissociable de l'apprentissage et du développement chez Vygostki (Joshua, 1996) et qu'à ce titre l'interaction d'enseignement-apprentissage constitue bien un objet central des recherches socio-constructivistes qui cherchent à rendre compte du processus interactif et des effets cognitifs de l'interaction.

Sa théorie insiste sur le développement cognitif de chaque individu, qui est un processus essentiellement social qui dépend des interactions de l'enfant avec son entourage et ses partenaires plus ou moins habiles et expérimenté que lui. Les processus de médiation reposent sur des médiateurs ou outils psychologiques comme le langage, l'art....., le langage apparaît donc chez Vygotski comme un instrument privilégié dans la mesure où il permet de partager les représentations courantes au sein de la société et la réorganisation des fonctions psychiques supérieurs d'une part, la conservation et la transmission des acquis culturels à la génération suivante d'autre part.

Ainsi, pour Vygotski :

« Un processus interpersonnel se transforme en un processus intrapersonnel. Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant : d'abord au niveau social, et ensuite au niveau individuel entre individus (inter-psychologique) et dans l'enfant (intra-psychologique). Cela s'applique aussi bien à l'attention volontaire qu'à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures débutent comme des relations effectives entre individus humains ».

Donc tous les apprentissages sont par essence sociaux et l'individuation se produit par différenciation de l'interaction sociale (Joshua, 1996), on déduit aussi que l'interaction d'enseignement-apprentissage et plus précisément en classe, qui sont notre objet central dans cette recherche puisque ce sont des interactions qui permettent l'apprentissage et le développement en même temps. En effet, pour Vygotski, la classe est le lieu idéal de la psychologie, il faut tenir compte de manière constitutive (et non pas seulement additionnelle) de l'apport de l'adulte. La fonction de l'enseignant dans ce cadre est de fournir des intermédiaires sémiotiques qui permettront après l'intériorisation de disposer d'un support de généralisation et d'anticipation à l'intérieur de ce que Vygotski nomme **la Zone Proximale de Développement**(ZPD). Vygotski insiste sur les agents culturels, ainsi que le rôle des interactions (qu'on vise à montrer) dans et pour l'environnement social humain.

La zone proximale de développement : écart existant entre le niveau actuel de l'enfant (ce qu'il est capable de produire seul) et son niveau potentiel (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte). Les recherches montrent que ce qui est dans la zone prochaine de développement à un stage d'âge donné se réalise et se transforme en niveau de développement au stade suivant, c'est-à-dire, ce que « *l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* »P. 355. Egalement, selon le psychologue (1985) la ZDP est déterminée par

« la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout les problèmes non plus tout seul mais en collaboration. »p. 35

La médiation de l'adulte dans la zone proximale est multiple : **démonstration de méthode à imiter, exemples donnés à l'enfant, questions**

faisant appel à la réflexion intellectuelle, **contrôle des connaissances** de la part de l'adulte mais avec une collaboration dans les activités partagées comme facteur constructifs du développement ; comme si on fait un transfert de compétence de l'expert vers le novice qui se réalise d'une manière coopérative. (Caillot, 1992).

L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociaux-cognitives liées aux échanges didactique enseignant-élève et élève-élève. L'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socioconstruction des connaissances par ceux qui apprennent comme l'indique Gérard Bernier. Il ajoute aussi que, parmi les conditions d'apprentissage selon Vygotski n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes, également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et la maîtrise d'outils. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et enseignant et élèves) que le savoir se construit.

A partir de cette théorie, on peut répartir les rôles ainsi :

- Rôle de l'élève : résoudre le problème----- le savoir est construit par l'élève.
- Rôle de l'enseignant : organiser un milieu favorable pour l'apprentissage-----choix de situations, organisation de travail en groupe (coopération).
- La place de l'erreur : elle n'est pas à éviter, elle est l'expression d'une forme de connaissance.
- Une situation problème : caractéristiques liées aux problèmes et à la gestion de la classe. L'élève doit prendre la responsabilité du problème.
- Passer aux stratégies d'apprentissage.

2.2 Le constructivisme de Piaget

Psychologue suisse, Jean Piaget (1936) connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie avec ce qu'il a appelé épistémologie génétique,. Cette théorie est fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale.

Les élèves sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations : en réfléchissant sur nos expériences, nous construisons notre propre vision du monde. Apprendre est donc simplement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences.

Piaget (1964)²³ a étudié les modalités de développement des schémas opératoires, c'est-à-dire des structures qui guident la pensée et le raisonnement, il émet la théorie qu'un individu confronté à une situation donnée va mobiliser un certain nombre de structures cognitives. Il a aussi défendu que les progrès dans le développement des structures cognitives de l'enfant se réalise dans l'interaction avec son environnement grâce au mécanisme d'**équilibre** qui résulte de deux éléments complémentaires **l'assimilation et l'accommodation**. L'assimilation : qui est une incorporation d'un objet ou d'une situation à la structure d'accueil du sujet sans modifier cette structure mais avec transformation progressive de l'objet ou de la situation à assimiler. Le sujet transforme les éléments provenant de son environnement pour pouvoir les incorporer à sa structure d'accueil. L'assimilation est donc une action de l'organisme sur le milieu. La deuxième intervient lorsque l'objet ou la situation résistent, elle modifie la structure cognitive afin d'incorporer de nouveaux éléments.

Au plan méthodologique, Piaget propose une démarche qui consiste à faire une interrogation guidée visant à faire parler librement et spontanément l'enfant pour comprendre le processus de son raisonnement. Il qualifie sa démarche de méthode **clinique**, puis de méthode **critique**. En effet, elle est clinique car elle est individuelle, propre à chaque sujet, étant donné que le choix des épreuves, leur passation et les consignes ne sont pas prédéterminés. Elle est critique, car l'enfant doit justifier, argumenter ses réponses. Autrement dit, il s'agit de déstabiliser l'enfant en vue de faciliter la décentration. L'entretien critique favorise donc la construction de la pensée en permettant à l'enfant de découvrir les propriétés qu'il applique à l'objet et les relations entre ces objets.

Nous pouvons synthétiser les principes de base de cette théorie ainsi :

²³ • Piaget, J. (1964). Six Etudes de Psychologie. Genève: Editions Gonthier.

- Le modèle dans cette théorie c'est 'apprentissage dans l'interaction entre un sujet et son environnement.
- Le sujet apprend en s'adaptant avec son milieu ; c'est en agissant sur le monde qu'il apprend-----apprentissage par action.
- L'enfant est un individu ayant son propre rythme d'évolution.
- Le développement se caractérise par le passage d'une structure à une autre par le processus **d'équilibration** ou adaptation= recherche d'un équilibre entre le sujet et le milieu. Piaget précise que « il y a adaptation lorsque l'organisme se transforme en fonction du milieu et que cette variation a pour effet un accroissement des échanges entre le milieu et lui, favorable à sa conservation. »
- Le rôle de l'élève : il construit ses structures à partir de l'activité déployée sur l'environnement.
- Le rôle de l'enseignant : il doit enrichir les situations à soumettre à l'activité du sujet.
- Apprendre est une recherche de sens, alors apprendre doit commencer par les questions autour desquelles l'apprenant essaie activement de produire un sens.
- L'apprentissage se fait par la découverte. Kohler montre que la résolution d'un problème ne résulte pas au conditionnement mais par différentes étapes : le tâtonnement : essai/ erreur. La connaissance ne se transmet pas verbalement, elle doit être nécessairement construite grâce au processus d'équilibration.
- Comprendre le sens exige de comprendre le tout comme ses parties qui doivent être comprises dans le contexte du tout.
- Le but de l'apprentissage est pour un individu de construire sa propre signification et non pas seulement d'apprendre par cœur les bonnes réponses (béhaviorisme).

2.3 Les interactions du Tutelle

La notion de tutelle a été introduite par Bruner(1983) qui concerne la conduite mise en œuvre par un enseignant pour rendre un ou des élèves plus compétents dans une tâche donnée dans la lignée des travaux de L.S Vygostki :

« une voix au moins se fait entendre au travers de la plus part de ces articles, c'est son œuvre qui m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture »p.8.

Bruner s'inspire aussi de Piaget dans le modèle de l'interaction de Tutelle adulte/enfant, il prévoit à travers l'intervention dans la zone de développement proximale, un exemple de stratégies de guidage de l'enfant notamment dans la résolution des problèmes et dans l'acquisition des savoir-faire en disant

« ce qui caractérise notre espèce, ce sont les instruments culturels de la pensée et de la communication et la capacité d'engendrer des hypothèses comme guidage de nos actions »

Les discussions autour de la résolution des problèmes et l'acquisition des savoir-faire insistent sur le soutien de l'adulte, il doit aider l'enfant et le prendre en charge et le soutenir pour résoudre un problème. L'adulte est considéré comme un expert qui est un vecteur d'une culture qui œuvre à l'accès du novice (l'enfant) à cette culture. Pour Bruner, la médiation sociale s'exerce donc sur un mode communicationnel.

Six grandes fonctions de tutelle ont été mises à jour par Bruner (1983) concernant les informations verbales et non verbales. A partir d'une situation dyadique expérimentale au cours de laquelle un tuteur (expert) adulte aide des enfants d'âge pré-scolaire à la résolution d'un puzzle tri-dimensionnel, Bruner analyse les composantes des activités d'étayage déployées par l'expert comme suit :

- L'enrôlement qui consiste à intéresser l'élève à l'activité prévue, à engager l'intérêt et l'adhésion de celui-ci envers les exigences de la tâche.
- **Le maintien et l'orientation de l'activité** et du sujet permet d'éviter à l'enfant de s'écarter du but assigné par la tâche.

- **Le contrôle de la frustration** sous-entend de préserver les conditions de félicité comme encourager ou soutenir.
- **La réduction des degrés de liberté** (DDL) consistant à diminuer l'incertitude de l'élève en simplifiant la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs pour atteindre la solution.
- **La signalisation des caractéristiques** déterminantes permet de souligner par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.
- **La démonstration** comporte souvent une stylisation de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même.

C'est cela qu'a besoin l'élève dans la salle de classe, à partir de ces nouvelles théories on peut aider l'élève ou l'enfant à apprendre sans peur de la langue cible, sans peur de l'enseignant aussi qui sera un médiateur, un animateur, qui facilite et simplifie l'apprentissage même par erreur, pour les bons et pour les faibles, sans blocage. L'apprenant doit se sentir à l'aise, libre de s'exprimer, de parler, de communiquer.

3. La classe lieu d'apprentissage

La salle de classe est le lieu où s'effectue en vrai le processus enseignement/apprentissage, elle est le lieu dont l'apprenant passe plus de temps, c'est un lieu où s'instaure des relations affectives entre l'apprenant et l'enseignant (positives ou négatives), dans le DDL, la classe est définie en pédagogie :

« groupe de travail associant maître/élève dans la réalisation d'une tâche commune et la poursuite d'objectifs qui, dans les meilleurs des cas, sont acceptés ou négociés en tant que tels et non subit (contrat didactique) » ils ajoutent aussi « à l'intérieur de ce groupe de travail les réseaux de communication ne doivent pas être à sens unique--- surtout lorsqu'il s'agit d'une classe de langue, pour permettre à chacun d'être tour à tour locuteur et auditeur »²⁴

Ce que nous avons déjà expliqué dans la définition de l'interaction impossible de ne pas parler ou communiquer durant un cours et **la réussite dans une**

²⁴ R.GALISSON, D.COSTE. (1976). DDL. HACHETTE. Paris. p.91.

classe se trouve dans l'échange qui se fait entre l'enseignant et l'apprenant, chose que insiste les nouvelle méthodologies. Les recherches en acquisition des langues étrangères se portent aujourd'hui sur l'apprentissage en classe, ni à la maison ni dans une communauté linguistique, elles rencontrent la complexité du dispositif institutionnel, à l'origine de production de textes prescriptifs, de mise en œuvre de programme, de découpage de la matière enseignée, et d'évaluation. C'est bien là que s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant et le pôle apprenant, et la matière à apprendre. Dans ce lieu on se base sur les attentes et le rôle de chacun des deux pôles (enseignant/apprenant).

3.A La classe lieu de formation

Toute pratique permet à mieux se former, ce que nous confirme la célèbre grille de Flander (1960) qui a pour objet d'évaluer le comportement d'un professeur, sa directivité ou son autoritarisme, selon qu'il laisse plus ou moins place à **l'initiative de l'apprenant, qu'il encourage, qu'il le félicite etc.** Selon cette grille, la classe devient le lieu de l'interaction plutôt que la réalisation d'une méthodologie comme c'était le cas avant. En effet, l'enseignant doit toujours conserver un important respect de la part des apprenants qui voient en lui le représentant d'un instituteur, sans vouloir casser cette image, l'enseignant doit aller vers eux et de pouvoir établir un climat de confiance favorable à l'enseignement. L'enseignant doit réaliser un processus d'animation avec ses relations avec ses apprenants et le processus d'enseignement dans sa relation avec le contenu, car il ne s'agit pas de faire une cours puis on sort, non, l'enseignant doit prendre en considération le regard des apprenants, l'hétérogénéité de la classe, qu'il y ait des bons et des faibles etc. Il faut qu'il soit **informé** et bien **formé** aussi sur ses points de base, parce que ça lui permet de transmettre le savoir ou les connaissances de façon efficace.

Si on revient un peu on arrière, le statut d'enseignant a changé dans l'intérêt de l'enfant, Robert Galisson (1980 :48) souligne que le passage de la « **prédominance de l'enseignant à la prééminence de l'apprenant** » qui est une caractéristique de la didactique d'aujourd'hui, cette volonté de dessaisir l'enseignant de son autorité traditionnelle a été la source d'une grande créativité lexicale. L'appellation « élève » elle-même est ressentie comme péjorative car c'est sur l'élève que se pesait toute l'autorité du maître, c'est pourquoi, dans le cadre de

l'enseignement du Français langue étrangère, on ne dit plus élève depuis longtemps en France mais apprenant. En même temps que l'élève devient apprenant, l'enseignant devient appreneur (Galisson : 51) et les euphémismes s'enchaînent ; « **on utilise toute une série de termes : aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc** » (Cuq 2003 :83), **personne ressource, médiateur, guide, conseiller, co-communicateur.....** » Quant au rôle de l'enseignant, Galisson (1980 :49) précise qu'on « **ne lui demande plus d'enseigner mais de faire apprendre** ». Dans le Cours de Didactique de Cuq Gruca, l'enseignant doit « *faire preuve de savoir faire, technique, mais avoir surtout le rôle d'un fournisseur de matériel* » (2002 : 45).

Actuellement, le terme « enseignant » a disparu en Europe, en 1983, H.H Stern affirmait le côté pratique de l'enseignement et avait renommé l'enseignant « *classroom practitioner* » (1983 :23) c'est-à-dire **un praticien** qui s'oppose selon lui au théoricien. En 2004, Linda de Serre précise que le terme praticien renvoie indifféremment à d'autres substantifs tel que enseignant, techno-pédagogue, médiateur, pédagogue, professeur.

3.B La classe lieu d'interaction

Depuis l'apparition des nouvelles méthodologies, une des missions les plus importantes des enseignants est devenue de réaliser des interactions avec les apprenants. Elles sont fondamentales, car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe, à partir des supports variés par le déclenchement de prise de parole. Ce qui nous insiste à considérer la classe des les années 80 comme un lieu socialisé où s'établit un échange actif entre les partenaires ayant lieu place dans l'interaction. Constamment, l'action planifiée du professeur rencontre des épisodes pouvant **survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier**. Ajoutons que ces interactions devront être organisées, gérées, et évoluées par l'enseignant, bien que le but de transmettre le savoir soit le même. **L'enseignant se doit surtout apprendre à apprendre, en donnant des tâches à accomplir aux apprenants, il sollicite leurs capacités de déduction et de découverte et les invite à construire leur propre savoir. Il doit animer des interactions au sein de la classe.** Il est indispensable aussi, d'évoquer en parallèle l'écoute qui se caractérise par la capacité de maître en relation ce qui est dit et ce qui (l'énoncé) et la mémoire. L'interaction

verbale peut s'établir : dans le groupe classe : elle se caractérise par le rapport verticale interactif, la contrainte de ce type est l'effectif de la classe, car, il est difficile d'organiser une interaction dans tous les sens pour un nombre important d'élève comme il est le cas dans nos classe actuellement ça dépasse les 36 élèves.

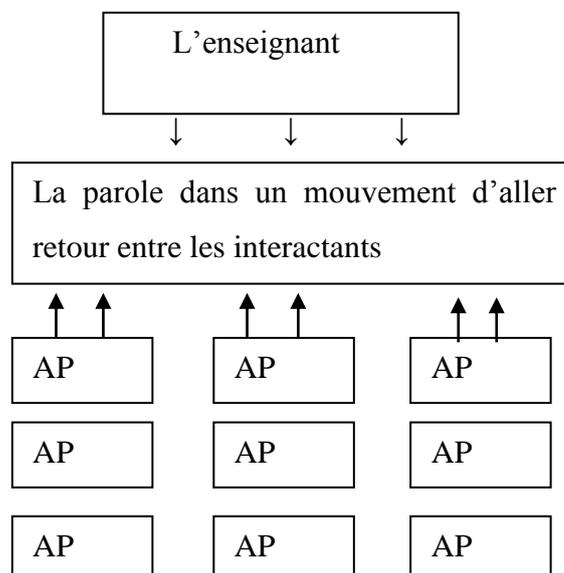


Figure 01 : l'interaction verbale dans le groupe classe

Dans le sous groupe, l'interaction réussit beaucoup mieux, car, le nombre d'élèves est réduit ce qui permet de créer un réseau d'échange entre les élèves et l'enseignant, il faut prendre en charge aussi, l'organisation de la salle de classe.

Les interactions sont multiples :

- **Verticales** : enseignant/apprenant----- dialogue Nord-Sud.
- **Horizontales** : apprenants/ apprenants----- dialogue Est-Ouest.
- **Verbales** : conversations, dialogue, débat, entretien.....
- **L'interaction para verbale** : Nous entendons par para verbale tout ce qui n'est pas dit ou parler c'est-à-dire tout ce qui a une relation avec le regard à l'autre et qui peut entraîner une communication : les expressions de visages, les inflexions de la voix, les gestes, les mouvements corporels, sans oublier la façon de se maintenir ou s'habiller, ce des indices particulièrement révélateurs de la personnalité qui peuvent attirer ou éloigner l'interlocuteur.

- **Les interactions non verbales** : elles incluent le rire et le sourire, les pleurs sont des indices susceptibles à signaler dans les relations interpersonnelles au sein de la classe. Les émotions s'accordent sur la définition proposée par Markus et Kitayama (1994) à savoir que les émotions sont « *un ensemble de scripts partagé socialement et composés de divers processus-physiologiques, subjectifs et comportementaux* »²⁵ faisant appel aux marqueurs verbaux. L'apprenant fait intervenir à la fois le visage, la voix et les mouvements du corps pareil pour l'enseignant.

Ces interactions peuvent faire l'objet d'une analyse, par exemple analyse conversationnelle.

Le regard de l'analyse se porte alors sur les méthodes mises en place par les interactants aussi bien le participant expert (dont sa place lui exige de faire appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers etc) que les participants apprenants co-produisant le discours avec l'enseignant.

Suite à une observation faite en classe de langue nous avons pu cerner un certains nombre de points :

- **La place des participants, notamment celle de l'apprenant qui, par des marques intonatives des marques d'hésitation, rappelle son statut d'individu en train d'apprendre (et peut-être, à ce titre, ayant droit à l'indulgence)**
- Le système d'alternance des tours de parole, qui met en exergue le rôle de l'enseignant comme l'interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de parole des apprenants
- Un format interactionnel prévisible montrant que l'on encourage la production verbale (ce but est parfois tellement dominant qu'il écrase les règles conversationnelles des échanges ordinaires)

²⁵ Yazid, N. (2011) : L'interaction verbale et la communication orale dans les classes de langue. Cas 1^{ère} année secondaire. Mémoire de Magistère Didactique de français. Oran, pp 24-25.

- Une activité tournée vers l'amélioration de la compétence langagière, se traduisant pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc, et pour l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications
- L'instauration d'un contrat de fiction lorsqu'il y a nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue
- L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenant et sur le déroulement de leurs échanges. L'apprenant est vu comme un appartenant à un groupe social dans lequel il se fonde. Cependant, ce rééquilibrage n'envisage pas la classe comme lieu de progression langagière plutôt lieu de parole et de socialisation.

Dans les travaux de Mehen (1979) qui, dans une période d'une année, observe la manière dont de jeunes enfants sont actifs dans l'interaction en classe et dans la gestion de la parole, des études de cas, s'attachant à observer l'évolution d'un apprenant dans un environnement institutionnel donné, permettraient d'améliorer la connaissance des comportements langagiers et interactionnels de l'apprenant (voir les travaux présentés dans AILE4, consacré aux profils d'apprenants ou de.....). Procéder à des inventaires de comportements verbaux d'un apprenant : (**A-t-il des initiatives ? négocie-t-il les réponses ? Interagit-il avec les autres, ou seulement avec le professeur ? Fait-il des réponses minimales ? Ses réponses portent-elles sur le contenu ou sur autre chose ? Combien de temps tient-il dans l'interaction ? Comment réagit-il aux corrections ? Etc**) cela donnerait plusieurs indications sur une partie du processus d'apprentissage en contexte scolaire car l'appropriation ne se réalise pas seulement par la durée du cours mais aussi à l'extérieur de la classe, dans des intervalles des rencontres scolaires). La discussion qui se fait en classe permet à chaque apprenant d'en faire un usage personnel, et c'est la diversité des comportements qui rend intéressant de mieux comprendre.

4. Qu'est-ce que guider une appropriation ?

Francine Cicurel dans son article « *la classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe* » publié dans la revue *acquisition et interaction en langue étrangère* (16 :2002) explique ce qui se passe dans une classe durant un apprentissage, en voyant la disposition de l'espace ou le déroulement interactionnel et ses routines : apprendre une langue en classe ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel. Enseigner ou apprendre une langue selon lui dans une situation de classe peut être représentée par le schéma suivant :

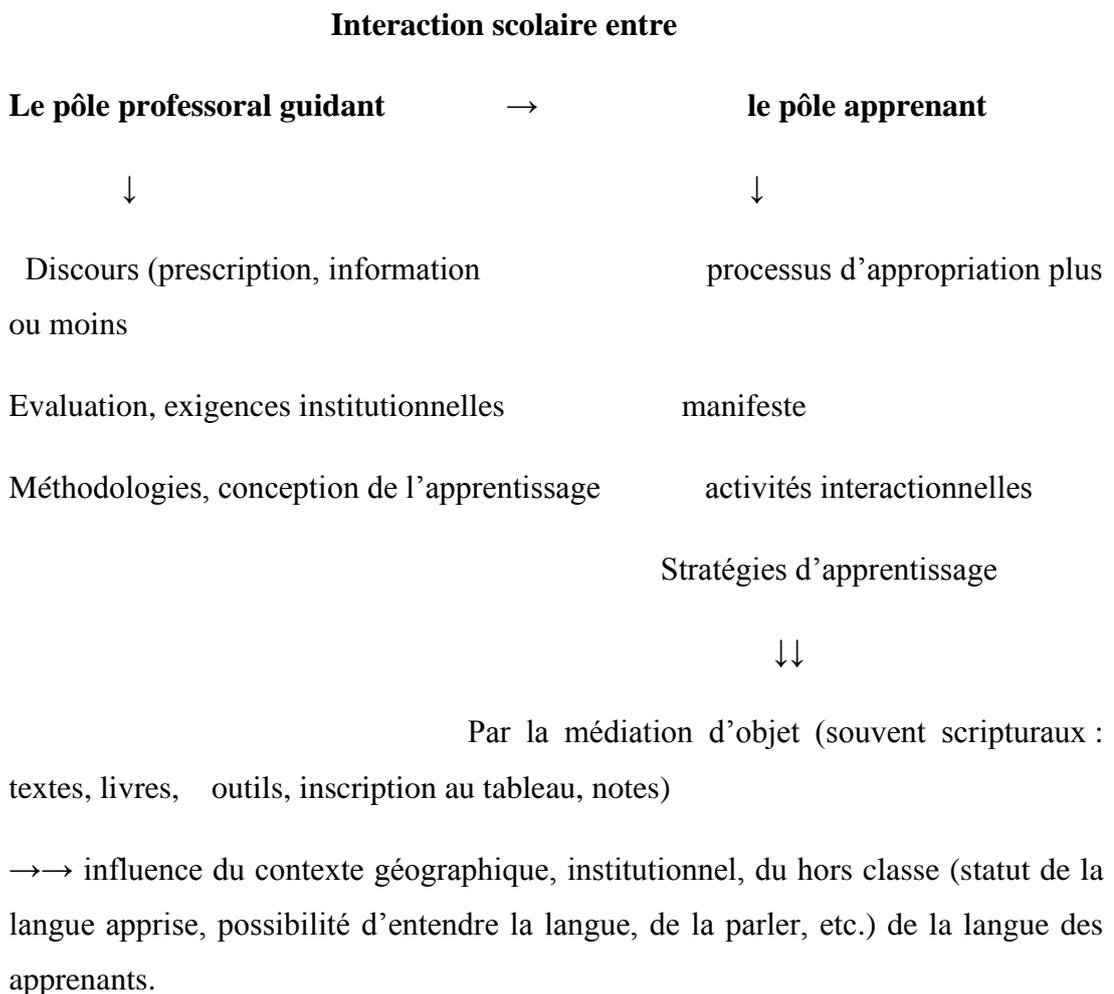


Figure02 : L'enseignant et son intervention dans l'apprentissage

5. Les composantes de base d'une interaction

C. KERBRAT-ORECCHIONI dans son ouvrage *les interactions verbales* présente le chapitre II en disant :

«A un niveau très général de fonctionnement, on dira que les interactions sont construites et interprétées à l'aide d'un ensemble de règles qui s'appliquent, dans un cadre contextuel donné ²⁶».

En effet, les interactions ayant lieu entre des sujets qui ont des rôles définis par l'institution sur la base de « règles » qui fixent des routines, des rituels, selon des pratiques interactionnelles qui relèvent de la communication « authentique », car, les participants sont liés entre eux par un contrat didactique. Autrement dit, une interaction dans une salle de classe est constituée des éléments de base qui les mènent à réussir dans le but de favoriser un apprentissage. Nous optons pour les « les interactions verbales » comme un terme approprié à notre contexte de travail. L'interaction est ainsi le lieu d'une activité collective de production de sens qui implique une détermination réciproque et continue, des comportements des acteurs en présence et la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites. Pour ce, nous devons limiter les composantes d'interaction dans un cadre communicatif qui inclus le contexte d'une communication.

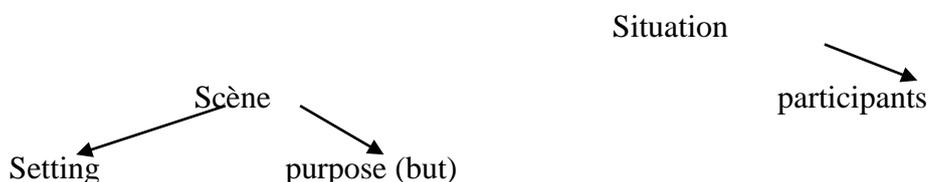
La notion du « **contexte** » selon Morris Carnap, ou Stalnaker, fait un retour de force au niveau théorique du moins dans le panorama linguistique dit C.Oricchioni. Retour qui caractérise l'approche interactionniste dont l'objet de l'investigation n'est pas des phrases abstraites, mais des énoncés actualisés dans des situations communicatives particulières. Aussi pour D. Hymes « **tout événement de discours** » se caractérise par un certain nombre de « **façon de parler** » qui sont directement déterminées par la situation de discours. Elle ajoute aussi que la description se mène à partir de données in situ, et les paramètres contextuels doivent être incorporés au système de règles que l'on reconstitue à partir de la description des données. Car, les propriétés du contexte déterminent entièrement les opérations de production des énoncés aussi bien que leur interprétation.

5.1 Les ingrédients du contexte

Contexte ou situation les deux termes étant ici équivalants. Selon K.ORICCHIONI P76, nous entendons par contexte l'environnement extralinguistique de l'énoncé par opposition au contexte linguistique. Parmi les auteurs qui ont essayé de donner les différentes composantes de la situation, Dell

²⁶ ORICCHIONI.Idem. p75

Hymes et son fameux modèle dit « Speaking », puisque ce signifiant est constitué de huit termes utilisés par Hymes : setting- participants- ends- acts- keys- instrumentalies- noms et genres, il englobe certains constituants du contexte (le site- les participants- et les buts, et aussi autres éléments vus comme moyens (les actes).



5.1.1 Le site « setting » : cadre spatiotemporel.

- a- Le cadre spatial : est envisagé par des aspects physiques --- les caractéristiques du lieu où se déroule l'interaction : restaurant, cabinet, lieu ouvert/ fermé, vaste/ réservé, public/ privé, l'organisation proxémique de l'espace (disposition relative des participants : face à face, côte à côte).
- b- Le cadre temporel : est également déterminé pour le déroulement d'une interaction, ou d'un échange particulier (à quel moment de la rencontre convient-il de saluer ? A partir de quand faut-il envoyer les vœux d'anniversaire ?). Il est très important pour le bon fonctionnement de l'interaction « the right thing at the right time ».

5.1.2 Le but : Cette composante occupe dans le système global une place particulière. Il est intégré au site. Le but de l'interaction se localise donc quelque part entre le site et les participants (qui ont leurs propres objectifs). Le but selon Brown et Fraser a différents niveaux : but global (visite chez le médecin) ou maxi-purpose et mini-purpose but plus punctuels qui correspondent à chaque acte de langage réalisé au cours du déroulement de l'interaction et un niveau intermédiaire celui des tasks (qui correspond à la séquence).

5.1.3 Les participants : leur nombre et leur nature, sont vus dans leurs caractéristiques individuelles, biologiques, physiques (âge, sexe, appartenance-ethnique...) sociales (profession, statut) et psychologiques (caractère et humeur) ou dans leurs relations mutuelles (enseignant/ apprenant) et aussi lien affectif (sympathie

ou antipathie, amitié, amour, et autres sentiments peuvent ou non être partagés.

Chacun de ces facteurs joue un rôle primordial au cours d'une interaction, et en particulier le degré de connaissance mutuelle. Goffman ayant montré à plusieurs reprises l'importance de la relation cognitive sur le comportement des interactants. Par conséquent :

« Une situation discursive n'est pas une structure stable et permanente, mais elle se construit progressivement et se transforme avec le temps ; comme dans le jeu, chaque coup instaure une situation nouvelle, ou plus exactement une modification plus ou moins radicale de la situation précédente »Caron (1993 :154)

c'est-à-dire la communication dépend des situations divers de la vie quotidienne y compris la classe tout dépend de la façon de parler, la façon de s'exprimer, le ton utilisé, le problème rencontré etc. le contexte alors, est défini par la façon dans et par la façon dont se déroule l'interaction : l'ensemble des événements conversationnels qui concernent par exemple : la compétence des participants, le but de l'échange, l'identité et le statut des participants (l'essentiel n'est pas d'être médecin, mais de faire le médecin) à travers son comportement. Ses informations sont importantes pour l'analyse du fonctionnement d'interaction particulière, mais aussi les données contextuelles sont fondamentales pour la théorie générale des interactions et notamment la réflexion concernant l'organisation typologique.

6. La structure hiérarchique de l'interaction verbale : les unités de l'interaction

Nous avons remarqué dans les titres précédents que l'interaction est présente dans tout acte de parole entre deux ou plusieurs personnes, en effet, cette interaction est composée de cinq rangs essentiels de l'unité la plus complexe (majeur) à la plus petite minimale :

6.1 L'interaction : est l'unité de rang supérieur, selon C. Oriocchini, le mot interaction est équivalent à la conversation, d'après Edmonson et Goffman(1973-1 :23) :

« Par une interaction, on entend toute interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donné se trouve en présence continue les uns des autres, le terme rencontre pouvant aussi convenir ».

Catherin justifie que toute rencontre contient plusieurs interactions verbales ainsi ce terme est plus vague que rencontre, il conviendra selon lui de définir que l'interaction verbale in sitt, sans établir un lien direct et univoque avec le terme rencontre. L'interaction est décrite selon lui par plusieurs critères, le premier est le schéma participationnel selon lequel l'interaction est délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs. On aura une nouvelle interaction quand le nombre ou la nature des participants engagés sont modifiés dans l'échange communicatif. Le second critère regroupe les unités de temps et de lieu de l'interaction qui peuvent être modifiés si les participants sont les mêmes, le troisième est le critère thématique qui est **le sujet** de conversation, l'homogénéité thématique, le dernier critère, la séquence démarcative a fonction d'ouverture et de clôture qui permettent la délimitation de l'interaction.

6.2 La séquence : unité fonctionnelle, elle est constituée de blocs d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique, le critère thématique qui a été évacué dans la définition de l'interaction pragmatique lorsqu'il maintenait encore l'existence d'une unité dit transaction. C'est une unité d'ouverture pour désigner la partie de l'interaction ; elle peut se limiter aux salutations. Quant à la séquence de clôture qui constitue au moins l'échange de salutation de fermeture mais également comporte des échanges de prés clôture par lesquels les sujets après d'être entendus, par l'usage de régulateur du cycle « voilà » « bonsoir » la nécessité à s'engager les rituels de la séparation, s'excusent, confirment dans leur bonne disposition réciproque, en d'autre terme affirme Catherin (P220) « *le paradigme des échanges possibles est eu début de l'interaction relativement restreint, puis il s'élargit considérablement pour se resserrer à nouveau sur la fin* »²⁷

6.3 L'échange : est la plus petite unité dialogale, ce rang est fondamentale en tant qu'unité de base de dialogue. Il est constitué d'une à plusieurs intervention. Selon Grau(1971), Vilbrat 1972 l'échange est composé d'une **intervention initiative** (consiste à poser des questions à l'interlocuteur) et

²⁷ Idem :p220

d'une **intervention réactive** (consiste à donner des réponses), il peut être complété d'une 3^{ème} **intervention évaluative** (par son interlocuteur qui peut être positive ou négative selon son intervention). Nous remarquons que le premier échange vise à établir une relation entre interlocuteurs et celle qui permet à l'échange de transaction de concevoir les deux interventions.

6.4 L'intervention

C'est le fait de passer des unités dialogales aux unités monologales émises par un seul locuteur, chaque fois qu'il y a changement de locuteur, il y a un changement d'intervention sans que l'inverse soit vrai. L'intervention est parfois appelée moment, par conséquent, l'intervention désigne la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier, elle est classée en trois catégories : initiative, réactive, évaluative. Ces trois catégories sont expliquées au titre précédent.

6.5 L'acte de langage

Est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle. Austin, J.L (1971), désigne différents types d'actes de langage : des actes locutoires, illocutoires et perlocutoires. Ainsi, Searle, J.R (1972) dans son ouvrage « les actes de langage » identifie cinq catégories d'actes illocutoires : les assertifs, les directifs, les commissifs (ou promissifs), les déclaratifs et les expressifs. D'un autre côté, Catherine Oriocchini définit les actes de langage comme la combinaison d'une catégorie de prédicat dépendante de la sémantique de la phrase, et d'une fonction illocutoire associée, soit initiative ou réactive comme indique le tableau suivant :

TAB3- Fonctions illocutoires des actes de langage

Fonctions illocutoires initiatives	Fonction illocutoires réactives	
	positives	négatives
Offre- demande	Accepter	Nier
Demande pour information	Réponse positive	Réponse négative
Demande pour confirmation	Confirmer	Invalider
Assertion	Evaluation positive	Evaluation négative

7. L'impact d'interaction dans la motivation des apprenants

Après avoir expliqué la notion d'interaction et ses fondements théoriques aussi que le rôle qu'elle a vis-à-vis l'élève dont elle mène à l'expression et l'aisance au sein de la classe, nous avons montré que sans interaction avec l'élève on aboutit à rien, même les objectifs nous ne pouvons savoir s'ils sont atteints ou non. En effet, l'enseignant qui pousse l'élève à parler sans complexe sans timidité en acceptant ses erreurs, réussira mieux qu'un enseignant qui détient le savoir et qui domine la classe par un silence et une autorité.

Pour ce, suite aux points traités dans les titres précédents, nous voulons montrer que cet impact s'apparaît réellement et clairement dans le comportement de l'élève, c'est-à-dire sa motivation, il aime plus la matière, il aime le professeur, il cherche à progresser et avoir de bon résultat. Nous allons définir la motivation dans le cadre générale, dans le cadre d'apprentissage, les facteurs de la démotivation, l'importance de la communication.

7.A Qu'est-ce que la motivation ?

Le mot motivation dans son sens premier signifie tout ce qui pousse à agir, ce terme est dérivé du latin « movere » (bouger, agir, avancer). Il y a donc, avec le mot motivation, l'intention d'une action. Ainsi, dans le langage courant, on dit qu'une personne est motivée lorsqu'elle agit. On dit également à quelqu'un qu'il est non motivé lorsqu'il ne fait rien.

Jean Pierre Cuq dans son dictionnaire de didactique de français définit la motivation dans l'apprentissage comme :

« Dans le domaine de l'apprentissage on admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur, ou l'orientation des conduites et des activités cognitives, et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme biologique, psychique, culturel, il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation »²⁸

Ce qui s'explique par la volonté de l'enfant pour apprendre et réussir, ainsi, les différents facteurs qui influent sur sa motivation notamment son environnement. Il ajoute aussi que la motivation se base sur des éléments cognitifs et affectifs. La

²⁸Jean Pierre Cuq. (2003) Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangère et seconde.CLE International. Paris. p170-171.

motivation est le résultat d'une interaction entre des facteurs extérieurs (les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle encourageant ou comme le dit Cuq stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projet professionnels ou personnels) et la personnalité ; l'état interne, (besoin et intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent). Il existe deux type de motivation, **la motivation externe** très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour) la seconde, **motivation interne**, plus solide liée au plaisir d'apprendre, la curiosité, la création, où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage, car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles. Actuellement le verbe motiver **recouvre le sens de créer d'éveiller des réactions susceptibles de favoriser l'apprentissage.**

Les évocations laissées par ce mot sont souvent : plaisir, enthousiasme, envie d'apprendre, choix. Ces éléments. En écoutant les propos échangés dans une salle des professeurs, il est courant d'entendre parler de la passivité des élèves, de manque de participation, ainsi leur motivation. La passivité s'exprime alors au travers de ces paroles : « j'ai déjà tout essayé » « on ne leur demande pourtant pas grand-chose » « il suffisait d'apprendre pour réussir le test » « cela fait plus d'une année que je repère la même chose ». Le manque de motivation chez l'élève constaté dépend certainement de nombreux facteurs dont certains échappent à toute emprise : une culture télévisuelle décourageant l'implication personnelle, l'extraordinaire densité d'information qui enveloppe chaque personne (densité qui rend difficile le tri entre information anecdotique ou significative). Pourtant sans renverser une tendance sociale et culturelle, il semble nécessaire d'envisager tout changement susceptible de faire face à la démotivation des élèves. De nombreuses études.

Chaque enseignant a une idée assez claire de qu'il appelle « motivation », et à quoi il reconnaît un élève motivé. Motiver les élèves est l'un des grands défis de l'enseignement actuel. Devant ce défi il est nécessaire de réagir sans désabusement, repli ou agression ou même blocage face aux élèves. Certes, changer un comportement des personnes n'est pas aussi facile. Nous pouvons dire que la démotivation des élèves naît de leur perception du système scolaire, et ses évaluations ; le changement proposé n'est pas celui d'une nouvelle structure ou d'un nouveau programme, **c'est d'abord un changement de statut de l'enseignant.** Ce

changement ne demande pas d'ignorer toute l'expérience accumulée, ni de faire table rase des cours pédagogiques ou didactique déjà suivis, au contraire ça aide l'enseignant ; les connaissances et les pratiques permettent de mieux saisir les enjeux, de mieux adapter es actions décrites à notre situation pratique. C'est pour cet effet, qu'avons abordé au début les méthodes et les styles d'enseignement.

7.B La motivation scolaire

La motivation pour Vallerand et Thill (1993), est un construit hypothétique qui décrit les forces internes ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance d'un comportement. Lorsque cette fore –motivation- est dirigée vers les études et le travail scolaire, il est alors question de motivation scolaire. Pettri (1990) définit la motivation comme un concept utilisé pour décrire les forces qui agissent sur, ou à l'intérieur d'un organisme pour initier et diriger un comportement. Pour ce chercheur américain, le concept motivation est utilisé pour expliquer la direction et l'intensité d'un comportement ; des comportements plus intenses seraient le résultat d'un niveau de motivation plus élevé. Selon Pintrich et Schunk (1996 :4), la motivation est le processus qui se base sur une activité gérée pour atteindre un but précis ainsi suscitée et soutenue. De plus, pour ces spécialistes, ce but peut être changé avec le temps ou l'expérience, ce qui limite la motivation dans un cadre restreint : penser à atteindre un but seulement durant une activité. Une personne ne peut réaliser une activité pour le plaisir et la satisfaction liés à l'activité elle-même ? Selon Deci (1975). C'est vrai que les théories cognitives met l'accent sur le but, mais, il semble que ses conceptions soient souvent incomplètes. Roland Viau (1994 :7) dans son ouvrage :

« la motivation en contexte scolaire » : « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »²⁹.

Cette définition contient les trois dimensions fondamentales de la motivation : ce sont les composantes qui sont directement influencées par le contexte dans lequel se trouve l'apprenant. C'est un état dynamique parce que susceptible de varier dans le temps et auprès des matières étudiées. Elle se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées. Ainsi **elle**

²⁹ VIAU. Roland. (1994). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck Université.

dépend aussi des trois perceptions de l'élève provenant du processus d'auto-évaluation durant les activités d'enseignement et d'apprentissage (Viau, 2000)³⁰.

7.B 1. la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage est « un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (Viau, 1994, p. 44). Cette définition met en exergue l'importance des buts (d'apprentissage et de performance). A quoi cela peut-il servir que m'enseigne une notion donnée si on ne m'explique pas d'abord le sens, la valeur...de cette notion et des tâches associées. **Explicitons !**

7.B.2 la perception de sa compétence à accomplir une activité « perceived self efficacy » est « une perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate » (Viau, 1994, p. 55). Nous pensons aux travaux fondateurs de Bandura sur l'efficacité personnelle perçue et la fonction « castratrice » de certains enseignements qui enfoncent l'élève dans son incompetence. **Donnons-leur confiance !** Pour qu'une activité soit sujette à un processus d'autoévaluation, l'auteur observe qu'elle doit nécessairement comporter un degré élevé d'incertitude. En effet, une personne ne va évaluer sa capacité à réussir des activités que si elle ne connaît pas déjà son niveau de compétence à les réussir. Il est également important ici que l'élève soit convaincu qu'il est capable d'apprendre.

7. B. 3 La perception de la contrôlabilité : se définit comme « *la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'in lui propose de faire* » (Viau, 1994, p. 64). Si tout est joué d'avance, si mes degrés de liberté sont réduits...pourquoi m'engagerais-je dans la tâche ? **Donnons-leur les manettes.** Un enseignant ne peut plus motiver ses élèves sans proposer un environnement adéquat pour que la perception de l'élève puisse changer et par la même sa motivation.

La position de vie de l'apprenant va jouer un grand rôle dans son intérêt pour l'étude, sa persistance dans l'apprentissage et sa faculté de dépasser les difficultés

³⁰ Idem. (2000)Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves.

rencontrées. Devant un problème où les réponses n'est pas immédiate, ou devant un échec même mineur, nous présentons quelles pourraient être ses différences réflexions selon BERNARD André³¹. **Tableau 4**

Position de vie	Dialogue intérieur
Je suis O.K, tu es O.K.	Qu'est-ce que je n'ai pas compris ? Comment pourrais-je m'y prendre autrement ? Quelle question puis-je poser ?
Je ne suis pas O.K, Tu es O.K.	Je n'y arriverai jamais ; plus je travaille, moins j'apprends....qu'est-ce que le prof va penser de moi ?
Je suis O.K, tu n'es pas O.K.	C'était vraiment trop difficile. Ce prof est vraiment nul.
Je ne suis pas O.K, tu n'es pas O.K.	Quel système pourri ! Ils ne connaissent que le bourrage de crâne. J'étais vraiment stupide de croire qu' avec ce prof ce serait différent.

La position de vie de l'apprenant sera décisive, selon BERNARD André notamment lorsqu'il recevra les évaluations des tests effectués. La difficulté à distinguer les messages reçus portant sur ce qu'il a fait de ceux portant sur ce qu'il est a tendance à le ramener à une position -/- ou -/+. A ce stade, il risque d'investir beaucoup d'énergie à maintenir une estime de soi suffisante, plutôt que d'analyser la situation en termes de stratégies à acquérir ou à changer.

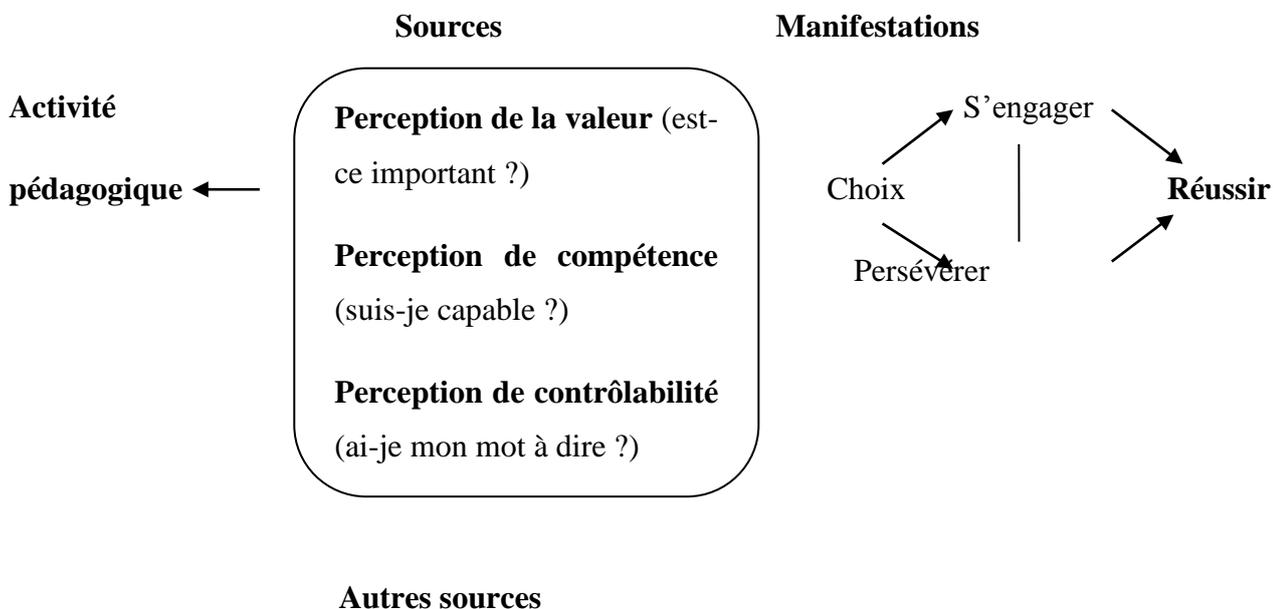


Figure 3 :R. Viau. 2010. La dynamique motivationnelle qui anime un étudiant en classe. 2010. P05.

³¹ BERNARD. André. (2008). Motiver pour enseigner. Hachette. p19.

8. L'interaction : composante de la motivation et moteur de l'apprentissage

Dans un ouvrage consacré à l'apprentissage et à la formation des adultes, Bourgeois et Nizet (1997) reprennent à Cohen la définition de l'apprentissage collaboratif : Il s'agit de faire travailler les apprenants en groupes suffisamment restreints pour que chacun ait la possibilité de participer à une tâche collective qui a été clairement assignée. De plus, les apprenants sont censés réaliser la tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant.

De nombreuses questions surgissent : **quelle est la taille des groupes ? Quels types de tâches ? Comment évaluer l'étudiant singulier dans le groupe ?**

8.1 Apprendre en groupe

Un apprentissage collaboratif suppose donc un travail en groupe, mais tout travail en groupe ne signifie pas nécessairement apprentissage collaboratif. Pour qu'on puisse parler d'une tâche collaborative, cette dernière doit être formulée de manière à ce qu'un étudiant seul ne puisse pas la résoudre, c'est-à-dire qu'elle nécessite une réelle coopération entre les membres du groupe. En quelque sorte, il faut qu'il y ait « dépendance » des apprenants les uns par rapport aux autres. De plus, l'enseignant doit explicitement demander et favoriser une collaboration entre les apprenants. De manière plus générale, on parle de collaboration lorsqu'il y a une « **interdépendance positive des buts** » (on réalisera ses objectifs si les autres réalisent les leurs également) ; on parle de **compétition lorsqu'il y a « interdépendance négative des buts »** (on réalisera ses objectifs si les autres ne les réalisent pas) ; on parle enfin de travail individuel s'il n'y a pas d'interdépendance.

8.2 La taille des groupes

L'expérience montre que la taille idéale se situe entre **6 et 8** étudiants pour un travail de groupe en « présentiel ». Dans les travaux « en ligne », les difficultés inhérentes à la technologie (la distance et l'asynchronicité) réduisent la fourchette à 4 à 6 étudiants maximum. En effet, le but de l'apprentissage collaboratif consiste à faire discuter les participants sur leurs représentations et leurs avis et à confronter leurs idées. Ce qui n'est pas le cas malheureusement chez nos établissements, la moindre classe a 40 élèves, comment on obtiendra l'avis de tous les apprenants ?

Comment on les fait travailler en groupe ? S'il y a trop peu de participants. D'un autre côté, dans un groupe trop nombreux, il est difficile de permettre une participation équitable de tous et de gérer la masse des opinions.

8.3 Quel type de tâches ?

Une tâche plus proche de l'expérience personnelle ou de la vie professionnelle future des apprenants (**authenticité**) a plus de chances de conduire à un véritable engagement de leur part (*Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). **Apprentissage et formation des adultes. Paris : Presses Universitaires de France.***

En effet, Viau montre qu'une activité, pour être motivante, doit être le plus proche possible des activités de travail de la vie courante.

Pour notre part, nous décrivons les interactions comme une modification mutuelle des différentes parties d'un système. Inspiré par les modes de travail pédagogique de **Barbier et Lesnes**, nous proposons :

- **Le mode réactif** avec son emphase sur la relation du maître au savoir (l'élève écoute le maître qui sait) ;
- **le mode proactif** avec son emphase sur la relation de l'apprenant au savoir (l'élève manipule ou construit le savoir sous la guidance du professeur) ;
- **le mode interactif** (mutuel et interpersonnel) avec son emphase sur les relations entre l'enseignant et l'apprenant (ils échangent à propos du savoir) et entre les apprenants.

Les dispositifs pédagogiques s'appuient sur ces trois dimensions et on peut imaginer qu'un "bon" dispositif est un savant dosage de ces trois composantes.

Nous avons vu dans ce chapitre comment l'interaction et la communication développent chez l'apprenant des capacités et libérer sa pensée et d'affirmer son existence par rapport à soi même et par rapport au groupe, en effet, l'interaction doit être présente dans toute situation d'apprentissage et c'est à l'enseignant seul qui anime et gère l'atmosphère de la classe en se basant sur les fondements théoriques de l'interaction dans la classe où se réalise les échanges pour faire apprendre l'apprenant vu les tâches choisies le groupe, ainsi que le niveau, nous mettons le point que l'enseignant doit bien étudier sa classe et préparer préalablement ses

objectifs et ses tâches afin de susciter l'intérêt des élèves moyens en montrant que l'interaction entre enseignant/apprenant favorise bien sa motivation scolaire par conséquent la réussite.

Chapitre III

Enquête par questionnaire, interprétation des résultats, vérification des hypothèses, remédiations

Introduction

Puisque notre travail s'inscrit dans le processus Enseignement/Apprentissage et précisément l'interaction au sein de ce dernier, nous avons surtout basé dans notre recherche sur l'enseignant et l'apprenant, car tout apprentissage positif ou négatif est lié avec la relation entre les deux pôles principaux(enseignant-apprenant) avec la communication et l'échange existant entre eux, nous avons vu les différentes stratégies de l'apprenant, les différentes méthodes et pratiques de l'enseignant, les styles d'enseignement etc, ainsi que les fondements théoriques qui insistent à l'interaction et leur importance dans l'apprentissage. Pour cela, nous avons pensé à mener une enquête sur terrain auprès des enseignants du secondaire, et des élèves plutôt des adolescents de la première année secondaire. Le contenu des deux questionnaires s'est construit suite à mes observations de classe continues autant qu'enseignante de français, en voulant s'informer sur le climat ou même la relation réelle entre enseignant/apprenant au sein de la salle de classe.

Depuis l'école primaire, on apprend la langue française à l'enfant, le but c'est de le faire parler et communiquer petit à petit en langue étrangère, en outre, le faire interagir dans le contexte scolaire et le contexte social. Nous tenons compte les contraintes de la communication orale interactive, ici, parait **le rôle de l'enseignant de surmonter ces obstacles par le suivi et les remédiations**. L'apprenant doit d'abord comprendre la question de l'enseignant, la met en relation avec ses connaissances antérieurs et enfin trouve la réponse qu'il articule par la suite, une correction s'avère nécessaire en cas d'erreur, elle est admise et révélatrice. Nous tenons à vérifier tout cela par le biais des questionnaires pour voir les différents points de vue sur l'acte d'enseigner et apprendre. Le sondage nous permet d'éclaircir nos hypothèses et d'identifier correctement la faille qui existe dans l'apprentissage/enseignement interactif dans les classes de français langue étrangère et plus précisément au secondaire.

1. Présentation de l'enquête

Nous avons réalisé notre première enquête dans le centre de correction du baccalauréat de Sidi Bel Abbas lycée Zeddour Ibrahim (technique homme avant), sous la direction de notre inspecteur, Mr BOUMOUS Abdelkader, pour pouvoir

recueillir plus d'information par tant d'enseignants qui travaillent dans divers établissements. La deuxième enquête s'est réalisée dans l'établissement Hocini Hocine à Sidi Bel Abbes(dans lequel je travaille) avec mes élèves de première année secondaire, et autres élèves, filière littéraire et scientifique.

- a- **Les questionnaires** : nous avons proposé le questionnaire à un nombre important de professeurs, afin de mettre en relief les différentes méthodes adoptées par les enseignants et leur comportement avec les apprenants pour interagir efficacement avec les élèves, ainsi leurs propositions pour remédier aux lacunes qu'ils rencontrent. Notre questionnaire était proposé à **50** enseignants dont **05** ne l'ont pas rendu, plus que certains enseignants n'ont pas répondu à certaines questions je les ai vu comme importantes.
- b- Nous avons suggéré également un questionnaire aux apprenants des classes de première année secondaire, filière littéraire et scientifique, parmi eux mes élèves, les questions ont été choisies à la lumière des fondements théoriques auxquels nous avons fait appel précédemment. Le nombre des apprenants était plus de **60** dans les trois classes (l'établissement Hocini Hocine qui se situe dans un quartier populaire de Sidi Djilali à Sidi Bel Abbes dont il y a plus 1200 élèves) deux classes littéraires et une classe scientifique vu l'effectif de chaque classe qui dépasse **40** élèves, alors je les ai trié en prenant juste **40** questionnaires rendus, parmi eux **28** apprenants littéraires puisque sont des classes qui doivent maîtriser le français plus que les autres, et **12** apprenants scientifiques.

2. Confrontation des questionnaires aux réponses et analyse

A-Questionnaire destiné aux professeurs

A.1 Description du questionnaire

Cet outil se compose de 14 questions constitué de plusieurs types des items, question de type Q.C.M qui offre aux répondants des réponses en adéquation avec la grille de préférence codifiées par des numéros (chaque numéro correspond à une préférence :(1) oui, (2) parfois, (3) souvent, (4) non, cette codification va nous permettre d'éviter toute sorte d'ambiguïté ou confusion lors du dépouillement du questionnaire. Un autre type, qui est les questions fermées(en répondant par (oui ou

non) uniquement, cela oblige le répondant à préciser sa position par rapport à la question posée, ainsi, les questions de réponse libre, nous voulons dans certains items que l'enseignant s'exprime librement et donne son point de vue personnel à l'égard de son enseignement; sans oublier les renseignements de nature professionnelle, qui seront utiles lors du dépouillement pour plus d'exactitude, car, ça nous facilite l'analyse du questionnaire en s'informant sur l'expérience de l'enseignant et de recenser le nombre d'années de services pour chaque enseignant. Cela nous permettra de faire une analyse quantitative de l'expérience des enseignants ayant répondu à notre questionnaire d'enquête, leurs établissements puisqu'il ya toujours des différences entre la ville et le village, ainsi que le sexe entre féminin et masculin et leur comportement avec les apprenants, par conséquent, ces renseignements nous permet à mieux décrire les répondants.

A.2. Les objectifs du questionnaire

Nous citons ci-dessous l'objectif de chaque item tout en exposant la teneur :

1- Que pensez-vous du programme de la première année secondaire ?

Facile

Difficile

Moyen

Nous visons à travers cette question de connaître l'avis de chaque enseignant quant au programme imposé par la tutelle. Chaque point de vue nous sera utile pour répondre à notre problématique de recherche en relation avec les interactions enseignants-apprenants.

2- Est-il abordable avec le niveau des apprenants ?

Oui

Non

Si

autre

précisez.....

- Pour cette question, l'objectif est de s'informer sur l'avis des enseignants envers le contenu du programme et si les apprenants s'y adaptent.

3- Quelles sont les séances qui vous semblent dures à réaliser ? Pourquoi ?

Recenser si la séance de l'oral est parmi les séances compliquées à réaliser durant la séquence du projet, en attendant une justification.

4- Donnez-vous une importance à la séance de l'oral ?

Oui

Non

Quelle(s) aptitude(s) : **Compréhension**

Production

Préciser le temps consacré à la séance de l'oral par rapport aux autres séances, notamment entre production et compréhension

5- Quelle est l'attitude des apprenants par rapport à la communication verbale ?

Connaitre si les apprenants sont capables à communiquer en classe ou NON.

6- Vos élèves prennent-ils la parole en classe ?

Oui

Non

Si oui :

souvent

Parfois

Savoir s'il ya une liberté d'expression de la part des apprenants dans la classe.

7- La participation des apprenants est-elle :

Majoritaire

Partielle

Nulle

S'informer à peu près sur le nombre des participants en classe durant le cours.

8- Quelle méthode utilisez-vous ?

Reformulation

Répétition

Traitement de l'erreur

Se renseigner sur la méthode la plus utilisée par les enseignants au cours de l'explication qui leur paraît efficace.

9- Echangez-vous la parole avec vos apprenants ?

Cette question est posée presque redite avec la sixième question, pour ne pas rendre la faute toujours aux apprenants, il y a aussi des enseignants qui ne laissent pas l'enfant parler, donc ça nous permet de se renseigner sur la personnalité ou même le comportement de l'enseignant avec les enfants.

10- Comment les inciter à prendre la parole ?

Notre but ici, est de savoir quelle initiation fait l'enseignant pour faire parler les élèves, ou bien quels efforts font les enseignants pour les encourager et les motiver.

11- Recourez-vous à l'arabe en cas de nécessité ?

Oui

Non

Parfois

Connaitre le climat de la classe durant le cours, et si la langue française est totalement présente dans l'explication.

12- Comment vous décrivez-vous ?

Dominant

interactif (ive)

Si

autre

précisez.....

Le type d'enseignant est important à le dégager, car, il va nous éclaircir la relation avec les autres questions, et comprendre les raisons de réponses données par chaque enseignant.

13- Pensez-vous que l'affectivité envers l'apprenant sert le motiver ?

Oui

Non

Selon vous

pourquoi ?.....

Savoir si le degré émotionnel influence ou non sur la motivation ou la démotivation des apprenants, ainsi, si le enseignant donne une importance à ce point.

14- Quels efforts faites-vous avec les élèves timides ou en difficultés ?

Dans la dernière question posée, nous cherchons des solutions proposées par les différents enseignants.

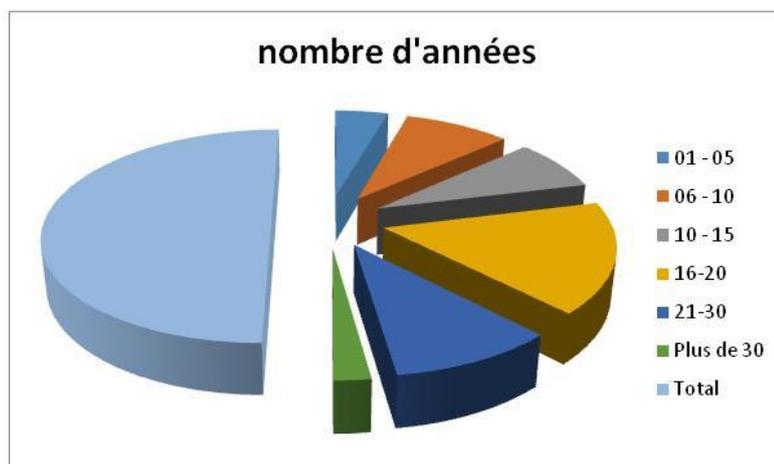
Nous avons utilisé l'outil de la statistique. Les résultats seront interprétés à l'aide des tableaux et des histogrammes suivis par des commentaires :

A.3 commentaires et analyse des résultats

- **Le sexe**

Tranche d'âge	01 - 05	06 - 10	10 - 15	16 - 20	21 - 30	Plus de 30	Total
Effectif	4	8	7	15	9	2	45
Taux	8,89%	17,78%	15,56%	33,33%	20,00%	4,44%	100,00%

Figure 6 : L'ancienneté des enseignants

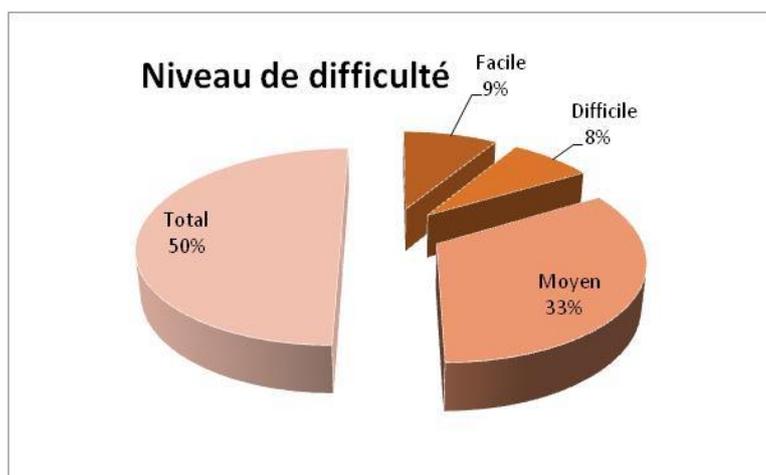


Nous remarquons ici, que les résultats obtenus autour de cette question montrent une variabilité dans l'expérience des enseignants, le nombre le plus élevé est de 15 professeurs ayant une ancienneté entre **16** jusqu'à **20 ans**, une approximation de nombre des professeurs entre **6ans et 15ans**, nous avons trouvé aussi 04 nouveaux enseignants plus 02 enseignants qui ont **plus de 30 ans** d'ancienneté.

- **Questions 01 : opinion des enseignants sur le programme de la 1^{ère} année secondaire**

Difficulté	Facile	Difficile	Moyen	Total
Effectif	8	7	30	45
Taux	17,78%	15,56%	66,67%	100,00%

Figure 7 : Points de vue sur le programme de 1^{ère} année secondaire

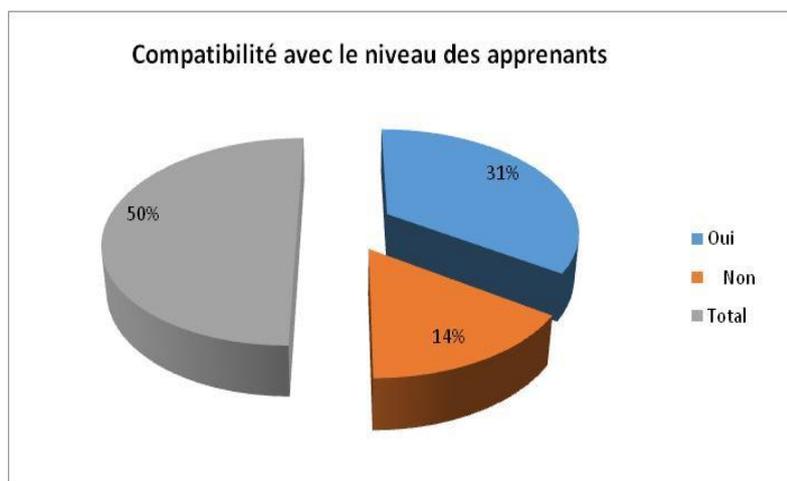


D'après ses résultats la majorité des enseignants disent que le programme de la première année secondaire est moyen, vient après les deux réponses dont le nombre est proche entre facile et difficile.

- **Question 02 : Le programme est abordable ou non avec le niveau des apprenants selon les enseignants**

Compatibilité	Oui	Non	Total
Effectif	31	14	45
Taux	68,89%	31,11%	100,00%

Figure 8 : Niveau du programme par rapport aux apprenants



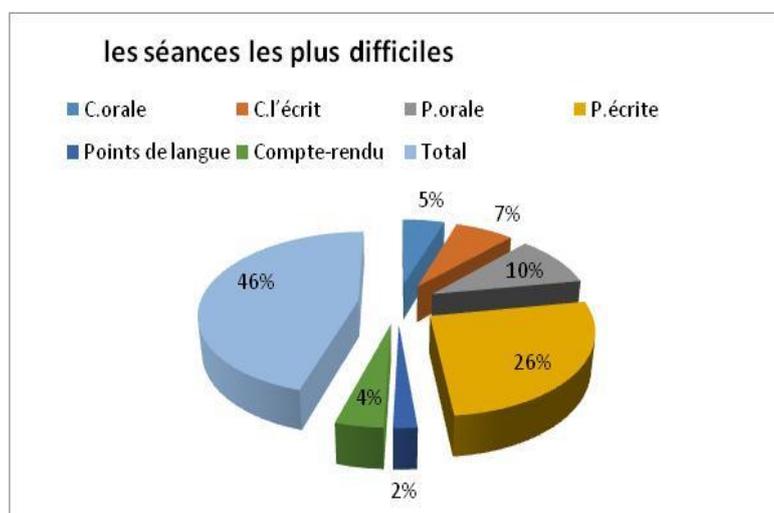
Les réponses montrent qu'il y a une majorité des enseignants qui voient qu'il est abordable avec le niveau des élèves, tandis que les autres réponses qui étaient loin de ces deux propositions étaient de nombre de 05, qui disent que le programme n'est pas à la portée à l'ensemble des apprenants, autres voient **qu'il ne reflète pas**

le niveau réel des apprenants, et les apprenants n'ont pas un niveau pour assimiler, entre autre, le niveau des élèves est faible.

- **Question 03 : les séances qui paraissent difficiles à réaliser selon les enseignants, en demandant une justification :**

Aptitude	C. orale	C. l'écrit	P. orale	P. écrite	Points de langue	Compte-rendu	Total
Effectif	5	7	10	26	2	4	45
Taux	11,11%	15,56%	22,22%	57,78%	4,44%	8,89%	100,00%

Figure 9 : Les séances difficiles

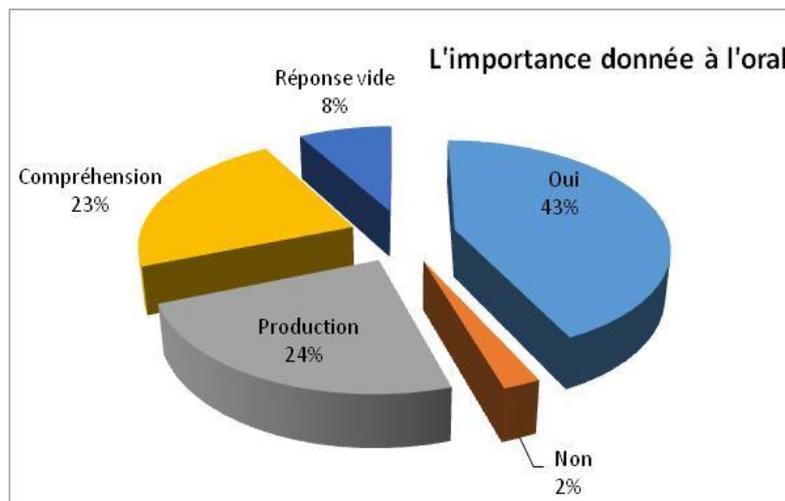


Les réponses des enseignants n'étaient pas exactes, car, ils ont proposé plusieurs séances ou activités puisque nous avons laissé le champ ouvert, mais comme dominance de réponse était sur la production écrite, puis vient la production orale, et compréhension de l'écrit ainsi la compréhension orale, seulement deux disent que la séance de points de langue, quatre autres, trouvent que la séance du compte rendu de la production écrite parmi les séances difficiles. Comme justification, tous les enseignants **trouvent comme raisons que les apprenants dans ce genre d'activités n'arrivent pas à s'exprimer, à communiquer verbalement, ils éprouvent une certaine difficulté dans l'oral, car ils ne savent pas (ce que disent autres enseignant), autres mentionnent que le manque de lecture et de culture chez les enfants entraînent ces contraintes durant ses séances, certains renvoient cette difficulté aux classes chargées ce qui rend impossible le suivi et l'attention de tous les élèves.**

Question 04 : Si les enseignants donne une importance à l'oral : entre compréhension et production :

	Oui	Non	Production	Compréhension	Réponse vide
Effectif	36	2	20	19	7
Taux	80,00%	4,44%	44,44%	42,22%	15,56%

Figure 10 : L'oral entre compréhension et production



Les réponses de cet item, prouvent que la majorité des enseignants donne de l'importance à l'oral, et même la réponse qui touche le choix entre compréhension et production se converge dans le nombre, le reste des enseignants n'ont pas répondu pour des raisons qu'on ignore

▪ **Question 05 : L'attitude des apprenants envers la communication verbale :**

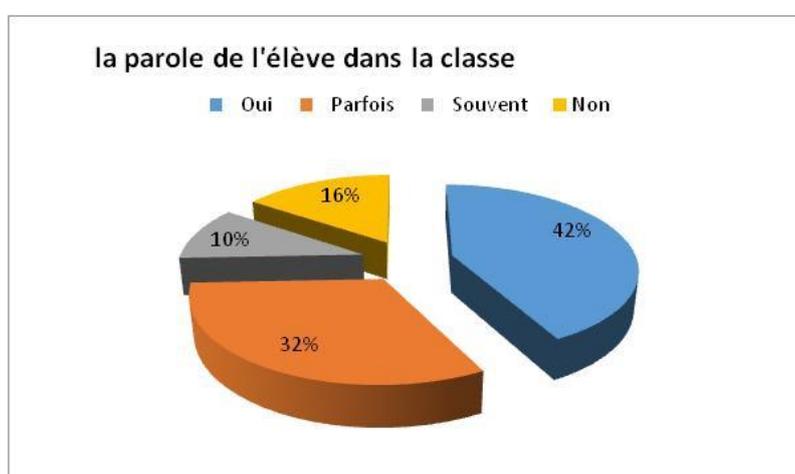
L'ensemble des réponses recensées, s'appuient autour des **difficultés d'expression orale**, en d'autres terme, la difficulté de la communication verbale, du à la langue française, selon les enseignants, et donc ils ne peuvent plus communiquer de façon autonome, d'un côté, autres enseignants les voient **peu intéressés peu motivés** ce qui est du d'après eux au manque de bagage lexical, d'un autre côté, certains disent que les apprenants refusent de parler par **peur** de dire une réponse fausse, ainsi par **timidité** en cas d'erreur, quelques uns voient qu'ils ne réagissent plus ni à l'oral, ni à l'écrit, et même s'ils communiquent, seulement par une **minorité d'élève**, les autres éprouvent une **indifférence totale**, nous avons pu

voir deux réponses positives par rapport aux autres, dont les enfants éprouvent du plaisir en parlant, et pour ceux qui maîtrisent bien la langue française trouvent que c'est une opportunité pour motiver leur savoir-faire.

▪ **Question 06 : Si les élèves prennent la parole en classe**

	Oui	Parfois	Souvent	Non
Effectif	33	25	8	12
Taux	73,33%	55,56%	17,78%	26,67%

Figure11 : La parole de l'élève

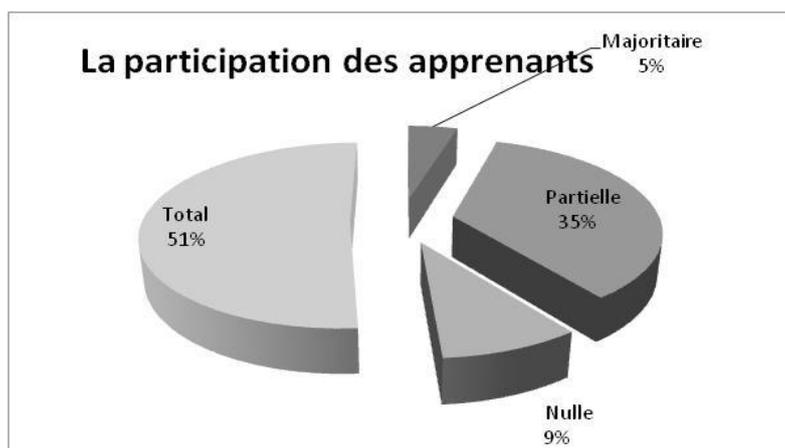


D'après les chiffres mentionnés dans le tableau, les enseignants déclarent que les élèves parlent en classe, mais pas toujours, par une majorité de réponse (**parfois**), tandis qu'une douzaine d'enseignants disent qu'ils ne prennent plus la parole.

▪ **Question 07 : La participation des apprenants**

	Majoritaire	Partielle	Nulle	Total
Effectif	4	31	8	45
Taux	8,89%	68,89%	17,78%	100,00%

Figure 12: La participation des apprenants

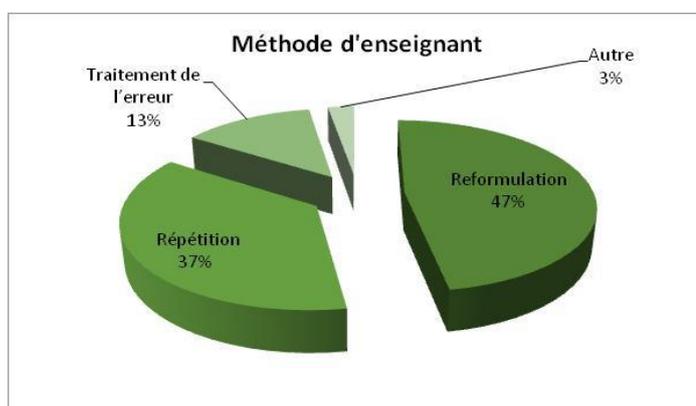


Les répondants dans cette questions étaient presque d'accord que la participation des apprenants n'est que partielle certains parlent même s'ils font des erreurs et chacun sa manière notamment les scientifiques ce qui s'explique selon eux par l'hétérogénéité du niveau des apprenants, et même cela confirme les réponses de la question précédente, quelques enseignants ont répondu par majoritaire, autres enseignants font la remarque que la participation diffère selon la filière, **les classes littéraires sont moins motivés par rapport aux classes scientifique**, pour ceux qui disent qu'elle est nulle, ça **provient du niveau bas chez les littéraires. Il faut mentionner que deux enseignants n'ont pas répondu.**

▪ **Question 08 : La méthode utilisée par l'enseignant**

	Reformulation	Répétition	Traitement de l'erreur	Autre
Effectif	36	28	10	2
Taux	80,00%	62,22%	22,22%	4,44%

Figure13 : La méthode de l'enseignant

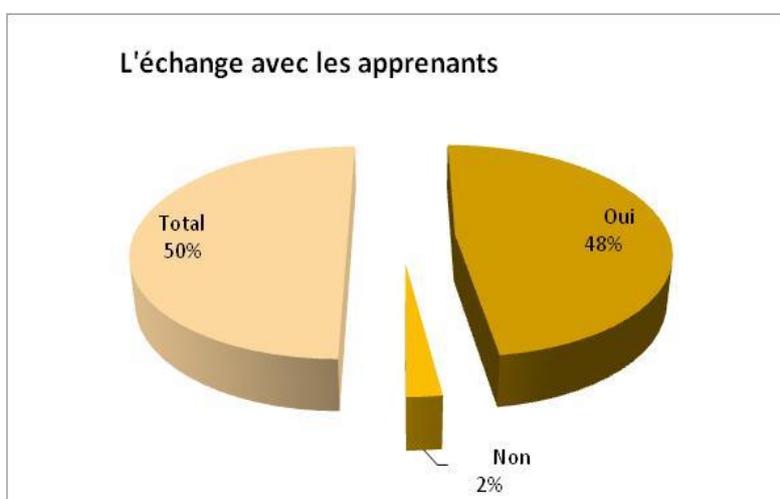


Nous devons indiquer qu'il ya des répondants qui ont coché les 03 réponses proposées, ce qui veut dire que la majorité des enseignants utilisent la reformulation comme méthode principale plus qu'une autre méthode : répétition ou traitement de l'erreur, selon eux, pour aider les élèves à trouver la réponse, ou pour mieux comprendre. Nous remarquons que les enseignants ne prennent pas en considération la méthode de traitement de l'erreur ou ils ne savent pas l'utiliser, alors qu'il est essentiel de faire apprendre l'élève par l'erreur qu'il a commis afin de mémoriser l'information, et non pas seulement répéter la question ou la poser par une autre façon.

▪ **Question 09 : Si l'enseignant échange la parole avec ses apprenants**

	Oui	Non	Total
Effectif	43	2	45
Taux	95,56%	4,44%	100,00%

Figure14 : l'échange de l'enseignant avec les apprenants



Les enseignants affirment qu'ils échangent la parole avec les élèves dans les différentes séances. Ça peut être **dialogue** : questions réponses mais pas autant que **discussion** en langue française.

▪ **Question 10 : Comment les inciter à prendre la parole**

Après avoir s'informé sur la participation des apprenants et si les enseignants communiquent avec eux ou non, nous passons à la question dont ils proposent des

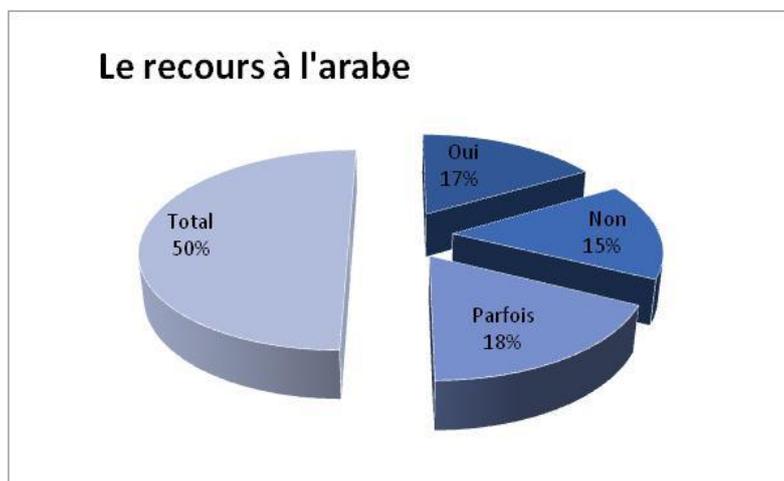
solutions en cas où il y a une démotivation, la grande majorité des répondants propose de traiter des **thèmes** qui les intéressent (**bon choix du support**), qui les touchent, de leur vécu, plutôt de la vie quotidienne pour qu'ils se retrouvent et puissent répondre et même comprendre. Un nombre important des répondants propose de les mettre dans une **situation problème** qu'il faut résoudre par eux même selon la nouvelle approche (**approche par les compétences**), les autres réponses varient entre :

- Les interrogations orales, en **donnant une note**, interroger les apprenants en les passant au tableau.
- L'encouragement en donnant confiance à eux même.
- Le respect de leurs idées et leurs réponses même si elles sont fausses (on tolère les erreurs).
- Demander leurs points de vue pour les valoriser.
- Faciliter le vocabulaire selon leur niveau de compréhension.
- Ecouter les apprenants, en leur donnant le temps pour formuler une phrase.

▪ **Question 11 : Le recours à l'arabe**

	Oui	Non	Parfois	Total
Effectif	15	14	16	45
Taux	33,33%	31,11%	35,56%	100,00%

Figure 15: Le recours à l'arabe

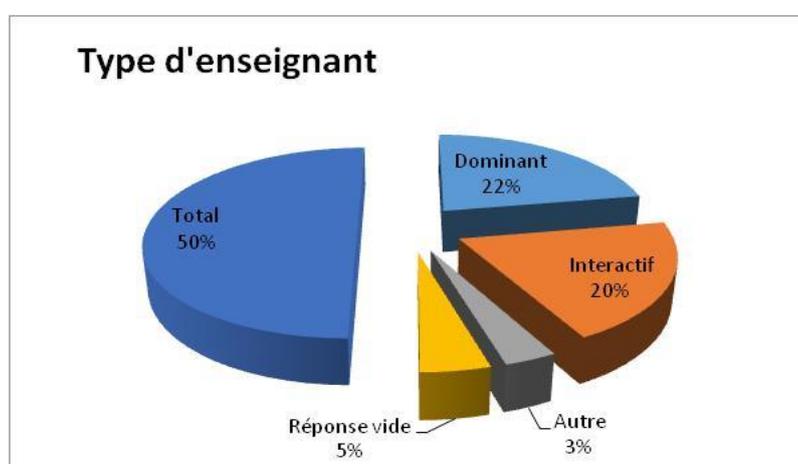


Les résultats se convergent entre ceux qui recourent à l'arabe et ceux qui ne l'utilisent pas, pour ceux qui tolèrent l'arabe disent qu'ils le font pour débloquer l'élève et passer à autre chose. En général les trois réponses se rapprochent.

▪ **Question 12 : Description de l'enseignant**

	Dominant	Interactif	Autre	Réponse vide	Total
Effectif	20	18	3	4	45
Taux	44,44%	40,00%	6,67%	8,89%	100,00%

Figure 16 : Type d'enseignant

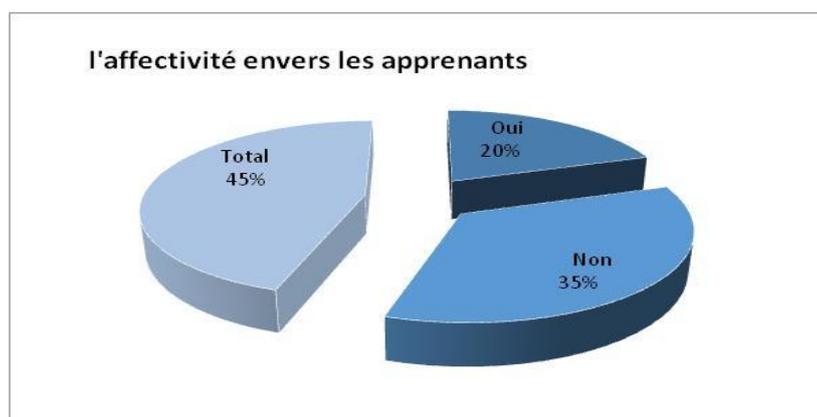


Selon les réponses données, le nombre des enseignants dominants dépasse les autres réponses, alors qu'ils disent dans les réponses précédentes qu'ils interagissent avec leurs élèves, car un enseignant dominant interdit toute participation et toute liberté d'expression. En mettant le point sur les enseignants qui ont préféré être **motivateurs**, et **aimés** par les apprenants. D'autre côté 04 enseignants ont ignoré de répondre. On doit mettre le point que dans la question précédente, les enseignants affirment qu'il n'y a pas une interaction au sens de discussion ou échange libre, mais juste question/ réponse.

▪ **Question 13 : Rôle d'affectivité envers les apprenants**

	Oui	Non	Total
Effectif	20	35	45
Taux	44,44%	77,78%	100,00%

Figure 17 : Degrés d'affectivité



La dominance des réponses était au contraire de l'affectivité, c'est-à-dire, ils ne donnent pas importance aux relations interpersonnelles entre les deux pôles. Ce qui explique que les enseignants dominants ignorent le côté émotionnel avec les adolescents, ils font leur cours d'une manière froide sans impliquer l'apprenant, sans discuter avec lui, sans voir son avis etc, ce qui engendre une ignorance de la matière, ennui durant la séance, parfois, la peur de l'enseignant, donc l'élève évite de parler.

Les justifications qui étaient en faveur de l'affectivité, c'était surtout en raison de **la sensibilité** par rapport à l'âge des apprenants (**des adolescents**), ainsi, c'est un meilleur moyen pour **attirer leur attention**, et plus attiré par l'importance qu'on lui donne, par la suite il **aime son enseignant et il s'intéresse plus à la matière**, l'adolescent se sent plus **rassuré ce qui lui donne confiance à lui-même en cassant sa timidité**. Certains disent que ces adolescents ont vraiment besoin d'être proches d'eux notamment les cas sociaux (cas de divorce ou orphelins), et ce qui plus important ce de faciliter la communication. Deux n'ont pu répondre.

▪ **Question 14 : les efforts envers les élèves en difficultés**

L'immense majorité des répondants ont précisés à travers leurs réponses que les efforts faits avec ce type d'élèves, penchent vers le côté **émotionnel** avec eux car se sont des adolescents, tel que **la discussion individuelle** après le cours, en leur donnant **des conseils**. En deuxième lieu, une autre partie dit qu'il faut les **encourager sans les vexer**, ainsi ne pas les **critiquer devant les autres** pour ne pas les blesser, il faut surtout **les mettre à l'aise**. Une troisième catégorie des

enseignants voient qu'il faut **être proche d'eux d'une façon familière**, il faut qu'on soit **patient avec eux**, on ne les **écarte pas au contraire**, ils disent qu'on doit les **donner de l'importance et les féliciter de temps en temps devant les autres**. Une minorité des répondants pensent qu'il faut les passer au tableau, et lire quelque passage, ajoutant qu'il faut faire **des séances de rattrapage** car le temps de la séance ne suffit pas pour les prendre en charge. Un nombre de cinq enseignants trouvent qu'aucun effort n'est utile en langue française.

B- Questionnaire destiné aux élèves

B.1. Description du questionnaire

Pour l'analyse des besoins, et le manque de communication chez les élèves de secondaire plutôt l'interaction en langue française, nous avons vu intéressant d'interroger des apprenants sur place quant à leur situation d'apprentissage, demander leur point de vue sur leurs enseignants, nous avons proposé un questionnaire de 14 items qui contient plusieurs formes à savoir les items à choix multiples(Q.C.M) qui permettent aux répondants de choisir parmi les réponses proposées le cas des questions (3,4,10), pour avoir plus de précision, sachant que nos apprenants trouvent des difficultés en langue française, pour cela, nous ne voulons pas poser trop de questions d'opinion, la deuxième forme, est celle des items fermés qui imposent aux répondants de ne retenir qu'une seule réponse (OUI,NON) cas de (2,5,7,8,9,11,13), en troisième forme, les items ouverts qui permettent aux apprenants de s'exprimer librement et donner leurs avis ; sans oublier les renseignements signalétiques comme le sexe, la filière, ça permet de mieux décrire les répondants et leur position par rapport à la langue française. De plus, ce questionnaire n'est qu'un complément du premier qui a été proposé aux enseignants, **les deux questionnaires analysent le rôle primordial des interactions des enseignants avec des adolescents de première année secondaire**. Nous énumérons par la suite les objectifs détaillés de chaque question :

B.2 Les objectifs du questionnaire

1- Fonction des parents : **Père** :..... **Mère** :.....

Nous avons demandé la fonction des parents pour déterminer leur niveau d'instruction, puisqu'il a une grande influence sur leur niveau par rapport à la langue française bien sûr.

2- Parles-tu le français en dehors de la classe ?

Oui

Non

S'informer si les enfants utilisent la langue française dans la vie quotidienne ou juste dans les séances de français.

3- Quelle est la langue étrangère qui vous paraît facile à comprendre ?

Français

Anglais

Le choix de cette question est surtout pour connaître la vocation des élèves sur la langue étrangère la plus utilisée.

4- Comment vous paraissent les textes du manuel de la 1^{ère} année secondaire ?

Facile

Difficile

Moyen

Déterminer les différents points de vue sur les textes étudiés, ça nous explique par la suite, leur attention ou leur manque d'attention des cours.

5- Aimez-vous la lecture des nouvelles, romans, journaux..... ?

Oui

Non

Pour cet item, nous voulons savoir si cette nouvelle génération ont cette vocation pour la lecture, notamment avec l'apparition de l'internet, ce qui va nous expliquer leur niveau de français.

6- Utilisez-vous le dictionnaire pour comprendre un mot ou un paragraphe ?

Oui

Non

Parfois

Quant à l'utilisation du dictionnaire, pour nous aider à connaître si l'élève a ce besoin de recourir au dictionnaire en cas de non compréhension d'un mot, et même s'il a la curiosité de savoir le sens des mots.

7- Participez-vous en classe quand vous connaissez la réponse ?

Oui

Non

Si **non**
pourquoi.....

Cet item est posé beaucoup plus afin chercher si l'enseignant les autorise à parler ou non à parler librement.

8- Votre professeur te laisse la liberté de participer en classe ?

Oui **Non**

La même chose, avoir le point de vue de l'élève sur son professeur est très important, car, ça va nous aider à déterminer le type de cet enseignant.

9- Avez-vous un compte sur le réseau social facebook ?

Oui **Non**

Cette question est posée car le facebook est un réseau social très répandu au sein des jeunes adolescents, il a tant d'avantages sur la vie des enfants, notamment des contacts de tous pays, en favorisant la communication en langues étrangères (français, anglais).

10- Quelle langue utilisez-vous dans l'écriture de vos messages, et commentaires ?

Français **Anglais** **Arabe**

Préciser la langue utilisée, est très important pour passer un message, de plus beaucoup d'élèves ont appris des nouvelles langues à travers la communication par facebook.

11- Aimez- vous votre professeur de français ?

Oui **Non**

Pourquoi ?.....

Cet item reflète beaucoup de raisons qui ont en relation avec le refus d'apprendre la langue française à **cause de l'enseignant, le contraire est juste.**

12- Votre professeur utilise l'arabe dans l'explication de la leçon ou d'un texte ?

Oui **Non** **Parfois** **Souvent**

Cette question est posée aux enseignants comme aux apprenants pour avoir une confirmation des réponses des deux côtés.

13- Aimez- vous la méthode de votre professeur ?

Oui

Non

Dégager le facteur ou les facteurs qui empêchent l'élève à apprendre, nous voyons que la méthode et même le style d'enseignant influe sur l'apprentissage voire même son caractère, autrement dit, l'enseignant doit savoir varier ses méthodes en fonction du cours ainsi que le niveau des élèves ce qui vas attirer leur attention. Quoique les élèves ne connaissent pas quelle méthode utilisée, mais au moins ils nous donnent une idée.

14- D'après vous comment doit être un meilleur professeur de langue française ?

Nous cherchons à comprendre les critères d'un enseignant qui attirent les adolescents et les poussent à apprendre même s'ils trouvent des difficultés, et non pas ignorer la langue et même le professeur.

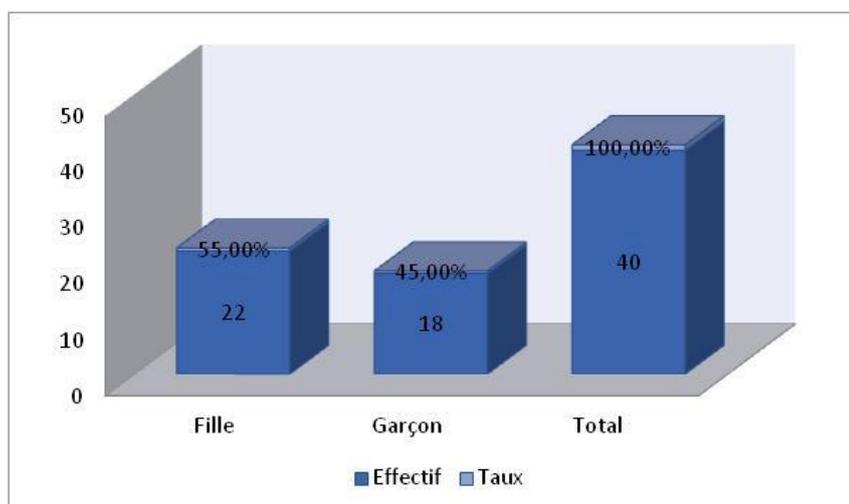
B.3 Analyse et commentaires des résultats

Nous présentons les résultats du questionnaire destiné aux élèves, un tableau, un histogramme, une analyse accompagnent chaque question afin d'éclaircir efficacement les données. Nous mettons le point que quelques apprenants dans les réponses libres, **s'exprimaient en arabe.**

 **Sexe :**

	Fille	Garçon	Total
Effectif	22	18	40
Taux	55,00%	45,00%	100,00%

Figure 18 : Nombre d'élèves entre filles et garçons

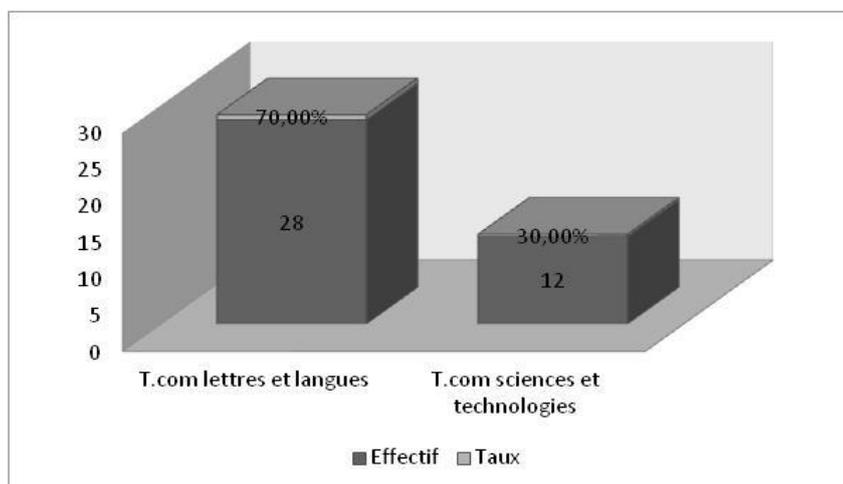


Nous remarquons que la majorité des apprenants est fille, ce qui est le cas dans toutes nos classes actuellement.

✚ Série :

	T.com lettres et langues	T.com sciences et technologies
Effectif	28	12
Taux	70,00%	30,00%

Figure 19: Filière des élèves

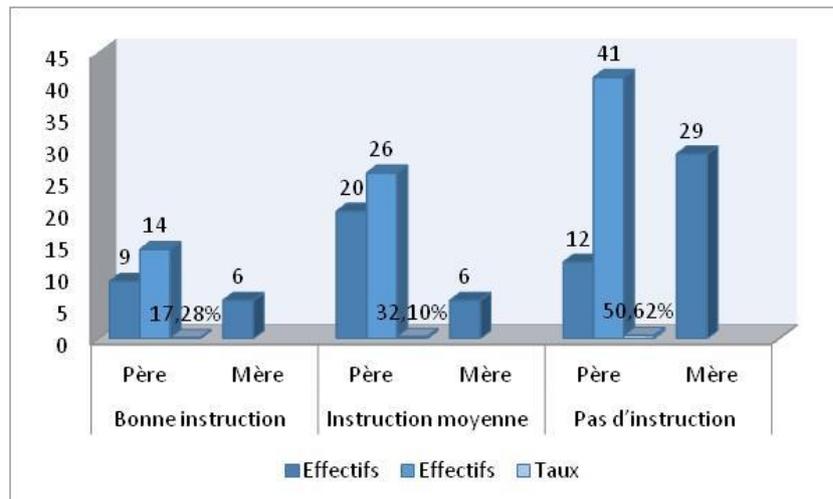


Nous voulons que le nombre des littéraires dépasse le nombre des scientifiques autant que filière qui doivent maîtriser la langue française.

✚ Question 01 : la fonction des parents

	Bonne instruction		Instruction moyenne		Pas d'instruction	
	Père	Mère	Père	Mère	Père	Mère
Effectifs	9	6	20	6	12	29
Effectifs	14		26		41	
Taux	↓ 17,28%		→ 32,10%		↑ 50,62%	

Figure 20: Fonction des parents

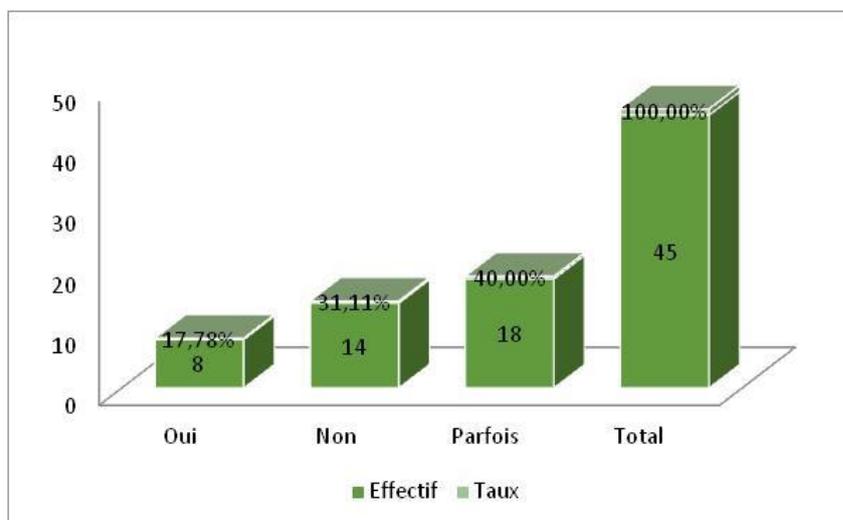


Les résultats obtenus nous montrent plusieurs points à propos de la communication en langue française, d'abord, le taux des parents qui n'ont reçu aucune instruction est très élevé et les mères sont plus que les pères, ce qui nous explique que le niveau de la mère a une grande influence dans l'éducation de l'enfant, pour cela, ils se voient loin de vouloir ou de pouvoir parler le français, en deuxième lieu, le nombre d'élèves dont les parents ont une **bonne instruction est très faible**, cette minorité jouit généralement du niveau et même une certaine aisance de communiquer en français, tandis que ,la dernière catégorie qui représente l'instruction moyenne prouve toujours que le niveau des mères est moins par rapport aux père, nous faisons la remarque qu'on a compté la réponse « **retraité(e)** » dans la colonne d' instruction moyenne, car, cette réponse n'est pas aussi claire.

✚ **Question 02 : si l'élève parle le français en dehors la classe**

	Oui	Non	Parfois	Total
Effectif	8	14	18	45
Taux	↓ 17,78%	→ 31,11%	↑ 40,00%	100,00%

Figure 21 : Utilisation du français en dehors la classe

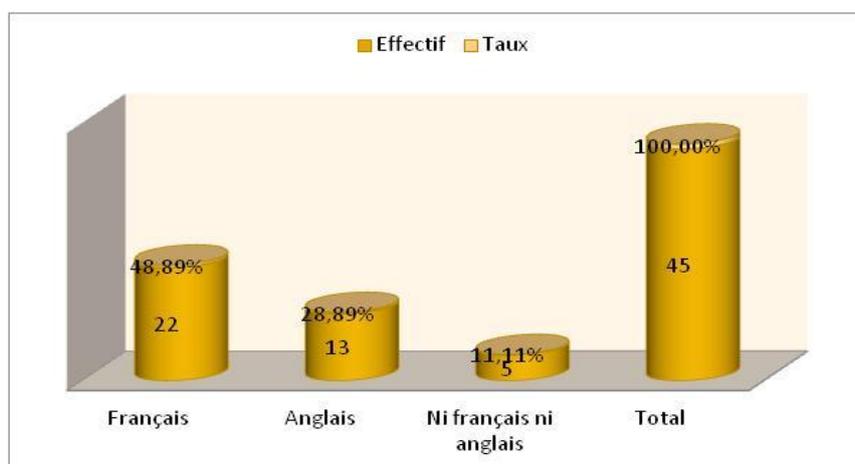


Nous remarquons que le taux d’élèves qui parlent occasionnellement la langue française dépasse le taux d’élève qui ont répondu par oui, pour eux, s’ils le font c’est juste pour se faire **admirer ou se faire un certain prestige**, tandis que ceux qui ne parlent jamais le français voient que ce n’est pas important, **cela du à leur niveau et leur incapacité d’expression**, ainsi dans leur milieu social personne ne le parle, nous pouvons dire qu’ils se sentent même obligés de l’utiliser au sein de la classe, pour le moindre groupe d’élèves qui parlent souvent la langue française affirment que **c’est un excellent moyen de communication en cas de voyage à l’étranger**.

Question 03 : la préférence de l’élève entre les deux langues étrangères

	Français	Anglais	Ni français ni anglais	Total
Effectif	22	13	5	45
Taux	↑ 48,89%	→ 28,89%	↓ 11,11%	100,00%

Figure 22: Entre le français et l'anglais

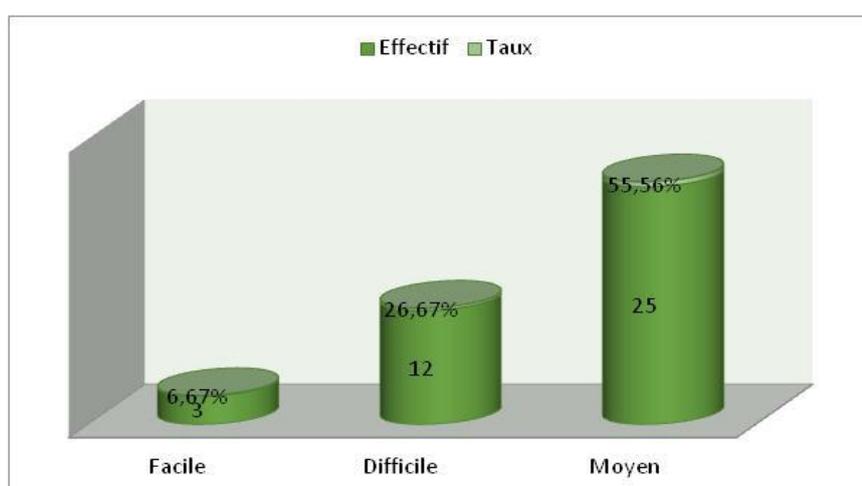


La plus part des répondants estime la langue française par rapport à l'anglais, l'autre catégorie en nombre de 05 n'ont coché ni français ni anglais, ce qui nous mène à dire que ces élève éprouvent des difficultés dans les deux langues étrangères.

Question 04 : point de vue sur les textes du manuel de la 1^{ère} année secondaire

	Facile	Difficile	Moyen
Effectif	3	12	25
Taux	↓ 6,67%	→ 26,67%	↑ 55,56%

Figure 23 : Points de vue sur les textes du manuel



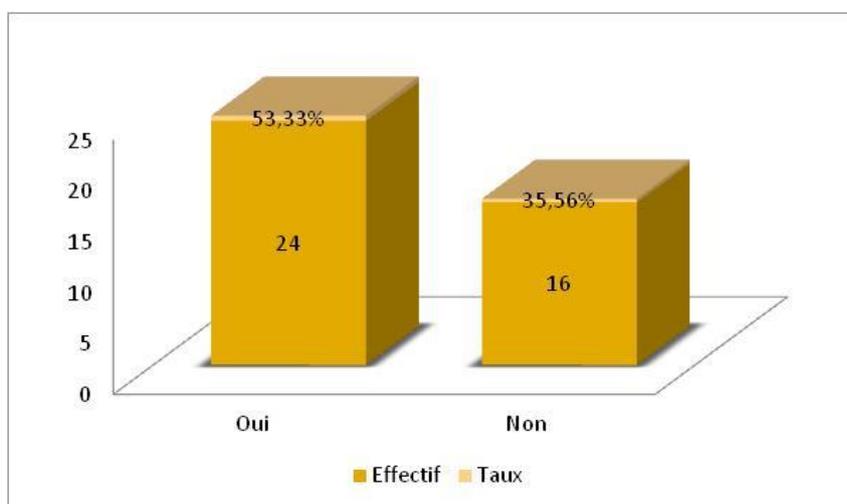
Pour cette question, la grande majorité accorde que les textes sont moyens en d'autre terme, abordable à leur niveau, puis vient comme deuxième catégorie les

élèves qui les voient difficiles, juste 03 élèves parmi les 40 qui les considèrent comme facile, nous pouvons comprendre que les excellents élèves sont rares, vu que la même question a été posée aux enseignants et la majorité l'ont vu comme abordable avec le niveau d'élève moyen.

✚ **Question 05 : si l'élève aime la lecture**

	Oui	Non
Effectif	24	16
Taux	↑ 53,33%	↓ 35,56%

Figure 24 : L'élève et la lecture

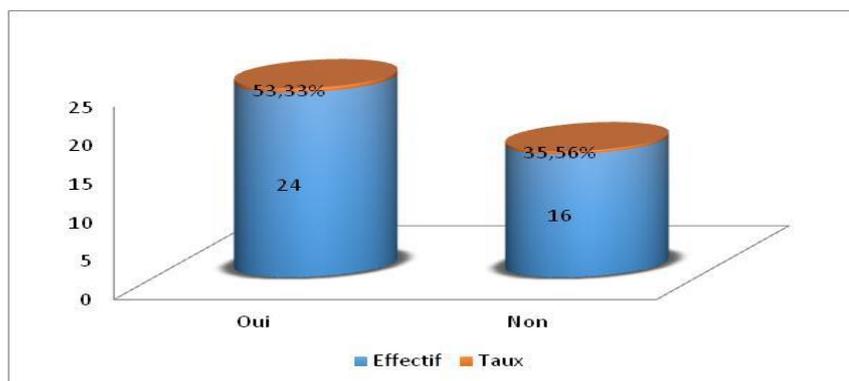


La majorité aime lire, or, nous devons signaler que cette majorité inclue beaucoup plus les scientifiques que les littéraires, pour ceux qui n'aiment pas lire leur première raison est la langue, ainsi, ils disent qu'ils s'ennuient en lisant un roman, ce qui justifie que leur niveau ne s'améliore pas ni à l'oral, ni à l'écrit.

✚ **Question 06 : l'utilisation du dictionnaire par les élèves**

	Oui	Non	Parfois
Effectif	7	5	28
Taux	↓ 15,56%	↓ 11,11%	↑ 62,22%

Figure 25 : L'utilisation du dictionnaire

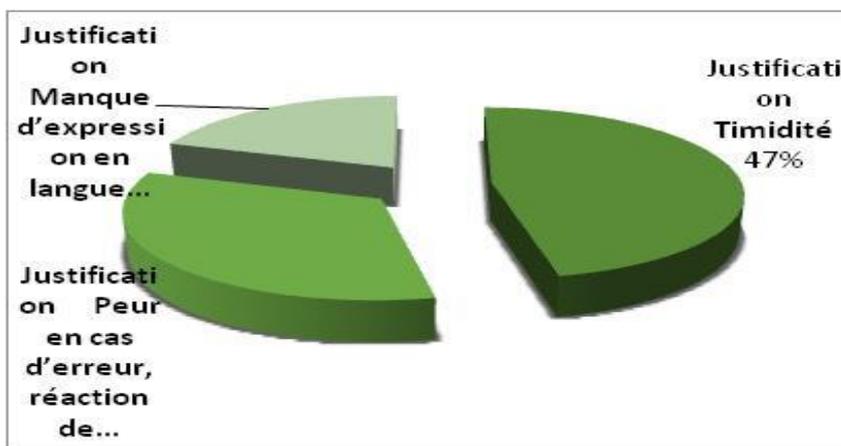


L'ensemble des élèves admettent l'utilisation du dictionnaire de temps à autre, un résultat un peu satisfaisant au moins il y a des élèves qui ont cette culture de recourir au dictionnaire en cas de difficulté, un nombre restreint refuse ou peut être même ne le possède pas à la maison, ça renvoie à beaucoup de facteurs tel que le niveau des parents....., encore une minorité qui l'utilise qui représente les excellents élèves d'après les réponses précédentes.

✚ Question 07 : la participation des élèves quand ils connaissent la

	Oui	Non	réponse
Effectif	25	15	
Taux	↑ 55,56%	↓ 33,33%	

	Justification		
	Timidité	Peur en cas d'erreur, réaction de l'enseignant	Manque d'expression en langue française
Effectif	7	5	3
Taux	↑ 46,67%	→ 33,33%	↓ 20,00%

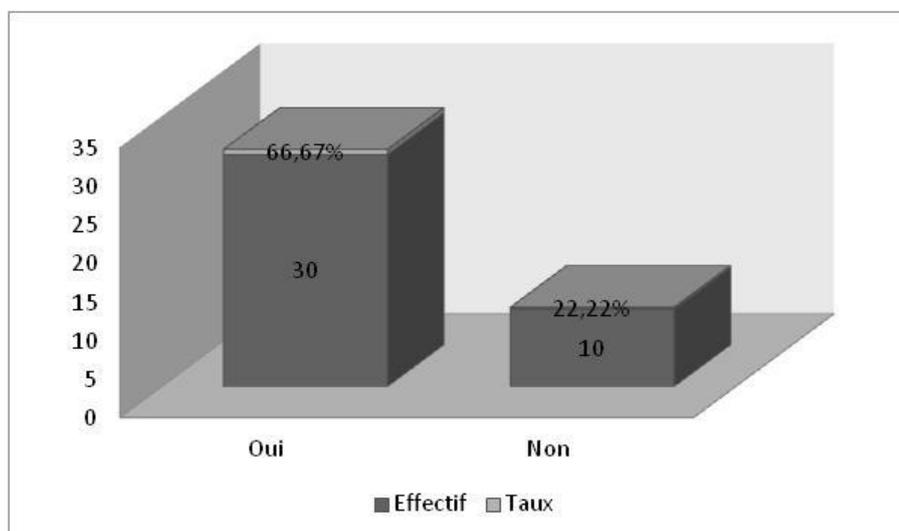


A partir des résultats, nous constatons que la majorité des élèves participe en répondant, or, ceux qui ne participe pas ce sont les cas timides, les élèves qui ont peur soit de la réaction de leur camarade ou leur enseignant même en cas d'erreur, il existe aussi les cas qui ne peuvent pas s'exprimer en langue française. L'hésitation est également parmi les facteurs qui les empêchent à prendre la parole. Ce qui a été confirmé par les enseignants.

Question 08 : si le professeur donne une liberté aux élèves de parler

	Oui	Non
Effectif	30	10
Taux	↑ 66,67%	↓ 22,22%

Figure 26 : La liberté pour parler en classe

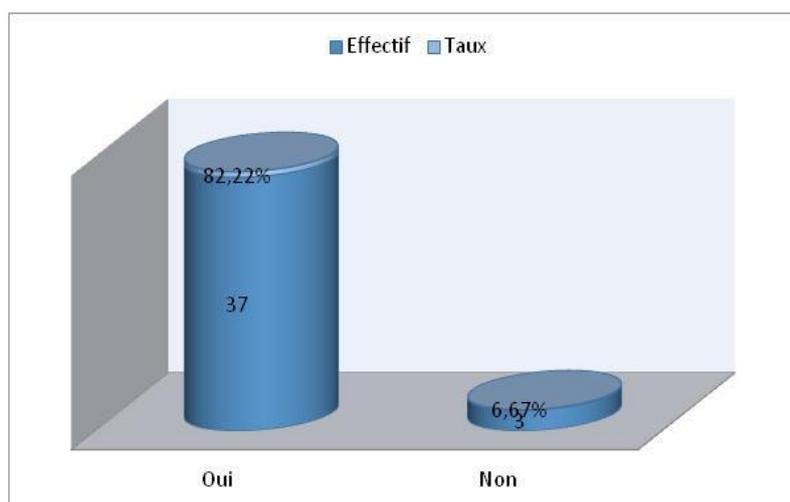


La différence est très claire entre les deux réponses, la majorité des enseignants laisse les apprenants parler et s'exprimer, ce qui prouve que le défaut n'est pas du à l'enseignant, si un enfant ne communique pas, ou ne s'exprime pas, les enseignants aussi ont déclaré la même réponse suite à cette question posée. Mais ces réponses obtenues concernent seulement les élèves de cet établissement qui jugent leurs propres professeurs.

Question 09 : si les élèves ont un compte facebook

	Oui	Non
Effectif	37	3
Taux	↑ 82,22%	↓ 6,67%

Figure 27 : Avoir un compte facebook

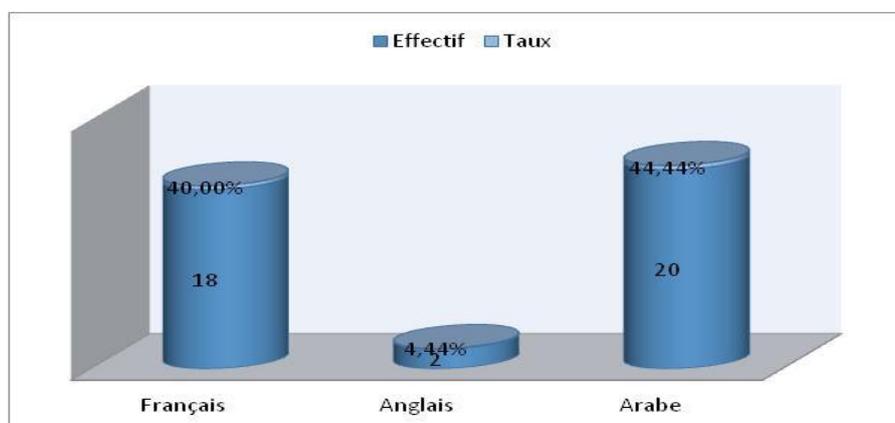


Tous les répondants ont un compte sur le réseau social facebook sauf 03, nous pouvons dire que ce réseau social favorise la communication et permet aux adolescents d’avoir des contacts de n’importe quel pays, ça leur permet de s’adapter avec la langue française puisque toute l’instruction de ce réseau se base sur le français donc c’est un moyen d’apprentissage. On aurait aimé vraiment que ça les aide dans ce côté, et non être un moyen pour perdre le temps.

✚ Question 10 : la langue utilisée dans les messages et les commentaires

	Français	Anglais	Arabe
Effectif	18	2	20
Taux	↑ 40,00%	↓ 4,44%	↑ 44,44%

Figure 28 : Les messages en français ou en anglais

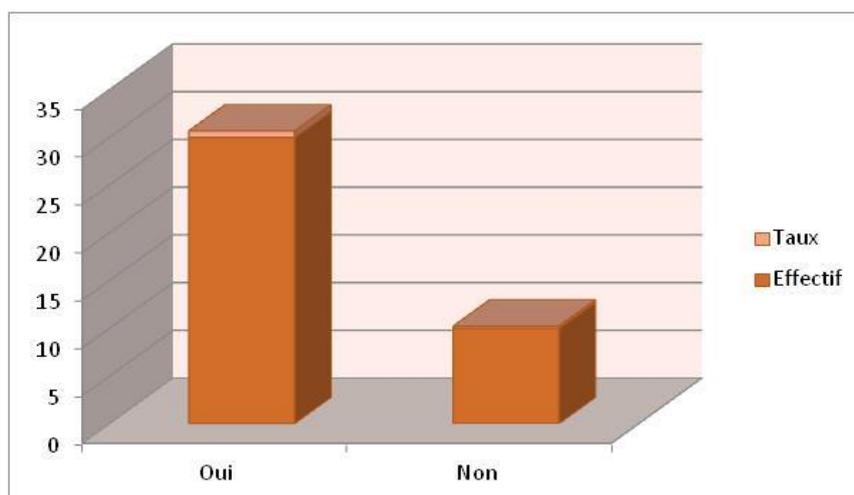


Nous remarquons malheureusement la dominance de l'arabe même si le taux de français est proche, nos enfants utilisent l'arabe largement, sachant que la majorité ont écrit français arabe, c'est-à-dire le sens arabe et les lettres en français, donc cette alternance montre que ces élèves n'apprennent rien à travers ce réseau, et même l'arabe n'est pas classique c'est le dialecte. L'anglais est aussi loin de l'utiliser entre eux.

✚ **Question 11 : si l'élève aime son professeur de français**

	Oui	Non
Effectif	30	10
Taux	↑ 66,67%	↓ 22,22%

Figure 29 : L'estime du professeur



L'ensemble des répondants ont affirmé qu'ils aiment leurs professeurs, pour plusieurs raisons, la majorité ont trouvé qu'elle est gentille(vu qu'elle est une femme) et polie avec eux, elle est sympathique, calme, autre catégorie voit qu'ils comprennent lors de ses explication, ainsi elle travaille avec tous les élèves, en faisant des efforts, autre groupe déclare qu'elle les aime et qu'elle les pousse à l'aimer elle **n'est pas sévère**. Un groupe d'élèves qui n'aiment pas son professeur, disent **qu' « 'elle les énerve »**,il n'aime pas leur matière aussi, très sévère aussi, vu que son professeur est une femme âgée et ancienne par rapport aux autres enseignants des autres élèves ce qui nous pousse à dire que l'âge de l'enseignant joue un rôle important dans l'enseignement et la relation avec les apprenants, car, il y aura pas une confrontation **des deux générations, étant jeune, on peut**

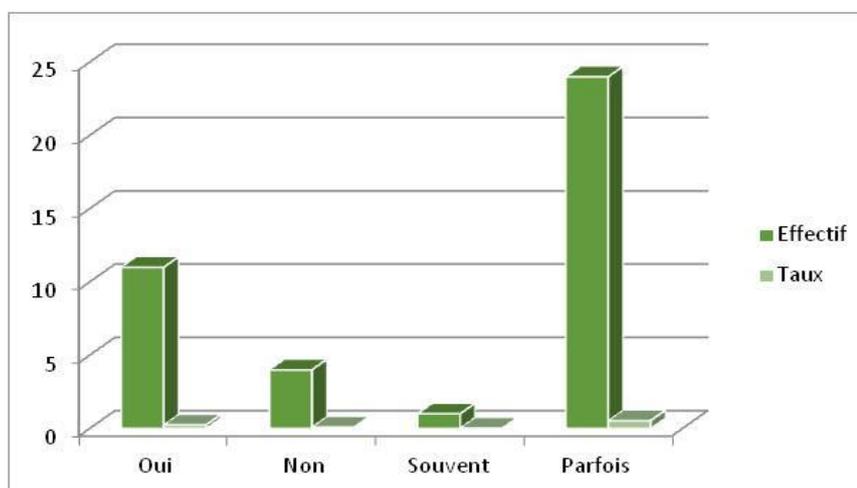
comprendre un élève, on peut comprendre sa réaction, et même l'adolescent écoute mieux les conseils du jeune qu'un autre enseignant âgé.

NB : la majorité des réponses dans cet item, étaient en arabe, nous avons les traduit en français.

✚ Question 12 : si l'enseignant utilise l'arabe dans l'explication

	Oui	Non	Souvent	Parfois
Effectif	11	4	1	24
Taux	➡ 24,44%	↘ 8,89%	↘ 2,22%	↗ 53,33%

Figure 30 : L'arabe dans l'explication du professeur

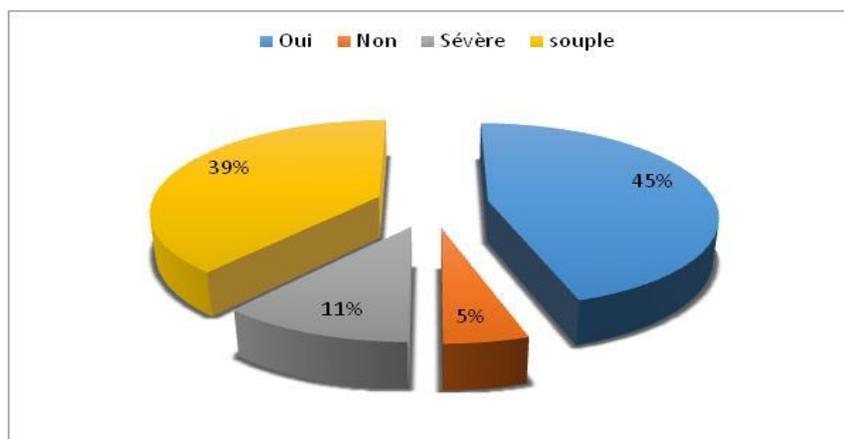


La grande majorité affirme que leurs enseignants parlent l'arabe de temps en temps, ce qui montre l'existence des élèves faibles dans chaque classe, donc le professeur est obligé de **débloquer une situation en donnant quelques mots clés en arabe**. Nous avons déjà interrogé les enseignants sur ce point là, afin de confirmer les réponses, nous trouvons une certaine conformité.

✚ Question 13 : si l'élève apprécie la méthode de son professeur

	Oui	Non	Sévère	souple
Effectif	36	4	9	31
Taux	↗ 80,00%	↘ 8,89%	↘ 20,00%	↗ 68,89%

Figure 31 : Appréciation de la méthode du professeur



La grande majorité apprécie la méthode de leurs professeurs, du côté explication bien sûr, autrement dit elles font leur cours d'une manière simple avec un vocabulaire adéquat. Quant au caractère de l'enseignant, l'ensemble déclare qu'elles sont souples avec eux. Ceux qui disent qu'elles sont sévères certainement sont le genre dominant qui détient le savoir, et ne laisse plus la parole à l'apprenant.

✚ Question 14 : Les critères d'un meilleur professeur de français

Nous avons vu intéressant de savoir les avis des adolescents plus précisément, pour un meilleur professeur de langue française, la majorité insiste **qu'il soit gentil, patient, et calme** avec les élèves, une deuxième catégorie voit qu'il doit **aimer ses élèves et surtout il doit aider les faibles au lieu de les négliger**, une autre partie, estime qu'il soit **intelligent** dans ses gestes et ses réactions avec les élèves, il estime aussi qu'il choisi **la bonne méthode (simple)**, ainsi il doit être **cultivé** et le plus important **qu'il aime enseigner**, sincèrement, j'étais étonnée de ses réponses, car, si nous nous rendons compte, ces adolescents ne demandent rien d'impossible, ils veulent surtout qu'on leur donne de l'importance qu'on se comporte bien avec eux, ils veulent bien qu'on les aide, qu'on les aime, qu'on les écoute pour qu'ils soient motivés par la suite à apprendre la langue française.

NB : Les réponses de cette question étaient en arabe aussi.

3. La discussion des données : commentaire général

Après le dépouillement des questionnaires et les résultats dégagés avec commentaires, nous synthétisons maintenant les principaux résultats obtenus suite aux réponses des enseignants et des apprenants notamment dans les items communs. Ce que nous voulons prouver et démontrer le manque de communication des apprenants et ce refus d'apprendre la langue sont dus dans la **majorité des cas à l'enseignant : son comportement, sa relation avec les adolescents, sa méthode utilisée et même son caractère**, même les réponses des apprenants prouvent cela, nous avons constaté que aucun adolescent n'a jugé son enseignant du côté savoir ou méthode, tous les répondants ne veulent qu'un professeur qui les aime, qui les explique d'une manière simple suivant le niveau du moyen. Etre dominant et sévère ne sert à rien, au contraire, ça bloque et complique la situation enseignement/apprentissage de plus en plus, alors que, lorsqu'on montre de l'importance à l'élève, l'écouter, lui donner l'occasion de parler et de s'exprimer librement, favorise bien sa motivation, son encouragement pour apprendre, et son amour de la langue française. Ajoutant que les enseignants ne donnent pas une importance aux **relations interpersonnelles et à l'affectivité**, suite à leurs réponses, et inévitablement ça crée une distance entre l'enseignant et l'élève, quoique c'est à l'enseignant seul de les attirer et de créer un climat adéquat à l'apprentissage.

Pour cette synthèse nous voyons nécessaire que l'interaction entre ces deux pôles ne signifie plus de poser des questions et attendre des réponses, mais de laisser l'adolescent parler et de le laisser s'exprimer de lui donner le temps, cette interaction signifie discussion, simplicité, souplesse, ce qui va donner une motivation et un encouragement remarquable, même si l'élève est faible, il va aimer la matière et il va essayer, essai-erreur = apprentissage. En effet, l'interaction de l'enseignant joue un grand rôle dans l'apprentissage de l'apprenant. Ce que nous allons voir ci-dessous.

4. Vérification des hypothèses

D'après les résultats obtenus de cette enquête et la confrontation des réponses, nous constatons que tous les enseignants approuvent que les apprenants ne communiquent pas, ne parlent pas, d'un autre côté, ils trouvent même difficile de les faire parler, car, pour eux, ce manque de communication

du à leur niveau bas, au bagage lexical, timidité, et autres renvoient cela aux classes chargées etc. Quant aux apprenants, ils nous ont confiés leurs soucis majeurs qui les empêchent à prendre la parole en classe, même si avec des expressions en arabe mais nous avons pu les comprendre et leurs message est passé. L'interaction de l'enseignant avec ses apprenants joue un grand rôle dans sa motivation par la suite son apprentissage, **et c'est l'impact que nous voulons montrer, pour cette raison, nous voyons nécessaire de cerner ce rôle dans la motivation scolaire, et comment doit être un bon enseignant interactif.** Malheureusement d'après ces résultats les enseignants négligent l'importance accordée aux interactions avec les adolescents, ils ne changent pas leurs méthodes en fonction des niveaux, et encore plus, la majorité se considèrent comme des enseignants dominants vu que la majorité ont plus de 15ans d'expérience, ce que prouve la réponse des élève qui disent qu'ils n'aiment pas leur professeur car elle est sévère, en effet, même si l'élève rencontre des difficultés à apprendre, l'enseignant doit l'aider, le soutenir, l'encourager à faire un pas en avant, un autre point important aussi, l'enseignant doit être à jour avec les nouvelles méthodes et méthodologies qui insistent que l'apprenant est le centre d'apprentissage, l'enseignant n'est qu'un guide, animateur, tuteur pour lui, il doit le conduire petit à petit à développer des compétences langagières, à l'autonomie et l'indépendance aussi. L'enseignant doit être formé et bien informé sur le public qu'il va enseigner, son comportement avec les divers situations est très important. Par ailleurs, les enseignants interrogés ne proposent aucune solution aux élèves faibles, non motivés, ou timides en mettant le point sur le côté émotionnel, car, être proche à un adolescent va attirer son attention pour apprendre la langue, aimer la matière, aimer l'enseignant même, se sentir à l'aise.....

Dans cette partie nous essayons de leur proposer des solutions pour inciter et motiver l'apprenant à interagir efficacement, et mieux pratiquer la langue française dans le contexte scolaire et sociale.

5. Le rôle de l'enseignant : un agent principal de motivation des élèves

De nombreuses études anglo-saxonnes ont tenté de cerner les facteurs qui ont un impact important sur la motivation scolaire des élèves. Les résultats des

études de Bowen et Madsen (1978), de Stipeck (1988), de Vallerant et Reid (1990), de Karsenti(1993) montrent clairement que l'enseignant a un rôle important à jouer dans l'éveil et le maintien de la motivation de ses élèves. En outre, Bowen et Madsen (1978 :17) précisent que « *le style avec lequel un enseignant utilise différentes stratégies peut avoir un impact important sur la motivation à apprendre des élèves* ». Pour McCombs (1996), il existe trois types de variables qui peuvent influencer la motivation scolaire d'un élève : **l'enseignant, le contexte scolaire, et la personnalité** de l'élève. Toutefois, toujours pour McCombs c'est l'enseignant qui est susceptible d'avoir une influence plus importante sur la motivation de l'élève parce que c'est lui qui régit la structure de la classe, notamment au secondaire avec des adolescents perturbés et sensibles aux jugements et aux commentaires. Ces chercheurs reconnaissent que l'élève évolue dans système étroit, **sa motivation scolaire est susceptible d'être d'abord influencée par l'enseignant**. Pour Bouggiano et Katz (1991), l'enseignant a un rôle important sur le développement de la motivation de l'élève à l'école car c'est avant tout, c'est lui qui a contrôle de la classe. Il semble ainsi que les résultats de nombreux travaux sur la motivation scolaire mettent **le rôle de l'enseignant en évidence quant à son impact sur la motivation des ses élèves**.

Selon Roland Viau dans son article du colloque international en 2010 à Kyoto, dit que pour apprendre, il faut **le pouvoir, le vouloir et en avoir l'opportunité**. Ainsi il ajoute que l'enseignant en plus d'être un expert dans sa matière, il doit : créer **des opportunités** d'apprendre par la mise en place d'activités pédagogiques. Favoriser **le pouvoir** (par exemple les stratégies d'apprentissage) et le **vouloir** apprendre (motivation).

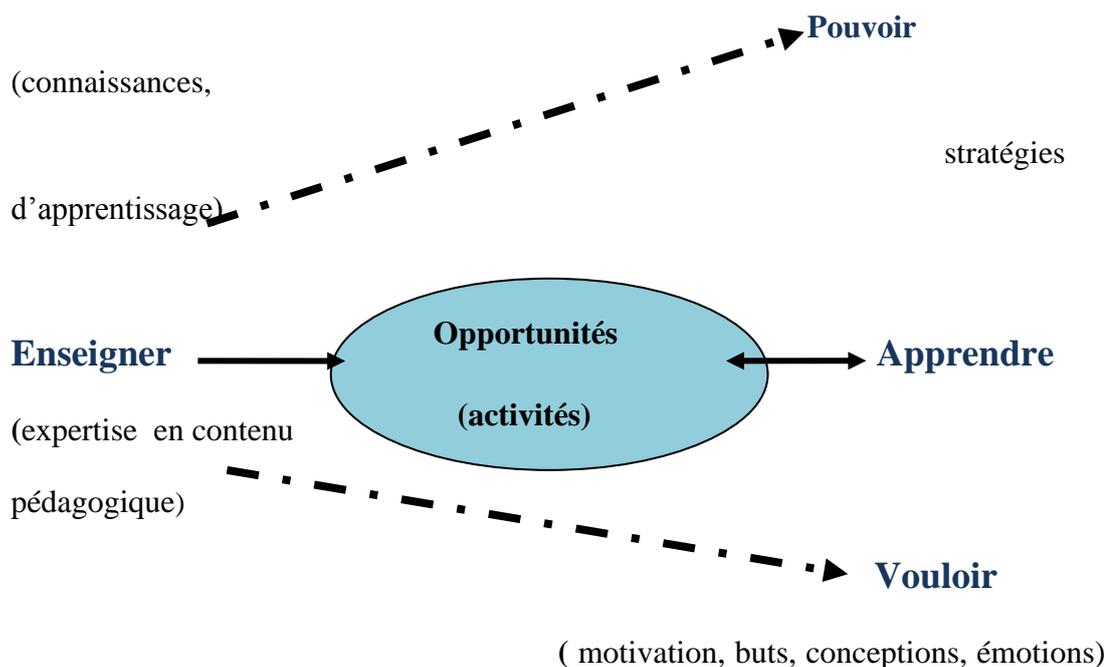


Figure 32 : rôle du prof dans l'article R.Viau. Article 2010. P03.

D'autre part, l'opérationnalisation de certaines pratiques pédagogiques dont nous présumons un impact important sur la motivation scolaire est souvent mal définie. Les enseignants ont souvent une difficulté à traduire les théories énoncées en pratique pédagogiques concrètes. De plus, les théories qui sont issues de diverses recherches ne permettent pas toujours aux enseignants de bien comprendre ce qu'ils doivent faire pour motiver leurs élèves. Par exemple, l'étude de Pelletier (1989), effectuée en laboratoire souligne le grand **impact de l'enseignant sur l'autodétermination des élèves, sans pour autant décrire la pratique de l'enseignant en tant que tel (la pratique de « favoriser l'autodétermination »)**. Les professeurs ont besoin de savoir comment leurs pratiques pédagogiques peuvent s'insérer dans la dynamique d'une classe motivante, et nous allons tenter de décrire les pratiques ou les activités proposées par l'enseignant qui interagit et leurs impact sur le changement de motivation scolaire de l'élève. Car c'est lui qui stimule positivement l'apprentissage de l'apprenant J.P.Quq dans son dictionnaire confirme :

«La motivation doit être reconnue et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants. Aussi, les renforcements positifs, les appréciations consolidant, la confiance et la réussite joueront-ils le rôle de stimulants dans le processus d'acquisition, même si récompenses et encouragements ne suffisent en aucun cas à déclencher « irrésistible » en vie d'apprendre »³².

Ce qui justifie et prouve la place de l'enseignant en motivant ses apprenants. C'est sa responsabilité.

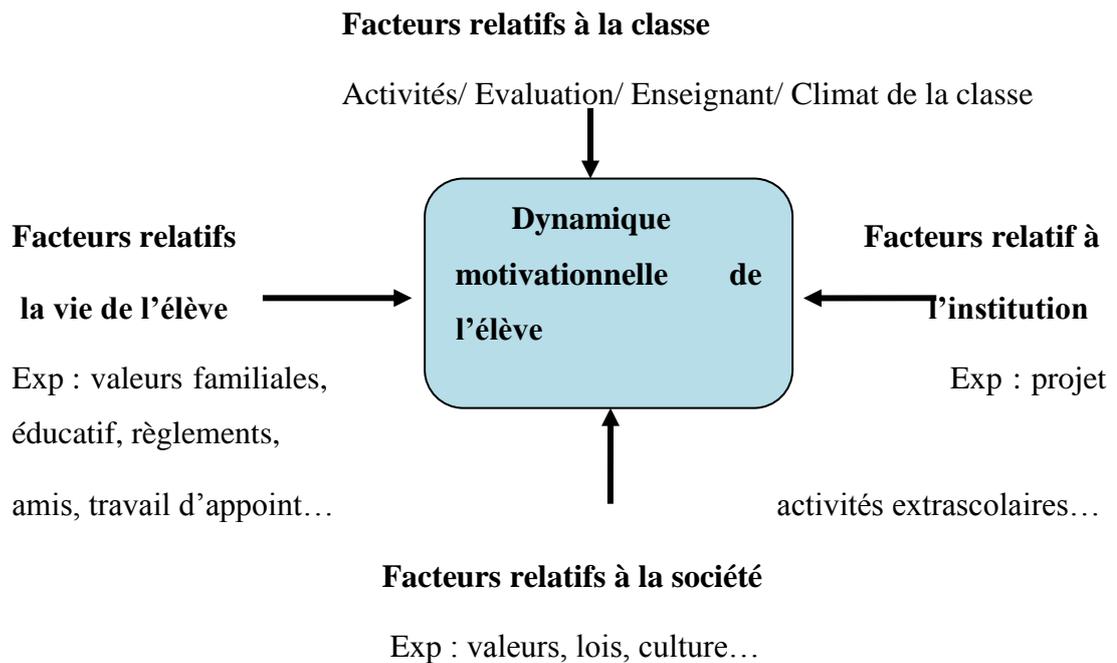


Figure 33 : R. viau. Article 2010. P06.

Pourquoi certains étudiants sont-ils démotivés, alors que d'autres sont motivés ? R. Viau nous présente cette différence comme suit :

Un étudiant motivé	Un étudiant démotivé
*Considère les activités qui lui sont proposées utiles et/ ou intéressantes ,	*Considère les activités qui lui sont proposées inutiles ou inintéressantes ;
*et se sent capable de faire ce qu'on lui demande ;	*et/ou se sent incapable de faire ce qu'on lui demande ou doute qu'il en sera capable ;
*et à l'impression qu'il a un certain contrôle dans le déroulement de ses apprentissages.	*et/ou a l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans le déroulement de ses apprentissages.

³² Cuq.J.P. (2003) : Dictionnaire de Didactique de Français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International. P171.

6. Les caractéristiques d'une tâche motivante faite par l'enseignant

Restons toujours avec le rôle de l'enseignant, son comportement aux types d'activités pédagogiques qu'il choisit pour susciter davantage la motivation, selon Paris et Turner³³ en 1994 ont énoncé quatre caractéristiques d'une tâche motivante qu'ils résument sous le sigle des **4C** : *Choix, Challenge, Control, Collaboration*.

- a- **Choix** : la liberté de choix fait appel à la motivation intrinsèque des élèves ce qui mène à un libre engagement, en fonction des objectifs poursuivis, c'est à l'enseignant que revient le choix de définir « l'espace de manœuvre » ensuite l'élève pourrait choisir entre une tâche particulière dans un ensemble de tâches, ou même choisir la démarche à entreprendre, des ressources à consulter, pour bien réussir dans cela, l'enseignant en faisant un effort, il doit chercher des activités hors le manuel scolaire dans le but d'inciter leurs élèves à parler et à s'exprimer oralement, utiliser des supports multimédia ou se manifeste l'interaction verbale, ce qui casse la routine du tableau, de plus, il doit diversifier les activités et dégager la plus appropriée pour ses élèves, qui touche la vie quotidienne aussi.
- b- **Défi (challenge)** : il se situe dans le niveau de difficulté de la tâche. Une activité motivante doit avoir un niveau de complexité moyenne, car, **une tâche trop facile conduit au désintérêt et une tâche trop difficile à l'abandon**. Le défi pour l'enseignant consiste à placer correctement le niveau de difficulté de cette activité, et crée un certain pari avec ses élèves : celui qui termine le premier aura un plus au devoir (augmentation de la note), ça sert à les encourager plus.
- c- **Contrôle** : ce point est important, car pour l'élève la tâche soit sous contrôle, pour qu'une relation positive soit établie entre l'autonomie et sa motivation à persévérer dans la tâche. L'enseignant doit bien définir les consignes, les objectifs à atteindre, le cadre d'activité, ainsi que son degré d'exigence. C'est-à-dire l'enseignant doit donner une importance à l'oral en classe dans n'importe quel niveau, et il essaie d'éviter l'idée que l'élève doit seulement préparer à l'écrit pour réussir son examen.

³³Paris, S.G. & Turner, J.C (1994). *Situated motivation*. In P.R. Pintrich, D.R. Brown, & C.E. Student motivation, cognition and learning. New Jersey.

d- Coopération : nous avons parlé avant, qu'une activité ne peut être résolue sans l'accompagnement pour encourager **le travail coopératif et le développement des habiletés sociales et relationnelles**. La coopération augmente aussi la motivation car, elle crée une certaine concurrence du travail et un échange d'information, chose que certains élèves ne demandent de l'aide qu' au professeur, ce dernier doit favoriser le travail de groupe avec son assistance et ses encouragements ce qui va créer un climat d'ambiance loin de l'ennui. L'apprenant de son côté aussi prend plus de responsabilité pour son propre apprentissage.

6.1 Les facteurs qui influent sur la motivation

Nous avons montré avant que l'interaction est très importante vis-à-vis la motivation, mais, il existe d'autres facteurs qui influent sur la motivation. Nous proposons ici quelques extraits du livre : **Lebrun, MAECEL. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.**

R.M. Ryan et C.L. Powelson, en analysant une série de recherches concernant **la motivation** dans le processus éducatif, mettent en évidence certains concepts et variables qui ressortent comme particulièrement significatifs. En particulier, les facteurs liés à l'apprenant : **l'autonomie, au sentiment personnel de compétence et de participation / proximité** méritent une attention spécifique, compte tenu des résultats des recherches examinées (**Ryan & Powelson, 1991**). Par souci de clarté, nous proposons immédiatement la définition de ces concepts :

- **l'autonomie** (auto-détermination) est définie comme la capacité à auto-réguler son propre comportement et sa propre expérience et à gérer la mise en place et la direction d'une action. Dans l'action autonome, le sujet fait l'expérience de soi comme agent, « locus of causality » (lieu de contrôle) de son comportement;

- **la compétence** concerne le sentiment d'auto-accomplissement et d'efficacité qui dérive de l'exercice de ses propres capacités dans des conditions de défi et de difficulté optimale;

- **le sentiment de participation/proximité** (*relatedness*) concerne les relations émotionnelles et personnelles entre individus. Ce sentiment reflète nos

besoins profonds pour le contact, le soutien et le sens de participation avec les autres. Il fait référence à l'expérience de se sentir "en rapport" avec les autres d'une façon qui suscite le bien-être et l'auto-cohésion de tous les individus impliqués.

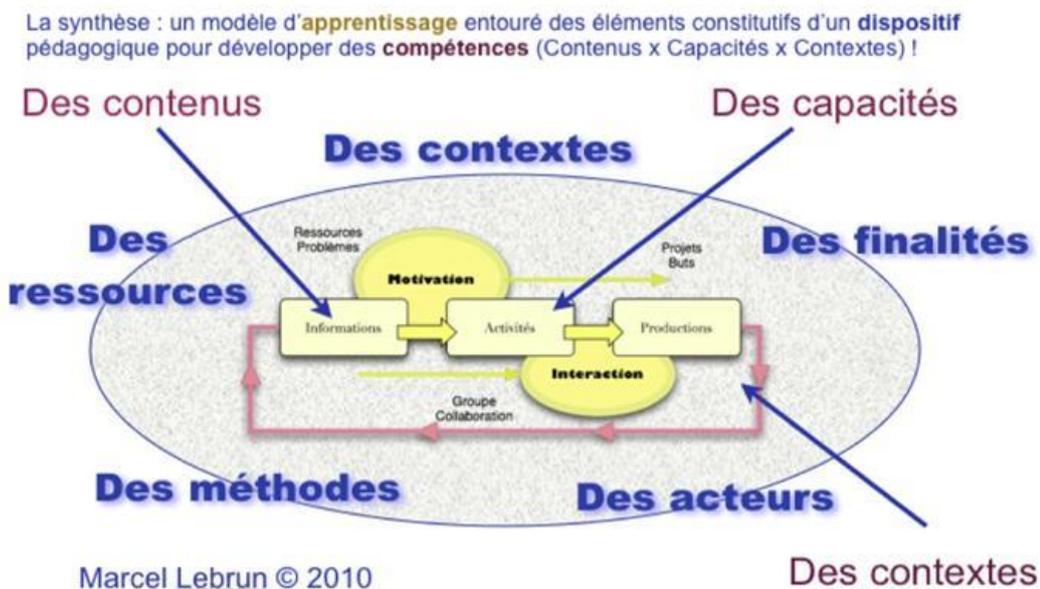


Figure 34 : un modèle d'apprentissage entouré des éléments constitutifs

Cela résume la tâche de l'enseignant dans son cours cours en prenant en considération ces points : **les ressources, les méthodes, les apprenants, les contextes** et cela même avant le début des séances. Les principales étapes à suivre ce qu'on appelle une planification :

6.2 La planification de l'enseignant pour réussir sa tâche

6.2a S'approprier les éléments d'apprentissage

- ✚ Les objectifs d'apprentissage visés
- ✚ Le contenu
- ✚ Les stratégies
- ✚ La mesure et l'évaluation

6.2.b Faire l'inventaire des ressources disponible

Dans la salle de classe	A l'établissement
-Outils pédagogiques -Ressources technologiques -Ressources informatiques	-Ressources audio-visuelles -Documentation -Logiciels -Autres

6.2.c Connaitre son groupe d'apprenants

Il faut tenter d'établir le profil des apprenants (intérêts, niveau....) certains enseignants aiment poser la question aux autres qui ont eu déjà le groupe dans un niveau précédent mais il ne faut pas se fier uniquement à cela mais essayer de se faire son idée et cela dès le premier cours.

6.2.d Planifier son action pédagogique à long terme

Pour cela, il faut prendre en compte les éléments d'apprentissage, les ressources, les éléments que nous avons entre les mains et du profil du groupe. Ce plan servira à cibler les objectifs à atteindre, à identifier les difficultés, définir les moyens que nous avons et faire le lien avec son plan de formation.

7. L'affectivité et la motivation

La motivation dans l'interaction se base essentiellement sur la confiance qui s'instaure entre l'enseignant/apprenant, il est préférable qu'un enseignant choisit bien ses formulations qui ne prennent pas l'image du « **pouvoir** », nous devons faire preuve qu'on est proche de l'apprenant, qu'on s'intéresse à lui, qu'on s'intéresse à ce qu'il fait, on le tutoie surtout (tu) ; l'enseignant doit lui donner de l'importance, l'impliquer, l'intégrer et le mettre en situation à l'aise. A partir de cela, apparait l'effet émotionnel ou relationnel de l'enseignant envers l'apprenant. Nous l'avons dit précédemment, il s'agit notamment d'améliorer la relation enseignant/enseigné, car, comme le prouve les divers travaux en neurophysiologie du cerveau et en psychologie, **les émotions positives (la confiance, le plaisir, la sécurité) participent à la motivation, sans laquelle nul apprentissage ne peut s'effectuer, et facilitent le traitement et la mémorisation des informations.** En effet, la qualité de cette relation est donc très importante, car, **les tensions relationnelles provoquent de grands problèmes au niveau scolaire et social tel que la violence en le répétons surtout avec des adolescents susceptibles.**

Rappelons au besoin que le terme « affectif » tire sa racine étymologique du latin « affectare » qui **signifie « atteindre, chercher à atteindre »**. Le terme affectif selon le dictionnaire Larousse, désigne ce « **qui relève des affects, de la sensibilité, des sentiments en général** ». La notion d' « *Affect* » (*psychologie*)

est une « impression élémentaire d'attraction ou de répulsion qui est à la base de l'affectivité » ; autrement dit, appréhender la dimension affective dans la gestion de la classe, pourrait être reformulée par « **gérer le couple attraction/répulsion dans la relation professeur/ élève** ». La chercheuse Laurence Janot dit :

« Un bon professeur n'est pas seulement un puits de sciences, au palmarès des compétences indispensables pour enseigner, ils placent l'écoute, les traits de personnalités, la patience, la communication....au même rang que la maîtrise didactique³⁴ »

7.1 Exemple de deux interactions différentes en classe de langue

Après avoir analysé les réponses des enseignants et des apprenants par le biais des questionnaires, nous voyons nécessaire d'observer un déroulement d'une séance chez deux enseignants différents de langue française au secondaire. Pour assister chez eux, j'ai leur dit que je veux juste voir le déroulement de la séance et je n'ai pas déclaré mon objectif. Le premier enseignant a 23 ans de travail (un homme), la deuxième était une femme de 4ans d'expérience, suite aux points traités nous voulons établir la différence qui existe entre les deux pour voir comment ils interagissent avec leurs apprenants avec le même type de public c'est-à-dire des apprenants de 1^{ère} année secondaire d'un nombre de 40 par classe. Nous voulons voir comment l'enseignant réagit en situation de danger ou menace, ainsi, comment l'enseignant provoque l'adolescent par un acte de parole violent.

Situation 1 : à l'entrée du professeur, les élèves s'installent, l'enseignant écrit la date et l'activité, puis il demande aux élèves d'ouvrir le livre à la page du texte, il commence à interroger les élèves, soudain, un élève lui a rompu l'explication en jetant ces stylos par terre :

Le professeur : tiens-toi correctement !!

L'élève : j'ai fait tomber mes stylos je veux les ramasser...

Le professeur : je m'en fou, j'ai dit tiens toi correctement en criant ajoutons « imbécile » tu ne vois pas que je suis en train d'expliquer !! En criant

L'élève : moi, pourquoi tu me dis ce mot

Le professeur : oui toi et ferme ta gueule, tu n'as pas à me faire commentaires, tourne-toi, dépêche !

³⁴ Laurence JANOT, Maître de conférence à l'institut des formations des maîtres(IUFM) d'Aquitaine. Paris.

L'élève se sent faible complexé devant ses camarades en disant : « pourquoi imbécile qu'est-ce que j'ai fait, ne me dis pas ça

Le professeur : tu parles encore, moins 5 points au devoir c bon comme ça

L'élève : ya que moi à me viser, je ne suis pas au texte en jetant le livre par terre....

Le professeur voulait frapper l'élève on lui demande de sortir, l'élève pour rendre sa juste valeur, **il menace le professeur devant ses camarades en sortant.**

La deuxième enseignante étant jeune n'intervient pas systématiquement par cette manière pour rétablir l'interaction didactique, elle va même parfois à accentuer cette interaction en procédant à des justifications ou encore même à ignorer l'intervention désobligeante produite par un élève à son encontre. En entrant en classe, elle commence le cours, en demandant d'ouvrir le livre et d'anticiper le thème d'après le paratexte, elle commence à parler en échangeant les paroles avec les apprenants, un élève qui n'a pas de livre a su la réponse juste, l'enseignant disait : « **voilà, très bien Hichem a pu comprendre l'ensemble du texte malgré qu'il n'a pas de livre, alors les autres qui dorment, il vaut mieux de lui donner le livre parce qu'il est comme un décor sur la table** » (*façon de motiver et faire conquérir les autre, et c'est une façon d'encourager Hichem.*

L'analyse a permis également d'établir que l'enseignant poursuit systématiquement le fil intelligible de sa séquence pédao-didactique, elle valorise systématiquement les réponses des élèves et les accompagne dans leur travail. La démarche de cette enseignante est donc **clairement consensuelle** au contraire de l'autre enseignant de l'autre classe, il entretient la distance entre lui et les élèves et refuse toute atteinte en adoptant une attitude de réaction et d'attaque symétrique. Par conséquent, il semble qu'en milieu difficile les élèves aient besoin d'une relative souplesse, conjuguée à une nécessaire conduite de l'interaction didactique par l'enseignant afin de mieux pouvoir entrer dans la séquence de travail. Il faut savoir comment gérer et anticiper les moments de montée en tension conduisant à **la réalisation de la violence, il faut bien adapter des stratégies afin d'amener cet élève difficile à partager un échange avec un élève perturbé ou violent** :

- ❖ Des actes de langage spécifiques avec atténuateur de tension (explicatifs tout en étant directifs) par exemple : Samir n'arrive pas à remettre table en place, il lui donne coup d pied en la jetant.

L'enseignante : non/non tu ne dois pas taper dessus/ regarde/regarde comment je fais/ si tu n'arrives pas à le faire/ regarde comment je fais/ je la prends et je la pousseVas-y recommence toi.

L'enseignante le reprend tout en lui donnant les moyens de réussir ce qu'il ne parvient pas à faire. Samir remet la table à sa place avec ses mains. L'enseignante : voilà/super ! C'est très bien Samir, tu es fatigué, tu peux s'asseoir.

Elle attire son attention visuelle, elle lui demande de la regarder. Elle félicite son action à deux reprises.

- ❖ Une articulation et un rythme calme, débit lent, voix basse, pauses multiples.
- ❖ Des gestes de sécurisation : l'enseignante est toujours proche et à la hauteur de l'adolescent lorsqu'elle s'adresse à lui, les regards, les déplacements de l'enseignante sont peu rapides, tant qu'elle est calme, elle donne une possibilité à l'enfant d'intervenir
- ❖ Enfin, lorsque l'enseignante veille généralement à atténuer l'effet de distance en rapport à la fois systématiquement la règle à respecter, la raison pour laquelle cette règle doit être respectée, et les conséquences du non respect.

L'objectif de cette étude était de montrer en quoi les malentendus interculturels occupaient une place importante dans les pratiques de classe, ainsi, l'importance accordée aux réactions des enseignants. En milieu difficile, il s'agirait de construire une relation interpersonnelle reposant sur une interaction didactique consensuelle. Le registre de l'enseignant doit être structuré et orienté par la séquence de cours (cadre très strict, prise en compte de la temporalité, de la structuration et l'organisation de la séquence de cours, mais il doit également reposer sur l'élaboration d'une solide relation entre un enseignant et ses élèves (objectifs, rôle de chacun, savoir, enseignant, élève etc).

7.2 Qualités principales à développer chez l'enseignant du FLE

Qualités d'engagement professionnel du professeur

On attend de lui :

- Qu'il ait de la conscience professionnelle
- Qu'il agisse avec cohérence et justice
- Qu'il soit disponible, capable d'écouter
- Qu'il donne de lui et de la matière qu'il enseigne, une image valorisante, y compris en soignant sa tenue vestimentaire et son langage.

7.3 Qualités d'ouverture et de disponibilité (pour ses élèves)

- Les connaître par leur nom le plus vite possible
- Les impliquer personnellement dans son projet
- Les rendre responsable par rapport à leur processus d'apprentissage
- Leur apprendre l'autonomie

7.4 Qualités d'animateur du groupe : elles reposent sur :

- La définition d'un contrat de vie dans la classe
- La gestion de la participation : l'enseignant doit savoir distribuer la parole
- L'adaptation aux circonstances imprévues qui pourront nécessiter une modification dans la conduite du cours.
- La connaissance de l'élève individu : le professeur sera alors capable de motiver, d'encourager la communication au sein du groupe classe.
- L'utilisation prudente de l'humour.

8. Remédiations pour rendre la langue cible intéressante

La tâche la plus dure pour un enseignant de langue étrangère est l'enseignement de l'oral et la motivation des élèves en classe car c'est un effort en plus que va faire. Selon notre recherche, et tout ce que nous avons remarqué et constaté d'après les questionnaires, et tout ce que nous observons tous les jours dans nos classes, nous allons essayer de proposer les perspectives suivantes pour que tout enseignant puisse les pratiquer pour motiver ses élèves et de leur éveiller l'esprit de parler et de s'engager dans l'interaction verbale.

Nous pouvons comparer l'enseignant de langue à un acteur, la scène est la classe. Chaque jour, il arrive et porte son « habit » de professeur, il oublie tout ce qui se passe à l'extérieur et tout ce qu'il doit faire, et entre dans son rôle. Les apprenants jouent aussi un rôle dans cette pièce et ils sont même son évolution. Pour bien réussir, l'enseignant doit respecter plusieurs règles ou conseils :

8.1 Enseigner, un jeu d'acteur

Pour commencer, l'enseignement de la langue étrangère doit se faire avec le moins possible (dire sans être idéaliste) de recours à la langue maternelle. Pour cela, il a plusieurs outils, dont **les premiers sont ses mains et son corps**. Il peut compter sur le jeu d'acteur pour expliquer une expression ou un mot, et de ce fait il pousse l'apprenant à comprendre naturellement. L'utilisation de synonymes et d'exemples peut aussi s'avérer très efficace. La tentation de la traduction est une erreur sur le long terme, même si elle paraît payante au début...

L'enseignant peut aussi compter sur le tableau qu'il peut utiliser comme planche de dessin. Il faut quand même faire attention au rapport entre l'enseignant et le tableau. Il doit rester un outil au service de l'apprentissage et ne pas devenir une preuve de supériorité sur les apprenants. Il est conseillé de leur demander en classe de venir au tableau pour écrire leurs réponses ou leurs propositions pour pouvoir voir les erreurs des uns et des autres.

8.2 Respecter la règle de trois

Pour qu'il y ait une bonne compréhension et un bon contact, pédagogiquement parlant, il faut adopter la règle des trois répétitions.

La première fois il faut annoncer l'activité ou l'idée que nous allons expliquer afin d'attirer l'attention des apprenants et pour leur faire comprendre que nous allons entreprendre une nouvelle découverte. **La deuxième fois**, il faut en parler et l'expliquer avec l'aide d'exemple et de tous les outils dont on a besoin. **La troisième fois**, il faut dire que l'on a parlé de cela, comme une conclusion et un rappel. Cela facilite la mémorisation et permet aux quelques apprenants qui n'ont pas encore assimilé bien l'objectif de revenir au rang des autres.

Avec cette règle on peut profiter des avantages de la répétition et sous des dehors simples, constructifs et pédagogiques, nous familiarisons les personnes, avec nos mots en langue cible, aux concepts, aux vocabulaires, aux phrases et aux règles qui vont progressivement s'installer dans leurs systèmes de pensée. Ce moyen permet aussi de réaliser une anticipation constructive chez les apprenants. On remarquera tout au long de la session que les apprenants ne restent pas purement réceptifs et se mettent en état d'activité mentale ce qui leur permet d'assimiler plus vite les informations que nous leur communiquons. Donc on indique ce que l'on va dire, on le dit et à la fin on répète ce que l'on avait dit.

8.3 Respecter la syntaxe de la communication orale et écrite

Il faut savoir que le style écrit n'est pas du tout apprécié par l'oreille, donc l'enseignant ne doit jamais expliquer comme s'il lisait un passage d'un livre. Le style écrit est très différent du style oral qui est plus humain et plus difficile pour certains. On doit savoir à quel sens on s'adresse et s'adapter en conséquence. Dans la communication orale il vaut mieux utiliser des phrases courtes, simples et indépendantes et éviter les phrases avec conjonction et avec pronom relatif qui sont plutôt du domaine de la communication écrite. Le négatif retarde la compréhension et la mémorisation. Le recours à des mots très spécialisés ou de style soutenu peut être un mauvais choix surtout si le niveau des étudiants n'y correspond pas.

8.4 Gérer son regard, sa voix et sa posture; occuper l'espace

L'enseignant peut se sentir gêné face à ses apprenants, comme un acteur de théâtre qui se trouve devant une salle comble. Il doit avoir des réactions pour ne pas transmettre cette gêne aux étudiants et pouvoir mieux accomplir son rôle de diffuseur de savoir.

Pour commencer, le fait d'éviter de regarder les apprenants, qui est assez répandu, est une très mauvaise initiative car cela leur donne l'idée que l'on a peur de lire dans leurs yeux le reflet de notre malaise. Il faut les regarder en face sans pour autant être agressif. Il est très important de conserver un contact visuel tout en promenant notre regard d'un apprenant à l'autre dans la classe. Il faut aussi apprendre à gérer sa voix car le tremblement trahit notre malaise et le ton trop élevé fatigue, cause des maux de têtes aux apprenants. L'enseignant peut au début essayer

de poser sa voix dans le grave pour se donner confiance et ralentir le débit tranquillement. Il faut surtout avoir l'air naturel dans sa façon de s'exprimer surtout avec un public adolescent. Il est aussi avantageux d'introduire des bulles de silence entre les morceaux de phrases. Cela permet d'avoir le temps de réfléchir à ce que l'on va dire, donne le temps aux apprenants d'assimiler et de mémoriser et attire leur attention car ils veulent savoir ce qui va suivre.

Une mauvaise posture cause le tract par l'asphyxie des poumons qui engendre le stress, l'accélération du cœur et l'émotion de gêne ou de honte. Il est donc important d'adopter une bonne posture qui permette une bonne ventilation. Il est aussi important de changer de posture tout au long du cours selon la compétence que l'on travaille. On peut s'asseoir pour lire un article, alors qu'il vaut mieux être debout pour lire un poème afin d'exprimer mieux les émotions. Dans tous les cas, des déplacements nombreux sont bienvenus car l'occupation de l'espace-classe constitue le fac-similé d'une situation de communication authentique, vivante, animée; se rapprocher de certains, se diriger vers d'autres, c'est tisser des liens naturels humanisants, autant d'éléments facilitateurs de l'apprentissage.

Il faut donc que l'énergie du corps soit concentrée dans ce que nous faisons et l'expérience nous permet de bien choisir la bonne posture, le bon timbre, le bon regard, la trajectoire souhaitable...

L'enseignant du FLE doit rendre la langue française intéressante pour les apprenants. Pour cela, il doit la rendre associée à des choses plaisantes.

- ❁ **Ecouter** avec un véritable intérêt quand l'apprenant vous parle (la personne la plus intéressante est celle qui s'intéresse à vous).
- ❁ **Etre disponible** et patient
- ❁ Varier les textes et genres que ce soit des chansons, des poèmes. Encourager les commentaires des apprenants quand vous lisez et ne les empêcher pas à parler.
- ❁ Exposer vos apprenants aux jeux, aux émissions de télévision, aux DVD en français et discuter-en avec eux.
- ❁ Utiliser des éléments de culture françaises et francophone qui les intéressent car ce sont des choses nouvelles pour eux.

- ✿ Faire des petites entrevues en enregistrant la voix sur cassette audio par exemple puis la faire écouter en classe pour évaluer.
- ✿ **L'enseignant doit simplifier** le vocabulaire, varier la méthode d'un cours à un autre, pour inciter ses élèves à s'exprimer oralement.
- ✿ L'enseignant doit **remercier chaleureusement** les élèves qui participent et qui répondent : très bien, oui encore, merci.....
- ✿ **Encourager l'expression mimique** et gestuelle car le comportement joue un rôle aussi, quand les élèves n'arrivent pas à répondre en s'informant sur les stratégies du non verbal.
- ✿ **Faire parler** tous les apprenants notamment avec ceux qui s'expriment rarement ou difficilement.
- ✿ **Eviter les questions fermées** pouvant être répondues par OUI ou NON.
- ✿ **Variation du comportement** avec les apprenants entre **souple** et **strict** selon la situation de classe, la force n'est pas toujours souhaitables que la souplesse, car cela peut avoir plus d'inconvénients que d'avantages au milieu scolaire ou familial tel que la violence.
- ✿ **Stimuler l'imagination de l'apprenant** et lui donner l'envie de travailler, car toute énergie positive de l'enseignant se transmet à l'adolescent.
- ✿ Laisser le temps aux élèves de préparer leur réponse et ne pas chercher à parler à leur place.
- ✿ **L'authenticité** : c'est-à-dire que les activités proposées ressemblent à celles que les élèves sont susceptibles de rencontrer dans la vie courante.
- ✿ **Le défi** : faire comprendre aux apprenants que l'activité est difficile à réussir mais elle est réalisable.
- ✿ Utiliser des **supports multimédias** où se manifestent l'interaction et cela va attirer leur attention.
- ✿ **Créer des situations de communication** avec des vrais enjeux entre les élèves, car ces derniers ne peuvent s'investir dans une communication qui les voient loin de leur intérêt.
- ✿ **Permettre aux élèves de maîtriser les actes de parole** (salutation : bonjour, bonsoir, au revoir, bon week-end.....)

- ✿ **Tolérer l'erreur et laisser la liberté d'expression** orale pour l'adolescent, et les faire comprendre que même un enseignant peut faire une erreur, mais l'essentiel est **d'apprendre par erreur**.
- ✿ **Etre simple et modeste ainsi compréhensif**, ne jamais blesser un adolescent devant ses camarades pour une réponse fausse.
- ✿ **La bonne préparation du cours, et la bonne prononciation des mots** de la part de l'enseignant attirent les élèves de plus il sera un modèle pour eux.
- ✿ **Aimer les apprenants et les valoriser**

Nous devons prendre en considération **les classes hétérogènes** où il y a les **différents niveaux et les différents caractères et personnalités**, l'enseignant doit prendre cela en considération quant à la remédiation pour ce cas il faut :

- ◆ Encourager des activités de tutorats, les avancés expliquent aux débutants ce qu'ils devaient savoir, cela permet aux premiers de concrétiser leurs connaissances, et aux seconds d'améliorer leur niveau
- ◆ **Inciter tous les élèves à prendre la parole**, pour indiquer ce qu'ils ne savent pas, car, le comportement spontané est souvent de prendre la parole quand on sait la réponse, et se taire quand l'on voit que les autres savent.
- ◆ **Essayer de discuter avec les apprenants** et de connaître leurs difficultés, pour leur conseiller des activités pour y remédier (écoute de la musique, utilisation de fiche de grammaire ou de vocabulaire...)
- ◆ Adapter le contenu **du cours à la moyenne sans le rendre trop facile** pour les uns et trop difficile pour les autres.

9. Synthèse

A la fin de ce chapitre, nous disons que certes l'enseignant a une grande responsabilité d'éveiller l'intérêt des élèves et les solliciter à prendre la parole, mais n'oublions pas que l'apprenant aussi s'il ne fait pas l'effort pour apprendre pour réussir, on aboutira à rien, l'apprenant aussi a ses stratégies de suivre, de concentrer, de préparer..... En effet, l'enseignant avec cela, va choisir des activités interactives et motivantes écrites et orales, selon leurs compétences, par conséquent il va découvrir leurs fautes et les remédier par la suite. De plus ses activités

encouragent mieux l'élève à s'engager dans la conversation. D'un autre côté, nous voulons montrer que : **enseigner est un métier « une vocation » intimement liée au domaine des relations humaines**, quand on le réduit au sens de passer une information sans prendre compte ce point, c'est une erreur considérable, nous avons d'ailleurs abordé le rapport qui existe entre la dimension *affective et l'acquisition des connaissances*.

Conclusion

En guise de conclusion, nous revenons à notre problématique : **Où réside l'impact de l'interaction de l'enseignant ? Quelles sont les qualités d'un bon enseignant interactif ?** Ces problèmes ont été posés afin de clarifier notre sujet en montrant **l'impact des interactions verbales entre enseignant/apprenant dans l'apprentissage scolaire**

Au cours des enquêtes menées dans cette recherche, et à la lumière des théories évoquées pour bien montrer **l'impact des interactions** au sein du processus enseignement/apprentissage, nous insistons que ce processus est profondément humain et complexe, en tenant cette étude, il nous est apparu comment il était délicat de cerner ce travail d'articulation de ces deux processus humains qui se nouent au sein d'interaction en classe, nous voulons démontrer que la classe est un lieu de rencontre entre plusieurs humains qui se construisent d'interactions.

Le but d'étudier « **les interactions verbales** » suite au postulat de départ qui le déclare l'école **PALO Alto** qui a apporté un renouvellement dans la vision de la communication « *il est impossible de ne pas communiquer* », selon ces fondateurs la communication est toujours liée au comportement des individus, il n'y a pas de non-comportement (**le silence et l'inaction sont un comportement** = interaction non verbale). Pour cela, nous souhaitons que l'interaction et l'échange (positifs) soient présents largement au sein de la classe pour faire avancer un apprentissage quoiqu'il en soit le public, l'enseignant doit savoir gérer et contrôler sa classe tout en transmettant une connaissance, il doit se baser sur **la variation de ses méthodes, son style selon chaque situation**. En effet, durant l'échange de parole de l'enseignant avec ses élèves, il doit créer un climat de confiance et d'aisance, pour éviter l'ennui chez l'élève.

Nous avons insisté que l'enseignant soit **facilitateur du savoir, motivant, stimulateur pour favoriser l'apprentissage du FLE**, il doit établir un contact avec tous les apprenants ce qui a été confirmé des les théories d'apprentissage étudiées (le constructivisme de Piaget et Vigotsky). Il doit jouer tous les rôles et diversifier les activités pour les stimuler oralement sans complexe. De plus, l'enseignant doit prendre en considération **le milieu familial des apprenants et le niveau d'instruction de leurs parents en simplifiant le vocabulaire au niveau de l'élève moyen**.

Nous pouvons récupérer tous les élèves même les violents ou les élèves perturbés, ou qui ont problèmes, **il suffit de les aimer, les considérer, les remercier** et surtout **être disponible pour les écouter, les aider les accompagner à surmonter une difficulté**, car l'adolescent en cet âge a besoin de quelqu'un qui le comprend qui lui consacre le temps le conseiller sans le critiquer ou le complexer.

Nous avons affirmé que la motivation de l'élève se fonde essentiellement par une meilleure interaction et une communication adéquates. Tout deviendra simple par la qualité d'activités choisies comme le dit *Jean Pierre Cuq*.

Mutuellement, nous affirmons que la qualité d'un apprentissage n'est pas liée à des facteurs d'ordre cognitifs, mais aussi aux facteurs d'ordre affectif comme nous l'avons vu. A ce propos, on s'est particulièrement intéressé à la relation pédagogique et à la qualité d'engagement des adolescents dans leurs études, **Ramsden³⁵ (2003)** souligne que l'aspect émotionnel de la relation pédagogique compte d'avantage que tout autres éléments relatifs aux méthodes ou technique d'enseignement. Cet auteur ajoute que les élèves ont de meilleures chances de comprendre le contenu de la leçon lorsque l'enseignant interagit avec eux, car, cela encourage leur engagement et suscite leur intérêt pour la matière, nous pouvons dire que la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques des relations et des appartenances culturelles, le terme orale signifie ici :

« **L'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir, et les contrats didactiques, les relations d'identification d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possible un apprentissage** ».

Il est souhaitable que l'enseignant travaille avec l'élève et non le domine par le savoir, afin d'éviter toute sorte de **blocage ou de complexe ou même du rejet** de la matière. L'enseignant doit prendre en charge les élèves en difficultés d'apprentissage ou qui n'ont pas une stratégie pour apprendre, en développant leur envie d'apprendre ; par conséquent, **la motivation est influencée par l'enseignant qui collabore avec les élèves comme le montre R.Viau qui insiste sur le Pouvoir et e Vouloir dans l'apprentissage. Il faut aimer nos apprenants, les encourager, les écouter surtout.**

³⁵ Ramsden,P. (2003): Learning to teach in Higher Education 2end Edition. London: Roulbedge.

L'effet émotionnel est très important, comme nous l'avons montré, notamment les relations interpersonnelles entre l'enseignant/élève. Il faut éviter tout type de découragement puisqu'il pourrait causer un échec par le désintéressement qui mène aux conséquences négatives sur les compétences de l'élève

Il n y a pas une règle stricte à suivre pour réussir un apprentissage, il conviendrait de **choisir la méthode la plus adéquate, la réaction nécessaire en fonction de la situation rencontrée et le public affronté** , en revanche, **il faut que l'enseignant ait les capacités de s'adapter à des contextes variés, de maîtriser une certaine variété de théories et d'approches, il doit être informé et bien formé, car, plus son répertoire est grand, il lui sera facile de sélectionner ainsi réagir convenablement.**

Bibliographie

Les Ouvrages

- Beacco, J-C. : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Les éditions Didier, coll. Langues et didactique.
- Bérard, E. (1991) : *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris, Clé International.
- Bernard, A. (1998) : *Motiver pour enseigner*, Paris : Hachette. Question d'éducation.
- Bess, H. (1984) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, « Essais ».
- Bowen, C.E & Medsen, CH. (1978). *Teaching style: A primary determinant of student Motivation*. Boston University, Journal of education, 160, pp 16-24.
- Bressoux, P. (2002) : *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, Programme Ecole et Science Cognitives.
- Bruner, J. (1997) : *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Cernons et Retz.
- Bruner, J. (1983) : *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir-dire*, PUF.
- Cicurel, F. & Blondel E (dir). (1996) : *la construction interactive des discours en classe de langue*. In Les Carnets du Cediscor n°4, Paris, presse de la Sorbonne nouvelle.
- Cicurel, F. (16/ 2002) : *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*, « Acquisition et interaction en langue étrangère », 145-164.
- Cicurel, F. (1985) : *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé International.
- Coianiz, A. (1996) : *Fautes et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*, Montpellier, Université Montpellier III.
- Conseil de l'Europe, (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Edition Didier.

- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Cyr, P. et Germain, C. (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.
- Cyyot, C-C. (2007-2008) : *Didactique des langues, Histoire et Concepts* « cours de didactique », ILCF.
- Decco, W. (2001): *On the Mortality of Language Learning methods*, Brigham Young University.
- Flanders, N-A. (1960) : *Interaction Analysis in the classroom : A Manual for observers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Goffman, E. (1974): *Rites d'interaction*. Edition de Minuit.
- Hymes, D. (1984) : *Vers la compétence de communication*, CREDIF-Htier.
- Karsenti, Th. (Fev 1998). *Etude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignement du primaire et la motivation de leurs élèves*.
- Kassenti, Th. (2007) : *La formation des enseignants dans la francophonie : Diversité, défis, stratégies d'action*, Montreal, AUF.
- Klein, W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- Krashen, S. D (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Lacoste, M. (1991) : *les communications detravail comme interaction*, In R, Almaberti, M. De Montmollin & J. Theureau (eds), *Modèle en analyse du travail*.
- Lafont, L. (2000) : *Spécificités de l'interaction de tutelle dans le processus de transmission acquisition d'habiletés motrices complexes*, 3^{ème} colloque international.
- Lafont, L. (2010): *Interactions sociales et habiletés motrices, interaction et apprentissage*, F. Darnis.

- Lambert, M. (1994) : *Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère*. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°4, pp 81-107.
- Laurence, J, & Rascle, N. (2008): *Le stress des enseignants*, Paris, Ed Armand Colin.
- MacIntyre, P.D. (1994): *Toward a social psychological model of strategy use*. "Foreign Language Annals". 27, 2. pp 185-195.
- Martinez, P. (1997) : *La didactique des langues étrangères*, PUF, « Que sais-je ? ».
- O'Mally, J.M, & A. U. Chamot. (1990) : *Learning Stratégies in second language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Olivier, B. (1992) : *Communiquer pour enseigner*, Paris, Hachette.
- Orecchioni, C- K.(1998) : *Les interactions verbales tom 1 : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris : Armand Colin.
- Oxford, R.L. (1990): *Language Learner Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Puren, Ch. (1998) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan- Clé International.
- Ramsden, P. (2003): *Learning to teach in Higher Education*, 2nd Edition, London, Roulledge.
- Stern, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Langage Teaching*.Oxford: Oxford University Press.
- Structure du système d'enseignement et de formation en Europe*. (2009), France, Européen Commission.
- Tagliante, Ch. (1994) : *La classe de langue*, Clé International, « technique de classe ».
- Tardif, J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montreal, Ed, Logique.

UNESCO. (2005) : *Changer les méthodes d'enseignement, la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*. Imprimé en France.

Vallerand, R.H. (1993) : *La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : Implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs*. & Thill. E.E. (1993) : *Entrée à la psychologie de la motivation*, Montreal, Ed, Etudes Vivantes.

Viau, R. (1994) : *La motivation scolaire*, St Larent, Edition du Renouveau Pédagogique INC.

Vion, R. (1992) : *La communication verbale*, Paris, Hachette.

Wenden, A.L. (1987): *Conceptuel background and utility*. In Wenden A. L. et Rubin J. (dir). *Learner Strategies in Langage Learning*. Hemel, Hempstead: Prentice Hall International. pp 3-13.

Les dictionnaires

Coste, D. et Galisson, R. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.

Cuq, J.P. (dir)(2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International.

Dictionnaire le Petit Robert. (2001). CD.

Robert, J-P. (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.

Sillamy, N. (1999) : *Dictionnaire de Psychologie*, Paris : Larousse.

Sitographie

Agnes, B. *De l'(Im)mortalité des méthodes d'enseignement des langues*, Université de Puerto Rico Recinto de Rio Piedras.

Altet, M. (1994) : *Comment interagissent enseignant et élèves en classe*, Revus Française de Pédagogie.

- Atlan, J. (2000) : *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE*, Juin 2000, pp 109-123. Université de Nancy 2, France.
- Bernier, G. formateur LUFM d'Aix Marseille. *Apprendre/ enseigner. Le socioconstructivisme*. Disponible en ligne.
- Bouchrib. (2010) : Doctorante Univ de Jijel. Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE. *Synergie Algérie* N° 9-2010, pp 191-200.
- Bourgeois, E, & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Cicurel, F. (16- 2002) : *Acquisition et interaction en langue étrangère « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe »*, Aile, Revue. Org.
- Cuq, J-P. *Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale*, Univ Sophia Antipolis, UMRADDEF.
- Devos, N. Syllan. *Facteurs déterminant l'application de nouvelles méthodes d'enseignement dans le secondaire supérieur*. Univ Libre Bruxelles.
- Fayant, A. (2011) : *Effet des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*, Lyon, Dossier d'actualité veille et analyse, n° 65, Sep 2011, pp 7-11.
- Giraut, I.(2002) : *Cours de Master I C2A Spécialité didactique des langues des sciences*. Oct 2002.
- Latapy, M. Dagorret, P. Lopistegy, P. *La coordination intra-processus: ses interactions verbales*, Univ, de Peau et Pays de l'Adour.
- Learn Alberta, (2009) : *style d'apprentissage, Elément d'intervention pédagogique efficace*, Canada.
- Lebrun, M. 2010. *Motivation et interaction : deux moteurs pour l'apprentissage*. Bruxelles.
- Lescure, R. Colloque international. (2010) sofia : *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE intérêt et limites*, 28 oct 2010. pp 208-214

- Lojacono, F. 2009 : *Le rôle de l'enseignant : enfin du nouveau ?*, Acte du Colloque FLE 2009 ? Univ, de Las Palmas de Gran Canaria, pp 33-39 ;
- Lombardo, E. Bertacchini, Y. Dr, Mallos, E. *De l'interaction dans une relation pédagogique et l'interactivité en situation d'apprentissage, Des théories aux implications pour l'enseignement.* <http://isdsm.univ.tln.fr>
- Olivier, C. Approche actionnelle et tâches en FLE, Sprachenzentrum, universitat Sabzburg.
- Paris, S.G & Turner, J.C. (1994). *Situated motivation*. In P.R. Pintrich, D.R. Brown, & C.E. Wienstein (eds), *Student motivation, cognition and learnig*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1964). *Six Etudes de Psychologie*. Genève: Editions Gonthier.
- Rimbaud, S, (2008) : *Rapport de stage « L'interaction dans l'apprentissage du FLE »*, Paris.
- Sandra, C (dir). (2002) : *L'études des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle deux « didactique au banc d'essai ? »*, revue française de pédagogie n°141 ; oct, nov, dec 2002, pp 17-25.
- Themines, J-F. *De nouvelles demandes sociales et de nouvelles problématiques de recherches*, UFM, 40 ans de science de l'éducation, pp 61-64.
- Tourriere, Th. (2006) : *Relation Professeur-Elèves : apprendre la dimension affective dans la gestion de la classe*, IUFM, Academie de Montpellier.
- Viau, R. Colloque international (2010) : *La motivation dans l'apprentissage du français*, Université de Sherbrooke (Quebec) « Société japonaise de didactique du français, Kyoto ».
- <http://www.academia-edu/3882945>. Université de Craiova. Roumanie.
- http://www.Ulg.ac-be/lem/Style-apprentissage-CG_page_02.htm.
- erudit.org Revue de Science de l'Education.
- <http://www.Persée.fr>

<http://www.mémoire en ligne.com>

<http://www.psychologie sociale.com>

<http://www.activité fle.over.blog.com>.

<http://alsic.u-strasbg.fr/v07/serres/alsic v07 07-pra3.htm>

<http://www.education.gouv.fr/personel/enseignant/devenir2.htm>

http://www.caen.iufm.fr/cd_2005_2006/conseilpeda_tuteur/aides.htm

Mémoires de magistère

Latapy, M. (2002). *Modélisation des interactions verbales pour la coordination dans les processus, Mémoire de DEU de Science de la cognition*, Juin 2002. UNIV. BdxH.

Chameau, L. (2012). *Acteurs et stratégies d'interaction en éducation physique et sport, Analyse de l'interaction en EPS, les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction au collège en natation sportive et en gymnastique*. Mémoire de Master 2. UNIV Victor Segalen Bordeaux II.

Ghouli, M-L. (2011). *Interaction verbale en classe de langue en Algérie, Etats des lieux et Perspectives, Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne*, Mémoire de Magistère de français, didactique des langues. UNIV Kasdi Merbah Ouargla.

Yazid. N. (2011). *L'interaction verbale et la communication orale dans les classes de langue. Cas de 1^{ère} année secondaire*. Mémoire de Magistère de langue française, Didactique. Mars 2011. UINV d'Oran Antenne Ouest.

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
SOMMAIRE	2
INTRODUCTION	3
Chapitre I. Le processus enseignement/apprentissage et le parcours méthodologique.....	8
1 Définition du processus d'apprentissage.....	9
1 2 Qu'est-ce qu'apprendre?.....	10
2 Les stratégies d'apprentissage.....	11
3 Pourquoi l'apprenant a recours aux stratégies.....	15
4 Qu'est-ce qu'enseigner ?.....	17
4 1 La place de l'enseignant dans l'apprentissage.....	19
4 1 A Connaitre son public.....	20
4 1 B Les objectifs de l'enseignant dans sa classe.....	22
5 Styles d'enseignement et méthodes utilisés par l'enseignant du FLE.....	23
5 1 Les styles d'enseignement.....	23
5 2 La grille THERER WILLEMARI.....	24
5 3 Comment choisir un style s'enseignement.....	24
5 4 Le rôle des méthodes choisies par l'enseignant dans l'apprentissage.....	26
5 5 Qu'est-ce qu'une méthode ?.....	27
6 Le parcours historique des méthodologies du FLE.....	28
6 A La méthodologie traditionnelle (grammaire/traduction).....	28
6 B La méthodologie directe.....	29
6 C La méthodologie audio orale.....	30
6 D La méthodologie SGAV.....	31
6 E L'approche communicative.....	31
6 F L'approche actionnelle.....	33
Chapitre II. L'impact des interactions verbales pour la motivation des apprenants.....	35
1 L'interaction comme objet d'étude.....	36
1 1 La notion d'interaction.....	36
1 2 D'où vient le concept ?.....	38
1 3 Interaction et communication.....	39
1 4 Interaction didactique.....	41
2 Les fondements théoriques de l'apprentissage en situation d'interaction sociale.....	41
2 1 Le socioconstructivisme de Vygotski.....	42
2 2 Le constructivisme de Piaget.....	44
2 3 Les interactions de Tutelle.....	47
3 La classe lieu d'apprentissage.....	48
3 A La classe de formation.....	49
3 B La classe lieu d'interaction.....	50
4 Qu'est-ce que guider une appropriation ?.....	54
5 Les composantes de base d'une interaction.....	54
5 1 Les ingrédients du contexte.....	55
5 1 a Le site.....	56
5 1 b Le but.....	56
5 1 c Les participants.....	56
6 La structure hiérarchique de l'interaction verbale : les unités de l'interaction.....	57

6 1	L'interaction.....	57
6 2	La séquence.....	58
6 3	L'échange.....	58
6 4	L'intervention.....	59
6 5	L'acte de langage.....	59
7	L'impact d'interaction pour la motivation des apprenants.....	60
7 A	Qu'est-ce que la motivation ?.....	60
7 B	La motivation scolaire.....	62
7 B 1	La perception de la valeur de l'activité d'apprentissage.....	63
7 B 2	La perception de sa compétence à accomplir une activité.....	63
7 B 3	La perception de la contrôlabilité.....	63
8	L'interaction : composante de la motivation et moteur d'apprentissage.....	65
8 1	Apprendre en groupe.....	65
8 2	La taille des groupes.....	65
8 3	Quel type de tâches ?.....	66
Chapitre III. Enquête par questionnaire, interprétation des résultats, vérification des hypothèses, Remédiations.....		68
1	Présentation de l'enquête.....	69
1 a	Questionnaire des enseignants.....	70
1 b	Questionnaire aux apprenants.....	70
2	Confrontation des questionnaires aux réponses, et analyse.....	70
2 A	Questionnaire destiné aux enseignants.....	70
2 A 1	Description du questionnaire.....	70
2 A 2	Les objectifs du questionnaire.....	71
2 A 3	Commentaire et analyse des résultats.....	73
2 B	Questionnaire destiné aux élèves de 1 ^{ère} année secondaire.....	85
2 B 1	Description du questionnaire.....	85
2 B 2	Les objectifs du questionnaire.....	85
2 B 3	Commentaire et analyse des résultats.....	88
3	La discussion des données : commentaire générale.....	100
4	Vérification des hypothèses.....	100
5	Le rôle de l'enseignant : un agent principal de motivation des élèves.....	101
6	Les caractéristiques d'une tâche motivante.....	105
6 1	Les facteurs qui influent sur la motivation.....	106
6 2	La planification de l'enseignant pour réussir sa tâche.....	107
6 2 a	S'approprier les éléments d'apprentissage.....	107
6 2 b	Faire l'inventaire des ressources disponibles.....	107
6 2 c	Connaître son groupe d'apprenants.....	108
6 2 d	Planifier son action pédagogique à long terme.....	108
7	L'affectivité et la motivation.....	108
7 1	Exemple de deux interactions différentes en classe de langue.....	109
7 2	Qualités principales à développer chez l'enseignant du FLE.....	112
7 3	Qualité d'ouverture et de disponibilité.....	112
7 4	Qualité d'animateur du groupe.....	112
8	Remédiations pour rendre la langue cible intéressante.....	112
8 1	Enseigner : un jeu d'acteur.....	113
8 2	Respecter la règle de trois.....	113
8 3	Respecter la syntaxe de la communication orale et écrite.....	114

8 4	Gérer son regard, sa voix et sa posture, occuper l'espace.....	114
9	Synthèse.....	117
	CONCLUSION	119
	BIBLIOGRAPHIE	123
	Les ouvrages.....	124
	Les dictionnaires.....	127
	Sitographie.....	127
	Mémoire de magistère.....	130
	TABLES DES MATIERES	131
	RÉSUMÉ	135
	ABSTARCT	136
	ملخص	136
	ANNEXES	138
	Questionnaire des enseignants.....	139
	Exemple d'un questionnaire.....	141
	Questionnaires des apprenants.....	143
	Exemple d'un questionnaire.....	144

RÉSUMÉ

Où réside l'impact des interactions verbales de l'enseignant avec ses apprenants ? Quelles sont les qualités d'un bon enseignant interactif qui suscite les élèves à apprendre la langue française ? Nous avons essayé dans ce travail de recherche de répondre à ces questions en s'inscrivant dans une démarche psychopédagogique. Le processus enseignement/apprentissage se base essentiellement sur l'enseignant/ l'apprenant et la relation établie entre les deux dans la classe. En effet, cette relation détermine la nature des apprentissages (échec/réussite) tenant en compte que chacun doit assumer son rôle, l'enseignant avec sa formation transmet un savoir d'une manière simple et efficace, en choisissant les méthodes et les styles adéquats ; l'apprenant avec ses stratégies et ses efforts. En outre, on ne peut avoir un apprentissage sans qu'il ait une interaction et une communication entre ces deux pôles, car, cet échange verbale mène à l'envie d'apprendre la langue française, autrement dit, l'apprenant sera plus encouragé et motivé pour apprendre grâce à sa relation avec l'enseignant, ajoutons que l'adolescent mérite d'être respecté et considéré vu la sensibilité de son âge. De plus, il est le centre de tout apprentissage : c'est sur lui ses besoins se planifie un enseignement. Pour cela, nous avons tenté de proposer des remédiations suite aux résultats obtenus des enquêtes auprès des enseignants et des apprenants de 1^{ère} année secondaire, dans lesquelles nous insistons que l'enseignant doit mettre à l'aise ses apprenants dans un climat de confiance et de respect, de compréhension, il faut prendre conscience de notre entière dimension humaine, toute la subtilité réside dans le fait que l'enseignant doit écouter ces adolescents, les encourager à parler, ne pas les vexer, il faut qu'il fasse l'effort afin de les motiver à travers des tâches créées à partir des situations authentiques pour faciliter l'apprentissage, simplifier son vocabulaire, être souple et non dominant pour éviter tout blocage ou même violence en milieu scolaire, ce qui abouti au refus d'apprendre.

Mots clés : *enseignant- apprenant- méthode- interaction verbale- affectivité- motivation- apprentissage.*

ABSTRACT

Where lies the impact of spoken interactions between the teacher and his learners? What are the qualities of a good teacher who incentivize his students to learn French in an interactive way?

In this work we have tried to find answers on these questions using a psycho educational approach. The teaching/learning process is based essentially on teacher/learner and the established relationship between them in the classroom. Indeed this relationship determines the nature of the learning (failure /success) considering each one assumes it is role in the process, The teacher by providing expertise in a simple and effective way, by choosing adequate methods and styles ; the learner with his strategies and efforts. In addition we can't assure a good learning process without a good communication and interaction between the two sides of the equation, because this interaction will create a desire to learn French by the student, indeed he will become motivated and more encouraged to learn French thanks to this good relationship, adding that teenagers deserve being respected due to the sensitivity of this period of their life time ,also respect is the foundation of the learning process : for this subject we have proposed some solutions regarding the results of investigations made on teachers and students from the first secondary class, in which we have insisted that the teacher must provide his learners an environment of trust and respect, understanding, he should always consider the humanitarian side when dealing with them, in order to be subtle with them he must listen to the teenagers, encourage them to interact, and never vex them, he should be creative in his endeavor to motivate them so the learning process become easier to them, he must use a simplified vocabulary, being flexible and never try to dominates them to avoid any obstruction or even violence at school which lead to learning failure.

Keywords: *teacher - learning – method - Verbal interaction – affectivity – motivation - learning.*

ملخص

اين يتمركز تأثير التماور الشفوي للأستاذ مع المتمدرسين (التلاميذ)؟ ما هي اهم صفات الأستاذ المتماور الذي يحفز التلميذ على تعلم اللغة الفرنسية؟

حاولنا في هذا البحث الاجابة على هذه الاسئلة ضمن اتباع نهج ببيكوبيداغوجي. عملية التعليم و التعلم تعتمد اساسا على الأستاذ و التلميذ و العلاقة المتكونة بينهما في القسم , لان هذه العلاقة هي التي تحدد طبيعة التعلم الأستاذ بتكوينه ينقل المعلومة بطريقة سهلة : (نجاح او رسوب) اخذا بعين الاعتبار بان كل طرف يقوم بدوره و فعالة باختياره الطرق و الاساليب الملائمة , و التلميذ باستراتيجيته و جهده. لذلك لا يمكن ان يكون تعلم بدون تماور و اتصال بين الطرفين , لان هذا التبادل الحوارى يؤدي الى الرغبة في التعلم , بشكل اخر التلميذ يتشجع و يتحفز ليتعلم بفضل حسن علاقته مع استاذة , نضيف بان المراهق يستحق ان نحترمه و نقدره نسبة لحساسية سنه , ايضا التلميذ هو مركز كل عملية تعليمية , اعتمادا على احتياجاته يؤسس و يرسم التعليم , لهذا اجتهدنا لاقتراح بعض الحلول نسبة للنتائج المحصل عليها من الاستبيانات المقدمة لأساتذة التعليم الثانوى و تلاميذ السنة اولى ثانوى , في ذلك ركزنا على ان الأستاذ يجب ان يجعل التلميذ مرتاحا في جو من الثقة و الاحترام و التفاهم , يجب الاخذ بعين الاعتبار البعد الانسانى , كل الاهمية تدرج في ان الأستاذ يجب ان يستمع للمراهقين , يشجعهم على الكلام و التعبير , لا يجب ان يجرهم بالكلام او بالرد , يجب ان يقوم بجهد لتحفيزهم عن طريق تطبيقات و اعمال مأخوذة من الواقع لتسهيل التعلم , يجب ان يبسط كلامه و شرحه , ان يكون لين و ليس قاسى لتفادي اى عائق او عنف في المحيط المدرسى فيؤدي الى رفض الدراسة

الكلمات المفتاحية: استاذ – تلميذ – طريقة – تماور شفوي – عاطفة – تحفيز – تعلم

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants de français au secondaire

Ceci est un questionnaire ayant pour but la réalisation d'un mémoire de magister.

Veillez lire attentivement les questions. (vos renseignements personnels ne seront pas divulgués)

Sexe : Masculin Féminin

Lycée : Ville Village

Nom de l'établissement scolaire :

Depuis quand, enseignez-vous : année(s) ?

1- Que pensez-vous du programme de la 1^{ère} année secondaire ?

Facile Difficile Moyen

2- Est-il abordable avec le niveau des apprenants ?

Oui Non

Si autre, précisez :

.....

3- Quelles sont les séances qui vous semblent difficiles à réaliser ? Pourquoi ?

.....

.....

4- Donnez-vous une importance à la séance de l'oral ?

Oui Non

Quelle(s) aptitude(s) :

compréhension ? production ?

5- Quelle est l'attitude des apprenants par rapport à la communication verbale ?

.....

.....

6- Vos élèves prennent-ils la parole en classe ?

Oui

Non

Si oui, ils la prennent souvent ? parfois ?

1- La participation des apprenants est-elle :
 majoritaire ? partielle? nulle ?

2- Quelle méthode utilisez-vous ;
 reformulation ? répétition ? traitement de l'erreur ?
Si autre, précisez :

3- Échangez-vous les paroles avec vos apprenants ? Oui Non

4- Comment les inciter à prendre la parole en classe ?
.....
.....
.....

5- Recourrez-vous l'arabe en cas de nécessité ?
 Oui Non Parfois

6- Comment vous décrivez-vous :
 Dominant(e) ?
 Interactif (ive) ?
Si autre, précisez :

7- Pensez-vous que l'affectivité envers l'apprenant sert à le motiver ?
 Oui Non
Selon vous, pourquoi ?

8- Quels efforts faites-vous avec les élèves timides ou en difficultés ?
.....
.....
.....

Questionnaire destiné aux enseignants de français au secondaire

Ceci est un questionnaire ayant pour but la réalisation d'un mémoire de magister.

Veuillez lire attentivement les questions. (vos renseignements personnels ne seront pas divulgués)

Sexe : Masculin Féminin

Lycée : Ville Village

Nom de l'établissement scolaire :

yanou ikacha

1- Depuis quand, enseignez-vous : 18 année(s) ?

2- Que pensez-vous du programme de la 1^{ère} année secondaire ?

Facile Difficile Moyen

3- Est-il abordable avec le niveau des apprenants ?

Oui Non

Si autre, précisez :

4- Quelles sont les séances qui vous semblent difficiles à réaliser ? Pourquoi ?

complétement de l'expression écrite.

cause → niveau des apprenants.

5- Donnez-vous une importance à la séance de l'oral ?

Oui Non

Quelle(s) aptitude(s) :

compréhension ? production ?

6- Quelle est l'attitude des apprenants par rapport à la communication verbale ?

L'élève n'aime pas se communiquer verbalement par timidité et par manque de bagage linguistique.

7- Vos élèves prennent-ils la parole en classe ?

Oui

Non

Si oui, ils la prennent souvent ? parfois ?

8- La participation des apprenants est-elle :

majoritaire ?

partielle?

nulle ?

9- Quelle méthode utilisez-vous ;

reformulation ?

répétition ?

traitement de l'erreur ?

Si autre, précisez :

..

10- Échangez-vous les paroles avec vos apprenants ?

Oui

Non

11- Comment les inciter à prendre la parole en classe ?

- valoriser l'oral en donnant une note pour l'expression orale.

12- Recourrez-vous l'arabe en cas de nécessité ?

Oui

Non

Parfois

13- Comment vous décrivez-vous :

Dominant(e) ?

Interactif (ive) ?

Si autre, précisez :

14- Pensez-vous que l'affectivité envers l'apprenant sert à le motiver ?

Oui

Non

Selon vous, pourquoi ?

Si l'apprenant se sent important en classe, il sera motivé et apprendra la matière.

15- Quels efforts faites-vous avec les élèves timides ou en difficultés ?

→ Les encourager à s'exprimer librement sans les vexer.

Questionnaire destiné aux élèves de la première année secondaire, du lycée Hocini Hocine de Sidi Bel Abbès

- 1- Sexe : Féminin Masculin
- 2- Série : Tronc-commun lettres et langues Tronc-commun Sciences et technologie
- 3- Fonction des parents : Père : Mère :
- 4- Parles-tu le français en dehors de la classe ? Oui Non
- 5- Quelle est la langue étrangère qui vous paraît facile à comprendre ? Français Anglais
- 6- Comment vous paraissent les textes du manuel de 1^{ère} année secondaire ?
 Faciles Difficiles Moyens
- 7- Aimez-vous la lecture des nouvelles, romans, journaux...? Oui Non
- 8- Utilisez-vous le dictionnaire pour comprendre un mot ou un paragraphe ?
 Oui Non Parfois
- 9- Participez-vous en classe quand vous connaissez une réponse ? Oui Non
Si non pourquoi ?
- 10- Votre professeur te laisse la liberté de parler et de participer en classe ? Oui Non
- 11- Avez-vous un compte sur le réseau social Facebook ? Oui Non
- 12- Quelle langue utilisez-vous dans l'écriture de vos messages et vos commentaires ?
 Français Anglais Arabe
- 13- Aimez-vous votre professeur de français ? Oui Non
Pourquoi ?
- 14- Votre professeur utilise l'arabe dans l'explication de la leçon ou d'un texte ?
 Oui Non Parfois Souvent
- 15- Aimez-vous la méthode de votre professeur ? Oui Non
Il est sévère ou souple avec vous
- 16- D'après vous comment doit être un meilleur professeur de langue française ?
.....

Questionnaire destiné aux élèves de la première année
secondaire, du lycée Hocini Hocine de Sidi Bel Abbès

- 1- Sexe : Féminin Masculin
- 2- Série : Tronc-commun lettres et langues Tronc-commun Sciences et technologie
- 3- Fonction des parents : Père : *chef de projet électricité* Mère : _____ / _____
- 4- Parles-tu le français en dehors de la classe ? Oui Non
- 5- Quelle est la langue étrangère qui vous paraît facile à comprendre ? Français Anglais
- 6- Comment vous paraissent les textes du manuel de 1^{ère} année secondaire ?
 Faciles Difficiles Moyens
- 7- Aimez-vous la lecture des nouvelles, romans, journaux...? Oui Non
- 8- Utilisez-vous le dictionnaire pour comprendre un mot ou un paragraphe ?
 Oui Non Parfois
- 9- Participez-vous en classe quand vous connaissez une réponse ? Oui Non

Si non pourquoi ? _____

- 10- Votre professeur te laisse la liberté de parler et de participer en classe ? Oui Non
- 11- Avez-vous un compte sur le réseau social Facebook ? Oui Non
- 12- Quelle langue utilisez-vous dans l'écriture de vos messages et vos commentaires ?
 Français Anglais Arabe
- 13- Aimez-vous votre professeur de français ? Oui Non

Pourquoi ? *parce qu'elle est sympa, explique bien et n'est pas trop*
elle n'est pas trop sévère.

- 14- Votre professeur utilise l'arabe dans l'explication de la leçon ou d'un texte ?
 Oui Non Parfois Souvent
- 15- Aimez-vous la méthode de votre professeur ? Oui Non
Il est sévère ou souple avec vous
- 16- D'après vous comment doit être un meilleur professeur de langue française ?

Sympa, pas trop sévère,