



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

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

**Échanges langagiers et stratégies communicatives en classes de
français langue étrangère au collège et au lycée**

Présentée et soutenue publiquement par :
Mlle. AIT AMAR MEZIANE Ouardia

Devant le jury composé de

M. Abdelkader GHELLAL, Professeur, Université d'Oran2	-Président
Mme. Aïcha BENAMAR, Directeur de recherches, CRASC Oran	-Rapporteur
Mme. Martine DREYFUS, Professeur, Université Paul Valéry Montpellier3	-Co-rapporteur
Mme. Nabila HAMIDOU, Professeur, Université d'Oran2.	-Examineur
Mme. Lelloucha BOUHADIBA, Professeur, Université d'Oran1	-Examineur

Année 2016



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

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

**Échanges langagiers et stratégies communicatives en classes de
français langue étrangère au collège et au lycée**

Présentée et soutenue publiquement par :
Mlle. AIT AMAR MEZIANE Ouardia

Devant le jury composé de

M. Abdelkader GHELLAL, Professeur, Université d'Oran2	-Président
Mme. Aïcha BENAMAR, Directeur de recherches, CRASC Oran	-Rapporteur
Mme. Martine DREYFUS, Professeur, Université Paul Valéry Montpellier3	-Co-rapporteur
Mme. Nabila HAMIDOU, Professeur, Université d'Oran2	-Examineur
Mme. Lelloucha BOUHADIBA, Professeur, Université d'Oran1	-Examineur

Année 2016

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont patiemment aidée, encouragée et soutenue tout au long de la réalisation de cette thèse.

Mes remerciements vont surtout à mes deux directrices de recherche : Madame Benamar Aicha et Madame Dreyfus Martine pour leurs conseils et leurs remarques pertinentes.

Pour m'avoir permis d'affiner ce projet avec ses remarques, ses corrections et ses conseils, je suis reconnaissante à Monsieur Richer Jean-Jacques.

Un grand merci aux membres du jury qui vont lire ce modeste travail et juger sa valeur.

Merci à Monsieur Laribi Amin, pour son aide et sa disponibilité pour la réalisation de l'aspect technique de la thèse.

Je dois remercier tous les Professeurs d'Enseignement Fondamental, les Professeurs d'Enseignement Secondaire de français ainsi que tous les élèves (collégiens et lycéens) sans lesquels ce travail serait resté purement théorique.

Enfin, je tiens à affirmer toute ma reconnaissance aux membres de ma famille et mes amis pour leur soutien moral.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	14
PARTIE I. CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE	20
CHAPITRE 1. LES LANGUES EN PRESENCE EN ALGERIE.....	20
1.1. Historique de la langue française en Algérie.....	20
1.2. Les langues en contact en Algérie.....	23
1.3. Peut-on parler d'une situation diglossique dans le contexte linguistique algérien ?.....	32
CHAPITRE 2. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE CADRE DU NOUVEAU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN.....	35
2.1. Les objectifs de l'enseignement de la langue française	35
2.2. La réforme du système éducatif algérien	37
2.3. Les nouveaux concepts pédagogiques dans l'enseignement du français	43
2.4. Présentation des manuels scolaires de français de 2 ^{ème} Année Moyenne et 2 ^{ème} Année Secondaire	46
PARTIE II. CADRE THEORIQUE, CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	75
CHAPITRE 3. INTERACTIONS VERBALES ET STRATEGIES COMMUNICATIVES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.....	75
3.1. Les spécificités de la communication orale.....	75
3.2. Les théories sur la communication humaine	76
3.3. Les interactions verbales	83
3.4. La notion de stratégie	89
3.5. Le concept de « compétence »	92
3.6. Le concept de « stratégies communicatives d'enseignement ».....	96
3.7. Le concept de « stratégies communicatives d'apprentissage ».....	103
CHAPITRE 4. PRESENTATION DES OUTILS METHODOLOGIQUES ET DEROULEMENT DU DISPOSITIF D'OBSERVATION AU COLLEGE ET AU LYCEE	108
4.1. Présentation de la démarche de recherche.....	108
4.2. Sélection des établissements scolaires et du public d'enquête.....	109
4.3. Constitution du corpus	113
4.4. Les thèmes des activités enseignées au collège et au lycée	116
4.5. Les problèmes rencontrés.....	118
4.6. Les enquêtes menées auprès des apprenants et des enseignants	118
PARTIE III. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DES ENQUETES ET DES OBSERVATIONS	121
CHAPITRE 5. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS DE 2 ^{EME} AM ET 2 ^{EME} AS	121
5.1. Profil sociolinguistique des apprenants.....	122

5.2. Les pratiques de communication orale en langue française chez les apprenants en classe de FLE et hors les établissements scolaires	126
5.3. La nature des difficultés en communication orale et les stratégies de résolution de ces difficultés.....	130
5.4. Synthèse des résultats des deux questionnaires.....	137
CHAPITRE 6. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ET DES ENTRETIENS AVEC LES PEM ET PES DE FRANÇAIS	140
6.1. Analyse du questionnaire des enseignants	140
6.2. Synthèse des deux questionnaires	172
6.3. Analyse des entretiens avec les enseignants	173
CHAPITRE 7. ANALYSE DU CORPUS	178
7.1. Rappel et justification du choix des conventions adoptées pour la transcription des interactions	178
7.2. Structure des interactions	179
7.3. Présentation de la démarche d'analyse adoptée	182
7.4. Remarques générales sur les transcriptions.....	182
7.5. Remarques générales sur le déroulement des activités enseignées.....	186
7.6. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement et les stratégies communicatives d'apprentissage.....	193
7.7. Synthèse des résultats obtenus	267
CHAPITRE 8. SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS	270
8.1. Analyse des résultats	270
8.2. Interprétation des résultats	289
8.3. Synthèse	291
8.4. Propositions pédagogiques pour l'amélioration de l'enseignement de l'oral en classe de FLE.....	292
CONCLUSION GENERALE	296

LISTE DES ABREVIATIONS

A.	Apprenant
AM.	Année Moyenne
APC.	Approche Par les Compétences
AS.	Année Secondaire
CECRL.	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CNDP.	Centre National des Documentation Pédagogique
CNP.	Commission Nationale des Programmes
CNRSE.	Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif
CRASC.	Centre National des Recherches en Anthropologie Sociale et Culturelle
DDL.	Didactique Des Langues
E.	Enseignant(e)
ESGT.	Enseignement Secondaire Général et Technologique
ETP.	Enseignement Technique et Professionnel
FLE.	Français enseigné comme étant une Langue Étrangère
GAFD.	Groupe Agence Française de Développement
GARS.	Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe
GSD.	Groupes Spécialisés de Disciplines
LM.	Langue Maternelle
ONPS.	Office National des Publications Scolaires
P.	Page
PEM.	Professeur d'Enseignement Moyen
PES.	Professeur d'Enseignement Secondaire
QCM.	Questions aux Choix Multiples
SCE.	Stratégies Communicatives d'Enseignement
SCA.	Stratégies Communicatives d'Apprentissage
TICE.	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation
ZDP.	Zone de Développement Proximale

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Langues maternelles parlées en Algérie.....	22
Tableau 2 : Niveaux d'apprentissage de la langue française de 1962 à 2006	29
Tableau 3 : Nombre des heures d'apprentissage des langues à tous les niveaux scolaires.....	40
Tableau 4 : Grille d'analyse des SCE adoptée pour notre recherche	100
Tableau 5 : Grille d'analyse des SCA adoptée pour notre recherche.....	105
Tableau 6 : Intitulés des activités enseignées et leurs objectifs en classe de 2 ^{ème} AM	116
Tableau 7 : Intitulés des activités enseignées et leurs objectifs en classe de 2 ^{ème} AS.....	117
Tableau 8 : Sexe des collégiens enquêtés.....	122
Tableau 9 : Sexe des lycéens enquêtés	122
Tableau 10 : Age des collégiens enquêtés.....	123
Tableau 11 : Age des lycéens enquêtés	123
Tableau 12 : Profession des parents des collégiens enquêtés.....	124
Tableau 13 : Profession des parents des lycéens enquêtés.....	124
Tableau 14 : Nombre de frères et de sœurs des collégiens enquêtés	125
Tableau 15 : Nombre de frères et de sœurs des lycéens enquêtés.....	125
Tableau 16 : Nombre d'années d'apprentissage de la langue française des collégiens enquêtés	125
Tableau 17 : Nombre d'années d'apprentissage de la langue française des lycéens enquêtés	126
Tableau 18 : Fréquence des questions posées par les collégiens enquêtés en classe	126
Tableau 19 : Fréquence des questions posées par les lycéens enquêtés en classe	127
Tableau 20 : Nature des questions posées par les collégiens enquêtés en classe.....	128
Tableau 21 : Nature des questions posées par les lycéens enquêtés en classe	128
Tableau 22 : Fréquence des réponses des collégiens enquêtés en classe	128
Tableau 23 : Fréquence des réponses des lycéens enquêtés en classe	129
Tableau 24: Fréquence d'utilisation de la langue française par les collégiens enquêtés hors la classe	129
Tableau 25: Fréquence d'utilisation de la langue française par les lycéens enquêtés hors la classe	129
Tableau 26 : La langue parlée par les collégiens enquêtés hors la classe	130
Tableau 27 : La langue parlée par les lycéens enquêtés hors la classe	130
Tableau 28 : Taux des collégiens enquêtés ayant des difficultés à s'exprimer en français ...	131
Tableau 29 : Taux des lycéens enquêtés ayant des difficultés à s'exprimer en français.....	131
Tableau 30 : Nature des difficultés de communication orale des collégiens enquêtés	131
Tableau 31 : Nature des difficultés de communication orale des lycéens enquêtés.....	132
Tableau 32 : Causes des difficultés de communication orale des collégiens enquêtés	133
Tableau 33 : Causes des difficultés de communication orale des lycéens enquêtés	134

Tableau 34 : SCA utilisées par les collégiens enquêtés pour pallier les difficultés de communication orale avec l'enseignante	135
Tableau 35 : SCA utilisées par les lycéens enquêtés pour pallier les difficultés de communication orale avec l'enseignant.....	135
Tableau 36 : Répartition géographique des collèges des PEM enquêtés	141
Tableau 37 : Répartition géographique des lycées des PES enquêtés.....	142
Tableau 38 : Sexe des PEM enquêtés.....	142
Tableau 39 : Sexe des PES enquêtés	142
Tableau 40 : Nombre d'années d'expérience professionnelle des PEM enquêtés	143
Tableau 41 : Nombre d'années d'expérience professionnelle des PES enquêtés	143
Tableau 42 : Diplôme obtenu par les PEM enquêtés en formation initiale.....	144
Tableau 43 : Diplôme obtenu par les PES enquêtés en formation initiale	144
Tableau 44 : Avis des PEM enquêtés sur les nouveaux programmes	146
Tableau 45 : Avis des PES enquêtés sur les nouveaux programmes	146
Tableau 46 : Formation continue suivie par les PEM enquêtés concernant les nouveaux programmes.....	151
Tableau 47 : Formation continue suivie par les PES enquêtés concernant les nouveaux programmes.....	151
Tableau 48 : Avis des PEM enquêtés sur la qualité des cours, textes, exercices et questions proposés dans les nouveaux programmes	153
Tableau 49 : Avis des PES enquêtés sur la qualité des cours, textes, exercices et questions proposés dans les nouveaux programmes	153
Tableau 50 : Taux des collégiens enquêtés qui éprouvent des difficultés en communication orale.....	155
Tableau 51 : Taux des lycéens enquêtés qui éprouvent des difficultés en communication orale	155
Tableau 52 : Domaines où les collégiens enquêtés éprouvent des difficultés.....	156
Tableau 53 : Domaines où les lycéens enquêtés éprouvent des difficultés.....	156
Tableau 54 : Comportement des PEM enquêtés avec leurs apprenants en classe.....	160
Tableau 55 : Comportement des PES enquêtés avec leurs apprenants en classe.....	160
Tableau 56 : Connaissance du concept SCE et SCA par les PEM enquêtés.....	162
Tableau 57 : Connaissance du concept SCE et SCA par les PES enquêtés	162
Tableau 58 : Utilisation des SCE par les PEM enquêtés en classe	164
Tableau 59 : Utilisation des SCE par les PES enquêtés en classe.....	164
Tableau 60 : Utilisation ou non des SCA par les apprenants des PEM enquêtés.....	166
Tableau 61 : Utilisation ou non des SCA par les apprenants des PES enquêtés.....	166
Tableau 62 : Avis des PEM enquêtés sur le maintien de l'APC dans le système éducatif....	169
Tableau 63 : Avis des PES enquêtés sur le maintien de l'APC dans le système éducatif	169

Tableau 64 : SCE utilisées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »	194
Tableau 65 : SCA développées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »	204
Tableau 66 : SCE utilisées dans la deuxième activité « expression orale »	210
Tableau 67 : SCA développées dans la deuxième activité « expression orale »	217
Tableau 68 : SCE utilisées dans la troisième activité « activité métalinguistique »	222
Tableau 69 : SCA développées dans la troisième activité « activité métalinguistique »	228
Tableau 70 : SCE utilisées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »	233
Tableau 71 : SCA développées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »	242
Tableau 72 : SCE utilisées dans la deuxième activité « expression orale »	247
Tableau 73 : SCA développées dans la deuxième activité « expression orale »	253
Tableau 74 : SCE utilisées dans la troisième activité « activité métalinguistique »	259
Tableau 75 : SCA développées dans la troisième activité « activité métalinguistique »	264
Tableau 76 : Moyenne des SCE utilisées dans les trois activités enseignées au collège	271
Tableau 77 : Moyenne des SCA développées dans les trois activités apprises au collège	273
Tableau 78 : Les trois SCE les plus utilisées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »	274
Tableau 79 : Les trois SCE les plus utilisées dans la deuxième activité « expression orale »	275
Tableau 80 : Les trois SCE les plus utilisées dans la troisième activité « activité métalinguistique »	276
Tableau 81 : Les trois SCA les plus développées dans la première activité « compréhension orale de textes écrits »	277
Tableau 82 : Les trois SCA les plus développées dans la deuxième activité « expression orale »	278
Tableau 83 : Les trois SCA les plus développées dans la troisième activité « activité métalinguistique »	278
Tableau 84 : Moyenne des SCE utilisées dans les trois activités enseignées au lycée	280
Tableau 85 : Moyenne des SCA développées dans les trois activités apprises au lycée	281
Tableau 86 : Les trois SCE les plus utilisées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »	283
Tableau 87 : Les trois SCE les plus utilisées dans la deuxième activité « expression orale »	284
Tableau 88 : Les trois SCE les plus utilisées dans la troisième activité « activité métalinguistique »	285
Tableau 89 : Les trois SCA les plus développées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »	286
Tableau 90 : Les trois SCA les plus développées dans la deuxième activité « expression orale »	287

Tableau 91 : Les trois SCA les plus développées dans la troisième activité « activité métalinguistique » 288

LISTE DES CARTES ET SCHEMAS

Carte 1 : Principales zones berbérophones 27

Carte 2 : Densité de la population berbérophone 27

Schéma 1 : Système de communication selon Shannon 77

Schéma 2 : Schéma canonique de R. Jakobson..... 78

Schéma 3 : Modèle de la communication selon R. Jakobson 79

Schéma 4 : Modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Hymes 80

Schéma 5 : Proposition de Kerbrat-Orecchioni destinée à se substituer au schéma des fonctions de la communication 82

Schéma 6 : Schéma de la première classe expérimentale (2^{ème} AM)..... 113

Schéma 7 : Schéma de la deuxième classe expérimentale (2^{ème} AS)..... 114

LISTE DES HISTOGRAMMES

Histogramme 1 : SCE utilisées dans la première activité 194

Histogramme 2 : SCA développées dans la première activité 204

Histogramme 3: SCE utilisées dans la deuxième activité 210

Histogramme 4: SCA développées dans la deuxième activité 218

Histogramme 5 : SCE utilisées dans la troisième activité..... 223

Histogramme 6 : SCA développées dans la troisième activité..... 228

Histogramme 7 : SCE utilisées dans la première activité 234

Histogramme 8 : SCA développées dans la première activité 242

Histogramme 9 : SCE utilisées dans la deuxième activité 247

Histogramme 10 : SCA développées dans la deuxième activité 253

Histogramme 11 : SCE utilisées dans la troisième activité..... 259

Histogramme 12 : SCA développées dans la troisième activité..... 264

Histogramme 13 : Moyenne des SCE utilisées dans les trois activités 271

Histogramme 14 : Moyenne des SCA développées dans les trois activités 273

Histogramme 15 : Les trois SCE les plus utilisées dans la première activité 274

Histogramme 16 : Les trois SCE les plus utilisées dans la deuxième activité 275

Histogramme 17 : Les trois SCE les plus utilisées dans la troisième activité..... 276

Histogramme 18 : Les trois SCA les plus développées dans la première activité 277

Histogramme 19 : Les trois SCA les plus développées dans la deuxième activité..... 278

Histogramme 20 : Les trois SCA les plus développées dans la troisième activité..... 279

Histogramme 21 : Moyenne des SCE utilisées dans les trois activités 280

Histogramme 22 : Moyenne des SCA développées dans les trois activités 282

Histogramme 23 : Les trois SCE les plus utilisées dans la première activité 283

Histogramme 24 : Les trois SCE les plus utilisées dans la deuxième activité 284

Histogramme 25 : Les trois SCE les plus utilisées dans la troisième activité..... 285

Histogramme 26 : Les trois SCA les plus développées dans la première activité 286

Histogramme 27 : Les trois SCA les plus développées dans la deuxième activité..... 287

Histogramme 28 : Les trois SCA les plus développées dans la troisième activité..... 288

TRANSCRIPTION PHONETIQUE DES LETTRES DE L'ARABE EN FRANÇAIS

ع	^
ا	a
ب	b
ت	t
ث	ṭ
ج	ǧ
ح	h
خ	ħ
د	d
ذ	ḍ
ر	r
ز	z
س	s
ش	ʃ
ص	ʂ
ض	ʒ
ط	t
ظ	z
ع	ʕ
غ	ǧ
ف	f
ق	q
ك	k
ل	l
م	m
ن	n
ه	h
و	u-w
ي	i-y

INTRODUCTION GENERALE

L'apprentissage est considéré comme étant une expérience indispensable qui fait progresser l'être humain dans ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il est à la fois un acte fondamental de l'être humain et un phénomène complexe et difficile à cerner. L'importance et la complexité de ce fait social ont fait de lui l'objet de nombreuses recherches surtout dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des savoirs scolaires et notamment des langues étrangères dans un cadre institutionnel, l'école. C'est dans ce cadre que se situe notre domaine de recherche.

Apprendre une langue c'est selon Hymes (1984) acquérir une compétence de communication dans cette langue, c'est-à-dire maîtriser la langue comme système et maîtriser les règles sociales d'utilisation de la langue, une conception qu'exprime la citation suivante : « *les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi.* » (1984 : 47). Widdowson reformule la notion de compétence de communication comme étant « *la connaissance de la façon dont le système de la langue est actualisé en emploi dans des contextes sociaux.* » (1981 : 183).

Cependant, il n'est pas toujours facile de développer cette compétence de communication surtout lorsqu'une langue étrangère n'est apprise que dans un cadre institutionnel et c'est le cas de la langue française pour la plupart des apprenants algériens. Il est à noter que, dans le contexte algérien et suite aux observations que nous avons effectuées dans les classes où le français est enseigné comme une langue étrangère (c'est-à-dire en tant que FLE), nous avons constaté qu'il est souvent difficile d'amener les apprenants à prendre la parole et à s'exprimer dans cette langue. En effet, les apprenants dépendent toujours de la parole et des interventions de l'enseignant comme si les études sur l'autonomisation des élèves, sur le travail en groupe, l'enseignement mutuel (cf. les méthodes coopératives et actives : Dewey, Freinet, GFEN, les travaux de H. Holec et du CRAPEL de Nancy, etc.) qui ont influencé l'approche communicative du FLE, étaient négligés dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE en Algérie.

Nous précisons que dans le cadre de notre recherche nous nous limitons seulement à la compétence orale que nous aborderons sous l'angle des enseignants et des apprenants.

En partant de l'hypothèse largement partagée par les didacticiens des langues, que l'appropriation d'une langue se réalise en grande partie par le biais des interactions (cette hypothèse est formulée ainsi par les didacticiens communicatifs : « *C'est en communiquant que l'on apprend à communiquer* », cf. Savignon, 1983 : 30¹), l'absence d'interactions constatée au cours de nos observations menées pour notre recherche nous amène à notre propre hypothèse de recherche, fil directeur de notre travail, qui est la suivante : dans l'espace de la classe, le manque d'interactions (enseignant/apprenants et apprenants/apprenants) ne peut qu'entraver le processus d'acquisition du français des apprenants.

Aussi, allons nous essayer, par le biais de cette recherche, d'analyser les interactions verbales enseignants/apprenants et apprenants/apprenants en focalisant nos analyses particulièrement sur *les stratégies communicatives d'enseignement* (désormais SCE) utilisées par les enseignants et *les stratégies communicatives d'apprentissage* (désormais SCA) développées par les apprenants en classe de FLE. Ces deux types de stratégies sont des procédés utilisés tant par les enseignants pour, selon Riachi² (2006), « *réguler, de manière aussi efficace que possible leurs échanges avec leurs apprenants qui sont en principe inégaux* » que par leurs apprenants pour pouvoir, toujours selon Riachi (idem), « *atteindre un objectif communicationnel particulier et pour résoudre un problème d'intercompréhension* » en classe de FLE. En effet, ces stratégies peuvent jouer un rôle important dans l'émergence et le développement de l'expression orale des apprenants par les interactions verbales qu'elles engendrent entre les enseignants et leurs apprenants et entre les apprenants. Elles peuvent également faciliter la communication orale c'est-à-dire permettre de contrôler *le processus de communication* et améliorer ainsi l'acquisition des savoirs et des savoir-faire fixés par les programmes officiels.

A partir de cette problématique, la question de recherche de notre thèse peut être formulée sous la forme d'un double questionnement :

1- En classes de FLE les enseignants varient-ils ou non leurs stratégies communicatives d'enseignement selon la nature des activités enseignées, les savoirs enseignés et le niveau du public (collégiens et lycéens) ?

¹« *C'est en forgeant qu'on devient forgeron. Just as one learns to be a blacksmith by being a blacksmith, one learns to communicate by communicating. Or, to put it differently, one develops skills by using skills* » (1983 : 30).

²Riachi, M., 2006, (résumé de thèse) *Les interactions verbales en classe de français au Liban : analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3, Université Libanaise. Faculté de pédagogie Beyrouth.

2- Les stratégies communicatives d'apprentissage développées par les lycéens évoluent-elles quantitativement et qualitativement par rapport à celles développées par les collégiens ? »

Le but de notre recherche est de comparer les SCE utilisées par les enseignants au collège et au lycée et les SCA développées par les collégiens et les lycéens en classes de FLE. Ces comparaisons ont pour objectif de mettre en évidence des similarités et des différences et surtout d'éventuelles évolutions.

Pour pouvoir orienter notre réflexion et tenter de répondre à nos questions de recherche, nous formulons les hypothèses secondaires suivantes :

Premièrement, en considérant que la durée d'apprentissage d'une langue étrangère est un facteur qui a un certain impact sur la maîtrise de cette langue et sur la motivation à apprendre la langue, nous pouvons supposer en conséquence que le nombre d'années d'apprentissage du FLE et l'appropriation progressive du français doivent se traduire par une maîtrise accrue de la langue au niveau de la syntaxe et du vocabulaire. Ces aspects nous permettent de formuler l'hypothèse qu'une appropriation plus grande d'une langue permettrait une meilleure implication des lycéens dans les échanges langagiers.

Autre hypothèse de travail : les conceptions pédagogiques et didactiques ont changé sur le plan des instructions officielles dans le cadre de la réforme du système éducatif, mais, et c'est là une de nos hypothèses secondaires de recherche : les pratiques des enseignants en classes n'auraient pas suivi ces évolutions, la formation initiale et continue des enseignants n'auraient pas pris en compte ces changements, surtout en ce qui concerne le volet de l'enseignement de l'oral et certaines de ses pratiques en classe du FLE.

De plus, la compétence linguistique insuffisante des apprenants serait le facteur principal, et aussi la crainte de la perte de la face, la peur etc., qui empêche les apprenants de varier leurs SCA (les apprenants feraient appel à un nombre limité de SCA pour régler leur problème de communication orale).

Enfin, les types d'activités pratiquées en classe de FLE (compréhension orale des textes écrits, expression orale, activités métalinguistiques, etc.) pourraient favoriser l'utilisation de certaines SCE et SCA plus que d'autres.

Pour pouvoir confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous avons eu recours à des données à la fois quantitatives, qualitatives et compréhensives obtenues à partir de trois outils d'enquête différents :

Dans un premier temps, nous avons procédé à une enquête sous forme de questionnaire destiné à 40 apprenants de 2^{ème} année moyenne (désormais 2^{ème} AM) et 40 élèves de 2^{ème} année secondaire (désormais 2^{ème} AS) pour analyser et comparer comment les collégiens et les lycéens communiquent avec leurs enseignants et comment ils parviennent à résoudre leurs problèmes de communication orale.

Dans un deuxième temps, nous avons proposé un deuxième questionnaire à 35 professeurs d'enseignement moyen de français (désormais PEM) exerçant dans plusieurs collèges et également à 40 professeurs d'enseignement secondaire de français (désormais PES) exerçant dans plusieurs lycées de Tiaret.

Nous avons d'autre part, organisé des entretiens individuels avec huit PEM et PES qui enseignent la langue française pour vérifier s'il y a une continuité et une coordination entre le lycée et le collège pour aider les apprenants à améliorer leur apprentissage de la langue française.

Dans un troisième temps, nous avons analysé et comparé les SCE utilisées par deux enseignants (1 PEM et 1 PES) et les SCA développées par des collégiens et des lycéens dans une classe de collège de (2^{ème} AM) et dans une deuxième classe de lycée (2^{ème} AS) au cours de trois activités d'enseignement/apprentissage prescrites par les instructions officielles, à savoir :

- « Activité de compréhension orale des textes écrits »
- « Activité d'expression orale »
- « Activité de métalangage : point de langue : conjugaison ».

Pour pouvoir réaliser ce travail, nous avons procédé à l'enregistrement des trois activités citées supra. Les contenus de ces trois activités sont imposés par le programme officiel de français de 2^{ème} AM et celui de 2^{ème} AS.

Pour l'analyse et l'étude des SCE et les SCA, nous avons élaboré deux grilles d'analyse en sélectionnant certaines des SCE et SCA mentionnées par Cicurel, F. (1985), Causa, M. (2003), Riachi, M. (2006) et Nonnon, É. (2008). En croisant ces grilles d'analyse, nous avons élaboré nos propres grilles d'analyse.

Notre recherche se répartit en trois parties principales et se divise en huit chapitres :

Dans la première partie, nous présentons le cadre contextuel du présent travail de recherche.

Le premier chapitre est consacré aux langues en présence en Algérie ainsi que la spécificité historique, culturelle de chacune d'elles dans le contexte algérien. Nous abordons également l'histoire de l'enseignement de la langue française en Algérie avant et après l'indépendance. Nous pensons que la complexité et la spécificité de chacune des langues, abordées dans ce chapitre, peuvent être des facteurs qui sont à l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de la langue française.

Dans le deuxième chapitre, nous décrivons l'enseignement/apprentissage du français en classe de 2^{ème} AM et celle de 2^{ème} AS dans le cadre du nouveau système éducatif algérien ainsi que le statut de la langue française dans le nouveau système éducatif.

La deuxième partie de cette thèse est consacrée aux cadres théorique, conceptuel et méthodologique de notre recherche.

Dans le troisième chapitre, nous présentons le cadre théorique de notre recherche et nous détaillons deux concepts clés pour notre travail : ceux d'« *interactions verbales* » et de « *stratégies communicatives* » en rapportant les positions de plusieurs chercheurs et écoles de pensée.

Le quatrième chapitre quant à lui est consacré à la présentation des outils méthodologiques retenus et à la mise en place du dispositif d'observation dans les deux classes choisies.

Dans la troisième partie de notre thèse, nous analysons le déroulement pédagogique d'activités de classe sous l'angle d'une analyse quantitative et qualitative des SCE et des SCA développées respectivement par les enseignants et les apprenants dans les trois activités enseignées dans les deux classes choisies (2^{ème} AM et 2^{ème} AS).

Les cinquième et sixième chapitres sont consacrés aux analyses :

- Du questionnaire destiné aux apprenants de la classe de 2^{ème} AM.
- Du questionnaire destiné aux apprenants de la classe de 2^{ème} AS.
- Du questionnaire destiné aux PEM de français.
- Du questionnaire destiné aux PES de français.
- De l'entretien destiné à quelques PEM et PES enseignant la langue française.

Dans le septième chapitre est faite une analyse quantitative et qualitative détaillée du corpus oral enregistré au niveau du collège et au niveau du lycée dans les trois activités choisies.

Le huitième chapitre présente une synthèse et une interprétation des résultats des deux classes choisies à savoir la 2^{ème} AM et la 2^{ème} AS.

Enfin, la conclusion de notre recherche présente un bilan de ce travail de recherche et souligne ses points positifs ainsi que ses limites. Elle trace des perspectives de nouvelles recherches sur les SCE et les SCA en classe de langue. Enfin, elle esquisse dans le domaine de la didactique de l'oral en langue étrangère quelques perspectives nouvelles.

PARTIE I. CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1. LES LANGUES EN PRESENCE EN ALGERIE

Introduction

L'Algérie a connu, tout au long de son histoire, plusieurs invasions et colonisations : phénicienne, carthaginoise, byzantine, berbère, romaine, turque, et française³. Ces faits historiques ont façonné la spécificité sociolinguistique de l'Algérie qui le distingue des autres états du Maghreb. Cette spécificité sociolinguistique est décrite par plusieurs chercheurs et linguistes tels que Taleb El Ibrahimy (1997 : 22), Asselah-Rahal, Médifène & Zabout (2000 : 30) comme étant *ambiguë, très complexe et problématique*.

Nous allons évoquer dans ce premier chapitre les langues présentes en Algérie tant dans le milieu social que dans le milieu scolaire. Nous allons ensuite tenter d'exposer la complexité de la situation sociolinguistique de l'Algérie qui résulte en partie de l'ambiguïté du statut de la langue française. Nous allons enfin décrire le statut et l'usage de cette langue et de leurs effets sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le système éducatif algérien. Cette description impliquera en partie d'aborder les difficultés rencontrées par les apprenants algériens dans le processus d'apprentissage de la langue française.

1.1. Historique de la langue française en Algérie

1.1.1. Avant l'indépendance (1962)

Suite à la colonisation française du territoire algérien en 1830, l'administration française a tout fait pour imposer la langue et la culture françaises au détriment de la langue et la culture arabo et berbéro-musulmanes. Cette acculturation a duré plus de cent ans et a connu plusieurs formes telles que la fermeture des écoles coraniques et l'adoption de la langue française comme étant la seule langue dans tous les domaines sociaux de la vie quotidienne (école, administration, justice, etc.). Comme conséquence logique de ces décisions, la langue arabe classique s'est retrouvée enseignée uniquement et clandestinement dans les écoles coraniques.

³Cf. Queffelec, A, Derradji, Y, Debov, V.N, Smaali, D, Cherrad, Y, 2000, *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*, Université francophones, actualité linguistique francophone.

Pour pouvoir synthétiser mieux la feuille de route concernant la politique linguistique adoptée par l'occupant français en ce qui concerne le domaine de l'enseignement en Algérie, nous reprenons les propos de Raimbaud, A. Ministre de l'Instruction Publique à cette époque-là. Il écrivait en 1897 :

« [...] la première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. **La troisième se fera par l'école : elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux** »⁴ (nous soulignons).

Autrement dit, pour pouvoir renforcer l'invasion territoriale, l'occupant français a adopté une politique de « *désarabisation* » et de « *francisation* » en même temps. En parallèle à cela, il a promu l'enseignement de l'arabe dialectal qui est un dialecte parlé plus qu'écrit aux dépens de la langue arabe classique qui est une langue écrite avec des normes et des règles standards.

Il a fallu attendre l'année 1938 pour voir, selon Taleb El Ibrahimy, (1997 : 38), « *de nouveau accordé un droit de cité à l'école à la langue arabe classique mais en tant que langue étrangère et d'avoir une place dans la société* ».

De leur côté, et pour beaucoup d'Algériens apprendre, maîtriser et s'appropriier la langue du colonisateur et son mode de penser étaient le seul moyen de pouvoir lui tenir tête. Ce qui a fait que beaucoup d'Algériens ont appris la langue française en parallèle avec la langue arabe littéraire et cela jusqu'après l'indépendance en 1962.

1.1.2. Après l'indépendance (1962)

Dans les années soixante deux c'est-à-dire après l'indépendance, les responsables de tous les secteurs administratifs et publics en Algérie se sont focalisé sur *la restauration de la langue nationale* i.e. la langue arabe classique malgré le fait que l'arabe parlé en Algérie dans la vie de tous les jours est l'arabe dialectal algérien et non pas l'arabe classique qui est parlé et écrit par très peu de personnes.

⁴Cité dans Taleb Ibrahimy, Kh, 1997, Les Algériens et leur(s) langues(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, Alger : les éditions el Hikma, p 37.

Les textes de la *Charte d'Alger* de 1964 et ceux des différentes constitutions algériennes de 1976, 1986 et 1989 abordent le volet des langues sous formes de deux aspects distincts : la langue nationale qui est l'arabe littéraire d'une part, et d'autre part, les langues étrangères.

La langue arabe classique a bénéficié de ce statut doublement valorisé pour deux raisons : la première raison est *symbolique* et *religieuse* car c'est la langue du Coran et la seconde raison est institutionnelle puisque de 1962 à 2002 elle a été l'unique langue nationale et officielle et de ce fait elle a acquis tous les avantages que lui octroie son statut. Cette valorisation de l'arabe classique a provoqué à la fois « *un nationalisme linguistique* » en ce qui concerne la langue arabe classique et une sorte « *d'ignorance* » de la diversité du peuple algérien ethnique, culturelle et linguistique qui a été niée jusqu'à la reconnaissance officielle de la langue amazighe comme étant une deuxième langue nationale et cela en 2002.

Les langues parlées en Algérie peuvent de fait être classées en deux groupes :

- **Les langues ou dialectes dits maternels**

L'arabe dialectal, le kabyle, le chaouia, le m'zabia et le parler targui.

- **Les langues d'enseignement/apprentissage**

L'arabe littéral ou classique, le français et les langues étrangères : l'anglais, l'espagnol et l'allemand.

Nous pouvons classer les langues maternelles parlées en Algérie en cinq grands groupes, dans le tableau 1, selon les régions où sont parlés ces dialectes.

Tableau 1 : Langues maternelles parlées en Algérie

Langues (dialectes) maternelles	Régions qui parlent ces langues (dialectes) maternelles
Le kabyle	Kabylie
Le chaouia	Aurès
Le m'zabi	M'zab
Le parler targui	Les Touaregs du Hoggar
L'arabe dialectal	Le reste du pays

Source: Taleb El Ibrahimy, KH. (1997 : 33 ; 34)

1.2. Les langues en contact en Algérie

Le champ linguistique en Algérie, comme nous venons de le voir, est constitué d'un groupe de langues et dialectes. Selon Asselah-Rahal (2000) « *dans le contexte algérien il y a trois langues avec des variétés différentes qui sont en contact à savoir : l'arabe, le berbère et le français.* ». Le statut de chacune de ces langues est l'un des sujets les plus contestés en Algérie à cause des rapports que ces langues entretiennent avec les domaines socio-politiques en Algérie.

1.2.1. La langue arabe

Cette langue est caractérisée en Algérie par le fait qu'elle est plus parlée qu'écrite et cela est dû pour plusieurs raisons. Elle se présente selon plusieurs linguistes comme Taleb El Ibrahimy (1997 : 22) et Elimam (2001 : 19) sous trois formes : « *arabe classique ou littéral* », « *arabe moderne* » et « *arabe dialectal* ».

1.2.1.1. La langue arabe classique

La langue arabe classique est avant tout la langue du Coran, fait qui la rend, comme nous venons de le citer, symbolique, sacrée et idéologique. Elle a toujours, dans toutes les constitutions algériennes, bénéficié du statut de la seule langue officielle et est l'un des éléments majeurs de la personnalité algérienne. La langue arabe classique est caractérisée selon Chejne⁵ (1965 : 174 ; 175) cité dans Taleb El Ibrahimy (idem : 26) « *[...] par la régularité schématique de l'ensemble grammatical [...] par une syntaxe abondante en distinctions subtiles presque toutes inexistantes en arabe parlé moderne, la surabondance d'un lexique où se cumulent les vocabulaires particuliers des lieux et des époques et les trouvailles des auteurs stylistes, tout porte la marque d'une langue savante et non d'usage journalier* ». Cette caractéristique ne permet pas donc à la langue arabe classique d'être apprise et enseignée dans un but communicationnel ; en plus ; selon Asselah-Rahal (2000) « *la complexité et le manque de spontanéité de cette langue font d'elle une langue étrangère par rapport à l'arabe dialectal.*»

⁵Chejne, A., 1965, «Arabic : its signification and place in Arab-Muslim society» in *Middle East journal*.

Elimam, pour sa part, (1990 : 114) ajoute suite à tout ce qui vient d'être dit sur l'arabe classique ; que le choix de cette langue comme langue nationale est incohérent car pour lui « *imposer cette même langue comme langue d'état reviendrait à s'octroyer le droit, à terme, de modifier et d'adapter ladite langue à la gestion des affaires publiques. Pas un seul musulman ne s'aventurerait dans un tel dessein* ». Selon Taleb El Ibrahimy (idem : 15) parlant de cet arabe imposé par les institutions, « *on peut dire que c'est une langue qui est beaucoup plus un instrument de culture utilisée par une population scolarisée plus qu'un moyen de communication quotidien* ».

1.2.1.2. L'arabe moderne ou intermédiaire

Cette variété de la langue arabe représente la modernisation de l'arabe classique. Elle est également nommée par certains chercheurs « *arabe standard* » ou « *arabe intermédiaire* ». En Algérie c'est cette variété qui est utilisée dans les institutions de l'état, dans le système éducatif, dans la presse et à la télévision c'est-à-dire dans les médias.

L'objectif officiel visé par les responsables de la politique d'arabisation est la suprématie de la langue arabe dans tous les secteurs : de l'usage quotidien banal à la recherche scientifique la plus avancée. Comme conséquence de cette politique d'arabisation, nous citons les décisions et les lois suivantes :

- En 1968 et selon Asselah-Rahal (2007 : 13), « *tous les fonctionnaires de la fonction publique ont été appelés à apprendre la langue arabe et à l'utiliser dans leur différentes fonctions administratives* ».
- En 1991, une loi sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe dans tous les services publics ; mairies, postes, justice et même les enseignes des magasins ; a été adoptée par l'Assemblée Nationale. Il s'agit de la loi de 16 janvier 1990 et plus exactement de l'article 4 qui stipule que :

« *Les administrations publiques, les institutions et les associations, quelle que soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles la communication, la gestion administrative, financière et artistique.* »

Mais vu les contacts qu'elle a eus avec d'autres langues, la langue arabe moderne comporte bien des traces de ces autres langues. Par exemple certains mots techniques français n'ont pas d'équivalence en langue arabe classique.

Aussi, en arabe moderne algérien des équivalences ont-elles été formées à partir des mots français.

Prenons comme exemple le substantif arabe qui est « الرسكلة » [araskala] c'est un mot technique qui n'existe pas en arabe classique ; il vient du mot français « recyclage ». De même, le substantif « التقني » [atiqni] qui lui vient du mot français « technique » et le substantif « الريبورتاج » [aruburtağ] qui lui vient du mot français « reportage ».

Par conséquent, le statut de la langue arabe dite moderne a été très contesté par les linguistes. Toutefois, Granguillaume décrit cette langue (1983 : 109) intermédiaire, comme étant « *la passerelle universelle entre les locuteurs arabophones. Forcée par des politiques [...] elle est dans sa nature même une langue de laboratoire* ».

1.2.1.3. L'arabe dialectal

L'arabe dialectal constitue par son usage quotidien, selon les observateurs, partout dans l'état algérien, la véritable langue de communication en Algérie. Elle est donc une langue véhiculaire. Selon Elimam (2001 : 19 ; 20) « *l'arabe dialectal est une langue native et maternelle* ». Malgré son statut dans la vie quotidienne des Algériens l'arabe dialectal avec toutes ses variantes n'a aucun statut dans les textes officiels et cette variante n'est pas enseignée dans l'école algérienne pour plusieurs raisons :

- L'arabe dialectal se présente sous plusieurs variantes ; chaque variante est différente d'une région à une autre.
- L'arabe dialectal ne dispose pas de règles grammaticales et lexicales décrites. En plus, son aspect essentiellement oral l'empêche de produire un savoir qui peut être reconnu par la communauté scientifique et d'être le support d'une littérature écrite approuvée et validée par les spécialistes.

Nous pouvons considérer l'arabe dialectal comme étant la première langue de communication en Algérie puisqu'elle est parlée par la majorité des Algériens. Mais malgré ces arguments cités en faveur de l'arabe dialectal, cette dernière n'arrive toujours pas à se débarrasser de la position inférieure imposée par les textes officiels. Une des conséquences subies par l'arabe dialectal à cause de cette position est comme écrit Elimam (1990 : 105) « *la parole légitime et circulaire [...] ne s'inscrit que dans les formes de la langue officielle d'état qui en s'écartant des formes d'expression de la vie au quotidien [...] a favorisé la perte de ce sentiment* ».

L'arabe dialectal, également appelé : « الدارجة » [adariġa] ; « العامية » [al'miya] ; « المغربي » [almagribi]⁶ ou « l'arabe maternelle », se présente sous plusieurs formes c'est-à-dire l'arabe dialectal parlé dans le Nord de l'Algérie est différent de celui parlé au Sud, différent de celui parlé à l'Est et différent de celui parlé à l'Ouest. Mais un locuteur algérien peut les comprendre tous à la fois. Par exemple pour le mot « frère » : on le nomme à Tiaret [houya] « خويا ». A Tlemcen, on le nomme [hey] « خاي » et à Alger, on le nomme [hou] « خو » etc.

Il est à noter que les différences majeures relevées entre l'arabe dialectal et l'arabe classique concernent l'accent et une partie du vocabulaire.

1.2.2. La langue berbère ou Tamazight

Les principales zones berbérophones en Algérie sont : les Aurès, le Djurdjura, (kabylie), le Hoggar et le M'zab, ces zones rassemblent la quasi-totalité de la population berbère. La langue berbère représente la Langue Maternelle (désormais L.M.) d'une partie de la population algérienne⁷. Cette langue berbère se présente sous plusieurs variétés ; les principaux parlers berbères algériens sont : le Chaouia (Aurès), le Kabyle (Kabylie), le Tergui (Hoggar) ainsi que le M'zabi (M'zab).

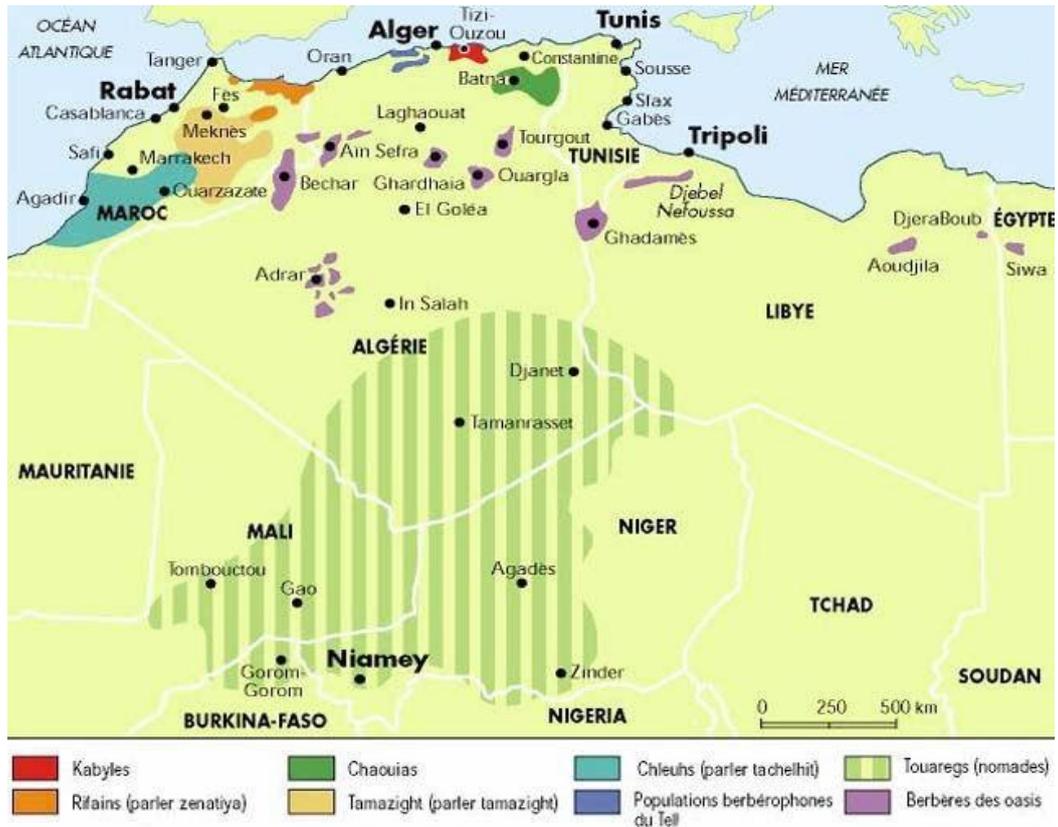
Nous présentons ci-dessous deux cartes géographiques qui répertorient les principales zones berbérophones et la densité de la population berbérophone⁸.

⁶Maghribi est une appellation donnée par Elimam à l'arabe dialectal algérien.

⁷Pour Taleb El Ibrahim, (1997 : 33) « nous ne sommes pas en mesure d'avancer un chiffre précis pour les locuteurs berbérophones tant les chiffres déjà publiés ont été contestés et controversés ». Cette observation faite par Taleb El Ibrahim, demeure valable en 2012.

⁸Les cartes 1 et 2 sont empruntées à une thèse intitulée « *Language and Conflict, Kabylia and the Algerian State* » réalisée par Mouhleb, N. Université of Oslo, (2005 : 17 ; 19).

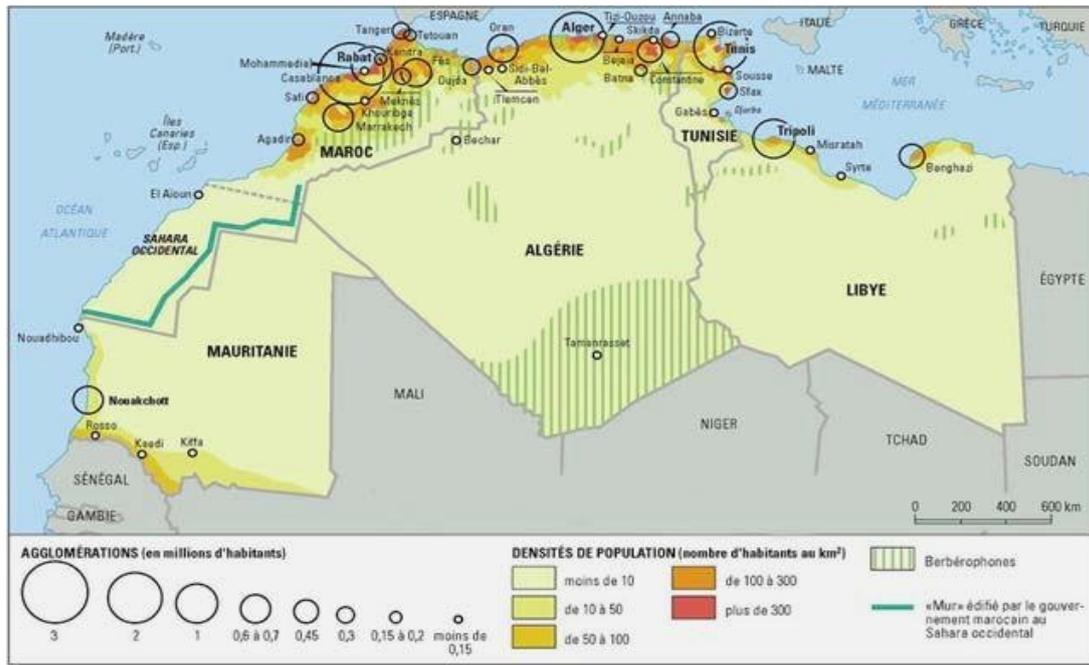
Carte 1 : Principales zones berbérophones⁹



Carte 2 : Densité de la population berbérophone¹⁰

⁹Source : le Mouvement Culturel Berbère, disponible sur le site web : <http://www.mcb-algerie.org/langdonn.html> consulté le 9 décembre 2005. (Référence citée dans la thèse op cite).

¹⁰Source : Le Monde diplomatique. Disponible sur le site web : <http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/maghrebpop1994>. (Référence cité dans la thèse op cite.)



La langue Tamazight a été l'objet d'une *minoration*¹¹ linguistique puisqu'elle était jusqu'à fin 2001 une langue officiellement occultée. C'est en avril 2002 et après plusieurs décennies d'engagement pour la reconnaissance officielle de cette langue, que le Tamazight a été reconnue officiellement comme étant une langue seconde et nationale à côté de l'arabe classique. A partir de 2002, cette langue essaye d'investir plusieurs domaines tels que l'éducation et les mass-médias. En effet, elle est actuellement enseignée dans plusieurs universités et établissements scolaires. Elle est également utilisée dans les médias audiovisuels algériens (une chaîne de télévision et une chaîne radio où sont présentés des journaux quotidiens, des émissions quotidiennes et hebdomadaires, ainsi que des émissions et journaux radiophoniques, etc.).

1.2.3. La langue française

En Algérie, le français est considéré sur le plan constitutionnel comme étant une langue étrangère. Cette langue bénéficie d'un statut particulier du fait de la colonisation française qui a duré cent trente deux ans. C'est une langue envisagée principalement comme scientifique et technique. Cette conception de la langue française traduit la difficulté à lui accorder un statut bien défini et à déterminer la place qu'elle occupe dans la réalité linguistique algérienne. Cette difficulté tient, selon Morsly (1983 : 22 ; 23) « *au fait qu'étant la langue du colonisateur, le français a usurpé son statut de langue officielle aux dépens de la*

¹¹Minoration : variété souffrant selon Elimam d'une sous-évaluation.

langue arabe ». En fait, entre 1962 et 1969, vu qu'il n'y avait pas assez d'enseignants d'arabe et vu que toute l'administration était en français, l'Algérie s'est trouvée obligée de promouvoir la langue française en tant que « *langue véhiculaire* ». La langue française, a ainsi été amenée à jouer un rôle non négligeable dans l'enseignement à tous les niveaux scolaires. Les élèves apprenaient toutes les matières scientifiques en langue française (mathématiques, physique, biologie, etc.) au niveau du primaire, du collège et du lycée.

Le tableau suivant présente le niveau scolaire où les élèves commençaient l'apprentissage de la langue française et cela de 1962 jusqu'à nos jours.

Tableau 2 : Niveaux d'apprentissage de la langue française de 1962 à 2006

Années	Niveau d'apprentissage du français
1962	Dès la première année primaire (langue de toutes les matières).
1966	Dès la deuxième année primaire (langue de toutes les matières).
De 1969 à 1982	Dès la troisième année primaire (langue de certaines matières « matières scientifiques »).
De 1982 à 2003	Dès la quatrième année primaire (équivalent de CE2 en France) (seulement la matière « français »)
De 2003 à 2005	Dès la deuxième année primaire (équivalent de CP2 en France) (seulement la matière « français »)
A partir de 2006.	Dès la troisième année primaire (seulement la matière « français »)

Source : Programmes du Ministère de l'éducation nationale de 1962 à 2006

Nous remarquons que cette variation de la place de la langue française dans le système éducatif algérien est directement dépendante de *la politique linguistique* de l'Algérie et des relations politiques entre l'Algérie et la France.

De 1962 et jusqu'à 1978¹², la langue française était utilisée dans l'enseignement de toutes les matières et dans tous les paliers scolaires. On a appelé ce système « *l'école normale* » ou « *le système bilingue* ».

Dans ce système, l'élève passait six ans à l'école primaire. Le passage du « cycle primaire » au « cycle moyen » ou « collège » était conditionné par la réussite à l'examen d'entrée en

¹² Dans un certain nombre de lycées, la langue française était utilisée dans l'enseignement de toutes les matières jusqu'à 1987.

« sixième ». L'élève passait après quatre ans au collège et le passage du « cycle moyen » au « cycle secondaire » était fixé par la réussite à l'examen du Brevet d'Enseignement Moyen (désormais BEM).

Officiellement, l'année 1978 marque la date de la première réforme du système éducatif algérien. Cette année a connu l'introduction de l'enseignement dit « *fondamental* » : ce nouveau système éducatif a imposé les changements suivants :

- Enseigner/apprendre toutes les matières en langue arabe y compris les matières scientifiques.
- Un changement radical dans tous les contenus des programmes d'enseignement.
- La suppression de l'examen d'entrée en *sixième* pour le passage au collège (désormais le passage du primaire au collège se fait sur la base de la moyenne annuelle obtenue par l'élève qui doit être égale ou supérieure à dix. Avant cela, le seul critère de passage du primaire au collège était la réussite à l'examen d'entrée en « sixième »).
- La période passée au collège est réduite de quatre ans à trois ans ; même les appellations des niveaux scolaires ont changé, par exemple, au lieu de dire quatrième année moyenne, troisième année moyenne, etc. on disait septième année fondamentale, huitième année fondamentale, etc. ; le Brevet d'Enseignement Moyen (désormais BEM) est devenu BEF.

Depuis l'introduction du système de « *l'enseignement fondamental* », le français est utilisé seulement pour enseigner la langue française et cela au niveau de tous les paliers « primaire, collège et lycée ».

1.2.4. Les langues étrangères

Monsieur Abdelaziz Bouteflika : Président de la République algérienne a maintes fois évoqué l'utilité de faire apprendre aux apprenants à tous les niveaux une ou plusieurs langues étrangères en même temps. Cet apprentissage permet à la fois d'actualiser ou d'accroître les connaissances des futurs cadres algériens dans tous les domaines (sciences, technologie, culture, sport, etc.) et aussi de prendre connaissance de plusieurs cultures. En effet, lors du discours d'installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif (désormais CNRSE) le président de la république affirmait que :

« [...] la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves [...] une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain [...] cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif [...] » cela permet « d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. »¹³

Les deux langues étrangères actuellement enseignées aux niveaux des collèges sont le français et l'anglais. Au lycée, les langues étrangères enseignées sont le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Notons que l'enseignement de la langue allemande et espagnole est réservé seulement aux filières dites littéraires. Alors que le français et l'anglais sont les deux langues étrangères enseignées dans toutes les branches de l'enseignement secondaire.

On doit cependant noter tout de même que l'enseignement de la langue anglaise a gagné du terrain, durant la première moitié des années 90, par rapport aux autres langues étrangères. En effet, les autorités ont opté, par choix politique, de se rapprocher des États Unis d'Amérique, et de favoriser l'enseignement de la langue anglaise pour son aspect utilitaire dans le contexte international du fait qu'elle est la langue véhiculaire de la mondialisation. Selon Dourari (2003 : 9) « même les Français sont contraints de l'utiliser (la langue anglaise) pour percer dans le domaine scientifique. », voire même dans le domaine des échanges économiques. En même temps, pour prendre de la distance avec la langue française durant l'année scolaire 1995/1996, il a été demandé aux parents d'élèves de choisir pour leurs enfants ; entre le français et l'anglais ; la première langue étrangère à être apprise à l'école primaire et cela dès la quatrième année fondamentale (désormais 4^{ème} A.F.). Du point de vue quantitatif, et selon les statistiques officielles fournies par le Ministère de l'éducation nationale, en 1996, 73.37% des parents d'élèves étaient favorables au maintien de la langue française comme première langue étrangère contre 24.83% qui étaient contre. 71.07% des parents interrogés souhaitaient que leurs enfants apprennent le français alors que 28.72 % souhaitaient que leurs enfants apprennent l'anglais.

La position des enseignants des langues quant à eux vis-à-vis de la question d'enseigner la langue anglaise comme première langue étrangère est identique à l'avis des parents car 51.70

¹³Extrait du discours (page 7) de Monsieur Abdelaziz Bouteflika : Président de la République algérienne au palais des nations, Alger, 13 mai 2000. Discours disponible sur le site web : <http://www.ambalgerie.fr/.../Discours%20réforme%20Système%20Educatif.html> consulté le 09 septembre 2007.

% des enseignants interrogés étaient pour l'enseignement de la langue française comme première langue étrangère alors que 45.99%¹⁴ étaient pour remplacer la langue française par la langue anglaise. On peut dire que le premier choix a été maintenu par la langue française¹⁵.

1.3. Peut-on parler d'une situation diglossique dans le contexte linguistique algérien

Selon Hamers et Michel (1983 : 450) la diglossie signifie : « *Une situation linguistique relativement stable dans laquelle deux variétés d'une même langue ou deux langues distinctes sont utilisées de façon complémentaire, l'une ayant un statut socioculturel relativement supérieur à l'autre dans la société* ». Donc, dans l'approche nord-américaine, nous pouvons dire que la diglossie peut être considérée comme étant un phénomène *relativement stable*. Mais selon Boyer (1991 : 92 ; 93) « *la situation des pays de langues catalanes en Espagne connaît une situation de concurrence déloyale entre le catalan et le castillan* ». Ce qui modifie le concept de diglossie d'un *statut constant* dans la vision des chercheurs nord-américain à un *statut critique* selon Boyer.

Dans ces conditions, le locuteur algérien est peut-être considéré comme étant *bilingue*¹⁶ voire trilingue dans la mesure où trois langues, l'arabe classique, l'arabe dialectal et la langue française, sont utilisés de manière systématique dans tous les domaines. De même cette situation sociolinguistique met en présence non plus seulement deux variétés d'une même langue mais une troisième langue, non apparentée. L'arabe est employé dans les domaines formels comme dans un entretien d'embauche par exemple et la langue française, est réservée aux situations informelles comme les discussions amicales par exemple. On est donc dans une diglossie conflictuelle. Mais il faut signaler qu'il ne s'agit pas d'un bilinguisme équilibré. En effet, rares sont les Algériens qui maîtrisent parfaitement la langue arabe et la langue française en même temps. Ces deux langues sont certes, distinctes, et elles sont souvent utilisées sous leur forme orale (arabe dialectal et français parlé).

¹⁴Données statistiques de l'année scolaire 1995/1996. Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification, Sous Direction des Statistiques, ONPS.

¹⁵Cf. Derradji, Y., 2002, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », *Cahier de la recherche du SLAAD, n°1*, Université de Constantine.

¹⁶Selon Delas, être bilingue c'est « être capable de s'exprimer dans deux langues différentes, en fonction de ce que requiert la situation de communication, [...] en réservant la langue maternelle aux usages [...] vernaculaires et la langue officielle aux usages véhiculaires ».

Il arrive souvent que les deux langues se mêlent et soient utilisées en même temps et dans une même situation et là nous pouvons parler **d’alternance codique** ou de **code switching**¹⁷.

A partir de ce qui vient d’être dit, nous pouvons avancer que la situation linguistique algérienne est multilingue dans le sens où en Algérie coexistent plusieurs langues en même temps : l’arabe littéraire, l’arabe moderne, le tamazight et les dialectes berbères et enfin la langue française.

Pour illustrer le mélange de ces langues, nous donnerons les trois exemples suivants¹⁸ :

Dans **l’exemple 1** que voici

Exemple 1

Etudiant 1 : [ʃbah ^l hi:R sava ?]

(*Bonjour, ça va ?*)

Etudiant 2 : [sava ^lhamdu lelah]

(*Ça va, Dieu merci*)

Etudiant 3 : [šwiya baRk]

(*pas tellement*)

- [^lhamdu lelah] : expression idiomatique très courante dans le parler algérien. Elle est utilisée pour dire que les choses vont bien grâce à Dieu.

- [šwiya] signifie « pas tellement ». Des fois, les étudiants utilisent les expressions (arabe et son équivalence en français « pas tellement ») en même temps.

Les étudiants 1, 2 et 3 utilisent dans leurs propos des expressions particulières de la langue arabe, ces expressions n’ont pas d’équivalent en langue française.

¹⁷L’alternance codique ou le code switching est selon Blanchet (2008 : 01) « *la façon dont les interlocuteurs utilisent diverses langues au cours des échanges*. Cf. Gumperz, J, 1989, *Sociologie interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, l’Harmattan. ».

¹⁸Les trois exemples cités sont tirés d’un mémoire de magistère intitulé « *Le français en milieu étudiantin, description et analyse des pratiques langagières* », réalisé par Benferhat, H., Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, (2006/7 : 35 ; 38).

Dans l'**exemple 2** que voici

Exemple 2

[ši:h ana ġeməRe fəR le zεgzamē a ṭṣ]

(Monsieur, moi j'aimerais bien faire les examens à temps.)

Nous relevons une alternance intra-phrase c'est-à-dire que les éléments alternés sont des éléments de la même phrase. En effet, l'étudiant commence sa phrase par l'arabe dialectal puis alterne avec la langue française.

Dans le dernier **exemple (3)** que voici

Exemple 3

L'enseignant (x) [gali vɔ nɔt ṣɔ katastrɔfɪk]

L'enseignant (x) m'a dit : « vos notes sont catastrophiques »

L'alternance des langues se produit quand l'étudiant en rapportant les paroles d'un enseignant en arabe a recours à une deuxième langue (le français) qu'il utilise au moment où il parle.

Conclusion

Après avoir dressé le panorama linguistique des langues en présence en Algérie dans ce premier chapitre, nous pouvons conclure que l'enseignement de la langue française est rendu difficile en Algérie, de par le poids de l'histoire et aussi de par les langues en présence : l'apprenant algérien vit une situation linguistique complexe qui accroît la difficulté de l'apprentissage des langues étrangères.

Nous allons aborder dans le deuxième chapitre l'enseignement/apprentissage du français dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien au niveau du collège et au niveau du lycée notamment les deux niveaux de 2^{ème} AM et 2^{ème} AS.

CHAPITRE 2. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE CADRE DU NOUVEAU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons présenter l'enseignement/apprentissage du français au niveau de 2^{ème} AM et 2^{ème} AS dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien ainsi que les nouveaux concepts pédagogiques introduits dans l'enseignement du français à savoir *l'Approche Par les Compétences* (désormais) et la pédagogie du *projet*.

L'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie se fonde, à la lecture du programme de français de 2^{ème} AS (2005) et du document d'accompagnement du programme de 2^{ème} AS (2006), sur les objectifs fondamentaux que détaille ce chapitre.

2.1. Les objectifs de l'enseignement de la langue française

2.1.1. L'objectif communicationnel

L'enseignement du français doit impérativement développer chez les apprenants la maîtrise de cette langue comme l'affirment les instructions officielles « *l'adolescent poursuit l'apprentissage commencé dans l'école fondamentale du français connu et vécu comme instrument de communication* »¹⁹. Notons tout de même la maladresse de l'expression « *instrument de communication* » qui reste très marquée par la linguistique *structurale*²⁰.

¹⁹Cité dans le programme de 2^{ème} AM et celui de 2^{ème} AS

²⁰ « *En analysant la définition, du langage qui figure dans Voix et Images de France qui est le premier manuel de la méthodologie Structuro Global Audio-Visuel (désormais SGAV) de FLE : « Le langage est un instrument, un outil; » (1960 : 23) ; et : « Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations. » (Idem : 23). Et celle avancée par Martinet dans son œuvre Éléments de linguistique générale : « La fonction essentielle de cet **instrument** qu'est une langue est celle de **communication** : le français, par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens « de langue française » d'entrer en rapport les uns avec les autres. » (1960 : 9), nous pouvons relever une proximité intellectuelle entre SGAV et linguistique structurale. Dans les deux ouvrages cités supra, la langue est conçue comme un « instrument », un « outil » de « communication », une communication qui est avant tout orale. Le recours à la métaphore de « l'instrument » et de « l'outil » souligne que, pour les structuralistes comme pour les Sgavistes, le rôle du langage est de véhiculer de l'information, de la pensée en dehors de toute prise en compte du jeu d'influences, du pouvoir dans lequel entrent émetteur et destinataire, en dehors de toute prise en compte du contexte social. ».* Cité dans Richer, J-J (2011).

2.1.2. L'objectif civilisationnel

L'enseignement de la langue française doit permettre d'évoquer *la compétence pluriculturelle* qui désigne selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) (2001 : 129) « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* ». Dans le cas de l'enseignement du français nous mentionnons d'autres pays qui parlent d'autres langues comme par exemple la langue anglaise, allemande, espagnole, etc.

2.1.3. L'objectif interculturel

L'enseignement de la langue française contribue à développer chez les apprenants la culture du soi (culture algérienne) en connaissant mieux la culture des autres (culture française). Il s'agit donc d'une démarche interculturelle. Selon Abdallah-Preteceille (1989) « *l'interculturel est [...] une relation entre deux individus qui ont intériorisé, dans leur subjectivité, une culture, à chaque fois unique en fonction, de leur âge, de leur sexe, de leur statut social et de leurs trajectoires personnelles* »²¹. Dans notre cas, nous évoquons la relation entre la culture algérienne et la culture française pour apprendre, à la fois, la langue et la culture véhiculée par cette langue. L'interculturel implique donc selon Porcher (2004 : 127), des « *[...] échanges entre plusieurs cultures, communication, interprétation, enrichissement mutuel* ». Quand nous apprenons une langue étrangère, nous connaissons mieux selon Porcher (idem : 128) « *à la fois sa propre identité et celle de l'étranger en allant vers les conditions d'une coopération et en se donnant les moyens d'éviter les affrontements* ». Cela veut dire que quand nous enseignons/apprenons une langue étrangère, nous voulons non seulement communiquer avec l'autre mais s'ouvrir à sa culture, être sensible à ses ressemblances et à ses différences d'avec la nôtre.

²¹Cité dans Bertochinni, P., & Costanzo, E, 2008, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, p 149.

2.1.4. L'objectif fonctionnel

L'enseignement de la langue française doit permettre aux apprenants de s'ouvrir sur le monde et d'accéder aux différents types de documents appartenant aux différents domaines (scientifique, littéraire, etc.).

Pour pouvoir atteindre ces objectifs, les enseignants ont à adopter une méthodologie d'enseignement qui puisse permettre aux apprenants d'avoir une réelle compétence à communiquer en langue française. Cela passe par le développement des quatre activités langagières : « *écouter, parler, lire et écrire* ». Les nouvelles orientations pédagogiques mettent en relief la centration sur l'apprenant qui devient *l'acteur principal* dans le processus de l'apprentissage de la langue française. Le programme permet aux enseignants, selon le programme de 2^{ème} AS « *d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie* ». Dans cette optique, l'enseignant doit aider ses élèves à apprendre, à réussir et surtout à s'autonomiser car selon Altet (2003 : 07) « *C'est l'élève qui apprend, l'élève qui s'approprie par lui-même le savoir, l'enseignement consistant à mettre en place des situations d'apprentissage* ». Il est donc à noter que toutes ces recommandations inscrivent les nouveaux programmes dans le *communicatif* et plus largement dans le paradigme des *approches actives* et non plus des *approches transmissives*.

2.2. La réforme du système éducatif algérien

Cherrad-Bencherfa & Derradji (1994) résumaient la situation de l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien avant la réforme comme suit : « *L'enseignement du français se trouve en nette inadéquation avec la réalité sociolinguistique du pays et avec les aptitudes et les capacités linguistiques des apprenants. La langue française est enseignée aujourd'hui en tant qu'une langue étrangère privilégiée. Elle se présente de deux manières : d'une manière, elle est un système de règles grammaticales à respecter (français standard), d'autre part, dans la société, comme un système de particularité lexicale et grammaticale qui constituent des écarts par rapport à la norme scolaire* ». Il s'agit dans ce passage pour ces auteurs de souligner l'écart entre le français enseigné (norme littéraire) et le français parlé en Algérie. Il faut noter que cette constatation faite par ces auteurs reste valable en 2012.

Afin de pouvoir tenter de résoudre ce problème d'inadaptation, une nouvelle réforme du système éducatif algérien a été entreprise à partir de 2001. Cette réforme s'inscrivait dans le cadre de maintes réformes économiques, sociales, politiques, etc. entreprises par le Président de la République Monsieur Abdelaziz Bouteflika depuis son élection en 1999.

La CNRSE a été installée le 13 mai 2000 pour proposer entre autres une nouvelle organisation des structures éducatives et un nouveau statut des enseignants.

Dans le cadre de cette réforme du système éducatif, l'école devrait avoir pour mission, selon *le bulletin n° 57 du 1 novembre 2003*²² du Centre National de la Documentation Pédagogique (désormais CNDP) en plus de l'instruction des élèves, « *leur socialisation, leur qualification et une préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde.* » ce qui confère à l'école une mission très large, dépassant largement la transmission de simples savoirs.

La réforme du système éducatif de 2001 s'est fixée trois objectifs fondamentaux à savoir :

- 1- *La réorganisation du système éducatif.*
- 2- *La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires selon les orientations de la CNRSE.*
- 3- *La mise en place d'un système rénové de formation et d'évaluation du corps des enseignants.*

Les recommandations de la CNRSE ont été transmises à la Commission Nationale des Programmes (désormais CNP) dont dépendent les Groupes Spécialisés de Disciplines (désormais GSD) qui ont eu pour mission l'élaboration des nouveaux programmes au niveau des trois paliers d'enseignement général (primaire, moyen et secondaire).

La réforme éducative s'articule autour des points suivants :

- *L'amélioration de la qualité de l'enseignement, notamment le volet de l'enseignement des langues.*
- *La rénovation des programmes scolaires.*
- *La réorganisation des cycles d'enseignement.*
- *Le renforcement de l'enseignement supérieur.*

Les principales mesures introduites par la réforme incluent entre autres :

²²Le bulletin en question est disponible sur le site web : <http://www.oasisfle.com> consulté le 06 mars 2012.

- La généralisation de l'éducation préscolaire.
- L'allongement de l'enseignement moyen d'une année et la réduction de l'enseignement primaire d'une année.
- La diversification du cycle d'enseignement post-obligatoire structuré en trois segments (Enseignement Secondaire Général et Technologique (désormais ESGT) qui prépare l'accès à l'université, Enseignement Technique et Professionnel (désormais ETP) et Formation Professionnelle (désormais FP) qui prépare à la vie active.

En ce qui concerne les changements introduits dans l'enseignement de la langue française, ils peuvent être considérés selon les observateurs des changements quantitatifs et qualitatifs. Ces observateurs remarquent cependant, qu'on s'est focalisé beaucoup plus sur le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de cette langue aux dépens des contenus et les méthodes relégués au second plan. Exemple de cette approche quantitative est cette observation de Ferhani, (2006 : 13) qui est une des observatrices mentionnées supra et également une inspectrice générale au Ministère de l'Éducation Nationale, selon laquelle « *un lycéen de « terminale » série Langues Étrangères totalise durant tout son cursus 1456 heures de français contre 1176 heures auparavant. Les 280 heures supplémentaires ne peuvent pas être considérées à elles seules, à notre avis, le facteur essentiel qui permet de renforcer et consolider l'enseignement/apprentissage de la langue française. Tout dépend de ce que l'on fait durant ces heures c'est-à-dire du contenu des activités menées pendant ces heures supplémentaires.*

Le tableau n°3 présente le volume horaire hebdomadaire de l'enseignement du français, de l'arabe et de l'anglais au niveau des trois paliers : primaire, collège et lycée, selon les données officielles (ministère de l'éducation nationale) pour l'année scolaire 2011/2012. Nous allons, infra, comparer le volume horaire hebdomadaire de l'enseignement de la langue française avec celui de l'arabe et de l'anglais et cela au niveau des trois cycles d'enseignement. Pour le lycée, sont considérées uniquement les heures de la filière « *lettres* » car la classe expérimentale de 2^{ème} AS avec laquelle nous avons effectué notre dispositif d'observation est une classe « *lettres* ».

Tableau 3 : Nombre des heures d'apprentissage des langues à tous les niveaux scolaires

Classes Langues	1 ^{ère} et 2 ^{ème} A.P	3 ^{ème} , 4 ^{ème} et 5 ^{ème} A.P	1 ^{ère} A.M	2 ^{ème} A.M	3 ^{ème} et 4 ^{ème} A.M	1 ^{ère} A.S	2 ^{ème} A.S	3 ^{ème} A.S
Arabe classique	11h15	9h 7h30	6h+1h ²³	5h +1h	5h +1h	5h	3h	3h
Français	0	3h 4h 30' + 45'	5h +1h	5h +1h	5h +1h	4h	4h	4h
Anglais	0	0	3h	3h	3h	3h	3h	3h

Source : Ministère de l'Éducation Nationale

Nous remarquons que le nombre d'heure des langues enseignées varie d'un palier à un autre.

➤ **En ce qui concerne la langue arabe classique enseignée en tant que matière :**

- **Au niveau du primaire**

- Les élèves apprennent toutes les matières en langue arabe. Ils apprennent la langue arabe classique en tant que matière 11 heures et 15 minutes par semaine durant les deux premières années du primaire.
- De la 3^{ème} année jusqu'à la 5^{ème} année, le nombre d'heures de la langue arabe classique enseignée passe à 7 heures et 30 minutes par semaine, sans oublier qu'à partir de la 3^{ème} année, les élèves commencent l'apprentissage de la langue française.

- **Au niveau du collège**

- Le nombre d'heures consacré à l'enseignement de la langue arabe en tant que matière diminue considérablement : on passe de 11 heures (au niveau du primaire) à 6 heures par semaine. En plus de la langue française, les élèves commencent l'apprentissage de la langue anglaise.

²³ +1h représente une heure consacrée à la séance de rattrapage.

- **Au niveau du lycée**

- Le nombre d'heures de langue arabe classique enseignée, en tant que matière, se réduit à 3 heures par semaine pour les filières littéraires. Il est à noter que l'ensemble des matières est enseigné en arabe. L'arabe est donc objet et medium d'enseignement.

Pour synthétiser cette analyse détaillée nous pouvons dire que la baisse progressive de l'enseignement de l'arabe est liée systématiquement à la maîtrise progressive de cette langue.

- **En ce qui concerne la langue française**

- Au niveau de l'école primaire, les élèves commencent l'apprentissage de la langue française à partir de la 3^{ème} année du primaire à raison de 3 heures par semaine.

A partir de la 4^{ème} année, les élèves étudient 4 heures 30 de français par semaine plus 45 minutes consacrées au soutien des élèves faibles dans cette langue.

- Au collège le nombre d'heures d'apprentissage de français passe à 5 heures par semaine auxquelles s'ajoute une heure de rattrapage.
- Au lycée le nombre d'heures d'apprentissage de français reste le même c'est-à-dire 5 heures par semaine en ce qui concerne la filière des langues vivantes. Il est diminué d'une heure c'est-à-dire 4 heures par semaine pour les classes lettres, et de deux heures c'est-à-dire 3 heures par semaine pour les classes scientifiques.

En somme, nous pouvons dire qu'au contraire de la langue arabe, le volume horaire de l'enseignement de la langue française connaît une augmentation progressive du primaire (on passe de 3 heures à 4 heures 30 par semaine) au collège (5 heures par semaine) et au lycée (5 heures par semaine pour les classes de lettres). Cette augmentation d'heures d'apprentissage de la langue française a pour objectif de renforcer l'apprentissage et la maîtrise d'une manière progressive de cette langue.

➤ **En ce qui concerne la langue anglaise**

- Les élèves commencent l'apprentissage de la langue anglaise au niveau du collège à raison de 3 heures par semaine et cela pendant les quatre années de l'enseignement moyen.
- Au lycée, le nombre d'heures d'anglais enseigné par semaine reste le même et ne change pas c'est-à-dire 3 heures par semaine.

En conclusion de cette étude du volume horaire accordé à l'enseignement de trois langues (arabe/ français/ anglais), nous pouvons dire que :

- Le nombre d'heures de langue arabe classique enseignées par semaine est très important au primaire, il diminue au passage du collège et du lycée et cela pour deux raisons :
 - L'introduction d'autres langues comme le français et l'anglais.
 - L'acquisition de la langue arabe se fait de manière progressive, donc on peut diminuer le volume d'heures. De plus, elle est medium d'enseignement.
- Pour les heures hebdomadaires des deux langues française et anglaise, nous pouvons dire qu'elles ont presque le même volume horaire du primaire au lycée pour le français et du collège au lycée pour la langue anglaise. Cette continuité permet l'apprentissage progressif de ces deux langues étrangères.

Pour pouvoir corroborer les point abordés plus haut, nous présentons les statistiques générales suivantes, qui concernent le système éducatif algérien, en nous basant sur un document du *Groupe Agence Française de Développement* (désormais GAFD) intitulé : « *Appui a la Qualité du Système Éducatif Algérien* »²⁴ (2006 : 2 ; 3) :

- *Les Taux Nets de Scolarisation* (désormais TNS) dans l'enseignement primaire est de 95%.

²⁴Le document en question est disponible sur le site web : <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/.../ALGERIE/.../FP%20Education1.pdf> consulté le 22 mars 2012.

- Les taux d'alphabétisation des sujets âgés de 15 à 24 ans sont de 90% garçons et filles ont à peu près les mêmes taux de scolarisation, avec une parité fille/garçon dans le primaire et le secondaire estimée à 98.5%.
- Sur 100 élèves entrés en 1^{ère} Année du primaire, 97 arrivent jusqu'en 5^{ème} AF (qui représente la fin du cycle primaire), mais seulement 67 continuent jusqu'en 4^{ème} A.M. (qui représente la fin du cycle moyen), moins de 50 sont admis au cycle d'enseignement secondaire, et 11 arrivent à intégrer l'université.
- Les taux de réussite au baccalauréat général et technique étant respectivement de 36% et 47%.
- Plus de 50% d'élèves sortent de l'enseignement secondaire sans diplôme qualifiant.
- Au niveau interne, le système éducatif algérien est caractérisé par des taux de redoublement élevés, avoisinant 11% en 1^{ère} AF, 30% en 4^{ème} AM, et 38% en 3^{ème} AS.

Ces chiffres montrent, à notre avis, à la fois la volonté des pouvoirs publics de réserver une place importante à l'éducation et les progrès à faire pour améliorer la qualité et l'efficacité du système éducatif en ce qui concerne la formation des enseignants, la qualité des programmes scolaires et les manuels scolaires, etc.

2.3. Les nouveaux concepts pédagogiques dans l'enseignement du français

L'école algérienne a découvert grâce à la réforme éducative de 2001 de nouveaux concepts notamment avec l'organisation du programme en *projets* qui sont considérés comme des *unités d'enseignement*. Ces innovations se traduisent pour l'enseignement du français par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques comme par exemple la relation enseignant/apprenants qui, s'est toujours réalisée sous forme d'interactions enseignant/apprenants et suivait le schéma « cours magistral/application », cohabite désormais avec des échanges de type apprenants/enseignant et surtout apprenant/apprenant.

Nous allons présenter ici l' *Approche Par les Compétences* et la pédagogie du *projet*.

2.3.1. L'approche par les compétences

L'Approche Par les Compétences est une méthodologie qui a été développée par De Ketele, Roegiers et le groupe du BIEF²⁵. Selon ce groupe, l'Approche Par les Compétences a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. L'Approche Par les Compétences est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour De Ketele l'APC « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations* ». Cette approche se base donc sur une conception interactionniste et constructiviste de l'enseignement/apprentissage. Elle vise à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec le hors classe c'est-à-dire la réalité sociale. Elle met en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. Le programme est par conséquent structuré sur la base des compétences qu'on veut installer. Selon Miled (2005 : 128 ; 129) l'Approche Par les Compétences repose sur les deux principes suivants :

- *Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée.*
- *Déterminer et installer des compétences [...] pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations.*

Dans le système éducatif algérien, l'Approche Par les Compétences appliquée dans les nouveaux programmes issus de la refonte éducative consiste selon Rogiers (2006 : 2) « *à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours, adopter l'approche par compétences était synonyme de « rendre les apprentissages plus actifs* ».

²⁵Le groupe du BIEF est un groupe *multidisciplinaire de terrain spécialisé dans l'ingénierie de la formation et de l'éducation.*

2.3.1.1. Définition de la compétence de Roegiers

Dans son ouvrage intitulé « *une pédagogie de l'intégration* » (2000), Roegiers présente la *formulation technique* d'une compétence en la définissant comme un moyen qui « *amène l'élève à mobiliser un ensemble d'acquis intégrés et non additionnés, elle fait référence à une catégorie de situation caractérisable par un ensemble de paramètres lié au support (type de texte)* ». La compétence est par conséquent « *le fait de savoir accomplir une tâche* ». (Rey, 1996). Développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à agir correctement face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des *situations problèmes* proposées par un enseignant à ses élèves. Ce travail se fait en visant les différentes connaissances (*déclaratives*²⁶ et *procédurales*²⁷) ainsi que les différents savoirs qu'un apprenant doit acquérir. Il est donc important selon Cros (2000 : 836 ; 840) « *de se montrer attentif, non seulement à ce que l'apprenant apprenne, mais aussi à sa manière d'apprendre* ».

2.3.2. La pédagogie du projet

La pédagogie du projet est une *forme de pédagogie* qui permet à l'élève de participer *de manière effective à l'élaboration de ses savoirs*. Elle induit, selon le document d'accompagnement du programme de français de 2^{ème} AS, un « *ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs besoins et intérêts* ». La mise en œuvre d'un projet permet de réaliser des objectifs d'apprentissage qui permettent de *développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à la socialisation des apprenants*. Le projet est défini selon le *Glossaire des termes de technologie éducative* édité par l'Unesco comme étant « *une activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis* ».

²⁶Les connaissances procédurales consistent en associations entre des buts, des actions et des situations. Elles sont prescriptives et spécifiques dans leurs usages.

²⁷Les connaissances déclaratives représentent les faits et les principes. Elles sont descriptives, indépendantes des usages et assez éloignées de l'action concrète. Pendant les années 70 à 80, l'opposition entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales résume la dichotomie entre savoirs et savoir-faire. Cette dichotomie résume la différence fonctionnelle entre le fait d'utiliser un langage pour décrire les relations entre les états d'un problème ou pour prescrire des transformations entre ces états.

Les points 22 et 23 sont cités par Mendelsohn, P, 1995, « Peut-on vraiment opposer savoir et savoir-faire quand on parle d'apprentissage ». Article disponible sur le site web : http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/mendel-papers/sorbonne_7.html consulté le 19 avril 2012.

Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent, l'utilisation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai »²⁸.

Pour un rappel historique, la pédagogie du *projet* a été introduite en 1920 par Dewey (1859-1952) un philosophe et psychologue américain qui avait élaboré la théorie du « *learning by doing* »²⁹. Après Dewey, d'autres chercheurs ont continué à travailler la pédagogie du projet ; parmi lesquels nous citons, en se basant sur l'article « *la pédagogie de projet : pourquoi, comment ?* »³⁰ :

- Decroly (1871-1973) psychologue et pédagogue belge qui a insisté sur le fait que les élèves apprennent mieux si on fait appel à leurs expériences et initiatives personnelles.
- Cousinet (1881- 1973) pédagogue français qui a mis en relief l'importance de la méthode du travail par groupe qui peut créer des projets.
- Freinet (1896-1966) pédagogue français pour qui la pédagogie du projet permet la coopération entre les élèves qui peut à son tour donner du sens à leur apprentissage.
- Nous citons enfin, Piaget qui a renforcé la base théorique de la pédagogie du *projet* en élaborant la théorie du *constructivisme*³¹.

2.4. Présentation des manuels scolaires de français de 2^{ème} Année Moyenne et 2^{ème} Année Secondaire

Les deux manuels scolaires de 2^{ème} AM et 2^{ème} AS font partie de la première génération de manuels conçus dans le cadre de la réforme du système éducatif. Ces manuels constituent selon certains observateurs une amélioration sur *le plan technique* par rapport à la qualité du papier, aux images et aux illustrations, etc. Mais ils requièrent des corrections par exemple au niveau des erreurs d'orthographe commises.

A titre d'information pour l'année scolaire 2011/2012 le manuel de 2^{ème} AM a été remplacé par un nouveau manuel.

²⁸Maga, H., 2005, *La pédagogie du projet : pourquoi ? comment ?* Article disponible sur le site web : http://www.francparler.org/dossiers/projets_introduction.htm consulté le 21 avril 2012.

²⁹Dans la théorie le « *learning by doing* » l'élève apprend en agissant et non pas en écoutant une leçon.

³⁰Maga, H. op. cit.

³¹La théorie du constructivisme est une théorie élaborée par Piaget. Elle concerne le développement mental (les niveaux de l'intelligence) et de l'apprentissage.

2.4.1. Le manuel de 2^{ème} Année Moyenne

Le niveau de 2^{ème} AM a la particularité d'être le seul niveau (au niveau du collège) qui est doté de deux manuels pour les élèves : un premier manuel « *le français en projet* » et un deuxième manuel intitulé « *le français en projet les outils de la langue* » (une sorte d'exercisier destiné aux élèves pour les activités métalinguistiques). Les deux manuels sont édités par l'Office Nationale des Publications Scolaires (désormais ONPS).

2.4.2. Le manuel de 2^{ème} Année Secondaire

Le manuel de 2^{ème} AS a la spécificité d'être utilisé dans toutes les filières de la 2^{ème} AS : Langues étrangères, Lettres et philosophie, Sciences expérimentales, Mathématiques, Gestion Économie, et Technique Mathématiques. Il est également édité par l'ONPS. Ce manuel propose des situations d'apprentissage et différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. Selon le guide pédagogique du manuel de 2^{ème} AS, *le manuel scolaire ne doit servir que de support et non pas une méthode d'enseignement.*

Les situations d'apprentissage favorisent les compétences retenues dans le programme, à savoir :

- des compétences de lecture à l'oral et à l'écrit;
- des compétences de production à l'oral et à l'écrit.

2.4.3. Présentation de la grille d'analyse des deux manuels scolaires

Nous proposons ici une analyse des deux manuels scolaires, de 2^{ème} AM et celui de la 2^{ème} AS. Cette analyse se veut être générale et non détaillée. Nous désirons par cette analyse dégager les caractéristiques des types de textes et des exercices proposés dans les deux manuels scolaires et en même temps savoir si ces textes et exercices constituent pour les élèves des supports qui peuvent développer leurs SCA et par là faciliter leurs apprentissages. Pour ce faire, nous allons adopter, la grille de Bouregba-Fuzier³² qu'elle a elle même élaborée à partir des grilles d'analyse des manuels de FLE des didacticiens suivants : Cuq, Verdhelan, Duchot, Bertolletti et Dahlet.

³²Bouregba-Fuzier Nadia a proposé sa grille d'analyse des manuels scolaires de FLE dans sa thèse de doctorat (1999) à l'Université Paul Valéry, Montpellier III qui s'intitule « *l'enseignement du français en Algérie. Analyse du discours (institution, formés et formateurs)* ».

La grille d'analyse se compose des items suivants :

2.4.3.1. Description matérielle et technique

Pour ce niveau d'analyse, la description doit apporter des précisions sur les points suivants :

- ❖ Le public visé.
- ❖ Auteurs et éditeurs du manuel.
- ❖ Le matériel utilisé pour illustrer la méthode.
- ❖ Présence de supports.
- ❖ Structure du manuel.

2.4.3.2. Les objectifs pédagogiques

Dans cette section, nous devons porter une attention particulière sur les objectifs pédagogiques en répondant aux questions suivantes :

- Comment sont-ils déterminés ?
- Sont-ils indiqués et précisés ?

2.4.3.3. L'orientation méthodologique du manuel

Il s'agit à ce niveau d'analyse principalement de répondre, en se basant sur des exemples tirés du manuel, à cette question : De quel courant d'enseignement des langues se réclame la méthode ?

2.4.3.4. Le type de progression

Il s'agit ici, dans un premier temps, de vérifier l'existence d'une progression dans l'introduction des contenus, et dans un second temps, s'enquérir sur le type de progression adopté dans le manuel scolaire. Dans sa grille Bouregba-Fuzier (1999) a relevé cinq types de progression qui sont :

- *du simple au complexe*
- *du facile au difficile*
- *du semblable au différent*
- *de l'utile à l'accessoire*

- *la progression en spirale*

2.4.3.5. L'enseignement du vocabulaire

Il s'agit dans cette partie de préciser comment est organisé l'enseignement du vocabulaire et comment nous procédons pour présenter et illustrer le lexique dans une activité de vocabulaire (à partir d'un texte ou hors contexte). Dans ce cas, nous pouvons évoquer, suite à Bouregba-Fuzier, plusieurs méthodes qui peuvent être adoptées : *la théorie de Stenberg et Powell* ou les nouvelles approches (*la fréquence d'emploi des mots, ou la méthode des champs actanciels* « *J.Picoche* »).

2.4.3.6. L'enseignement de la phonétique

Il s'agit dans cette partie de s'interroger sur les méthodes proposées par le manuel pour aider les apprenants à *articuler, prononcer, et maîtriser les effets prosodiques* de la langue française.

2.4.3.7. L'enseignement de la grammaire

Pour ce point d'analyse, Bouregba-Fuzier, dans sa grille, propose d'apporter des éléments de réponses à partir du manuel étudié sur les cinq éléments suivants :

- *La théorie grammaticale utilisée (grammaire normative, structurale, générative-transformationnelle, textuelle).*
- *La présentation grammaticale (présentation explicite, implicite, contrastive).*
- *La description grammaticale (il s'agit dans notre cas de préciser le modèle métalinguistique utilisé en séance d'enseignement/apprentissage du FLE).*
- *La progression grammaticale (formelle, absorbée, intégrée).*
- *La dimension de la progression grammaticale (dimension morphosyntaxique, sémantique, pragmatique).*

2.4.3.8. Les exercices

Il s'agit pour ce niveau d'analyser d'étudier les exercices présents dans le manuel en étudiant les points suivants :

- *La fonction ou l'orientation des exercices (exercice de contrôle, d'acquisition, de systématisation, de manipulation).*
- *La nature ou la dimension des exercices (un exercice à dimension formelle, fonctionnelle-notionnelle).*
- *Le processus mis en œuvre pour l'application des exercices (le conditionnement, la communication).*
- *La typologie des exercices (exercices structuraux, situationnels, écrits).*

2.4.4. Application de la grille d'analyse au manuel scolaire de 2^{ème} Année Moyenne

Le premier manuel de 2^{ème} AM propose des situations d'apprentissage qui peuvent amener à la réalisation de projets qui peuvent être soit *individuels* comme par exemple « *participer à un concours de lecture* » comme dans le projet n°1 et / ou soit des projets *collectifs* comme par exemple « *réaliser, en groupe, une monographie illustrée sur un sujet qui t'intéresse, cette monographie va enrichir le fonds documentaire de la bibliothèque de ton établissement* » comme dans le projet n°2.

➤ Description matérielle et technique

❖ Le public visé

Le manuel de français de 2^{ème} AM est intitulé « *Le français 2 en projet 2^{ème} AM pour parler, lire et écrire* ». A priori, nous remarquons dans ce titre l'absence de la compétence de « la compréhension orale : comprendre ». Ce manuel comporte 111 pages. Il s'adresse aux élèves de 2^{ème} AM qui sont âgés entre 14 et 16 ans. Ces élèves ont accumulé en moyenne 4 années d'apprentissage de la langue française. Il est à noter que ces informations ne sont pas mentionnées dans le manuel des apprenants. Les élèves de 2^{ème} AM à ce niveau, théoriquement, commencent à acquérir progressivement les rudiments de la langue française.

❖ Auteurs et éditeurs de la méthode

Djennas Mameria, Meghraoui Ferhani, Khichane et Ouadah Kara Mostefa sont les auteurs du manuel. L'éditeur de ce manuel est un office étatique qui est l'ONPS.

❖ Le matériel utilisé pour illustrer la méthode

Le matériel didactique utilisé par l'enseignant pour enseigner la langue française est composé d'un :

- Programme.
- Document qui accompagne le programme qu'on appelle « *Document d'accompagnement du programme* ».
- Deuxième manuel de l'élève qui est une sorte de cahier d'exercices pour les activités métalinguistiques intitulé « *le français en projets : 2^{ème} AM. Les outils de la langue* ».
- Tableau.

▪ **Le programme**

Le programme de français de 2^{ème} AM a une finalité pratique c'est-à-dire que nous préparons les élèves à la vie sociale. Il se compose de 10 pages. Il est regroupé avec les programmes de la langue arabe, amazighe et anglaise. Les quatre programmes composent un seul document intitulé « *programmes de la 2^{ème} année moyenne* ».

Le programme de 2^{ème} AM contient cinq rubriques qui sont :

• **Objectifs de l'enseignement de la discipline au collège**

Nous détaillerons ces objectifs ultérieurement.

• **Profil d'entrée et de sortie en 2^{ème} AM (au niveau de l'oral, la lecture, et l'écrit)**

En 1^{ère} AM l'élève a pris contact avec les divers types de textes en insistant surtout sur le texte **narratif**. En deuxième année la focalisation sera mise sur le texte **descriptif**.

- **Compétences et objectifs d'apprentissage**

Ils sont présentés sous forme de tableaux qui contiennent une suite d'énumérations sans retour au manuel et sans donner des exemples. Par exemple : « *identifier les paramètres d'une situation de communication* ».

- **Les contenus**

Les contenus sont présentés aussi sous forme de tableaux qui contiennent trois niveaux : discursif, textuel et phrastique. Selon le document d'accompagnement du programme de 2^{ème} AM, ces tableaux *montrent comment s'organise l'insertion de la narration, de l'explication ou de l'argumentation en fonction de la description et de sa visée, ces contenus servent souvent d'ancrage aux leçons de langue* ». Cela veut dire que les contenus proposés ignorent les autres points à enseigner.

- **Projets et activités possibles**

Les projets possibles à réaliser sont proposés sous forme d'une liste, la majorité de ces propositions sont, à notre avis, très difficiles à réaliser. Par exemple : « *organiser une journée « porte ouverte » consacrée entièrement à la description des espèces animales en voie de disparition en vue de les protéger* ». En ce qui concerne les activités possibles ce sont les activités qui organisent le déroulement des séquences d'apprentissage qui composent le projet ou l'unité didactique comme l'activité de compréhension orale des textes écrits, l'activité d'expression orale, les activités métalinguistiques, etc. Nous remarquons également dans ce point une énumération des objectifs des activités sans exemplification, par exemple « *compléter un texte descriptif avec des métaphores données* ». Il n'y a pratiquement pas d'exemples concrets.

- **Le document d'accompagnement du programme**

En analysant ce document, nous constatons que ce dernier se compose de 44 pages réparties sur quatre rubriques en plus de son introduction et de ses annexes. Tout comme le programme, le document d'accompagnement de la langue française est regroupé avec les documents d'accompagnement de la langue arabe, amazighe et anglaise et forme un seul

document nommé « *document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} année moyenne* ».

Les quatre sections que contient le document d'accompagnement du programme sont :

- *Compétences et objectifs d'apprentissage.*
- *Démarche pédagogique.*
- *Stratégie d'enseignement/apprentissage.*
- *Contenu d'enseignement/apprentissage.*
- *Une annexe qui contient une grille d'évaluation d'une séquence à l'usage de l'enseignant et un glossaire.*

Dans ce document nous trouvons l'explication de notions théoriques comme « *compétence* » et « *pédagogie de projet* ». Ces définitions ne contiennent aucune référence à une école de pensée.

En page 27, on donne deux exemples concernant la réalisation de projets mais c'est toujours sous forme d'objectifs pour chaque séquence d'apprentissage enseignée.

En page 38, *les stratégies d'apprentissage* sont présentées sous forme d'un titre « *savoir lire un texte* » qui concernent l'élève, « *comment travailler l'oral* », « *production d'élève* », « *comment enseigner la grammaire* », « *la consigne* », « *évaluer* », « *le traitement de l'erreur* » et « *la métacognition* » qui concernent l'enseignant. A notre avis, ces points sont loin de refléter le titre de « *stratégies d'apprentissage* ». En ce qui concerne « *les SCE* », aucun développement sur ce point n'a été trouvé.

Le dernier point abordé dans le document d'accompagnement est les contenus d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire « *la description et ses fonctions* » où on évoque « *la progression thématique* », travailler la poésie et ses procédés (pour montrer des éléments descriptifs), ensuite on parle de « *travailler une œuvre complète* » (*un roman par exemple*).

Et enfin la « *nomenclature linguistique* » qui est le seul point où l'on présente les intitulés des activités métalinguistiques (points de langue) à être enseignées (grammaire, conjugaison, lexicale et orthographe).

Après cette présentation, nous pouvons déduire la raison qui incite certains enseignants à ne pas utiliser ces documents qui sont censés être des facilitateurs. En effet, les documents décrits supra devraient théoriquement aider les enseignants dans leurs démarches pédagogiques mais pratiquement, leurs contenus sont une suite d'objectifs sans illustration et sans exemples concrets.

- **Un deuxième manuel d'exercices intitulé « le français en projets : 2^{ème} AM Les outils de la langue » destiné aux élèves**

Ce deuxième manuel peut être considéré comme un cahier d'exercices de l'élève. Composé de 63 pages, il contient des exercices qui concernent les points de langue ou les activités métalinguistiques enseignés (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison). Les auteurs de ce cahier sont les mêmes que celles du premier manuel. Ce manuel contient après la quatrième de couverture une table des matières qui englobe l'ensemble des notions à être enseignées regroupées sous forme de quatre catégories qui constituent les activités métalinguistiques (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison). Enfin, après la table des matières nous trouvons des annexes qui contiennent des tableaux de conjugaison des deux auxiliaires «être», «avoir» et les principaux verbes irréguliers. Ces verbes sont conjugués aux temps du mode indicatif c'est-à-dire : présent, passé composé, imparfait, passé simple et futur. Il est à noter que le mode impératif est absent. Enfin, il y a un tableau intitulé « *formation des noms et des adjectifs* ».

Chaque page d'exercice, quelle que soit la nature de l'activité, est composée de cinq rubriques comme suit :

- **L'intitulé de la notion à être enseignée**

Par exemple : en page 7 la notion que l'enseignant doit présenter est : « *suffixation et les noms de métiers* ».

- **J'observe**

On présente un extrait de texte authentique où on aborde un thème qui a une relation avec la notion à présenter. Par exemple : en page 7, le texte est intitulé « *comment sont sculptées les cuillères* ».

- **J'analyse**

Ce sont quelques questions qui doivent amener à la règle à appliquer.

- **Je retiens**

C'est la règle grammaticale à retenir.

- **Je m'entraîne**

Ce sont des exercices d'application.

L'enchaînement de ces rubriques suit un schéma classique que les anglo-saxons appellent le « P.P.P » Present/ Practice / Produce³³.

Dans certaines pages nous trouvons une sixième rubrique qui est :

- **Autodictée**

Elle se présente sous forme d'une phrase destinée à être travaillée par l'apprenant.

³³Selon Frost, une leçon de PPP se déroule de la manière suivante :

- *Tout d'abord, l'enseignant présente un élément de la langue dans un contexte clair à faire passer son sens. Cela pourrait se faire de plusieurs manières : un texte, construire une situation, un dialogue, etc.*
- *Les élèves sont ensuite invités à remplir un stade de la pratique contrôlée, où ils peuvent avoir à répéter les éléments cibles individuellement ou collectivement. Cette pratique exige que l'apprenant utilise la langue correctement et devenir plus à l'aise avec elle grâce à l'aide de l'enseignant.*
- *Enfin, les élèves passent à l'étape de la production, parfois appelée étape de la « libre pratique ». Les apprenants doivent accomplir une tâche de communication comme un jeu de rôle et on attend des élèves de produire de la langue.*

Frost, R., 2004, une approche basée sur les tâches). Cité par Frost, R., article disponible sur le siteweb :<http://translate.google.fr/translate?hl=fr&sl=en&u=http://www.teachingenglish.org.uk/articles/checking-understanding&ei=g8oot96tb4vsgbltkniag&sa=x&oi=translate&ct=result&resnum=6&ved=0cfmq7gewbq&prev=/search.%3fq%3dla%2bp.p.present/%2bpractice%2b/%2bproduce%26hl%3dfr%26biw%3d1093%26bih%3d539%26prmd%3dimvns> consulté le 27 avril 2012.

▪ **Les exercices du 2^{ème} manuel scolaire**

- **Les fonctions des exercices**

Exercices de contrôle, d'acquisition et d'application.

- **La nature des exercices**

Exercices à dimension formelle (les objectifs est de maîtriser les structures morphosyntaxiques).

- **Le processus mis en œuvre pour l'application des exercices**

Le processus de conditionnement.

Nous pouvons dire de cet enchaînement qu'il est toujours attaché à la présentation classique c'est-à-dire que les titres des activités sont à rattacher à la grammaire traditionnelle, mais que le contenu est géré par des exercices en contextes qui ne sont pas des exercices classiques de manipulation.

❖ **Présence de supports (auxiliaires)**

Nous notons l'absence des auxiliaires auditifs, visuels et audio-visuels dans la classe comme les enregistrements sur CD, etc. Nous remarquons également la présence d'un certain nombre d'images dans le manuel de l'élève.

❖ **Structure du manuel**

Le premier manuel de l'apprenant est organisé en 3 projets qui sont clairement mentionnés dans le début du manuel comme suit :

- *Projet 1 : le concours de lecture*
- *Projet 2 : la monographie illustrée*
- *Projet 3 : le dépliant touristique*

Le schéma de classe ou enchaînement des activités d'enseignement/ apprentissage est composé ainsi :

Chaque projet est présenté par, ce que les conceptrices du manuel ont appelé, « un contrat d'apprentissage ». Ce contrat contient le projet qui doit être réalisé par les élèves. Par exemple, le projet n°1 est présenté ainsi : « tu vas participer à un concours de lecture », et la compétence langagière à atteindre est : « décrire pour raconter ». Les thèmes des trois séquences que comporte ce premier projet sont comme suit :

- *Séquence 1 : la description dans le récit de vie : autoportrait et portrait.*
- *Séquence 2 : la description dans le récit de fiction : la séquence descriptive, la séquence narrative.*
- *Séquence 3 : la description dans le récit : fonctions et logiques textuelles.*

Notons ici que ces thèmes n'ont que peu de rapport avec le projet.

Chaque séquence contient à son tour « une fiche méthode » qui consiste en une phase intermédiaire dans la réalisation du projet. Par exemple dans le projet 1, nous trouvons les trois fiches méthodes suivantes :

- *Fiche méthode 1 : collecte de textes, rédaction de fiches-auteurs.*
- *Fiche méthode 2 : le concours de lecture : préparation et entraînement.*
- *Fiche méthode 3 : le concours de lecture : participation.*

Notons que ces fiches méthodes par contre ont une relation avec le projet.

Chaque séquence se déroule en suivant les activités suivantes :

- **Expression orale**
- **Lecture 1** : compréhension du texte
- Lecture 2 : analyse du texte
- Lecture 3 : lecture d'entraînement
- **Points de langue :**
- Vocabulaire
- Grammaire
- Conjugaison
- Orthographe

- **Expression écrite :**
- Préparation de l'écrit
- Production d'écrit
- Compte rendu
- Remédiation
- Lecture plaisir

Cet enchaînement confirme que nous sommes donc bien en présence d'une « *approche globaliste et circulante* » de l'enseignement des langues³⁴ dont parle Beacco (2007 : 52) caractérisée par son indifférenciation quel que soit le support, quel que soit le public, quelle que soit l'activité. Cette indifférenciation de la séquence d'enseignement obéit au même schéma d'organisation que dégage Beacco (idem) dans le même ouvrage :

- *Échantillon (dialogue fabriqué, accompagné d'illustrations).*
- *Questions de compréhension.*
- *Apport d'information métalinguistique, sous forme de règles, séries d'exemples, tableaux...*
- *Activités de systématisation grammaticale, sous forme d'exercices.*
- *Production (ouverte, mais sans modèle).*
- *Éléments de « civilisation ».*

Ce schéma est une survivance de l'explication de texte de la méthodologie active, basée sur une intégration maximale des activités autour d'un texte support, et que décrit ainsi Puren (2008 : 08) « *La méthodologie active [...] plaçait au centre de la « leçon » [...] un document de langue – qu'il soit authentique comme le texte littéraire ou journalistique, ou fabriqué [...] – dont on fait reproduire la langue et sur lequel on fait produire de la langue par les élèves jusqu'à ce qu'ils soient capables de réaliser leurs propres productions en recombinaison pour eux-mêmes les formes linguistiques fournies par le document. Dans le modèle « standard », celui de l'« intégration didactique maximale » où la plupart des tâches langagières proposées aux élèves se réalisent à partir et à propos d'un support unique, c'est à partir de ce seul document initial que se construit la cohérence de toute l'unité didactique* ».

³⁴L'approche globaliste et ordinaire dans l'enseignement du FLE, antérieurement appelé méthodologie « circulante ou ordinaire » se définit selon Beacco (2007 : 44 ; 45) comme « *une démarche méthodologique à plein titre [...] qui puise ses origines dans les stratégies de type grammaire traduction [...]. La polyvalence et l'imprévu constituent ses deux principes* »

Ce qui est, à notre avis, en complète contradiction avec l'Approche Par les Compétences en vigueur actuellement dans le système éducatif algérien.

A la fin de la troisième séquence, les élèves doivent présenter leurs projets. Lorsque nous avons voulu savoir si ces activités donnent les moyens de réaliser le projet, les réponses des enseignants étaient très mitigées, c'est-à-dire il y a ceux qui disent oui et ceux qui disent non. Quand nous avons voulu savoir le pourquoi du oui et le pourquoi du non, les réponses des enseignants ont été aussi très diverses car la majorité ont donné cette explication : « *tout dépend du projet* » cela veut dire d'après les enseignants que tout dépend de la nature du projet.

➤ Les objectifs pédagogiques

L'objectif est défini, selon Sene, (2003 : 2) comme « *des intentions pédagogiques* » déterminées par un programme et qui « *mettent en œuvre les activités d'enseignement-apprentissage appropriées pour les atteindre* ». En même temps, l'objectif est « *le résultat attendu par l'enseignant auprès des élèves au terme d'une activité d'enseignement-apprentissage.* »³⁵. Les objectifs pédagogiques sont indiqués dans la progression annuelle de 2^{ème} AM en page 29. Ils sont déterminés par une analyse des besoins langagiers et des facultés cognitives et perceptuelles (les acquis antérieures).

• Finalités de l'enseignement du français

Pour Hameline³⁶, une finalité est « *une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule des valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation.* ». Les finalités de l'enseignement de la langue française, selon les nouveaux programmes (2003) visent principalement à permettre aux apprenants :

« *de développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire. Ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation. Il s'agira pour l'élève de collègue, à partir de textes variés oraux ou écrits de*

³⁵Sene, B., 2003, *La pédagogie par objectifs*, Université de vacances de la Structure de Formation Continué/Didactique de la Philosophie. Article disponible sur le site web : http://www.sfc.education.sn/IMG/.../LA_PEDAGOGIE_PAR_OBJECTIFS_1_.pdf consulté le 15 avril 2012.

³⁶Cité dans Sene, B. op cite'

se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle. ».

➤ **L'orientation méthodologique**

La méthodologie se réclame de « la pédagogie du projet ». Nous pouvons lire à la page 24 du document d'accompagnement du programme de 2^{ème} AM « *le programme de 2^{ème} AM fait le choix de s'inscrire dans la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences c'est-à-dire un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus différents autour d'un ou de plusieurs objectifs* ».

➤ **Le type de progression**

En ce qui concerne la progression des thèmes des projets, la progression est dite en spirale.

Exemple : Nous partons d'un thème purement scientifique, comme dans le premier projet : « *réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques* », pour arriver à un sujet purement littéraire comme dans le projet n°4 « *mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir* ».

Si nous parlons de la progression à l'intérieur de la séquence didactique là nous pouvons dire que c'est une progression qui passe *du global au plus détaillé, du facile ou difficile, du simple au complexe et de l'utile à l'accessoire*. Cela veut dire qu'on commence le projet par son intention communicative et là c'est le général après cela on passe aux différentes activités qui détaillent et permettent d'atteindre l'intention communicative visée dans une séquence.

➤ **L'enseignement du vocabulaire**

Cet enseignement consiste dans les points suivants :

- Une typologie des indices contextuels du mot.
- La transformation et la dérivation.

➤ **L'enseignement de la phonétique**

Il se fait implicitement en insistant beaucoup plus sur la prononciation des apprenants.

➤ **L'enseignement de la grammaire**

Il s'agit d'une grammaire textuelle.

- **La description grammaticale**

La description grammaticale se base sur une étude contextualisée et la description grammaticale est formelle et fonctionnelle.

- **La progression grammaticale**

Il s'agit d'une grammaire intégrée.

- **La dimension de la progression grammaticale**

C'est une dimension morphosyntaxique et sémantique qui a été choisie.

➤ **La typologie des exercices**

Les exercices présents dans le premier manuel de 2^{ème} AM sont des exercices écrits, ils sont introduits sous deux aspects : l'enseignant demande aux élèves de répondre par écrit à des questions après la lecture d'un texte écrit. La rédaction est souvent guidée. Elle est parfois libre c'est-à-dire un sujet de rédaction est proposé par exemple en page 13, le sujet de rédaction suivant est proposé : « *présente un écrivain de ton choix sous deux formes : une fiche et un texte* ». L'élève doit développer tout en respectant la consigne à suivre.

2.4.5. Application de la grille d'analyse sur le manuel scolaire de 2^{ème} Année Secondaire

➤ **Description matérielle et technique**

❖ **Le public visé**

Le manuel de français de 2^{ème} AS est intitulé « *français 2 Deuxième Année Secondaire* ». Il a été édité par l'ONPS en 2005. Ce manuel est composé de 223 pages. Il s'adresse aux élèves de 2^{ème} année secondaire toutes séries confondues. Âgés entre 17 et 18

ans, ces élèves ont accumulé en moyenne 8 années d'apprentissage de la langue française. Donc en principe, ces élèves maîtrisent les rudiments de la langue française. Il est à noter que ces informations ne sont pas mentionnées dans le manuel des apprenants.

❖ Auteurs et éditeurs de la méthode

M. Zegrar (inspecteur de l'éducation et de la formation), M. Boumous (inspecteur de l'éducation et de la formation) et M^{me}. Betouaf (professeur de l'enseignement secondaire) sont les trois auteurs du manuel. L'éditeur du manuel est également l'ONPS.

❖ Le matériel utilisé pour illustrer la méthode

Le matériel didactique utilisé par l'enseignant pour enseigner la langue française est composé d'un :

- Programme.
- Document qui accompagne le programme qu'on appelle « *Document d'accompagnement du programme* ».
- Guide pédagogique du manuel destiné aux enseignants.
- Manuel de l'apprenant.
- Tableau.

▪ Le programme

L'enseignement au niveau du secondaire a une finalité littéraire. Le programme de français de 2^{ème} AS série « *lettres et langues étrangères* » est réparti en quatre projets.

Chaque projet est divisé en trois séquences et chaque séquence comporte un certain nombre d'activités à enseigner. La progression annuelle est composée de sept items à savoir :

- **Objet d'étude** : chaque unité didactique a un objet d'étude.

Exemple : l'objet d'étude du deuxième projet est le discours théâtral.

- **Les objectifs des séquences** : chaque séquence que comporte un projet a un ou plusieurs objectifs à atteindre :

Exemple : les objectifs des trois séquences que comporte le projet n° 2 sont :

- *Scénariser un texte.*
- *Élaborer une saynète du projet à partir d'une bande dessinée.*
- *Transposer un récit en dialogue.*

- **Compréhension orale** : c'est le support utilisé pour la compréhension orale.

Exemple : Le support utilisé pour la compréhension orale de l'unité didactique n° 2 est un support sonore.

- **Compréhension de l'écrit (objectifs à atteindre)**

Exemple : les objectifs à atteindre en compréhension de l'écrit pour la séquence didactique n°2 sont :

- *Identifier le thème, les lieux et les personnages de l'extrait étudié.*
- *Identifier les spécificités du dialogue de théâtre (réplique, indication scéniques ou didascalies, double énonciation).*
- *Repérer les différents moments du schéma narratif à partir d'un extrait.*
- *Visée du discours théâtral.*

- **Points de langue**

Exemple : Les points de langue étudiés dans la séquence didactique n°2 sont :

- *Les tournures interrogatives/exclamatives.*
- *Le lexique spécifique au théâtre.*
- *Le discours rapporté.*
- *Les indices spatio-temporels.*
- *La caractérisation.*
- *L'antériorité/la postériorité/la simultanéité.*

- **Production d'écrits/Orale** : c'est un ensemble d'exercices donnés aux élèves.

Exemple : les exercices donnés pour la production d'écrit/orale dans la séquence didactique n°2 sont :

- *Exercices page 160-165-171*
- *Exercices page 171-173*
- *Exercices page 179*

Il est à noter que ces exercices sont de nature à la fois classique (comme le cas de l'exercice en page 160 : « *relevez les personnages et classez-les dans le tableau suivant* ») et spécifique (comme le cas de l'exercice en page 173 : « *à partir des images suivantes, écrivez un sketch que vous jouez en recherchant le ton juste* »).

- **Production finale : réalisation du projet**

Exemple : la production finale du projet n°2 est de *mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir*. A noter que cette production reste très vague.

En plus de tous les éléments que nous avons évoqués supra, le programme contient un huitième item qui n'est pas à enseigner mais qui doit être pris en considération, cet élément est la progression.

- **Progression :** Dans l'acception qu'en donne le manuel, c'est le temps nécessaire pour achever un projet.

Exemple : pour le projet numéro 2 intitulé « *Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir* » il faut quatre semaines de cours pour le réaliser.

▪ **Le document d'accompagnement du programme**

Ce document « *vise à offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour aider les enseignants à le mettre en œuvre* ». Il est censé expliquer aux PES tout ce qui est difficile ou obscur dans le programme. En analysant ce document, nous constatons qu'il contient plus des conceptions et des idées théoriques que des indications pratiques. Lorsque nous avons voulu savoir l'avis des enseignants sur ce document, certains ont déclaré que le document d'accompagnement du programme ne les aide pas à appliquer le programme car il contient plus d'explications théoriques que de démarches pédagogiques à appliquer en classe. Et dans certains cas, on reprend ce qui est déjà dit dans le programme. Beaucoup d'enseignants disent ne pas se référer à ce document puisqu'il ne les aide pas effectivement à mettre en œuvre le programme.

En se référant au document d'accompagnement, nous pouvons relever les points qu'il aborde à savoir :

- I. La démarche pédagogique du projet.*
- II. La construction d'un questionnaire d'évaluation.*
- III. Les domaines d'apprentissage.*

IV. Les objets d'étude.

V. Les techniques d'expression écrite et orale.

Ces points sont très hétéroclites et n'aident pas les enseignants dans leur tâche.

▪ **Le guide pédagogique du manuel**

Nous entendons par « guide pédagogique » un ouvrage qui *est en quelque sorte un mode d'emploi pour une utilisation optimale du manuel et son adaptation aux différentes filières [...]* ». Ce document est considéré par ses auteurs comme « *un document de cadrage pédagogique en vue de la mise en œuvre du programme de 2^{ème} année secondaire par l'utilisation du manuel scolaire. Il peut servir de feuille de route pour les enseignants*».

En étudiant de près le sommaire de ce document, nous notons qu'il contient les points suivants :

- *Fiche technique du manuel* : rédigée sous forme de phrases distinctes ; à titre d'exemple nous pouvons lire au 9^{ème} point de cette fiche : « *Il, c'est le manuel, véhicule les valeurs nationales et les valeurs universelles.* » sans donner d'exemples, de plus à notre avis c'est une caractéristique du manuel et non pas une fiche technique du manuel.
- *Explicitation de l'appareil conceptuel* : dans cette partie, on réexplique les concepts suivants en donnant de temps à autre un exemple tiré du manuel de 2^{ème} AS : concept de « *compétence* », modélisation du concept d'intégration, la démarche du projet, l'évaluation et la situation « *problème* ».
- *Pratique de classe* : dans cette section on donne un exemple pertinent de fiche technique pour séquence n°1 du projet n°1.
- *Configuration des projets* : présente la mise en œuvre globale détaillée des différentes activités de chaque projet.

En conclusion, nous pouvons dire que *le document d'accompagnement du programme* et *le guide pédagogique* du manuel de 2^{ème} AS offrent aux enseignants plus de théorie (plus de 90 % de son contenu est théorique et seulement 10 % de son contenu est pratique) que de pratique à appliquer avec leurs apprenants.

❖ Présence de supports (auxiliaires)

Nous remarquons l'absence des auxiliaires auditifs dans la classe comme les enregistrements sur CD, etc. Pour ce qui concerne les auxiliaires visuels et audio-visuels ils sont plus au moins présents dans certains lycées tels que les ordinateurs, le data-show, etc. Nous notons également la présence d'un certain nombre d'images et des illustrations indicatives et explicatives dans le manuel de l'élève. L'apprenant pour sa part ne dispose d'aucun matériel complémentaire comme le livre de grammaire ou le livre d'exercice ou le dictionnaire.

❖ Structure du manuel

Le manuel de l'apprenant est organisé en quatre projets didactiques qui sont clairement mentionnés dans le début du manuel comme suit :

Projet 1 : Restituer l'information de façon objective (Discours objectif). Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.

Projet 2 : Mettre en œuvre son pouvoir de persuasion (Le plaidoyer et le réquisitoire). Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humaines.

Projet 3 : Acquérir un esprit de tolérance, d'ouverture (Le reportage touristique/le récit de voyage). Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations.

Projet 4 : Favoriser la qualité de la communication (Discours théâtral). Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.

Chaque projet prend en charge une ou deux intentions communicatives (qui sont des actes de parole très larges), parmi lesquelles on peut citer à partir des recommandations officielles :

- *Exposer pour présenter un fait.*
- *Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.*
- *Relater pour informer et agir sur le destinataire.*
- *Relater pour se représenter un monde futur.*
- *Dialoguer pour raconter.*

Le schéma de classe ou enchaînement des activités d'enseignement/ apprentissage est composé ainsi :

Chaque projet est composé de deux ou trois séquences ; chaque séquence contient un enchaînement des activités qui sont les étapes d'une séquence d'apprentissage qui sont comme suit³⁷ :

Il faut d'abord noter qu'on commence toujours une unité didactique par une séance d' « évaluation diagnostique » qui sert à évaluer les pré-requis de l'apprenant par rapport à ce qu'il va apprendre dans la nouvelle unité didactique.

Après cette séance on aborde la première séquence qui contient les activités suivantes :

- **Lecture 1** : compréhension du texte
- Lecture 2 : analyse du texte
- **Points de langue** :
 - Grammaire
 - Vocabulaire
 - Expression orale
- **Expression écrite** :
 - Préparation de l'écrit
 - Production d'écrit genre texte
 - Compte rendu
 - Enseigner le fait poétique à travers la lecture et l'analyse d'un poème

³⁷Il est à noter qu'à partir de la rentrée scolaire 2011/2012 les étapes de la séquence d'apprentissage ont été modifiées comme suit :

- Évaluation diagnostique (1heure) : évaluation des compétences : de l'oral et de l'écrit plus des activités de remédiation
- Activités de compréhension et d'expression orale (1heure)
- Compréhension de l'écrit (1heure)
- Compréhension de l'écrit (analyse) (1heure)
- Activité de langue :
 - lexique (1heure)
 - syntaxe (1heure)
- Préparation à l'écrit (1heure)
- Production d'écrit (1heure)
- Compte rendu d'expression écrite (1heure) (remédiation)
- Evaluation (auto + co-évaluation) (1heure)
- Le fait poétique (1heure)
- Élargissement
- Bilan de la séquence (1heure)

Puis vient le tour de la deuxième séquence qui peut contenir moins de leçons que la première séquence, tout dépend des objectifs à atteindre et puis la troisième séquence. Notons l'absence d'index thématique et des tableaux de grammaire dans le manuel de l'élève.

A partir des relevés supra, au niveau du collège comme au niveau du lycée, nous ne pouvons que constater qu'un même schéma d'enchaînement des activités est mis en œuvre : En se basant sur un texte support, l'enseignant présente des questions de compréhension, ensuite des notions métalinguistiques à enseigner, une production orale et écrite en se référant au modèle présent dans le texte support et enfin un élément culturel sous forme de poème à lire et à analyser. Nous sommes donc bien en présence de cette « *approche globaliste et circulante* » de l'enseignement des langues dont parle Beacco (2007). Cette approche comme nous venons de le voir, est caractérisée par son indifférenciation quel que soit le support (manuel, image, texte, etc.) quel que soit le public (collégiens, lycéens³⁸), quelle que soit l'activité langagière travaillée (compréhension/production d'écrits/orale, point de langue, le type/genre de texte (description/ portrait/ plaidoirie/ prise de position/ débat, etc.).

➤ **Les objectifs pédagogiques**

Les objectifs pédagogiques sont « *un ensemble de moyens (méthodes, techniques, procédures, instruments, etc.) mis à la disposition des formateurs qui veulent formuler et contrôler de façon objective les résultats auxquels ils désirent faire aboutir les individus à qui ils vont enseigner quelque chose* ». Ils sont déterminés par une analyse des facultés cognitives et perceptuelles (les acquis antérieurs). Les objectifs pédagogiques sont indiqués dans la progression annuelle de 2^{ème} AS

• **Finalités de l'enseignement du français**

Les finalités de l'enseignement de la langue française, selon les nouveaux programmes visent principalement à : « *la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique et leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.* ».

Cela veut dire que l'apprentissage de langue française permet aux élèves :

- D'acquérir un sens critique.

³⁸Il convient de noter qu'au niveau du lycée, nous partons des acquis, des représentations des élèves, ce qui est un progrès sur le plan méthodologique et relève d'une logique constructiviste des apprentissages.

- D'accéder aux savoirs dans tous les domaines (informatique, médecine, droit, etc.) ; une bonne formation initiale basée sur un enseignement efficace des langues débouche vers une bonne insertion sociale, professionnelle et active (certains métiers exigent l'utilisation de la langue française). Les autres apprenants utiliseront la langue française à de l'université (surtout les branches scientifiques).

L'apprentissage de la langue française permet aux élèves d'approfondir leurs connaissances culturelles par la lecture, la télévision, etc. Sur un plan plus particulier, l'enseignement du français doit permettre aux apprenants :

« - la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.

- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix³⁹. »

L'apprentissage de la langue française offre aux élèves une ouverture vers d'autres cultures francophones. Cette ouverture permet aux élèves de concevoir la culture dans un sens universel.

Les apprenants de 2^{ème} AS sont, selon les documents officiels, déjà capables à leur entrée de

« - Comprendre et interpréter des textes écrits en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataires précis.

- Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif. »

A partir de là, nous remarquons qu'en première année secondaire l'accent est mis sur l'insertion sociolinguistique des discours.

A l'issue de la deuxième année secondaire, l'apprenant doit être capable de « produire un discours écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif. »

Les compétences (qui concernent le domaine de l'oral) à mettre en place durant la 2^{ème} AS sont selon toujours les documents officiels

³⁹Ces objectifs sont cités dans le nouveau programme de première année secondaire. Finalités de l'enseignement du français, Alger, ONPS, 2005, p 25.

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

-Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.

- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. »

➤ L'orientation méthodologique

La méthode se réclame de l'Approche Par les Compétences. Selon le programme de 2^{ème} AS en page 3, « la conception des programmes a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par les compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école. »

➤ Le type de progression

Dans le manuel en question le type de progression est en spirale si nous parlons des projets en eux-mêmes. Les thèmes des projets sont un exemple de cette progression. Selon le programme « Il n'existe pas de repères de passage d'une séquence à la suivante dans une logique de projet. Cette coupure nuit à la progression et à la cohérence ce qui laisse penser à des unités didactiques autonomes, sans liens cohésifs entre les séquences du même projet. ».

Exemple : Nous partons d'un thème purement scientifique comme dans le premier projet : « réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques » à un sujet purement littéraire comme dans le quatrième projet : « mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir ».

Si nous parlons de la progression à l'intérieur de la séquence didactique là nous constatons qu'il s'agit d'une progression qui passe du général au plus détaillé, c'est-à-dire nous commençons le projet par son intention communicative et là c'est le général après cette

étape nous passons aux différentes activités qui détaillent et permettent d'atteindre l'intention communicative visée dans une séquence.

➤ **L'enseignement du vocabulaire**

Il consiste dans les points suivants :

- La transformation et la dérivation.
- la démarche syntaxique.
- l'analyse en trait sémantiques.

➤ **L'enseignement de la phonétique**

L'enseignement de la phonétique se fait implicitement en insistant beaucoup plus sur la prononciation des apprenants.

➤ **L'enseignement de la grammaire**

La description linguistique de référence utilisée est : La grammaire textuelle.

• **La présentation grammaticale**

Il s'agit d'une présentation implicite (étude contextualisée).

• **La description grammaticale**

La description grammaticale se base sur une description fonctionnelle. La démarche métalinguistique utilisée est : la reformulation et la dénomination.

• **La progression grammaticale**

Il s'agit d'une progression situationnelle et linguistique.

• **La dimension de la progression grammaticale**

C'est une dimension morphosyntaxique et sémantique.

➤ **Les exercices**

▪ **Les fonctions des exercices**

Ce sont des exercices d'application, de systématisation et de manipulation.

▪ **La nature des exercices**

Exercices à dimensions fonctionnelle-notionnelle (l'objectif est de maîtriser les conventions grammaticales sur un plan communicatif).

▪ **Le processus mis en œuvre pour l'application des exercices**

Un processus de conditionnement (générer les bonnes réponses).

• **La typologie des exercices**

a- Les exercices structuraux sont présents dans le manuel de 2^{ème} AS :

- Exercices de substitution (substitution avec accord, substitution sans accord, substitution par expansion ou réduction).
- Exercices de transformation (transformation par réduction, transformation par addition, les opérations de transformations).
- Exercices de combinaison.
- Exercices à trous.

b- Les exercices écrits pour la compréhension écrite d'un texte, répondre aux questions fermées ou ouvertes, etc.

Les exercices de situation tels que les jeux de rôle, les simulations, la dramatisation n'existent pas dans le manuel de 2^{ème} AS.

Nous constatons donc que ce sont des exercices structuraux et par conséquent en partiel désaccord avec l'approche communicative.

2.4.6. Synthèse

Après avoir analysé les deux manuels scolaires de 2^{ème} AM et de 2^{ème} AS, nous pouvons dire que ces derniers comportent des contradictions entre leurs intentions (Approche Par les Compétences) et leurs démarches et contenus qui relèvent de *l'approche ordinaire, globaliste ou circulante*, des méthodes Audio Orale (désormais MAO⁴⁰) et de la méthodologie SGAV⁴¹.

Une question importante s'impose : « *la nature et les contenus des activités enseignées/apprises préparent-elles à la réalisation des projets ?* ». Nous avons relevé aussi l'absence d'outils qui peuvent aider les enseignants dans leur enseignement et les apprenants dans leur apprentissage comme l'emploi des SCE et les SCA qui sont pratiquement absentes dans les deux manuels.

Si nous synthétisons les contenus développés supra, nous pouvons dire qu'au terme de la dernière année de collège, l'élève doit être capable de « *distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif. Il peut reformuler et produire un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif* »⁴². Cela veut dire que l'accent est mis sur l'acquisition de types de textes, une finalité plus éducative que communicative. A l'opposé, au cours de la première année du lycée l'élève doit être capable de *produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié* »⁴³. Cet objectif signifie que l'accent est mis sur la communication et sur la construction de sens à travers des interactions contextualisées.

A notre avis, même s'il y a à la fois une progression langagière et une progression des thèmes dans les programmes, en réalité et à cause de la permanence de *la méthodologie circulante* appliquée en classe, il n'est pas toujours évident d'atteindre cet objectif.

⁴⁰Selon Richer (2010) « *la méthodologie SGAV retravaille l'hypothèse cognitive de la méthodologie directe sous la forme de la théorie structuro-globale de P. Guberina où l'ouïe et la vue sont privilégiées pour saisir le sens de situations concrétisées par l'utilisation conjointe de l'image et du son. Cette hypothèse cognitive se prolonge par une recherche de cohérence forte ... dans l'enchaînement des activités de classe, recherche de cohérence que souligne l'apparition de l'expression unité didactique à la place du traditionnel terme leçon. Dans cette méthodologie, les cinq moments de classe de langue enchaînent en donnant la priorité à l'oral sur l'écrit, compréhension, acquisition lexicale sans recours à la LI, apprentissage implicite de structures syntaxiques, et éventuelle production par réinvestissement des acquis syntaxiques et lexicaux.*

⁴¹Selon Puren, *la MAO constitue un mélange de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique qui a influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux « pattern drills » qui propose aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base : la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agit donc d'exercice de répétition et d'imitation à partir desquels les apprenants doivent être capables de les réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.*

⁴²Cf. le document d'accompagnement du programme de 2^{ème} AM pour plus de détails sur le contenu des finalités de l'enseignement du français du collège.

⁴³Cf. le document d'accompagnement du programme de 2^{ème} AS pour plus de détails sur le contenu des finalités de l'enseignement du français au lycée.

2.4.7. Conclusion

Après avoir présenté « *les langues en présence en Algérie* » et « *les grandes lignes des nouveaux programmes de la langue française au niveau du collège et au niveau du lycée* » c'est-à-dire le contexte sociolinguistique algérien et le contexte institutionnel de l'enseignement du français en Algérie, nous allons passer à la deuxième partie de notre travail à savoir les concepts clés sur lesquels s'articule le cadre théorique de la présente recherche.

PARTIE II. CADRE THEORIQUE, CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 3. INTERACTIONS VERBALES ET STRATEGIES COMMUNICATIVES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Introduction

Tout au long de ce troisième chapitre, nous nous attacherons à définir le cadre théorique et conceptuel de notre recherche. Nous allons définir les concepts et notions clés suivants : « *la communication orale* », « *l'approche interactionniste* » et le concept de « *stratégie* ».

3.1. Les spécificités de la communication orale

Historiquement parlant, et selon le Dictionnaire historique de la langue française « *Le Robert* » (1998 : 123), le concept de « *communication* » apparaît à la fin du XIII^{ème} siècle et au début du XIV^{ème} siècle et vient du verbe latin « *communicare* » qui veut dire : « *mise en commun, échange de propos, action de faire part* ». En langue française, le premier sens général de ce concept est la « *manière d'être ensemble* ».

Pour Watzlawick (1979 : 186) « *on ne peut pas ne pas communiquer* » ; cela veut dire que le langage est consubstantiel à l'être humain et qu'en plus du langage, nous pouvons communiquer aussi par notre attitude corporelle, nos gestes, nos mimiques, etc. Grâce à l'écriture et l'imprimerie, la communication est devenue à la fois l'outil et l'objet de toutes les situations de la vie sociale, professionnelle, civique et personnelle de chacun de nous. Baylon et Mignot (1999 : 10) considèrent que « *l'homme est par nature un être de communication* ». Une telle constatation nous conduit à considérer la communication comme un processus permanent dans la vie de tous les jours.

Dans l'espace classe et selon Perrenoud (1994 : 13 ; 18), la communication est considérée comme étant « *une modalité de réalisation du curriculum [...] une modalité d'exercice du métier d'enseignant et du métier d'élève [...]* ». La communication est donc, l'outil indispensable qui permet à l'enseignant de planifier et de réaliser les différentes activités pédagogiques avec ses apprenants (lire un texte, écrire un paragraphe, exprimer oralement un avis, etc.) à travers lesquelles ils s'approprient les savoirs, notamment les langues étrangères.

Pour sa part, Cicurel (2005 : 1) considère qu'« être exposé à la langue dans le cadre d'une classe comporte des points communs : un processus instructionnel programmé, des routines pédagogiques, une organisation de la parole et de la communication. ». Cela veut dire que la langue est à la fois objet et outil d'enseignement. En effet, l'enseignant utilise la communication orale et partiellement la communication écrite dans les différentes situations didactiques incluses dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (expliquer, donner une consigne, etc.). Par le biais du langage l'enseignant pose des questions à ses apprenants, il leur donne des consignes et il interagit avec eux. A partir de là, Altet, (1994 : 3) définit l'enseignement comme « un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage. ».

Si la communication est aussi importante dans l'enseignement des langues, son importance et son omniprésence impliquent que l'analyse des interactions en classe de langue doit se baser forcément sur un modèle de la communication auquel elle doit se référer. Au cours de ce travail, et parce que dans une classe de langue le langage est fondamentalement interactif, nous nous baserons sur la linguistique des interactions verbales notamment celle développée par Kerbrat-Orecchioni.

L'importance du concept de communication a fait l'objet de plusieurs recherches et théories.

3.2. Les théories sur la communication humaine

Dans « *Cours de Linguistique Générale* » (1916), Saussure a établi un schéma où il représente « *Le circuit de la parole* ». Selon Bachmann, Lindenfeld & Simonin, (1981 : 17) « *Saussure ne fait aucunement référence à la communication* », il parle du « *circuit de la parole* » c'est-à-dire un échange langagier entre deux sujets appartenant à la même « *communauté linguistique* » possédant le même système de signe en passant de « *l'audition* » à la « *phonation* » et vice versa : selon toujours Bachmann, Lindenfeld & Simonin, (idem) « *tous, dit Saussure, reproduiront [...] les mêmes signes unis aux mêmes concepts* ». A partir de là, nous pouvons dire que dans *le circuit de Saussure* c'est le cerveau humain qui joue à la fois le rôle du *destinateur* et *destinataire* du message car les opérations du « *décodage* » et « *encodage* » des messages passent par le cerveau. Il s'agit d'une conception linéaire de la communication qui se présente ainsi : un émetteur, un récepteur et une croyance d'un code partagé entre les deux.

Ce n'est qu'après plusieurs années de recherches que s'est dégagée la notion de « *communication* ».

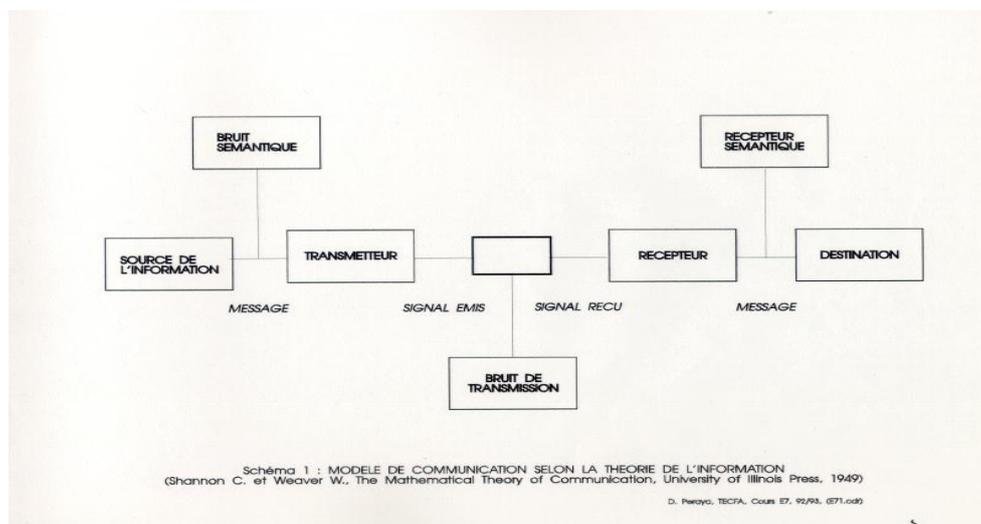
Le nombre infini des situations de communication et ses diversités a suscité l'émergence d'outils descriptifs, ces recherches ont entraîné l'apparition de plusieurs modélisations de la communication après Saussure.

Nous allons présenter trois modèles importants de la communication :

3.2.1. Le modèle de Shannon, C. et Weaver, W.

Ce modèle a été créé par Shannon et Weaver (1949 : 37) au cours de leurs tentatives de régler les problèmes de transmission télégraphique pour faire passer le signal de la source à la cible sans être modifié. Cela veut dire que le signal venu de la source devait être presque identique à celui arrivé à la cible, mais il y avait toujours le bruit qui pouvait déformer le signal.

Schéma 1 : Système de communication selon Shannon⁴⁴



Dans cette conception encore « *traditionnelle* », l'émission conditionne arbitrairement la réception et les deux processus se manifestent sans réciprocité. Cette conception ne prend pas en considération les éléments psychologiques et sociologiques de *l'émetteur* et du *récepteur*. Et enfin, le message se passe entre un émetteur « *actif* » et un récepteur « *passif* ». La communication est réduite ici à la simple transmission des messages.

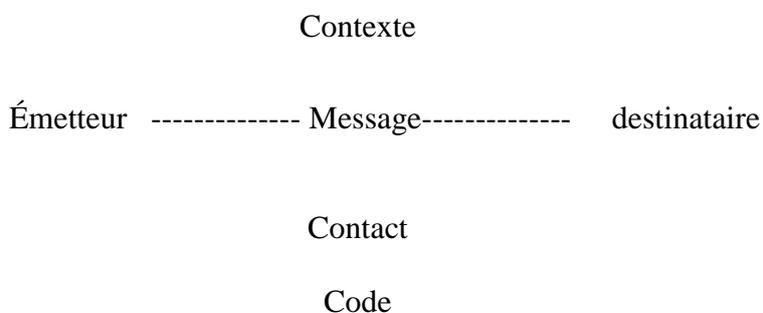
⁴⁴Schéma disponible sur le site web : <http://www.nalycanalblog.com/archive/2008/01/09/7499662.html> consulté le 06 mai 2012.

3.2.2. Le modèle de Jakobson

Ce modèle (1963) met en évidence six éléments ou composantes qui définissent tout acte de communication verbale. Selon la définition de Jakobson (idem : 209 ; 248) : « l'émetteur produit et transmet un message à un destinataire. Le message transmis demande un contexte (référent) et se fait par l'intermédiaire d'un canal (le plus souvent auditif) ».

Le schéma ci-dessous présente les relations entre les différents paramètres de l'acte de communication. Notons que, le rôle d'émetteur et celui de récepteur ne sont toujours pas interactif dans l'interaction.

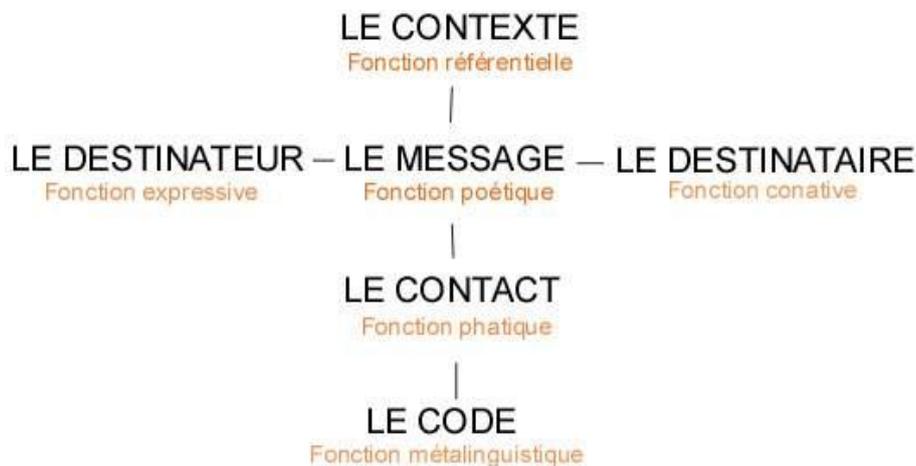
Schéma 2 : Schéma canonique de R. Jakobson



A chacun de ces éléments est associée arbitrairement une fonction du langage comme présenté dans le schéma infra :

- *Le contexte* est associé à *la fonction référentielle* : il s'agit de *la fonction informative*.
- *L'émetteur* est joint à *la fonction expressive* qui lui permet d'exprimer toute son affectivité par rapport aux propos qu'il émet.
- *Le message* est lié à *la fonction poétique* qui met en relief le contenu propre des signes et du code.
- *Le destinataire* est combiné à *la fonction conative* qui permet au langage d'avoir, à la fois, une visée intentionnelle et un effet sur le destinataire.
- *Le contact* est joint à *la fonction phatique* qui sert à maintenir l'attention entre les interlocuteurs.
- *Le code* est combiné à *la fonction métalinguistique* qui permet d'explicitier les formes même du langage quand c'est nécessaire.

Schéma 3 : Modèle de la communication selon R. Jakobson⁴⁵



Par rapport à notre recherche, nous pouvons dire que les fonctions du langage les plus utilisées par un enseignant dans une classe de langue sont :

- *La fonction métalinguistique* qui consiste à présenter et à expliquer le sens des notions, des concepts et le contenu d'un ou plusieurs points importants dans une activité enseignée en utilisant la langue.
- *La fonction phatique* existe aussi et a pour objectif d'insister sur un item pour faire comprendre et se faire comprendre.
- *La fonction conative* quant à elle consiste à donner des consignes.

Selon Cicurel (1985 : 117), dans une démarche relevant de l'approche communicative, « *la fonction métalinguistique définie par Jakobson paraît être une priorité qu'aucun programme d'apprentissage ne saurait négliger* », l'enseignant doit donc avoir conscience de la nature de la communication car selon Cicurel (idem) « *l'analyse des règles de communication de la classe a montré qu'une part très importante de son fonctionnement est constituée par la demande des apprenants à comprendre le code enseigné* ». Il serait donc souhaitable d'améliorer cette compétence à communiquer à propos de la langue. Pour ce faire, l'enseignement devrait se focaliser sur la formulation des demandes d'explication et sur les façons d'exprimer des hypothèses.

⁴⁵Schéma disponible sur le site web : <http://www.internet.uqam.ca/web/t7672/schema.html> consulté le 10 mai 2012.

Malgré son importance, le modèle de Jakobson a été critiqué car on lui a reproché de négliger certains facteurs importants ; ces facteurs sont selon, Bachmann, Lindenfeld & Simonin (1981), Kerbrat-Orecchioni (1996) et Baylon et Mignot (1999) : « *la situation de communication, le rôle de l'émetteur et du récepteur et les caractéristiques du message lui-même* ».

Après plusieurs années de recherches, plusieurs chercheurs ont pu démontrer que la communication ne peut pas être uniquement un transfert mécanique d'informations entre *un émetteur* et un *récepteur*.

3.2.3. Le modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Hymes

A travers S.P.E.A.K.I.N.G., Hymes présente un modèle d'analyse de toute situation de communication. Hymes introduit dans ce modèle un nouvel élément qu'il appelle « *la variation culturelle des systèmes de communication* » qui permet la comparaison du rôle de la parole dans les différentes sociétés. Pour Auger, (2004 : 4) le modèle de Hymes « *porte en germe le fait qu'interaction et socialisation sont étroitement liés car il met en évidence un aller-retour constant entre situation sociale et sujet parlant* ». Pour leur part, Bachmann, Lindenfeld & Simonin (1981) considèrent que ce modèle qui permet l'étude de tout phénomène de communication « *constituait le repère méthodologique le plus complet dans le domaine de l'ethnographie de la communication, d'où son grand mérite* ». Hymes (1967) réintroduit *la dimension sociale du langage* en proposant son propre modèle composé de huit items. Nous reprenons, infra, une partie des explications qu'il a données pour chaque item⁴⁶ :

Schéma 4 : Modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Hymes

Setting : représente à la fois le cadre spatiotemporel et le cadre psychologique (l'atmosphère conviviale ou tendue).

Participants : tous les locuteurs présents et participants à l'action d'une façon directe (parler) ou indirecte (silencieux ou langage non-verbal) ainsi que le lien qui les unisse et ce que chacun ressent vis-à-vis les autres.

Ends : il s'agit ici à la fois du but et du résultat de l'activité de communication.

Acts : désigne à la fois le contenu, le thème et la forme (style) du message

⁴⁶Les explications données par Hymes sont citées par Bachmann, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (1981 : 74 ; 76).

Key : il s'agit ici de la manière et la tonalité du message sur le plan linguistique et paralinguistique.

Instrumentalities : c'est l'élément le plus important de ce modèle, on entend dire par instrumentalities les instruments, les canaux et les codes de la communication.

Norms : sont l'ensemble des normes d'interaction (tours de parole par exemple) et d'interprétation du message (les présupposés socio-culturels des participants).

Genre : représente le type d'activité de langage (ce point renvoie aux classifications ordinaires des événements langagiers : conte/ devinette, palabre).

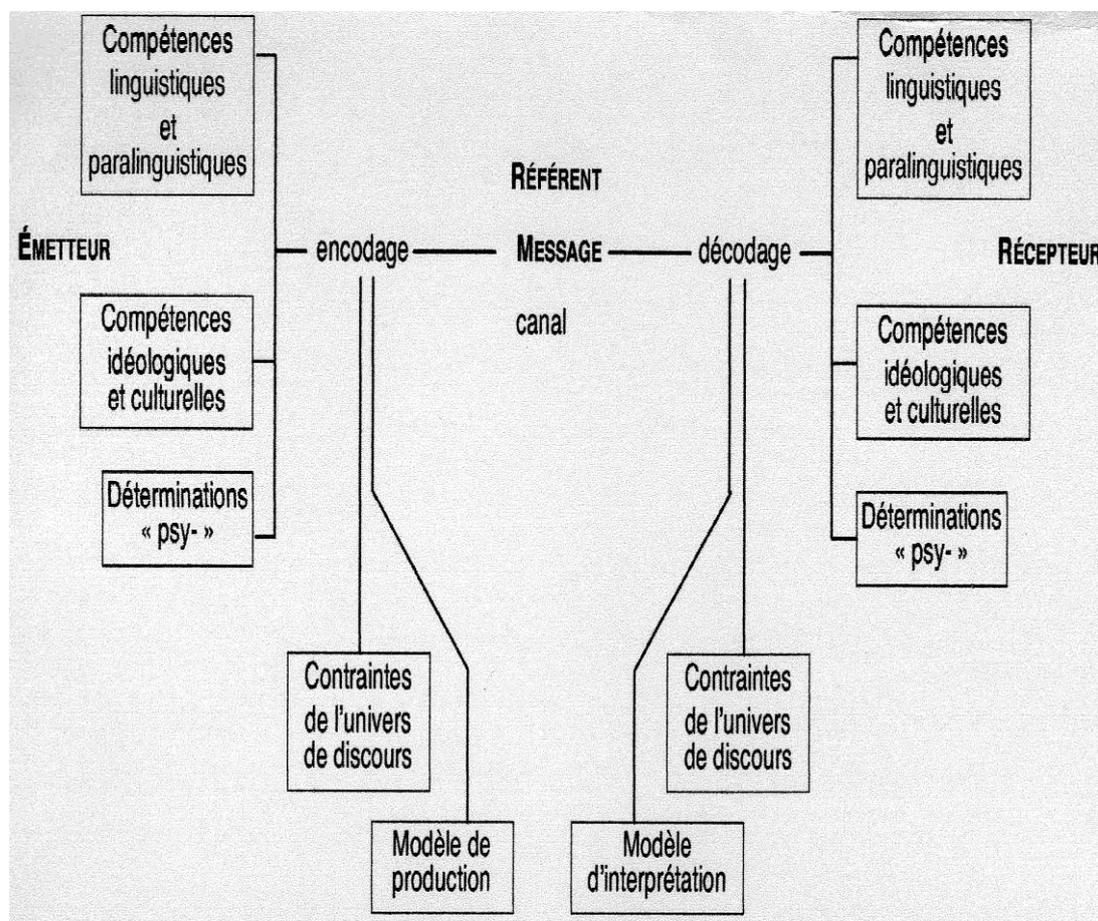
Nous remarquons que dans ce modèle, la notion de « *fonction du langage* » est présente mais de façon implicite. Ce que les chercheurs reprochent à ce modèle c'est qu'il est purement *empirique* et les catégories qu'il utilise sont *provisoires* dans le sens où elles seront systématiquement remplacées une fois « *qu'elles auront rempli leur rôle* » qui consiste à « *mettre en évidence la variété des stratégies discursives, leur structure et leurs fonctions* ». Bachmann, Lindenfeld & Simonin (1981 : 77).

3.2.4. Le modèle de Kerbrat-Orecchioni

L'exercice de la parole à travers la communication implique selon Kerbrat-Orecchioni (1996 : 4) que les « *interactants* » exercent les uns sur les autres tout un réseau d'influences mutuelles. Parler est donc pour Kerbrat-Orecchioni (idem : 10) qui a intégré les apports de la pragmatique d'Austin et de Searle : « *échanger et c'est changer en échangeant* ». Kerbrat-Orecchioni a révisé la thèse de Jakobson et a montré, en se basant sur son modèle, que la communication n'est pas un simple transfert d'information qui s'exécute d'une manière parfaite entre un émetteur et un récepteur. Elle introduit une dimension dialogique (Bakhtine) et les représentations que chacun a de l'autre. Cela implique le fait que dès qu'un message est émis, cette action signifie « *une prise de position* ». Elle met l'accent sur la complexité de l'acte de communication dans les échanges quotidiens. Kerbrat-Orecchioni, qui s'est inspirée, en partie, des évolutions de l'analyse conversationnelle anglo-saxonne (voir Goffman ci-dessous), étudie l'importance du code dans son contexte « *social* » qui se passe dans le cadre d' « *une nouvelle linguistique* ».

Nous présentons ci-dessous le schéma proposé par Kerbrat-Orecchioni pour remplacer celui de Jakobson.

Schéma 5 : Proposition de Kerbrat-Orecchioni destinée à se substituer au schéma des fonctions de la communication⁴⁷



Kerbrat-Orecchioni (1980 : 19) a présenté une reformulation du schéma de Jakobson en tenant compte de plusieurs éléments qui explicitent sa réflexion que synthétise le schéma supra. Le concept de *compétence* n'englobe pas seulement le domaine de la linguistique, selon le schéma, les compétences para-linguistiques (para-verbale et non verbale : la gestuelle) sont activées lors d'un échange entre deux ou plusieurs personnes. Toujours selon le schéma plus haut, le langage n'est pas le seul moyen de transmettre les messages.

Dans le cadre de cette recherche, et suite à Kerbrat-Orecchioni, nous considérons la communication orale comme étant un réseau d'influences mutuelles que les enseignants et les apprenants exercent les uns sur les autres, même si ce réseau d'influence est d'une manière jugée comme étant asymétrique, car les connaissances de l'enseignant qui est considéré comme « *expert* » sont considérées comme étant plus importantes que celles de ses apprenants

⁴⁷Schéma disponible sur le site web : <http://www.asl.univmontp3.fr/.../Fonctions%20de%20la%20communication.pdf> consulté le 05 mai 2012.

qui sont estimés comme « *novices* », dans une classe de langue. Communiquer en classe, c'est à la fois « *parler* », « *parler à* », « *parler de* » et aussi « *parler avec* ».

Toutes les remarques déjà citées nous amènent à aborder à présent le concept d'interaction.

3.3. Les interactions verbales

Goffman (1992 : 17) considère l'interaction comme « *l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* ». Charaudeau (1990 : 319) de son côté, considère, dans une première approche très générale, que le concept d'*interaction* fait référence à « *l'action de deux ou plusieurs objets ou phénomènes l'un sur l'autre* ». Il ajoute que, l'interaction représente, « *toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, il couvre aussi bien les échanges conversationnels...* ».

Bakhtine, le linguiste russe qui a théorisé le concept de « *dialogisme*⁴⁸ » dans le champ de l'analyse linguistique, affirme que l'interaction verbale est l'essence du langage, il écrit à ce propos (1977 : 136) : « *la véritable substance de la langue, n'est pas constituée par un système abstrait des formes linguistiques ni par l'énonciation ni par l'acte psychophysiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisé par l'énonciation. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue* ». A partir de ces trois citations, nous pouvons dire que l'interaction verbale est caractérisée par les éléments suivants :

- *La réalité fondamentale du langage est dans l'interaction.*
- *L'interaction suppose l'influence réciproque entre les interactants.*
- *L'interaction s'inscrit dans une dimension sociale du langage.*

Les interactions verbales, enregistrées, au cours de plusieurs activités enseignées, que nous analysons dans le cadre de cette recherche mettent face à face dans deux classes de FLE, deux enseignants de français et leurs apprenants.

⁴⁸Le dialogisme, au sens de Bakhtine, désigne selon Stolz « *que l'être ne peut s'appréhender de manière juste qu'en tant que sujet, c'est-à-dire résultant d'interrelations humaines ; contrairement aux choses, l'être humain ne peut donc être objectivé, il ne peut être abordé que de manière dialogique. Il distingue le dialogisme externe (dialogue au sens courant du terme) et dialogisation intérieure, qui l'intéresse particulièrement.* ». L'Article de Stolz est disponible sur le site web : <http://www.fabula.org/atelier.php?Dialogisme> consulté le 09 mai 2012.

Le processus d'enseignement/apprentissage en classe de langue repose sur un travail collaboratif dans lequel l'interaction entre les enseignants et les apprenants, le langage verbal et même le langage non verbal jouent un rôle non négligeable. L'enseignant et ses apprenants se trouvent en permanence dans une situation d'interaction sur des thèmes différents pour pouvoir co-construire du sens, qui les conduit à construire du savoir dans le cadre du processus d'apprentissage.

En nous appuyant sur les travaux de Vion (1992, 2000), nous porterons notre attention sur les trois fonctions de l'interaction verbale suivantes car elles sont constitutives de l'enseignement/apprentissage d'une langue : « *la construction du sens, la construction de la relation sociale et la gestion des formes discursives* ». Nous nous intéressons à ces trois fonctions telles qu'elles se manifestent dans les productions orales des apprenants du FLE en interaction avec leurs enseignants de français. Nous proposons d'aborder notre recherche qui consiste à analyser et comparer les SCE utilisées par une PEM et un PES et les SCA développées par des apprenants en classe de 2^{ème} AM et en classe de 2^{ème} AS au cours de trois activités enseignées/apprises sous trois angles :

- Le cadre (les classes où se déroulent les cours).
- Les participants (les enseignants et les apprenants choisis).
- Le dispositif pédagogique (le thème de chaque activité enseignée, le type d'interaction : frontal/ par groupes, etc. ; ces éléments ont pour rôle de susciter l'interaction.)

Précisons tout de même que notre recherche a suscité une situation expérimentale : notre présence et l'utilisation d'un camescope et un enregistreur audio dans les deux classes font qu'on ne peut pas parler d'interaction « *naturelle* ». Nous nous intéressons donc à la dimension langagière de cette interaction c'est-à-dire les SCE et les SCA mises en place par la PEM et le PES choisis et leurs apprenants pour susciter et gérer *l'intercompréhension* et atteindre le but de cette interaction qui est de *déclencher le processus d'apprentissage de la langue française*.

Après avoir évoqué le concept d'interaction, nous devons présenter l'approche interactionniste.

3.3.1. L'approche interactionniste

Il s'agit d'une approche élaborée par des chercheurs comme Vygotski, Bruner et Perret-Clermont et aussi Kerbrat Orecchioni.

Selon Pekarek (2000) « *trois postulats de base forment le cœur de l'approche interactionniste* :

- « *Le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier.*
- *La sensibilité contextuelle des compétences langagières.*
- *La nature située et réciproque de l'activité discursive et cognitive.* »

Ces trois postulats focalisent selon Pekarek (idem) sur le fonctionnement socio- interactionnel des différents processus d'apprentissage dans lesquels l'apprenant est considéré comme étant un acteur social. L'interactionnisme introduit donc le paramètre de « *la médiation de l'autre* » qui doit être adaptée au niveau des compétences de l'apprenant.

3.3.1.1. L'étayage social

Bruner introduit la notion d'*étayage*. Pour lui, (1991 : 78) apprendre est « *un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres* ». Le modèle transmissif qui permet à l'enseignant de monopoliser la parole en classe ne peut pas répondre aux besoins de maîtrise de savoir-faire de ses apprenants, de leur autonomie ainsi que leur auto-évaluation. Selon Delcambre et Prouillac, (2004 : 175) « *l'étayage en contexte scolaire recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des apprenants.* ». Pour Bruner (1987), l'enseignant doit confirmer l'existence d'une intention de communication et apprendre à ses apprenants que la langue permet d' :

- « *Agir sur les autres (ordonner, demander, argumenter)*
- *Agir sur les choses (nommer, décrire, expliquer)*
- *Agir sur soi (exprimer, se justifier, s'expliquer).* »

Bruner utilise la notion d'*étayage* pour expliquer la manière dont l'enseignant qui est considéré comme le tuteur, guide et incite ses apprenants à comprendre et à atteindre les objectifs fixés par le programme officiel.

3.3.1.2. La Zone Proximale de Développement ZDP

La « Zone de Développement Proximal », est un concept central dans la théorie de Vygotsky. Elle peut être définie comme, selon Bruner (1996 : 287) qui prolonge Vygotski, « *La distance entre de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés* ». Cela nous amène à considérer *l'environnement social* comme un facteur déterminant pour le développement cognitif d'un enfant. Pour Bruner toujours (idem : 75) « *dans notre conception, la vraie direction de la pensée ne va pas de l'individuel au social mais du social à l'individuel* ». Vygotski montre à travers ses recherches que le langage est un facteur qui favorise la socialisation des enfants, il est également un outil de médiation dans le cadre du processus de l'apprentissage. Ainsi, cet outil est ancré dans la sociabilité humaine grâce aux *dialogues* et à *l'affectivité* qui le déterminent.

Dans le cadre de notre recherche, nous privilégions cette approche socio-constructiviste qui se traduit par une analyse du déroulement de l'interaction. Nous nous appuyons donc sur les éléments constitutifs de l'interaction à savoir *le statut des interactants et l'ensemble des échanges et des interventions* qui nous permettront de décrire la dynamique des interactions recueillies. Parmi les approches de l'analyse des interactions, nous retenons « *l'ethnosociologie* » et « *l'ethnométhodologie* » (Garfinkel, Sacks et Schegloff) qui forment les bases de *l'analyse conversationnelle*.

3.3.1.3. L'ethnosociologie

Pour Lapassade⁴⁹, nous entendons par *ethnosociologie* « la démarche qui transpose à la sociologie le principe de méthode des ethnologues : l'étude directe – in situ - de la vie sociale. ». Cette démarche a été influencée par l'École sociologique de Chicago et par l'interactionnisme symbolique⁵⁰.

3.3.1.4. L'ethnométhodologie

Elle est apparue dans les années 1960. Elle a été fondée par Garfinkel. Elle s'est également inspirée de l'interactionnisme symbolique. Il s'agit de décrire les savoirs et savoir-faire qu'utilisent les membres d'un groupe social pour résoudre les problèmes communicatifs rencontrés dans leur vie quotidienne. Les principes qui fondent l'ethnométhodologie sont :

- Tous les comportements qu'on observe dans les échanges quotidiens sont « routinisés » c'est-à-dire qu'ils reposent sur des normes implicites, admises comme allant de soi.
- Les normes qui sous-tendent les comportements sociaux sont en permanence réactualisées et régénérées par la pratique quotidienne en un mouvement sans fin de construction interactive de l'ordre social.

L'ethnométhode renvoie aux compétences ou aux savoirs auxquels les individus recourent pour mener à bien des actions (Vion : 1990 : 52 ; 53). La démarche ethnométhodologique est théoriquement applicable à tous les domaines de l'activité sociale.

Dans cette approche, un enseignant n'est enseignant que s'il « fait l'enseignant ». Il doit afficher son statut par ses gestes, par son comportement et son discours.

⁴⁹L'article en question est disponible sur le site web : http://www.education-vie.univ-paris8.fr/docs/IMG/.../L_ethnosociologie2008-2 consulté le 20 mai 2012.

⁵⁰Selon l'encyclopédie Universalis l'interactionnisme symbolique « désigne globalement un courant sociologique d'origine américaine fondé sur l'idée que la société est le produit des interactions entre les individus. ». Article disponible sur le site web : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/interactionnisme-symbolique/> consulté le 17 mai 2012.

3.3.2. L'interaction exolingue

Comme nous l'avons noté supra, il y a une différence entre les compétences langagières de l'enseignant par rapport à ses apprenants. Le rapport entre les apprenants et l'enseignant est considéré donc comme étant *asymétrique* étant donné que les enseignants sont en position haute et les apprenants sont en position basse.

Nous allons maintenant développer le concept de « *la communication exolingue* ». Porquier (1984) définit « *la communication exolingue* » comme étant « *une situation de communication asymétrique entre des participants ne maîtrisant pas de manière égale la langue qu'ils utilisent pour agir ensemble.* ». La communication exolingue de ce fait est souvent observable dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Py, 1997) car dans une classe de langue étrangère la communication exolingue est selon Porquier (1984 : 18 ; 19)⁵¹ « *celle qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants [...] elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue* ». Toujours selon Porquier : « *les langues des interlocuteurs, le milieu linguistique de l'interaction, le cadre situationnel de l'interaction, le type de l'interaction et le contenu de l'interaction* » sont les facteurs qui déterminent la communication exolingue. Pour sa part, Vasseur, considère que la communication *exolingue* « *désigne le vaste domaine qui recouvre les formes et modes de communication verbale et non-verbale entre interlocuteurs ne pratiquant pas la même langue, que ces langues soient proches ou totalement étrangères* ».

Dans le cas de nos deux classes expérimentales, les enseignants de français « *experts* » et les apprenants « *novices* » sont conscients de leurs divergences de répertoires langagiers (dans le cas de la classe de langue, les apprenants savent que l'enseignant possède des connaissances plus importantes que leurs propres connaissances.).

La communication exolingue se caractérise donc selon Bange (1992b : 55) « *par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) [...], et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens* ». De ce fait, les interactions recueillies dans notre recherche mettent face à face, deux enseignants francophones, et des apprenants arabophones c'est-à-dire deux « *expérimentés* » en langue française et des « *apprenants* » qui ont déjà accumulé un certain

⁵¹Cité dans Nanthasilp *Les stratégies de communication dans l'interaction exolingue*. Article disponible sur le site web : http://www.lib.su.ac.th/dbcollection/book/DamrongJan_June2004/article24.pdf consulté le 15 janvier 2012.

nombre d'années d'apprentissage de cette langue, mais qui ont une maîtrise incomplète de la langue française. Les interactions recueillies peuvent être donc qualifiées d'exolingues. Les enseignants de niveau universitaire utilisent la langue française constamment dans leur travail d'enseignant de langue française depuis des années. Ils possèdent une compétence linguistique élevée dans cette langue par rapport aux apprenants qui ne maîtrisent pas la langue française. En plus, ils ne pratiquent pas cette langue fréquemment. Cela nous entraîne à évoquer le concept « *d'insécurité linguistique* »⁵².

Pour permettre d'assurer la communication orale en classe de langue, l'enseignant fait appel aux *SCE*. Les apprenants quant à eux font appel aux *SCA*. Les stratégies communicatives peuvent jouer un rôle important dans l'émergence de l'expression orale des apprenants par les interactions verbales qu'elles engendrent entre les enseignants et leurs apprenants et entre les apprenants. Mais avant d'explicitier la notion de « *stratégie communicative* », il convient de définir d'abord le concept de « *stratégie* » en détail.

3.4. La notion de stratégie

Le concept de *stratégie* a été utilisé tout d'abord dans le domaine militaire. D'après le dictionnaire « *le petit Robert* », la stratégie est « *l'art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi* ». Dans un sens figuré, avoir recours à une stratégie, c'est « *agir pour atteindre un but déterminé* » c'est-à-dire mettre en œuvre une activité finalisée. En d'autres termes, c'est une anticipation d'action programmée ayant un but précis. Pour certains chercheurs, le concept de « *stratégie* » vient du domaine de la psychologie et il n'a aucun rapport avec l'apprentissage. Dans le contexte psycholinguistique, le concept de « *stratégie* » émerge en 1960. En psycholinguistique contrastive, Selinker propose cinq processus constitutifs de l'interlangue, dont une qu'il appelle *stratégies de communication*. Elles ont été théorisées par O'Malley et Chamot (1990) qui distinguent « *les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication selon les intentions : les premières ont pour rôle d'apprendre et les deuxièmes visent la communication et son effectuation* ».

⁵²Le concept « *d'insécurité linguistique* » à été élaboré par Labov et plus tard par Bourdieu pour montrer le rôle moteur joué par la petite bourgeoisie dans la diffusion du changement linguistique. Il va effectuer ainsi une vaste enquête sur « *la stratification sociale de l'anglais à New-York* ». *L'insécurité linguistique se marque par un sentiment de faute chez le locuteur, par un manque d'assurance dans la prise de parole et surtout par l'hypercorrection qui peut se marquer au plan phonologique, syntaxique ou lexical* ». Cité dans « *l'insécurité linguistique* ». Article disponible sur le site web : <http://www.kapeskreyol.potomitan.info/dissertation1c.html> consulté le 27 mai 2012.

Les *stratégies de communication* se manifestent par l'emploi de procédés qui ont pour fonction de pallier les difficultés de communication. Pour Cyr (1991 : 60) « *Faerch et Kasper considèrent les stratégies de communication comme des plans « potentiellement conscients » utilisés par l'apprenant en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques* ». Faerch et Kasper (1980 : 18-19) distinguent trois types de *stratégies de communication* à savoir⁵³ :

a- *Stratégies de réduction formelle* : « *l'apprenant communique à l'aide d'un système réduit, afin d'éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects du fait des règles ou items insuffisamment automatisés ou hypothétiques* ».

b- *Stratégies de réduction fonctionnelle* : il s'agit de la stratégie d'évitement, ici l'apprenant refuse de parler.

c- *Stratégies d'accomplissement* : « *l'apprenant tente de résoudre un problème de communication en étendant ses ressources communicationnelles* ».

Dans le cas des collégiens et lycéens des deux classes de notre dispositif d'observation, nous avons remarqué qu'ils avaient tendance à avoir recours beaucoup plus aux *stratégies de réduction formelle* car pour produire des énoncés, ils ont pris l'habitude d'utiliser des mots ou des groupes de mots et aux *stratégies de réduction fonctionnelle* car une fois les apprenants ne trouvent pas le mot approprié, ils se taisent. A notre avis, c'est la compétence linguistique insuffisante des élèves qui les empêche d'avoir recours aux *stratégies d'accomplissement*.

Oxford n'utilise pas le terme de « *stratégies de communication* » car selon elle ce terme peut prêter à des confusions. Elle utilise alors pour désigner ce concept un autre concept qui est « *stratégies compensatoires* » qui désigne selon elle des moyens qui participent *directement* à l'apprentissage.

3.4.1. Émergence de la notion de stratégie dans le domaine de la didactique des langues

Le concept de « *stratégie* » fait son entrée dans le domaine de la Didactique Des Langues (désormais DDL) en 1970 pour désigner un certain nombre de démarches mises en œuvre par le locuteur c'est-à-dire ce sont des démarches compensatoires qui font partie de la compétence de communication décrite par Canale et Swain.

⁵³Cité dans Nanthasilp op. cit.

Canale et Swain présentent en 1979 leur propre modèle de la compétence de communication ainsi : « *Notre propre théorie provisoire de la compétence de communication inclut d'une façon minimale trois compétences principales : une compétence grammaticale, une compétence sociolinguistique, et une compétence stratégique* ».

Ces trois compétences sont formulées ainsi :

- **Compétence grammaticale** : *Ce type de compétence sera conçu comme incluant une connaissance du lexique et des règles de morphologie, de syntaxe, de sémantique de la grammaire de phrase, et de phonologie [...]*
- **Compétence sociolinguistique** : *Cette composante est constituée de deux ensembles de règles : règles socioculturelles d'usage et règles de discours [...]*
- **Compétence stratégique** : *Cette troisième composante, Canale et Swain la définissent, sous l'autre appellation de « communication strategies (stratégies de communication) », d'abord par ses finalités, puis par des exemples : « communication strategies that speakers employ to handle breakdowns in communication : for example, how to deal with false starts, hesitations, and other performance factors, how to avoid grammatical forms that have not been mastered fully, how to address strangers when unsure of their social status - in short, how to cope in an authentic communicative situation and how to keep the communicative channel open. » (1980 : 25)⁵⁴. Cela veut dire que la compétence stratégique réfère à toutes les démarches de compensation linguistique (verbale ou non-verbale) (par exemple, désigner par une périphrase un objet que l'on ne connaît pas, ou le pointer du doigt ; faire reformuler plus simplement un énoncé, etc.) et de compensation socioculturelle, qui servent à pallier les inévitables lacunes auxquelles est confrontée la « personne restreinte »⁵⁵ qu'est tout apprenant de langue-culture étrangère.⁵⁶*

⁵⁴ « les stratégies de communication qu'emploient les locuteurs pour gérer les ruptures de communication : par exemple, comment s'y prendre avec les faux départs, hésitations et autres facteurs de la performance ; comment éviter les formes grammaticales non complètement maîtrisées, comment s'adresser à des étrangers lorsqu'on n'est pas sûr de leur statut social – en bref, comment faire face à une situation de communication authentique et comment maintenir ouvert le canal de communication. ». Canale, M. & Swain, M. 1980, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Applied linguistics, page 25. (traduction personnelle de R, J-J).

⁵⁵ Littlewood qualifie l'apprenant débutant de « reduced personality » (« personnalité restreinte ») (1984 : 59).

⁵⁶ Traduction personnelle de Richer J-J., 2009, in « La compétence ou deux lectures divergentes du Cadre européen commun de références pour les langues », *Les cahiers de l'Asdifle*, n°20, mars 2009, pp. 3 ; 4.

Richterich (1998 : 57) définit le concept de *stratégie* dans un sens plus large comme étant « *une compétence de communication et surtout une compétence d'apprentissage* » tout en sachant que *la compétence de communication* et *la compétence d'apprentissage* sont deux niveaux différents. Il confond stratégie de communication et stratégie d'apprentissage.

3.4.2. Le concept de « stratégie communicative »

Par « *stratégie communicative* », on désigne *tous les moyens mis en œuvre pour affecter le processus de communication ... mais en particulier ceux qui interviennent à un niveau plus général que celui du discours*. Nous pouvons dire que, dans le domaine de la DDL, « *la stratégie de communication* » est *l'ensemble des moyens et procédés que l'enseignant et ses apprenants utilisent de façon directe ou indirecte, pour communiquer, établir, maintenir et co-construire des échanges langagiers*. Une distinction peut être faite entre *stratégie d'apprentissage* et *stratégie de communication*. *Les stratégies de communication* sont tous les moyens et les procédés utilisés par les apprenants pour communiquer en prenant en compte leurs lacunes, leurs manques, et leurs difficultés alors que *les stratégies d'apprentissage* sont selon Cyr (1998 : 5) « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir ; intégrer et réutiliser la langue cible* » En apprenant une langue étrangère, les apprenants font appel à ces stratégies pour pouvoir communiquer en cette langue étrangère. Nous pouvons appeler ces stratégies « *des stratégies de compensation* ». Chaque apprenant se construit une sorte de réserve des stratégies qu'il utilise en classe, cette réserve est différente d'un apprenant à un autre.

3.5. Le concept de « compétence »

Nous allons présenter une synthèse sur le concept de « *compétence* » et les notions qui en découlent à savoir :

3.5.1. La compétence linguistique

La notion de *compétence* pour Chomsky est représentée selon Richer (2004 : 1 ; 2) comme étant « *un système interne et inné de règles permettant à tout locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène d'engendrer un nombre*

infini de phrases » différentes. Cette compétence est liée au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres domaines du système d'une langue.

3.5.2. La compétence de communication

Hymes (1988 : 31 ; 32) qui a créé ce concept, le définit comme l'ensemble des compétences à la fois linguistique et de communication. Il écrit « *tout locuteur est un participant qui dans un contexte situationnel, agit en fonction de ses intentions, dans un but déterminé. Pour atteindre ce but, il met en jeu des stratégies verbales et non verbales... Ainsi, l'apprenant d'une langue doit tenir compte de tous ces aspects s'il veut devenir un acteur social à part entière dans sa culture* ». En partant de cette définition, nous pouvons dire que la compétence de communication est l'ensemble des aptitudes qui permettent aux interactants de communiquer efficacement dans différentes situations en prenant en compte à la fois *les composants linguistiques et les règles sociales d'utilisation de la langue*. Cela veut dire que c'est en possédant une compétence de communication que l'individu peut survivre en société. Ainsi, Hymes (1984 : 35) considère que : « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social* ».

La notion de « *compétence de communication* » fait son entrée en DDL en 1976 dans le *Dictionnaire de la Didactique des Langues* de Galisson et Coste (1976 : 106). Ils décrivent ce concept ainsi : « *la connaissance (pratique et non nécessairement explicite) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Le processus de socialisation langagière consiste pour partie, en l'acquisition progressive de cette compétence de communication qui complète nécessairement la compétence grammaticale du sujet apprenant. La compétence de communication suppose la maîtrise des codes et de variantes sociologiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatrices qui sont d'usage dans la communauté considérée.* ». Cela veut dire que pouvoir communiquer, l'apprenant doit non seulement connaître les règles de la langue mais aussi les règles psychologiques, culturelles et sociales qui sont des facteurs indispensables qui conditionnent l'utilisation de cette langue. Besse (1985 : 10) proclame la compétence de communication au dessus de toute critique « *C'est une option fondamentale guère contestable.* »

Nous pouvons souligner à partir de ce qui a été écrit supra, l'importance que doit prendre ce concept dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car pour communiquer, l'apprenant doit non seulement connaître les règles grammaticales, phonologiques et morphologiques de cette langue mais il doit également prendre connaissance des règles sociales et culturelles qui conditionnent l'emploi de cette langue.

3.5.3. La compétence à communiquer langagièrement

Dans Le CECRL, la redéfinition de la compétence de communication a donné lieu au concept de « *compétence à communiquer langagièrement* » qui se décompose en trois catégories :

- *Une composante linguistique qui a trait à toutes les dimensions d'une langue (compétence lexicale ; compétence grammaticale ; compétence sémantique ; compétence phonologique ; compétence orthographique), l'apprenant doit connaître ici toutes les règles grammaticales de la langue étrangère pour pouvoir les exploiter dans n'importe quelle situation de communication.*
- *Une composante sociolinguistique c'est à-dire toutes les dimensions socioculturelles de l'utilisation de cette langue. Cela veut dire que l'apprenant doit connaître à la fois les règles sociales et les normes d'interaction.*
- *Une composante pragmatique quant à elle couvre la mobilisation fonctionnelle des ressources de la langue. Cette composante est adossée à des compétences générales. Ici, l'apprenant doit être capable de savoir comment le discours s'organise dans une situation de communication donnée.*

Avec le CECRL, la notion de compétence change de signification : « *la notion de compétence dans le CECRL renvoie moins à un concept linguistique qu'à un concept emprunté au monde du travail et plus précisément à l'ergonomie où il revêt le sens suivant : la manière dont un individu mobilise de telles capacités (cognitives) et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'orchestration de multiples opérations pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc.* »⁵⁷ (Perrenoud, 2000).

⁵⁷Cité dans Richer, J.-J. (2009 : 2).

Suite à cette définition, le concept de *compétence a partie liée avec l'action, la résolution de problèmes, la maîtrise de tâches, et la mobilisation, la planification, la synchronisation de multiples ressources et procédures pour réaliser une action finalisée.* Prendre en considération cette définition conduit systématiquement selon plusieurs chercheurs à « *développer une dimension réflexive de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, dans une approche qui dépasse le simple niveau grammatical pour englober toutes les strates de l'activité langagière telle qu'elle se développe au niveau cognitivo-discursif* ».

A partir de ce que nous venons de présenter et en se référant à Richer (2011 : 16 ; 21), nous présentons ici un panorama de l'évolution diachronique du concept de « *compétence* » :

- *La notion de compétence réapparaît en linguistique chez Chomsky (1971) comme étant la connaissance de la langue.*
- *Hymes complète la définition de ce concept, en y ajoutant des dimensions socio-culturelles avec des règles d'utilisation.*
- *Emergence des notions des « compétence de communication », puis de « situation de communication ».*
- *La notion de compétence apparaît ensuite, au cours des années 80, dans le monde socio-professionnel (ergonomie, sociologie et psychologie...), puis dans le monde de la formation et de l'éducation.*
- *Avec le CECRL, la compétence linguistique est détaillée.*
- *En 2007, Beacco ajoute la compétence générique (liée aux genres discursifs) et la compétence stratégique.*
- *Une lecture plus ouverte du CECRL a permis de donner des contenus plus précis aux notions de « tâche » et à « l'approche actionnelle ».*
- *L'actionnel est entré en linguistique avec Bange, Bronckart, Filliettaz, Roulet, Vernant... et c'est important car les apprenants de langue ont et auront à effectuer des tâches qui ne sont pas seulement langagières, ils auront à être des acteurs sociaux.*

En mettant en relation ce qui vient d'être dit avec le domaine de l'enseignement de la langue française, nous pouvons dire qu'enseigner la compétence de communication en situation du FLE, consiste à mettre en place un enseignement/apprentissage qui se construit donc à travers la réalisation d'activités langagières qui peuvent être :

❖ **de réception**

- la compréhension orale (écoute)
- la compréhension écrite (lecture)

❖ **de production**

- la production d'écrit (écrire)
- la production orale (parler)

Tout en tenant compte des règles d'utilisation sociolinguistiques.

3.6. Le concept de « stratégies communicatives d'enseignement »

Nous reprenons le concept de « *stratégies communicatives d'enseignement* » à Causa (2003 : 1) qui les définit comme « *l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par l'enseignant, pour accomplir une tâche globale : la transmission des données de langue cible et qui permettent à l'enseignant de maximaliser la bonne passation des savoirs et des savoir-faire en langue cible et, en même temps, la résolution de problèmes communicatifs qui [...] tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence* » et, il faut ajouter, de faire que l'apprentissage puisse avoir lieu chez les apprenants si l'on admet qu'enseigner c'est faciliter l'apprentissage. Autrement dit, et selon Riachi (2006) « *chaque enseignant utilise un ensemble de SCE pour assurer l'intercompréhension et maximiser l'acquisition des savoirs et des savoir-faire par les apprenants.* ». Pour sa part, Benamar, R. (2009 : 67) considère que l'enseignant utilise plusieurs SCE « *en vue d'être compris mais aussi afin de faire pratiquer la langue par les élèves.* ». Donc, les SCE ont un rôle dans la transmission des savoirs et l'intercompréhension qui facilite la communication. Enfin, Cicurel (2005 : 1) considère qu'en employant les SCE, l'enseignant « *puise dans son répertoire les ressources nécessaires au maintien de l'équilibre entre planification et interaction* » au cours de ses enseignements. Cela veut dire que selon Cicurel l'enseignant utilise toutes les stratégies, les astuces et les savoir-faire pratiques qui permettent à la fois d'atteindre les objectifs préconisés par le programme officiel et de développer les différentes interactions (enseignant/apprenants, apprenants/apprenants, apprenants/savoir, etc.) par lesquelles s'acquièrent, se fortifient les apprentissages d'une langue étrangère.

3.6.1. Classification des stratégies communicatives d'enseignement en langue étrangère

Nous allons présenter les différentes classifications des SCE qui sont, à notre avis, les plus adaptées et les plus significatives par rapport à notre corpus pour aboutir à notre propre modèle ou grille que nous allons adopter pour la suite de notre travail.

3.6.1.1. La classification de Nonnon

En se basant sur le travail de recherche réalisé par Nonnon (2008)⁵⁸ sur l'analyse des interactions orales et des situations d'apprentissage dans la classe, nous reprenons ici une application de son travail, à partir d'une grille élaborée lors d'un stage de formation continue d'enseignants, grille intitulée : « *activité verbale de l'enseignant* » extraite du document intitulé « *IEN Nîmes 2/Travail/Oral pour apprendre* », (document non publié et non daté) nous avons choisi la SCE suivante :

❖ *Valider*

L'enseignant valide les réponses de ses apprenants par :

- *oui.*
- *oui et suite.*
- *Reprise intégrale de l'énoncé de l'élève.*
- *Reformule.*

3.6.1.2. La classification de Causa

Elle a classé les SCE en sept catégories, nous reprenons ici seulement les stratégies qui sont les plus adaptées à notre recherche c'est-à-dire :

⁵⁸Cf. Nonnon, E. 2008, Tensions et dynamique des interactions entre énonciation orale et autres modes de représentation des objets de savoir dans les échanges scolaires, *Raisons éducatives*, Fillietaz I., Schubauer-Leoni M.L., Processus interactionnels et situations éducatives, Genève, Université de Genève.

- *La définition*
- *L'exemplification*
- *La reformulation*
- *La stratégie contrastive*

Il est à noter que nous avons omis certaines stratégies communicatives évoquées par Causa (2003 : 2 ; 3) comme *la stratégie de réduction et la stratégie de dénomination*, à cause de leur rareté dans notre corpus.

3.6.1.3. La classification de Cicurel

A la fin de son ouvrage intitulé « *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue* » (1985 :118), Cicurel a établi, en annexe 3, un tableau qu'elle a appelé « *tableau récapitulatif des principaux points à observer sur une transcription de classe* ». Dans ce tableau, elle a classé les SCE en deux grands groupes qu'elle a nommés *procédés* et *stratégies*. Nous ne reprenons ici que les stratégies qui sont fréquentes dans notre corpus :

❖ *Procédés utilisés pour Solliciter* : Ces procédés sont les :

Questions, amorces, consignes.

❖ *Stratégies pour se faire comprendre* : Ces stratégies sont la :

Répétition, reformulation

En croisant ces trois classifications, nous allons établir notre propre grille comme suit :

3.6.2. Présentation de la grille d'analyse des stratégies communicatives d'enseignement adoptée dans le cadre de la présente recherche

A partir des trois grilles, remaniées, présentées supra, nous présentons la grille d'analyse que nous avons adoptée pour la présente recherche. Cette grille est composée des parties suivantes :

- a- La délimitation de ce que Cicurel (1985 : 118) appelle « *la situation de la séquence* ». Cette situation est considérée, toujours selon Cicurel, comme un *des principaux points à observer sur une transcription de classe*. Les deux items importants qui composent cette situation sont « *le contexte institutionnel* » et « *le type d'activité pédagogique* ». En plus de ces deux items, nous rajoutons les trois points suivants qui sont :
- Programme (l'unité didactique en question ou l'intitulé du projet en question).
 - Manuel (les pages concernées par l'activité).
 - Le nombre de tours de parole de l'enseignant et de l'ensemble des apprenants dans chaque activité enseignée (Cf. la grille de Nonnon op.cit.).
- b- La grille proprement dite qui comporte les SCE adoptées dans notre recherche.

Notre grille sera présentée dans chaque activité à analyser comme suit :

❖ **Situation de la séquence**

- Programme (l'unité didactique en question ou l'intitulé du projet en question).
- Manuel (les pages concernées par l'activité).
- **Contexte institutionnel**
 - Lieu
 - Date
 - Nombre des participants
 - Niveau de groupe (participants)
 - Période de l'année (premier, deuxième, troisième trimestre)
- **Type d'activité pédagogique** (compréhension orale, écrite, jeu de rôle, etc.)

❖ **Nombre et pourcentage de prise de parole**

- Enseignant
- L'ensemble des apprenants

Tableau 4 : Grille d'analyse des SCE adoptée pour notre recherche

SCE	Nombre	Pourcentage
Amorces		
Consigne		
Définition		
Exemplification		
Poser une/des question(s)		
Reformulation		
Répétition des propos de l'enseignant		
Stratégie contrastive (Recours à la langue maternelle)		
Valider		

3.6.2.1. Définition des stratégies communicatives d'enseignement adoptées dans cette recherche

Nous allons définir chacune des SCE citée dans le tableau 4. Les SCE se répartissent en :

3.6.2.1.1. Amorce

Selon Le dictionnaire « Larousse », « l'amorce se dit de ce qui attire vers quelque chose ». L'amorce sert dans une classe à solliciter la parole chez les apprenants (Cicurel : 1994).

3.6.2.1.2. Consigne

Selon le dictionnaire pédagogique « Bordas » les consignes sont les « indications qui permettront à l'enseignant et ses apprenants d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé. ».

Dans son œuvre, « *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* » Meirieu (1995 : 25) développe trois types de consignes :

- a- *Les consignes critères (donner des critères de réussite.)*
- b- *Les consignes structures (indiquer la démarche à suivre).*
- c- *Les consignes procédures (suggérer différentes stratégies).*

Pour sa part Benbih (2010 : 2) définit la consigne comme étant « *un élément phare des relations scolaires : un enseignant [...] a l'autorité de prescrire à un élève de faire un certain nombre de tâches qu'en retour il devra évaluer. Il convient ainsi de considérer plus largement celle-ci comme un «énoncé disant de faire [...] C'est pourquoi, elle doit faire l'objet de reformulations permanentes.* ».

3.6.2.1.3. Définition

Causa (2003 : 05) présente la définition sous forme d'équation mathématique : $X \text{ c'est } Y$ (X c'est le signe ; Y autres signes connus). L'enseignant utilise la définition afin de faciliter à ses apprenants l'acquisition de nouveaux termes et concepts.

3.6.2.1.4. Exemplification

Pour Causa (2003 : 05), l'exemplification est présentée selon cette équation : $X \text{ c'est-à-dire } Y \text{ inconnu en situation}$. L'enseignant donne des exemples dans le but d'explicitier aux apprenants des choses inconnues.

3.6.2.1.5. Poser une question

Poser une question à quelqu'un c'est l'interroger. Dans la classe les questions sont considérées comme des procédés de sollicitation, l'enseignant pose des questions pour pousser ses apprenants à prendre la parole. Selon Nonnon, l'enseignant pose ses questions :

- En reprenant une partie de l'énoncé précédent.
- Pour accéder à une nouvelle étape du cours.
- Pour faire expliciter une information.

3.6.2.1.6. Reformulation

Causa (2003 : 05) présente la reformulation selon cette équation, $X = Y$ (avec parenté sémantique), elle est utilisée en classe par l'enseignant pour se faire comprendre (Cicurel). Pour De Pietro (1988)⁵⁹ « les reformulations constituent le moyen le plus fréquemment utilisé dans la conversation exolingue afin de résoudre le plus souvent simultanément, différents types de problèmes communicatifs : problèmes d'organisation, problèmes de compréhension et problèmes de figuration ».

3.6.2.1.7. Répétition

Répéter un mot, une phrase ou une idée c'est les reprendre à l'identique. En classe, l'enseignant reprend intégralement des propos de l'apprenant soit pour se faire comprendre (Cicurel : 1985), soit pour valider les réponses des apprenants, soit il reprend les propos de ses apprenants tout en insérant un ou des éléments pour corriger les erreurs de ses apprenants (Nonnon : 2008). Pour sa part, Causa (2003 : 4) considère que « Les procédés de définition, de dénomination, de reprise et d'exemplification caractérisent l'interaction verbale en classe de langue et cela à n'importe quel niveau de compétence du public : pour que les apprenants accèdent au sens en langue cible, l'enseignant donne un nom à une chose [...] mais il peut également la définir [...] en utilisant les éléments déjà connus par les apprenants ou bien une situation qui leur est familière (l'exemple) ; il peut encore la paraphraser en jouant sur la parenté sémantique qu'il juge pertinente à un moment donné du cours et en relation étroite avec le déjà acquis des apprenants. »

3.6.2.1.8. La stratégie contrastive (le recours à la langue maternelle)

L'enseignant exploite les systèmes linguistiques en présence en classe pour pouvoir introduire des termes ou des expressions spécifiques.

⁵⁹Cité par Nanthasilp, op. cit. page 8.

Pour Causa (2003 : 07) « *La stratégie contrastive est la mise en rapport explicite des systèmes linguistiques en présence dans la classe pour relever les points communs des et les différences. Le travail contrastif peut s'appuyer sur deux procédés : l'un tient compte des systèmes linguistiques : dans ce cas, l'enseignant procède à des comparaisons qui donnent : langue cible vs langue maternelle (ou vice versa), ou bien langue cible = langue maternelle (ou vice versa). L'autre procédé demande l'emploi des langues : dans ce cas l'enseignant procède à l'exploitation simultanée des langues en présence dans l'espace classe.*

La comparaison d'un système à l'autre [...] peut se faire avec ou sans locution introductive (par exemple : en français on dit en X on dit), si ces dernières sont présentes, elles peuvent d'ailleurs être formulées soit en langue source, soit en langue maternelle, soit en alternant les deux langues. »

3.6.2.1.9. Valider

Selon le dictionnaire « *Hachette* » valider c'est *rendre ou déclarer une réponse valable*. En classe, l'enseignant valide le propos de l'apprenant en disant *Bien, Très Bien, Oui* ou en reprenant intégralement ou partiellement les propos des apprenants.

3.7. Le concept de « stratégies communicatives d'apprentissage »

Les SCA sont tous les procédés adoptés et utilisés par les apprenants pour pouvoir faciliter la communication orale avec l'enseignant, *résoudre un problème d'intercompréhension* en classe de FLE et mettre en place des apprentissages. Nous reprenons le concept de « stratégies communicatives d'apprentissage » de Cicurel (1985) qui appelle « *stratégies communicatives des apprenants* »⁶⁰ l'ensemble des « *procédés utilisés pour : Demander une explication, Expliquer (au professeur, à un camarade), Exprimer des hypothèses, Demander une appréciation, Indiquer qu'un énoncé est compris selon l'enjeu communicatif* ». L'ensemble de ces procédés sert à régler un problème de communication en classe. Pour leur part, Faerch et Kasper (1981a : 81) considèrent que les stratégies de communication sont « *des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier* ».

⁶⁰Cicurel a utilisé le concept de « *stratégies communicatives des apprenants* » dans son ouvrage *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue* (1985), Paris, CLE international. Coll. « D.L.E » page 118.

Pour Tarone (1980 :140) les stratégies de communication sont « *l'effort mutuel de deux interlocuteurs pour s'accorder sur une signification dans des situations où les structures sémantiques nécessaires ne semblent pas être partagées* »⁶¹. Enfin, Cyr (1991) considère les stratégies de communication sont des procédés utilisés par les apprenants « *en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques* ».

3.7.1. Classification des stratégies communicatives d'apprentissage en langue étrangère

En se basant sur Cicurel (1985), nous pouvons classer les stratégies communicatives d'apprentissage comme suit :

3.7.1.1. La classification de Cicurel

Elle propose les SCA suivantes :

- *Demander une explication.*
- *Expliquer au professeur.*
- *Expliquer à un camarade.*
- *Exprimer des hypothèses (donner un avis).*

A ces SCA, nous rajoutons une cinquième stratégies à savoir : « *solliciter l'enseignant pour parler* ». Cicurel, dans cette classification n'envisage pas tous les aspects des SCA. En effet, Cicurel ignore les stratégies dites de *compensation et d'évitement* qui sont par exemple : « le silence », « éviter de répondre aux questions de l'enseignant », « les chevauchements », « les répétitions », « les hésitations », « les pauses » et « les interruptions brusques », « la création du vocabulaire », « le manque de fluidité », etc. Dans la mesure où c'est presque impossible de compter les silences des élèves de nos deux classes, et en plus de la spécificité de notre corpus (qui est en quelque sorte pauvre) ; nous avons opté pour cette classification de Cicurel.

⁶¹Cité dans Tijani Mufutau Adebowe, (2006 : 120) « *Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants Nigériens de français en situation exolingue* », thèse de doctorat soutenue à l'Université de Franche-Comté.

3.7.1.2. La classification de Nonnon

Nous allons utiliser la classification de Nonnon (2008) pour décrire la nature des énoncés produits par les apprenants. En se basant sur François et Nonnon (1997), nous reprenons les indicateurs suivants :

- Nature des énoncés :
 - Simple/complexe
 - Mots-groupe de mots- énoncé complet
- Nature du lexique utilisé par les apprenants (personnel, calque sur le discours de l'enseignant).

3.7.2. Présentation de la grille d'analyse des stratégies communicatives des apprenants adoptée dans le cadre de cette recherche

Pour l'analyse et l'étude des SCA, nous avons élaboré une grille d'analyse qui figure dans le tableau 5 ci-dessous, en sélectionnant dans les SCA mentionnées par Cicurel celles qui nous semblaient les plus pertinentes pour notre recherche. Cette grille est composée de deux parties :

- a- Les indicateurs concernant la nature des énoncés produits par les apprenants.
- b- La grille proprement dite qui comporte les SCA à relever dans chaque activité enseignée.

Tableau 5 : Grille d'analyse des SCA adoptée pour notre recherche

Stratégies communicatives d'apprentissage	Nombre	pourcentage
- Demander une explication, poser une question à l'enseignant		
- Donner un avis		
-Expliquer à l'enseignant		
- Expliquer, corriger, poser une question à un camarade		
- Solliciter l'enseignant pour parler		

3.7.2.1. Définition des stratégies communicatives d'apprentissage dans le cadre de cette recherche

Ces SCA comportent :

3.7.2.1.1. Demander une explication, poser une question à l'enseignant

Quand un apprenant ne comprend pas un item, il pose systématiquement une question à l'enseignant.

3.7.2.1.2. Donner un avis

Durant chaque activité, quand l'enseignant pose des questions ouvertes, chaque apprenant peut donner son avis, cela veut dire qu'il n'y a pas une seule réponse mais plusieurs réponses selon l'avis et les connaissances de chaque apprenant.

3.7.2.1.3. Expliquer à l'enseignant

Pour pouvoir attirer l'attention de l'enseignant sur un tel point, un apprenant peut l'expliquer à son enseignant.

3.7.2.1.4. Expliquer, corriger, poser une question à un camarade

Il arrive qu'un apprenant explique à son camarade ce qu'il n'a pas compris, ou lui pose une question quand il ne comprend pas un item.

3.7.2.1.5. Solliciter l'enseignant pour parler

Un apprenant peut solliciter l'enseignant pour répondre à une question, pour poser une question ou pour donner un avis.

Pour pouvoir analyser les SCE et les SCA qui se construisent en classe de FLE durant trois activités au niveau du collège avec une classe de 2^{ème} AM et trois activités au niveau du lycée avec une classe de 2^{ème} AS, nous allons, tout au long du septième et huitième chapitre :

- Analyser dans un premier temps le cadre général des interactions verbales enseignants/apprenants.
- Nous allons dans un deuxième temps compter les occurrences et le pourcentage de chacune des SCE et SCA dans les deux classes et durant les trois activités enseignées.
- Dans un troisième temps, nous allons comparer les résultats obtenus des deux classes pour confirmer ou infirmer l'hypothèse de départ n°3 qui est de vérifier si la compétence linguistique insuffisante des apprenants serait le facteur principal qui empêche les apprenants de varier leurs SCA pour régler leur problème de communication orale. et l'hypothèse de départ n°4 qui est de vérifier si les types d'activités pratiquées en classe de FLE (compréhension orale des textes écrits, expression orale, activités métalinguistiques, etc.) pourraient favoriser l'utilisation de certaines SCE et SCA plus que d'autres.

Conclusion

Après avoir présenté le cadre théorique de notre recherche qui a englobé la présentation des concepts clés : *la communication*, *l'interaction* et la notion de *stratégie*, nous avons essayé de caractériser le contexte communicatif spécifique créé par l'enseignement/apprentissage des langues en définissant les SCE et les SCA dans un contexte communicatif élargi.

Nous allons maintenant passer à la présentation du cadre méthodologique et préciser le déroulement du dispositif d'observation dans les deux classes choisies.

CHAPITRE 4. PRESENTATION DES OUTILS METHODOLOGIQUES ET DEROULEMENT DU DISPOSITIF D'OBSERVATION AU COLLEGE ET AU LYCEE

Introduction

Ce quatrième chapitre présente en détail le cadre méthodologique de notre recherche. Au cours de ce chapitre, nous décrivons la méthodologie adoptée pour le recueil des données, leur élaboration, leur vérification, leur explication, leur interprétation et enfin leur présentation.

4.1. Présentation de la démarche de recherche

Notre recherche adopte une démarche classique. En effet, notre travail a été planifié comme suit :

- Sélection du public (une classe de 2^{ème} AM et une classe de 2^{ème} AS et leurs enseignants de français.).
- Une phase d'enregistrement d'une douzaine d'activités enseignées au niveau du collège et au niveau du lycée.
- Une phase de transcription de l'ensemble des activités enseignées.
- Une phase de sélection de six activités à analyser (trois activités au niveau du collège et trois activités au niveau du lycée : la décision de s'en tenir à trois activités est justifiée par le volume de notre travail de thèse qui doit comporter en moyenne 300 pages).
- Une phase de retranscription des échanges langagiers entre les enseignants et leurs apprenants lors des activités enseignées/apprises.
- Une phase d'analyse du corpus.
- La présentation du questionnaire destiné aux apprenants (collégiens et lycéens).
- L'analyse du questionnaire destiné aux apprenants (collégiens et lycéens).
- La présentation du questionnaire destiné aux enseignants de français. (PEM et PES).
- L'analyse du questionnaire destiné aux enseignants de français. (PEM et PES).
- Présentation de l'entretien destiné aux enseignants de français. (PEM et PES).
- L'analyse de l'entretien destiné aux enseignants de français. (PEM et PES).

4.2. Sélection des établissements scolaires et du public d'enquête

4.2.1. Choix des établissements scolaires

Il n'a pas été facile de choisir les deux établissements scolaires où nous pouvons appliquer notre dispositif d'observation sachant que la commune de Tiaret compte plusieurs collèges et lycées. Nous avons sollicité l'aide de l'Inspecteur de l'Enseignement Moyen (désormais IEM) et celui de l'Enseignement Secondaire (désormais IES) de la langue française qui ont suggéré de formuler une demande auprès de la Direction de l'Education (désormais DE) de la wilaya de Tiaret. Après avoir formulé la demande auprès de la DE, le Directeur de l'Education nous a autorisée à travailler au collège nommé « *Bakr Ibn Hamad* » et au lycée nommé « *Mohamed Dib* ». Nous avons ensuite obtenu l'accord des directeurs des deux établissements scolaires pour accéder aux lieux d'expérimentation qui se trouvent tous les deux dans la commune de Tiaret. Nous avons ensuite pris contact avec les deux enseignants (la PEM et le PES) avec qui nous devons travailler. Ces deux enseignants ont été choisis, selon les deux critères d'expérience professionnelle et de disponibilité, respectivement par les deux directeurs des établissements scolaires : il s'agit d'une PEM et d'un PES.

Nous avons pris contact avec l'ensemble des classes que les deux enseignants prennent en charge durant deux séances de travail. Cette prise de contact a eu pour but de collecter les informations susceptibles d'aider la réalisation de notre travail. Durant ces deux séances de prise de contact nous avons :

- Discuté avec les deux enseignants choisis des difficultés rencontrées dans l'enseignement de la langue française.
- Observé les apprenants (collégiens et lycéens) durant les cours de français.
- Opté pour les deux classes expérimentales dans lesquelles nous allions appliquer notre dispositif d'observation.

Après la dernière activité enseignée, et à la fin du dispositif d'observation :

- ❖ Nous avons proposé un questionnaire fermé aux élèves de 2^{ème} AM et ceux de 2^{ème} AS. Nous avons présenté et expliqué le questionnaire afin d'avoir des réponses précises sur certains aspects de leur apprentissage. Ce questionnaire comporte 9 questions réparties sur les trois axes suivants :

- Identification du profil des apprenants (collégiens et lycéens) : (âge, sexe, profession des parents, nombre de frères et de sœurs et nombre d'années d'apprentissage du FLE).
- Les habitudes communicatives des apprenants et la fréquence d'utilisation de la langue française en classe et en dehors de la classe de FLE.
- Les difficultés de communication orale rencontrées par les apprenants, les causes de ces difficultés ainsi que les SCA adoptées par les collégiens et les lycéens pour résoudre ces difficultés.

Nous leur avons accordé une heure entière pour remplir le questionnaire.

- ❖ Nous avons présenté ensuite un deuxième questionnaire semi-fermé à 35 PEM de français exerçant dans différents collèges et 40 PES de français exerçant dans différents lycées à Tiaret. Ce questionnaire comporte 19 questions réparties sur les quatre axes suivants :
 - Identification du profil des PEM et des PES (la position géographique du lycée, le sexe, le diplôme obtenu lors de la formation initiale et enfin le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE).
 - Les nouveaux programmes, la formation continue des PEM et PES et les nouveaux manuels.
 - La nature des difficultés de communication orale chez les apprenants (collégiens et lycéens).
 - Les SCE utilisées dans les activités enseignées par ces enseignants ainsi que et les SCA qu'ils enseignent à leurs apprenants pour pallier leurs difficultés de communication orale.
- ❖ Enfin, nous avons réalisé huit entretiens semi-directif avec deux PEM et six PES du FLE exerçant dans différents collèges et lycées de la wilaya de Tiaret. Cet entretien nous a permis de collecter un maximum de données sur l'enseignement du FLE (voir en annexes I les questions posées lors de l'entretien).

Pour ne pas troubler l'emploi du temps des deux enseignants choisis, nous avons opté pour travailler sur une période de plusieurs mois répartie sur deux trimestres⁶². Ce choix nous a été en quelque sorte imposé car nous n'avons pu obtenir l'autorisation d'accéder au lycée qu'au mois de novembre 2008, en plus des devoirs, compositions et les journées pédagogiques des deux enseignants.

4.2.2. Le choix des apprenants

Nous portons notre attention tout au long de ce travail sur les SCE utilisées par la PEM et le PES choisis et les SCA développées par les collégiens (une classe de 2^{ème} AM (40 apprenants) et les lycéens (une classe de 2^{ème} AS (40 apprenants) des deux enseignants durant la phase orale de trois activités enseignées. Ces trois activités sont :

- Compréhension orale des textes écrits.
- Expression orale.
- Une activité métalinguistique.

Notre choix s'est porté sur les apprenants de 2^{ème} AM et ceux de 2^{ème} AS car d'une part, les élèves de 2^{ème} AM ont effectué en moyenne quatre ans d'apprentissage du FLE et ceux de 2^{ème} AS ont effectué en moyenne huit ans d'apprentissage du FLE. D'autre part, nous ne pouvions pas travailler avec les apprenants de première année moyenne et première année secondaire car les deux enseignants choisis n'assurent pas de cours aux apprenants de ces deux niveaux. Nous n'avons pas pu travailler non plus avec les apprenants de la quatrième année moyenne et troisième année secondaire car ils préparent respectivement l'examen du BEM et celui du baccalauréat, donc, d'après les deux directeurs des deux établissements scolaires, notre présence les aurait perturbés.

Notre dispositif d'observation a été appliqué auprès d'un groupe hétérogène (deux niveaux d'études différents : collège et lycée) pour pouvoir :

- Comparer des activités quasiment identiques (au collège par rapport au lycée) sans quoi la comparaison n'aurait pas eu de sens ni de validité. Cette comparaison va nous permettre de mettre en évidence les similarités et les différences et surtout les évolutions ou non des SCE utilisées par le PES par rapport à la PEM ainsi que les SCA développées par les collégiens par rapport aux lycéens.

⁶²En grande partie le deuxième trimestre et le début du troisième trimestre pour le collège et le premier et le deuxième trimestre pour le lycée.

- Vérifier si les deux enseignants relient vigoureusement les SCE qu'ils utilisent aux activités enseignées et surtout au niveau du public (collégiens et lycéens).
- Confirmer ou infirmer notre première hypothèse de travail qui est de savoir si la durée d'apprentissage d'une langue étrangère est un facteur qui a un certain impact sur la maîtrise de cette langue et sur la motivation d'apprendre la langue.
- Confirmer ou infirmer notre quatrième hypothèse qui est de vérifier si les types d'activités pratiquées en classe de FLE (compréhension orale des textes écrits, expression orale, activités métalinguistiques, etc.) pourraient favoriser l'utilisation de certaines SCE et SCA plus que d'autres.

4.2.2.1. Les apprenants de 2^{ème} Année Moyenne

La classe que nous avons choisie est hétérogène sur plusieurs plans. Le total des apprenants de la classe de 2^{ème} année moyenne qui compose notre échantillon est au nombre de 40, (23 filles et 17 garçons) tous de même niveau d'instruction (2^{ème} AM). Ils sont âgés entre 12 et 16 ans et sont issus de milieux sociaux différents. Ils en sont en principe à leur cinquième année d'apprentissage de français et ils ont obtenu des résultats en français très différents.

4.2.2.2. Les apprenants de 2^{ème} Année Secondaire

Les 40 apprenants de la classe choisie en sont, en principe, à leur neuvième année d'apprentissage du français en tant que matière. Cette classe est hétérogène sur plusieurs plans (la répartition fille/garçon, l'âge, les moyennes obtenues par les quarante lycéens à l'épreuve de français). Le total des apprenants de l'échantillon est au nombre de 40. La classe expérimentale accueille 25 filles et 15 garçons, tous de même niveau d'instruction (2^{ème} AS). Ils sont âgés (entre 16 et 20 ans) et sont issus de milieux sociaux différents (issus de familles dont les pères sont pour les uns travailleurs et les autres chômeurs).

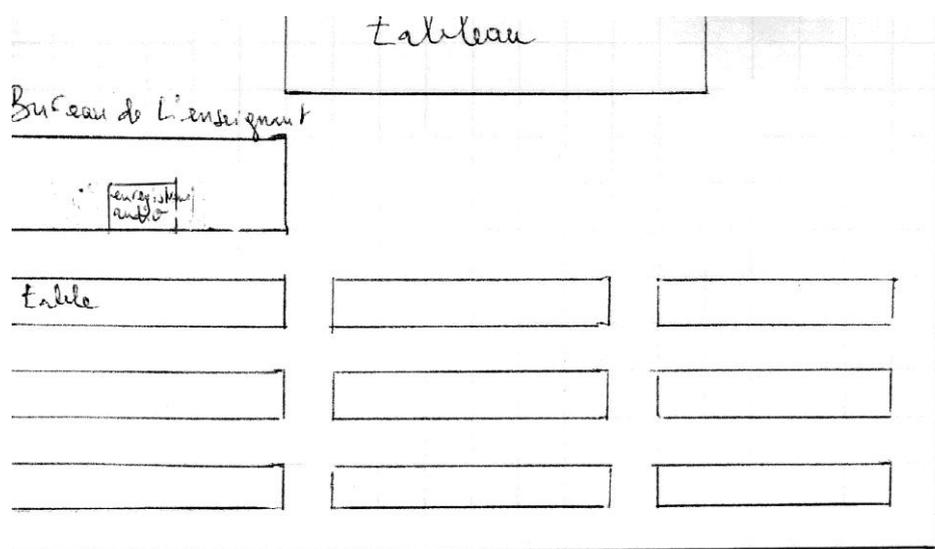
Au cours de la séance de prise de contact avec les élèves de 2^{ème} AM et 2^{ème} AS, nous avons expliqué aux apprenants l'objectif général du présent travail, tout en sollicitant leur aide. Nous avons remarqué que les apprenants, dans leur ensemble, étaient favorables pour une collaboration avec nous.

4.3. Constitution du corpus

Six activités ont été enregistrées et filmées : trois activités (compréhension orale des textes écrits, expression orale et activité métalinguistique) ont été enregistrées au niveau du collège avec la classe de 2^{ème} AM et les trois mêmes activités⁶³ (compréhension orale des textes écrits, expression orale et activité métalinguistique) ont été filmées au niveau du lycée avec la classe de 2^{ème} AS. Nous avons indiqué aux enseignants que nous nous intéressions à leur manière d'enseigner et à leurs échanges langagiers avec leurs apprenants. L'objectif de notre travail n'a pas été précisé en détail afin d'éviter une focalisation sur les SCE par exemple. Ce qui aurait créé un biais trop important dans l'observation. Notre choix s'est porté sur les activités de : « compréhension orale des textes », de « l'expression orale » et « une activité métalinguistique » car c'est dans ces activités que la phase orale occupe un temps plus important que la phase écrite. Pour chaque activité enseignée, nous avons procédé au filmage et à l'enregistrement audio entier de la phase orale de l'activité. L'enregistreur (au niveau du collège) ou le camescope (au niveau du lycée) étaient situés en face des apprenants sur le bureau de l'enseignant.

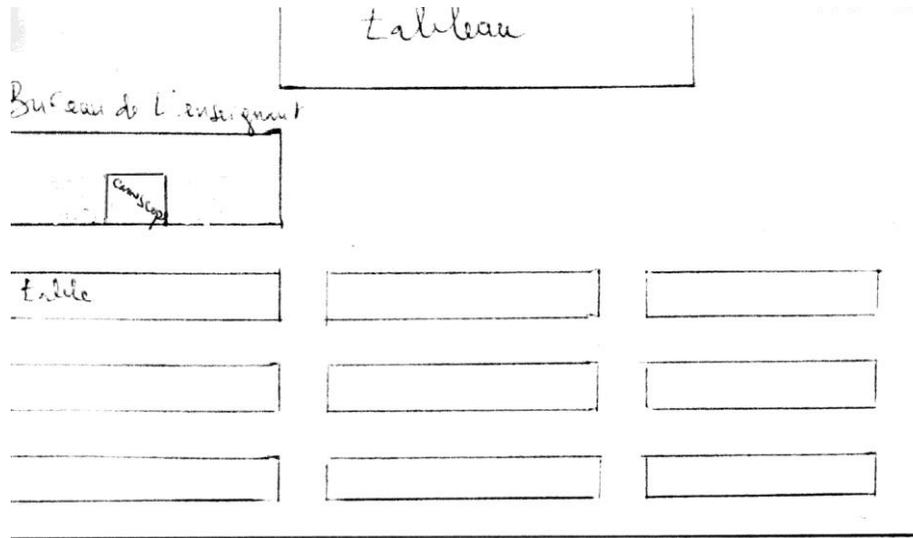
Les schémas suivants synthétisent la position de l'enregistreur audio et du camescope dans les deux classes expérimentales.

Schéma 6 : Schéma de la première classe expérimentale (2^{ème} AM)



⁶³Les trois activités choisies renvoient à des activités imposées par le programme officiel de 2^{ème} AM et celui de 2^{ème} AS. (Cf. infra le point 4.4. Les thèmes des activités enseignées au collège et au lycée).

Schéma 7 : Schéma de la deuxième classe expérimentale (2^{ème} AS)



Le biais introduit par l'utilisation d'un camescope et d'un enregistreur dans les deux classes a été atténué progressivement après chaque activité enseignée. Les collégiens et les lycéens ont pris l'habitude de la présence du camescope et de l'enregistreur et ont oublié rapidement leur présence. Nous précisons que nos enregistrements ont été réalisés dans une situation formelle, c'est-à-dire en salle de cours. Pour l'enregistrement, nous avons décidé de laisser le camescope et l'enregistreur sur les bureaux des deux enseignants c'est-à-dire devant les apprenants en leur expliquant qu'ils allaient être filmés. Le problème de l'effet (l'utilisation de l'enregistreur audio et du camescope et notre présence dans les deux classes.) s'est posé mais on a pu l'atténuer en laissant les deux enseignants seuls avec leurs apprenants. Une fois cette phase terminée, nous avons procédé à la transcription des échanges langagiers à partir de l'enregistrement audio et vidéo. Ce travail de transcription a constitué la première étape de notre analyse. Elle nous a permis une première lecture des matériaux, et a aidé à focaliser sur les éléments importants pour notre recherche. Cette étape peut être considérée comme la première étape d'analyse des données.

4.3.1. Conventions de transcription du corpus adoptées

Les conventions de transcription que nous avons suivies sont celles du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (désormais GARS) dirigé par Blanche-Benveniste (1990) parce que dans le cas de notre étude, nous avons pour objectif l'analyse des SCE et les SCA.

Nous nous focaliserons donc sur la transcription orthographique (puisque nous travaillons sur les stratégies communicatives : répétition, explication, reformulation, etc.) beaucoup plus que sur la transcription phonétique. Nous ne concentrerons pas sur les erreurs de prononciation sauf si ces dernières sont liées à des problèmes d'incompréhension.

Conventions générales

+	pause courte
- -	pause moyenne
- - -	pause longue
////	Interruption assez longue du discours
X	symbole pour une syllabe incompréhensible
XXX	suite de syllabes incompréhensibles
<u>oui</u>	énoncés qui se chevauchent (chaque énoncé est souligné)
<u>d'accord</u>	souligné
/d'accord, d'abord/	multi-transcription, alternance auditive
/ces, ses/	
/d'accord, Ø /	hésitation entre une écoute et rien
Il(s) chante (nt)	alternances orthographiques
d'accord ¹	appel de note pour souligner, en bas de page, faits de prononciation, de prosodie ou de débit; gestes, rires, bruits, événements de la situation.

Conventions particulières

V:	allongement de voyelle
C	consonne syllabique prononcée avec /ə/, /avɛkə /
aller à	liaison remarquable : aller à Paris
est. à	absence de liaison, remarquable : c'est. à lui ⁶⁴

⁶⁴Pour les conventions du GARS, Cf. Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987), Blanche-Benveniste et alii (1990).

4.4. Les thèmes des activités enseignées au collège et au lycée

4.4.1. Les intitulés des activités enseignées au collège

Le tableau suivant présente les intitulés des activités enseignées au collège et leurs objectifs ainsi que travail effectué durant la mise en place du dispositif d'observation au collège.

Tableau 6 : Intitulés des activités enseignées et leurs objectifs en classe de 2^{ème} AM

Situation de classe ⁶⁵	Date	Durée	Activité	Remarques
A	05-12-2007	60 minutes	-Première prise de contact avec la classe expérimentale.	-Observation de la PEM dans la classe expérimentale.
1	30-01-2008	46 minutes	-Présentation de la première activité : <i>compréhension orale de texte écrit</i> ; le texte est intitulé « <i>l'eau</i> » (Manuel scolaire de 2 ^{ème} AM, Projet 2 « <i>la monographie illustrée</i> », Séquence 2 « <i>la description dans la monographie I</i> » p. 56). L'objectif de cette activité est : « <i>Lire, comprendre et analyser un texte de vulgarisation scientifique.</i> »	-Enregistrement de la phase orale de cette activité.
2	19-02-2008	48 minutes	- Présentation de la deuxième activité : <i>expression orale</i> ; le thème est « le livre » (Projet 2 « <i>la monographie illustrée</i> », Séquence 3 « <i>la description dans la monographie II</i> », p. 64). L'objectif de cette activité est : « <i>Exprimer oralement pour décrire.</i> »	-Enregistrement de la phase orale de cette activité.
3	02-04-2008	42 minutes	- Présentation de la troisième activité : <i>activité métalinguistique</i> : présentation d'une notion de conjugaison, ayant pour thème « <i>le présent de l'impératif</i> ». L'objectif de cette activité est : <i>Formation et emploi de l'impératif.</i>	-Enregistrement de la phase orale de cette activité.

⁶⁵Nous appelons *situation de classe* chaque cours (leçon ou activité) présenté par les deux enseignants, ces derniers sont numérotés 1,2 et 3, il reste les situations A, B et C où il ne s'agit pas de cours mais de présentation des questionnaires et des entretiens réalisés au niveau du collège et du lycée.

B	09-05-	60 minutes	-Présentation du questionnaire aux apprenants et à quelques PEM enseignant le français au collège.	-Distribution et récupération des questionnaires.
C	16-05-	60 minutes	-Entretien avec l'enseignante en dehors des heures de travail.	-Enregistrement de l'entretien

4.4.2. Les intitulés des activités enseignées au lycée

Le tableau ci-dessous présente les trois activités qui ont été enregistrées au lycée et leurs objectifs ainsi que travail effectué durant la mise en place du dispositif d'observation au niveau du lycée.

Tableau 7 : Intitulés des activités enseignées et leurs objectifs en classe de 2^{ème} AS

Situation de classe	Date	Durée	Activité	Remarques
A	12-11-2008	60 minutes	-Première prise de contact avec la classe expérimentale.	-Observation du PES dans la classe expérimentale.
1	18-11-2008	44 minutes	-Présentation de la première activité : <i>compréhension orale de texte écrit</i> ; le texte est intitulé : « <i>les trois clés de la génétique</i> » L'objectif de cette activité est : « <i>Lire et comprendre un texte de vulgarisation scientifique.</i> »	-Enregistrement de la phase orale de cette activité.
2	03-12-2008	37 minutes	- Présentation de la deuxième activité : <i>expression orale</i> ; le thème est « <i>les avantages et les inconvénients de la science</i> » L'objectif de cette activité est : « <i>Exprimer oralement pour dénoncer un fait, une action, un point de vue.</i> »	-Enregistrement de la phase orale de cette activité.
3	10-02-2009	27 minutes	- Présentation de la troisième activité : <i>activité métalinguistique</i> ; présentation d'une notion de conjugaison, le thème est « <i>le gérondif et le conditionnel passé</i> ». L'objectif de cette activité est : « <i>Emploi du gérondif et du conditionnel dans un texte explicatif.</i> »	-Enregistrement de la phase orale de cette activité.
B	14-02-2009	60 minutes	-Présentation du questionnaire aux apprenants.	-Distribution et récupération des questionnaires.
C			-Entretien avec quelques PES en dehors des heures de travail.	-Enregistrement des entretiens

4.5. Les problèmes rencontrés

Il n'était pas facile de choisir et d'accéder le collège et le lycée où nous pouvions appliquer le dispositif d'observation. Il faut signaler que la programmation des enregistrements des cours au niveau des deux établissements scolaires a été maintes fois perturbée par les devoirs, les compositions, les absences et les journées pédagogiques des deux enseignants. Il faut indiquer aussi le manque de moyens (matériels et personnes qualifiés) qui est derrière la mauvaise qualité des enregistrements (activités et entretiens enregistrés). A tous ces problèmes, nous ajoutons le refus de plusieurs enseignants (PEM et PES) de remplir les questionnaires et de répondre aux questions des entretiens proposés. Tous ces problèmes ont rendu notre travail de recherche difficile. Donc, nous avons à chaque fois essayé de nous adapter à ces situations perturbantes.

4.6. Les enquêtes menées auprès des apprenants et des enseignants

Le but de notre enquête est, à la fois de savoir si :

- Une appropriation plus grande d'une langue permettrait une meilleure implication des lycéens dans les échanges langagiers. (c'est-à-dire confirmer ou infirmer notre 1^{ère} hypothèse de travail).
- Les pratiques des enseignants en classes et la formation initiale et continue des enseignants n'auraient pas pris en compte les nouvelles conceptions pédagogiques et didactiques, surtout en ce qui concerne le volet de l'enseignement de l'oral et certaines de ses pratiques en classe du FLE (c'est-à-dire confirmer ou infirmer notre 2^{ème} hypothèse de travail).
- La compétence linguistique des apprenants serait le facteur principal, et aussi la crainte de la perte de la face, la peur etc., qui empêche les apprenants de varier leurs SCA pour régler leurs problèmes de communication orale (Cela veut dire confirmer ou infirmer notre 3^{ème} hypothèse de travail).

4.6.1. Le questionnaire destiné aux apprenants

Il s'agit d'un questionnaire destiné aux apprenants de 2^{ème} AM et ceux de 2^{ème} AS. Le but de ce questionnaire est d'avoir une idée aussi fine que possible sur ce que pensent les collégiens et les lycéens sur l'apprentissage du FLE surtout dans son volet oral, leurs habitudes d'utilisation du français à l'oral et cela dans diverses situations de communication, les difficultés qu'ils rencontrent et surtout sur les SCA qu'ils mettent en œuvre pour surmonter ces difficultés.

4.6.2. Le questionnaire destiné aux enseignants

Il s'agit d'un questionnaire destiné aux PEM et PES de FLE qui exercent dans plusieurs collèges et lycées dans la wilaya de Tiaret. Le but de ce questionnaire est de collecter, et de comparer, des informations susceptibles de nous éclairer sur les pratiques des PEM et PES de français en classe avec leurs apprenants, au niveau des collèges et des lycées, surtout en ce qui concerne l'enseignement de l'oral considéré comme étant moyen et objet d'enseignement.

4.6.3. L'entretien avec les enseignants (PEM et PES) de français

Pour pouvoir recueillir des données qui pourraient nous aider à comprendre les pratiques des PEM et PES de FLE dans un certain nombre de situations de communication dans leurs classes avec leurs apprenants, nous avons décidé de faire appel à un outil de recherche spécifique à savoir « l'entretien semi-directif ». En prenant en considération l'importance de cette technique et du nombre important de données qu'elle permet d'obtenir, nous avons procédé à huit entretiens avec deux PEM et six PES qui enseignent la langue française au niveau de plusieurs collèges et lycées de la wilaya de Tiaret.

Conclusion

Après avoir exposé la méthodologie adoptée pour le recueil des données, et leur élaboration, nous allons passer dans le chapitre suivant à la quatrième partie de notre travail qui a pour intitulé « *présentation et analyse des résultats des enquêtes et des observations* ». Le cinquième chapitre sera consacré à l'analyse du questionnaire des apprenants de 2^{ème} AM et celui de 2^{ème} AS.

**PARTIE III. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DES ENQUETES
ET DES OBSERVATIONS**

**CHAPITRE 5. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS DE 2^{EME} AM
ET 2^{EME} AS**

Introduction

Nous devons préciser que nous avons emprunté certaines questions, vu leur pertinence par rapport à notre recherche, de notre questionnaire, à Tijani (2006 : 180 ; 196). Mais toutefois, nous avons apporté quelques modifications à ces questions en fonction de l'objectif de notre recherche. Le questionnaire de Tijani comporte 20 questions parmi lesquelles nous avons repris les questions n° 1, 3, 7, 8 et 9 car nous avons estimé qu'elles étaient les mieux adaptées à notre recherche. Notre questionnaire est rédigé en français. Il est composé de neuf questions fermées mode Questions aux Choix Multiples (désormais QCM).

Notre choix s'est porté pour les questions fermées pour deux raisons :

- Le temps relativement court (1 heure) octroyé aux apprenants (collégiens et lycéens) pour répondre aux questions. Les questions ouvertes auraient demandé plus de réflexion et par conséquent plus de temps.
- Les questions fermées permettent de faire converger les réponses des apprenants vers un nombre limité de réponse, ce qui permet d'obtenir des pourcentages pour chaque réponse et de les comparer.

Le questionnaire destiné aux apprenants de 2^{ème} A.M et de 2^{ème} AS peut être divisé en trois grandes parties :

- Identification du profil sociolinguistique des apprenants (âge, sexe, profession des parents, nombre de frères et de sœurs et nombre d'années d'apprentissage du FLE).
- Les habitudes communicatives des apprenants et la fréquence d'utilisation de la langue française en classe et en dehors de la classe.
- Les difficultés de communication orale rencontrées par les apprenants, les causes de ces difficultés ainsi que les SCA choisies pour résoudre ces difficultés.

Les réponses obtenues à partir de ce questionnaire vont nous permettre de comparer et de vérifier la présence ou l'absence de l'évolution des aptitudes des lycéens par rapport aux collégiens à faire appel, en cours de français, aux SCA lorsqu'ils sont en face de difficultés de compréhension ou de productions orales. La classe de 2^{ème} AM comporte, comme la classe de 2^{ème} AS, quarante apprenants qui ont tous rempli le questionnaire proposé. Le dépouillement des questionnaires a été réalisé manuellement faute de disposer d'un logiciel de dépouillement automatique.

5.1. Profil sociolinguistique des apprenants

Cette partie permet d'avoir des indications sur le profil des enquêtés à savoir : l'âge, le sexe, la profession des parents, le nombre de frères et de sœurs et le nombre d'années d'apprentissage de la langue française de chacun des enquêtés. Des corrélations peuvent être établies entre ces détails et les problèmes langagiers rencontrés par ces apprenants.

5.1.1. Le sexe

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Fille	23	57,50%
Garçon	17	42,50%

Tableau 8 : Sexe des collégiens enquêtés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Fille	25	62,50%
Garçon	15	37,50%

Tableau 9 : Sexe des lycéens enquêtés

Les tableaux 8 et 9 confirment deux phénomènes :

Les filles s'appliquent plus dans les études que les garçons car le taux des filles qui réussissent aux différents examens officiels « BEM et BAC » est plus important que celui des garçons. D'autre part, le taux de déperdition scolaire est plus important chez les garçons que les filles.

En ce qui concerne le collège, le nombre des apprenants de sexe féminin est légèrement supérieur par rapport à celui des apprenants de sexe masculin. En ce qui concerne le lycée, nous remarquons que le nombre des lycéens de sexe féminin est supérieur à celui des lycéens de sexe masculin dans les classes « lettres », car les garçons ont tendance à choisir les filières scientifiques plus que les filières littéraires.

5.1.2. L'âge

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
12 ans	18	45%
13 - 14ans	15	37,50%
15 - 16 ans	7	17,50%

Tableau 10 : Age des collégiens enquêtés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
18 ans	19	47,50%
16 -17 ans	11	27,50%
19 - 20 ans	9	22,50%

Tableau 11 : Age des lycéens enquêtés

Comme nous pouvons le constater, les collégiens sont âgés entre 12 et 16 ans. Nous remarquons que le taux des élèves qui ont redoublé représente un taux de 17,50%. Ce qui n'est pas négligeable. Les lycéens, quant à eux, sont des adolescents âgés entre 16 et 20 ans. Presque la moitié des apprenants ont 18 ans et en principe c'est la moyenne d'âge car ces apprenants sont entrés à l'école primaire à six ans. Ils ont passé six ans au primaire, quatre ans au collège, et deux ans au lycée. Ce qui veut dire aussi que ces lycéens ont suivi une scolarité sans redoubler ou tripler l'année.

5.1.3. La profession des parents

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
-Profession du père		
- Retraité ou chômeur	27	67,50%
-Fonctionnaire de base.	9	22,50%
-Cadre	4	10%
-Profession de la mère		
-Femme au foyer	37	92,50%
-Travailleuse	3	7,50%

Tableau 12 : Profession des parents des collégiens enquêtés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
-Profession du père		
- Retraité ou chômeur	18	45%
- Cadre	12	30%
-Fonctionnaire de base.	10	25%
-Profession de la mère		
-Femme au foyer	36	90%
-Travailleuse	4	10%

Tableau 13 : Profession des parents des lycéens enquêtés

Nous notons ici que la majorité écrasante des parents des collégiens comme des parents des lycéens sont des fonctionnaires de base, des retraités ou des chômeurs. Cette réalité sociale implique systématiquement que le niveau d'instruction des parents des apprenants ne dépasse pas le niveau terminal (3^{ème} année secondaire). En moyenne, seulement 20% des apprenants ont des pères « cadres » c'est-à-dire que ces parents ont au minimum obtenu le BAC. Concernant les mères, seulement sept d'entre elles travaillent (généralement dans le secteur de l'éducation et celui de la santé) tandis que la majorité écrasante des mères s'occupent de leurs foyers, ce qui est conforme à la norme algérienne.

A partir de ces données, nous pouvons déduire que la majorité des parents des collégiens comme des lycéens ne peuvent pas se permettre de suivre effectivement la scolarité de leurs enfants ni sur le plan matériel (offrir plus de livres, dictionnaires, ordinateurs et internet aux enfants scolarisés) ni sur le plan du suivi des enfants au niveau de la scolarité à la maison surtout en ce qui concerne la langue française (du fait que le niveau d'instruction de la plupart des parents ne dépasse pas le niveau terminal).

5.1.4. Le nombre des frères et sœurs

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Plus de 03	29	72,50%
Moins de 03	11	27,50%

Tableau 14 : Nombre de frères et de sœurs des collégiens enquêtés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Plus de 03	32	80%
Moins de 03	8	20%

Tableau 15 : Nombre de frères et de sœurs des lycéens enquêtés

Les chiffres permettent de constater que plus des deux tiers des apprenants appartiennent à des familles nombreuses, raison pour laquelle les parents ne peuvent pas prendre en charge toutes les obligations (sur le plan matériel et sur le plan du suivi) liées à la scolarité de leurs enfants. La profession des parents et le nombre des frères et des sœurs peuvent justifier en quelque sorte, l'insuffisance ou même l'absence d'encouragement matériel des parents envers leurs enfants.

A partir de ces données, nous pouvons dire que plus de 72% des apprenants sont issus de familles nombreuses dont le père est « simple fonctionnaire » et la mère « femme au foyer » ; donc faute de moyens financiers, les parents se trouvent dans l'impossibilité de donner la priorité à la scolarité de leurs enfants et encore moins de les encourager dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères faute, à notre avis, de percevoir l'importance de ces apprentissages.

5.1.5. Durée d'apprentissage du français

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
6 ans	17	42,50%
5 ans	16	40%
4 ans	7	17,50%

Tableau 16 : Nombre d'années d'apprentissage de la langue française des collégiens enquêtés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
10 ans	37	92,50%
11 ans	1	2,50%
09 ans	1	2,50%
12 ans	1	2,50%

Tableau 17 : Nombre d'années d'apprentissage de la langue française des lycéens enquêtés

La durée d'apprentissage de la langue française n'est pas la même pour l'ensemble des enquêtés. Pour comprendre les différences, il convient de préciser que si les enquêtés sont tous des élèves en 2^{ème} AM et en 2^{ème} AS, ils n'ont pas commencé l'apprentissage du français au même niveau scolaire, et puis le fait de redoubler une année a permis à certains apprenants d'accumuler plus d'années d'apprentissage de cette langue par rapport aux autres apprenants. Les réponses avancées dans le questionnaire n'ont pas permis aux apprenants d'indiquer exactement le nombre d'année d'apprentissage dans chaque palier scolaire.

En ce qui concerne les collégiens, plus des deux tiers ont passé 5 à 6 ans à apprendre la langue française ce qui représente la moitié des années d'apprentissage des lycéens. La majorité des lycéens quant à eux ont passé 10 à 11 ans à apprendre la langue française.

5.2. Les pratiques de communication orale en langue française chez les apprenants en classe de FLE et hors les établissements scolaires

Dans cette partie du questionnaire, nous avons voulu identifier les pratiques communicatives des enquêtés en classe avec l'enseignant de langue française et en dehors des établissements scolaires.

Question n°1 : En cours de français, quand tu ne comprends pas un item, est-ce que tu poses des questions à ton enseignant ?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Des fois	22	55%
rarement	14	35%
Jamais	3	7,50%
Souvent	1	2,50%

Tableau 18 : Fréquence des questions posées par les collégiens enquêtés en classe

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Jamais	16	40%
Des fois	11	27,50%
rarement	7	17,50%
Souvent	6	15%

Tableau 19 : Fréquence des questions posées par les lycéens enquêtés en classe

En cours de langue, on ne peut pas écarter les moments d'incompréhension dus aux consignes de l'enseignant, à l'ambiguïté du travail demandé, à l'opacité des supports, etc. Ces moments devraient contraindre les apprenants à poser des questions à leur enseignant. Nous constatons que 15% des lycéens (ce qui est peu) affirment poser « *souvent* » des questions alors qu'au niveau du collège ils sont seulement 2,5% qui affirment poser « *souvent* » des questions. Plus de la moitié des collégiens disent poser des questions « *des fois* ». Pour expliquer le fait que 40% des lycéens ne posent « *jamais* » de question à leur enseignant et que 55% des collégiens posent « *des fois* » des questions à leur enseignante, nous pouvons émettre les hypothèses suivantes pour expliquer leurs comportements :

- Soit ces apprenants ne s'impliquent pas totalement en cours puisque leur compétence linguistique insuffisante les empêche de poser des questions.
- Soit ils ne comprennent pas toujours ce que l'enseignant leur demande de faire ; cela veut dire qu'ils ont des problèmes de compréhension.
- Soit c'est la peur de l'enseignant qui empêche ces apprenants de s'impliquer dans l'apprentissage de la langue française (surtout les collégiens qui sont plus jeunes).
- Soit ils (surtout les collégiens) sont timides, ils ont honte ou peur de perdre la face en commettant une erreur devant les autres élèves (cf la notion de *face* de **Goffman**⁶⁶).

⁶⁶ Nous reprenons la définition de « *face* » à Tran Van Lua « *La question de la face en classe de langue à travers les actes de langage des étudiants de français à l'université de Cantho* » thèse de doctorat soutenue à l'université de Rouen (2005 : 19). Pour Goffman, la face est définie comme : « *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (Goffman E ; 1974 : 9). Pour l'individu, « *la face est une image de soi social et tout interactant socialisé est très sensible à cette image. Elle se présente dans toute interaction en face à face ou médiatisée et réagit celle-ci* (Goffman E ; idem).

Question n°2 : Si ta réponse est « souvent, des fois ou rarement », qu'est-ce que tu utilises pour poser tes questions?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Des mots ou des groupes de mots	36	97,29%
Des phrases complètes	1	2,70%

Tableau 20 : Nature des questions posées par les collégiens enquêtés en classe

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Des mots ou des groupes de mots	21	87,50%
Des phrases complètes	3	12,50%

Tableau 21 : Nature des questions posées par les lycéens enquêtés en classe

La majorité écrasante des enquêtés (collégiens et lycéens) affirment utiliser des mots ou des groupes de mots pour poser des questions aux enseignants comme par exemple : « *quelle page ?* » « *demain ?* » « *difficile ?* », etc.

Alors que seulement une minorité des lycéens 12,50% comme des collégiens 2,70% utilisent des phrases complètes pour poser des questions à l'enseignant. Généralement, ces apprenants qui ont recours à des phrases complètes sont ceux qui posent des questions et interviennent oralement en cours.

Nous remarquons que le problème posé pour répondre aux questions des enseignants est le même que pour poser les questions : une compétence linguistique des apprenants insuffisante les empêche de rendre leur apprentissage efficace en intervenant dans le déroulement du cours.

Question n°3 : En cours de français, quand ton enseignant pose des questions, est-ce que tu réponds ?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Des fois	25	62,50%
rarement	9	22,50%
Souvent	5	12,50%
Jamais	1	2,50%

Tableau 22 : Fréquence des réponses des collégiens enquêtés en classe

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Des fois	21	52,50%
rarement	11	27,50%
Souvent	7	17,50%
Jamais	1	2,50%

Tableau 23 : Fréquence des réponses des lycéens enquêtés en classe

En classe, les enseignants obligent les apprenants à utiliser la langue française en cours de français. Ainsi, comme nous pouvons le constater dans les deux tableaux ci-dessus, plus de 97% des lycéens et collégiens enquêtés affirment utiliser le français en classe mais à des fréquences différentes. Ce qui est notable c'est que les élèves l'utilisent très peu en termes de volume. Cet écart met en relief un phénomène que nous avons constaté dans toutes les classes que nous avons observées : la majorité des apprenants ne prend pas la parole spontanément en classe de français. Les réponses aux questions 1, 2 et 3 peuvent déterminer à la fois le degré de confiance, jugé insuffisant pour la majorité, des enquêtés à prendre la parole en classe (soit à cause d'un problème psychologique « peur, timidité, démotivation », soit à cause de la compétence linguistique insuffisante de ces apprenants) et aussi l'absence d'une évolution nette de la compétence orale des lycéens par rapport aux collégiens.

Question n°4 : En dehors de ton établissement scolaire, et quand tu es chez toi, est-ce que tu communique avec tes amis et les membres de ta famille en langue française ?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Des fois	31	77,50%
Non	7	17,50%
Oui	2	5%

Tableau 24: Fréquence d'utilisation de la langue française par les collégiens enquêtés hors la classe

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Des fois	24	60%
Oui	10	25%
Non	6	15%

Tableau 25: Fréquence d'utilisation de la langue française par les lycéens enquêtés hors la classe

Nous notons que la majorité des enquêtés communiquent avec leurs amis en français en dehors de classe mais à des fréquences différentes.

Nous avançons ici l'hypothèse qu'en dehors de la classe les apprenants parlent soit le français, soit l'arabe dialectal algérien, ou le kabyle. La majorité des collégiens et lycéens disent parler le français « *des fois* ».

La question suivante va expliquer ce qu'ils veulent dire par parler le français *des fois*.

Question n°5 : Si ta réponse est « oui ou des fois », est-ce que tu utilises dans tes discussions uniquement le français ou alternes-tu le français et l'arabe ?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Mélange français/arabe	30	90,90%
Seulement le français	3	9,09%

Tableau 26 : La langue parlée par les collégiens enquêtés hors la classe

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Mélange français/arabe	27	79,41%
Seulement le français	7	20,58%

Tableau 27 : La langue parlée par les lycéens enquêtés hors la classe

Par cette question, nous avons voulu vérifier si les enquêtés emploient seulement le français lorsqu'ils communiquent entre eux en dehors de la classe. Nous remarquons que la majorité des apprenants reproduisent le langage des adultes i.e. un mélange de mots ou de groupes de mots en français et en arabe dialectal. Cela veut dire que parler le français *des fois* veut dire parler un dialectal algérien qui contient plusieurs substrats français.

5.3. La nature des difficultés en communication orale et les stratégies de résolution de ces difficultés

Dans cette partie, nous analysons les réponses des enquêtés en ce qui concerne la nature de leurs difficultés en communication orale ainsi que les démarches qu'ils adoptent pour les résoudre.

Question n°6 : Est-ce que tu éprouves des difficultés à parler le français ?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	31	77,50%
Non	9	22,50%

Tableau 28 : Taux des collégiens enquêtés ayant des difficultés à s'exprimer en français

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	32	80%
Non	8	20%

Tableau 29 : Taux des lycéens enquêtés ayant des difficultés à s'exprimer en français

Les deux tableaux ci-dessus montrent que la majorité écrasante des apprenants collégiens et lycéens éprouvent des difficultés à communiquer oralement en langue française.

Ces données peuvent confirmer le constat que nous avons fait en « question n° 3 » : Le problème de communication orale semble être général sans pour que soient trouvées des solutions au niveau du lycée : les élèves arrivent du collège avec des problèmes au niveau de la communication orale, ces problèmes continuent à exister et à persister au niveau du lycée.

Question n°7 : Si ta réponse est oui, quelles sont ces difficultés ? Plusieurs réponses sont possibles.

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
1-Manque de vocabulaire pour s'exprimer	20	64,51%
2-Problèmes de syntaxe	16	51,61%
3-Peur d'être ignoré par le professeur	13	41,93%
4-Problème dans la construction des phrases	13	41,93%
5-Difficultés de compréhension orale	10	32,25%
6-Manque d'intérêt aux contenus des cours de français	1	3,22%

Tableau 30 : Nature des difficultés de communication orale des collégiens enquêtés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
1-Manque de vocabulaire pour s'exprimer	26	81,25%
2-Problèmes de syntaxe	22	68,75%
3-Problème dans la construction des phrases	17	53,12%
4-Difficultés de compréhension orale	15	46,87%
5-Peur d'être ignoré par le professeur	14	43,75%
6-Manque d'intérêt aux contenus des cours de français	13	40,62%

Tableau 31 : Nature des difficultés de communication orale des lycéens enquêtés

Les principales difficultés rencontrées par les apprenants sont énumérées dans les deux tableaux supra. Elles se répartissent en difficultés *d'ordre linguistique* et difficultés *d'ordre psychologique*. Ainsi, les difficultés rencontrées par les enquêtés peuvent être catégorisées sous forme de :

- **Difficultés liées à la production orale** (les réponses classées en 1^{er} (manque de vocabulaire), 2^{ème} (problèmes de syntaxe) et 4^{ème} (problèmes dans la construction des phrases) pour les collégiens et les réponses classées en 1^{er} (manque de vocabulaire), 2^{ème} (problèmes de syntaxe), et 3^{ème} (problèmes dans la construction des phrases) pour les lycéens).
- **Difficultés liées à la compréhension orale** (réponse classée 5^{ème} (difficultés de compréhension orale) pour les collégiens et 4^{ème} (difficultés de compréhension orale) pour les lycéens).
- **Difficultés d'ordre psychologique** (timidité, honte, peur de perdre la face, manque d'intérêt) (réponses classées 3^{ème} et 6^{ème} pour les collégiens et réponses classées 5^{ème} et 6^{ème} pour les lycéens), donc pour les collégiens qui sont plus jeunes et plus dépendants de leur enseignante que les lycéens, les difficultés d'ordre psychologiques (surtout la peur d'être ignoré par l'enseignante) sont plus représentatives que pour les lycéens.

Cela veut dire aussi que les enseignants ne travaillent qu'avec certains élèves, les meilleurs, et ignorent les autres. Nous remarquons que les difficultés de production orale sont prédominantes pour les collégiens comme pour les lycéens.

Le manque de vocabulaire pour s'exprimer et les problèmes morphosyntaxiques des apprenants font que leur compétence linguistique est insuffisante. Plus du tiers des collégiens et des lycéens interrogés éprouve des difficultés à comprendre le discours des enseignants et se considère en même temps incapable de produire des énoncés acceptables en langue française. Le volume horaire, consacré à l'oral au collège comme au lycée, insuffisant est un facteur qui aggrave la situation. Lorsque l'on évoque les problèmes de compréhension/production orale, il faut préciser que la majorité des élèves ne comprennent pas toujours mot à mot ce que l'enseignant leur demande mais ils comprennent souvent le contenu global du travail demandé. Cela veut dire que leur compréhension orale est de type *global* stimulée par le contexte, elle retient les données sémantiques essentielles. Le manque de vocabulaire décourage les enquêtés de s'engager dans un échange oral, en langue française, avec l'enseignant, les amis ou même les membres de leurs familles. Le manque d'intérêt pour le contenu des cours de français (les thèmes abordés dans le programme ne sont pas motivants pour beaucoup de lycéens comme par exemple : « *les relations dans un écosystème* » ou « *une protection naturelle des plantes cultivées* » ou « *la lutte biologique* ») semble aussi un problème de plus pour 40% des lycéens enquêtés, phénomène déjà évoqué avec les enseignants de français au cours des entretiens. Pour les collégiens, il apparaît que seulement 3,22% sont concernés par ce problème. A notre avis, les concepteurs de manuels et des programmes ainsi que les enseignants doivent jouer un rôle important pour régler ou au moins atténuer cette difficulté.

Question n°8 : A ton avis, quelles sont les causes de tes difficultés à parler en langue française ? Plusieurs réponses sont possibles.

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
- Peur de faire des fautes	23	74,19%
- Manque de pratique régulière de la langue française	19	61,29%
- Mauvaise formation initiale (école primaire)	13	41,93%
- Refus des autres de parler le français	10	32,25%

Tableau 32 : Causes des difficultés de communication orale des collégiens enquêtés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
- Manque de pratique régulière de la langue française	26	81,25%
- Mauvaise formation initiale (école primaire)	17	53,12%
- Peur de faire des fautes	16	50%
- Refus des autres de parler le français	9	28,12%

Tableau 33 : Causes des difficultés de communication orale des lycéens enquêtés

Les tableaux 32 et 33 présentent une synthèse des principales causes évoquées par les collégiens et lycéens pour expliquer leurs difficultés à s'exprimer oralement en langue française. Ces difficultés se répartissent ainsi :

- Le manque de pratique régulière de la langue française domine 81% des réponses des lycéens et 61% des réponses des collégiens. Ce problème peut avoir un lien avec :
 - Le manque de motivation et d'intérêt aux cours de français.
 - Les représentations que les élèves ont de la langue française, (ces représentations jouent un grand rôle dans le contexte algérien).
 - Le manque de volonté des apprenants à pratiquer la langue française car les activités extrascolaires telles que les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (désormais TICE), les programmes des chaînes francophones, etc. peuvent aider à créer un bain linguistique favorable à la pratique de la langue française. Les apprenants ne saisissent donc pas ces diverses possibilités.
- Pour plus de la moitié des lycéens et des collégiens interrogés, la qualité de l'enseignement donné au niveau du primaire et aussi au niveau du moyen, qui représente la base de l'apprentissage du FLE en Algérie, est remise en cause. La formation des enseignants, le volume horaire et l'absence des auxiliaires facilitateurs (les CD, les revues spécialisées, les dictionnaires, etc.) ainsi que les conditions inadéquates dans lesquelles les apprenants sont initiés à la langue française dans les écoles jouent un rôle non négligeable dans la qualité de l'enseignement du français au primaire et au collège.

- Les difficultés d'ordre psychologique telle que « *la peur de faire des fautes* » sont évoquées par plus de 74% des collégiens enquêtés (phénomène normal, à notre avis, par rapport à leurs âges) qui sont plus jeunes que les lycéens et 50% des lycéens qui sont des adolescents et pour lesquels préserver leur image devant l'enseignant et surtout leurs amis est important (notion de *face* développée par Goffman (1974)). Cette réponse peut expliquer en partie le fait que dans les classes de langues étrangères, presque la moitié des élèves ne participent pas en classe.
- Enfin, presque un tiers des apprenants interrogés évoque le refus des camarades à parler la langue française.

Les SCA diffèrent d'un apprenant à un autre comme le montre les deux tableaux suivants :

Question n°9 : Comment procèdes-tu pour résoudre ces difficultés ? Plusieurs réponses sont possibles.

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
- Avoir recours à la langue arabe	21	67,74%
- Parler et demander l'aide de l'enseignant pour se faire corriger les fautes.	18	58,06%
-Utiliser des mots ou des groupes de mots	8	25,80%
-Éviter de parler	7	22,58%
-Avoir recours aux gestes	6	19,35%

Tableau 34 : SCA utilisées par les collégiens enquêtés pour pallier les difficultés de communication orale avec l'enseignante

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
-Utiliser des mots ou des groupes de mots	26	81,25%
- Éviter de parler	21	65,62%
- Avoir recours à la langue arabe	19	59,37%
-Avoir recours aux gestes	16	50%
- Parler et demander l'aide de l'enseignant pour se faire corriger les fautes.	10	31,25%

Tableau 35 : SCA utilisées par les lycéens enquêtés pour pallier les difficultés de communication orale avec l'enseignant

Nous remarquons que les stratégies évoquées plus haut relèvent de la dimension linguistique, de la paralinguistique et de la gestion des ressources (demander de l'aide).

➤ **En ce qui concerne les collégiens**

Le classement des stratégies est entièrement différent de celui des lycéens :

- En premier lieu, presque 68% des collégiens enquêtés ont recours à l'arabe dialectal algérien pour remédier à leurs difficultés de communication orale. Ce qui est contradictoire avec le fait qu'ils disent ne parler qu'en français en classe.
 - Cela peut être expliqué par le manque de vocabulaire pour s'exprimer et le manque de pratique régulière de la langue française (deux réponses évoquées dans les deux questions précédentes).
- En second lieu, plus de la moitié des collégiens, c'est à dire 58% des enquêtés semblent compter sur l'aide de l'enseignante pour résoudre les difficultés qui apparaissent au cours de l'interaction verbale avec l'enseignante.
 - Par cette réponse, les collégiens confirment qu'ils, à cause de leur âge, sont plus dépendants de leur enseignante que les lycéens.
- En troisième lieu, un tiers des collégiens essaye de pallier leurs difficultés de communication en utilisant des phrases averbales qui sont sous forme des mots et des groupes de mots.
- Signalons aussi que 23% des collégiens enquêtés évitent tout simplement de parler, cette solution de facilité rend le travail de l'enseignante plus difficile surtout à ce niveau, et joue un rôle dans la dégradation de la compétence linguistique des apprenants.
- Enfin seulement 16% des collégiens enquêtés ont recours à la gestuelle pour résoudre leurs problèmes de communication orale.

➤ **En ce qui concerne les lycéens**

- La majorité des lycéens essaye de pallier leurs difficultés de communication en utilisant des mots et des groupes des mots donc ils utilisent des phrases averbales.

- Notons également que 66% des lycéens enquêtés évitent de parler c'est la stratégie d'évitement. Le silence des apprenants complique, à la fois, le travail de l'enseignant, et détériore la compétence linguistique des lycéens.
- Les lycéens enquêtés ont recours à la langue arabe (la plupart du temps c'est l'arabe dialectal algérien) (réponse 3). Le recours à la LM est un phénomène qui caractérise les locuteurs dans des situations de contact des langues. C'est une explication avancée par les enquêtés pour justifier l'utilisation de l'arabe : remédier à leurs difficultés de communication.
- La moitié des enquêtés ont recours à la gestuelle c'est-à-dire le code kinésique pour résoudre leurs problèmes de communication orale. Il faut noter que la gestuelle ne peut désigner que des choses concrètes. C'est un langage très pauvre pris dans l'ici et le maintenant de la communication qui ne peut en aucun cas remplacer le langage verbal.
- Enfin, seulement 28% des enquêtés semblent compter sur l'aide de l'enseignant pour résoudre les problèmes ou les difficultés qui surgissent au cours de l'interaction verbale avec l'enseignant.

5.4. Synthèse des résultats des deux questionnaires

Le dépouillement du questionnaire nous a permis de préciser le profil des 40 collégiens et les 40 lycéens qui ont participé à notre enquête. Par ce questionnaire, nous avons pu connaître leurs habitudes d'utilisation de la langue française dans les situations de communication avec leur enseignant de langue française, leurs amis et au sein de leur familles (à noter que dans beaucoup de familles le français n'est pas la langue véhiculaire. Cette réalité sociolinguistique n'empêche pas que pour parler on utilise un mélange de langues le plus souvent arabe dialectal algérien et français).

De nombreux lycéens et collégiens enquêtés affirment parler rarement la langue française (sous forme de phrase complète composée de sujet, verbe, complément) que ce soit en classe avec leur enseignant de français et en dehors de la classe avec leurs amis et chez eux.

En classe, le contrat didactique oblige l'enseignant et les apprenants à s'exprimer en français, et là nous sommes en face de trois situations possibles :

- Une minorité d'apprenants qui fait l'effort avec l'aide de l'enseignant pour s'exprimer correctement en langue française.
- Un deuxième groupe qui essaye de communiquer en utilisant un mélange de LM et de français. Ce groupe a recours aussi aux mots et aux groupes de mots pour s'exprimer en langue française.
- Une majorité d'apprenants qui évite de parler car d'une part, leur compétence linguistique est très insuffisante, et d'autre part, par souci de ménager leur face devant l'enseignant et leurs amis. Le constat est donc plus que négatif.

En dehors de la classe, du collège et du lycée, les apprenants se trouvent dans une situation où ils ne se sentent pas obligés d'utiliser la langue française pour pouvoir communiquer et cela pour deux raisons :

- La majorité des apprenants communique en LM c'est-à-dire l'arabe dialectal, et les autres alternent leur LM avec quelques mots en français.
- L'absence quasi-totale de contacts avec des francophones.

Par rapport à nos hypothèse de départ, les réponses des enquêtés nous ont permis de confirmer notre *troisième* hypothèse de départ à savoir « la compétence linguistique des apprenants serait le facteur principal, et aussi la crainte de la perte de la face, la peur etc., qui empêche les apprenants de varier leurs SCA pour régler leur problème de communication orale ». En effet, nous avons constaté que lorsqu'ils communiquent, les difficultés des enquêtés portent généralement sur la production orale (manque de lexique approprié, peur de faire des fautes, etc.). Les stratégies utilisées par la plupart des enquêtés, pour pallier leurs difficultés, sont la stratégie d'évitement (le silence), l'utilisation des mots ou groupes de mots pour s'exprimer et le recours à la LM. Les élèves reconnaissent eux-mêmes leurs lacunes. Et cette reconnaissance n'est peut-être qu'une prise en compte partielle de leurs lacunes réelles car ce sont les enseignants qui eux peuvent évaluer les lacunes réelles des apprenants et les remédier.

Tout au long des réponses des collégiens et les lycéens, nous avons pu constater également l'absence d'une évolution remarquable, des lycéens par rapport aux collégiens, au niveau :

- De la compétence linguistique des lycéens par rapport aux collégiens.
- De l'emploi de SCA utilisées par les lycéens par rapport aux collégiens pour pallier les problèmes de communication orale.

Cela infirme partiellement notre première hypothèse à savoir « une appropriation plus grande d'une langue permettrait une meilleure implication des lycéens dans les échanges langagiers ».

Conclusion

Dans le chapitre suivant nous évoquerons l'analyse du questionnaire destiné aux PEM et PES de français exerçant au niveau des collèges et ceux qui exercent au niveau des lycées. Ce travail nous permettra de confirmer les informations recueillies au moyen du questionnaire des collégiens et des lycéens.

CHAPITRE 6. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ET DES ENTRETIENS AVEC LES PEM ET PES DE FRANÇAIS

Introduction

Ce chapitre rapportera et analysera en détail les résultats du questionnaire proposé aux PEM et PES exerçant dans différents collèges et lycées de la wilaya de Tiaret ainsi que l'entretien proposé à quelques PEM et PES de français.

6.1. Analyse du questionnaire des enseignants

Il s'agit d'un questionnaire composé de questions fermées (mode QCM) et un certain nombre de questions ouvertes pour justifier certaines des réponses fermées. Le temps que l'inspecteur a accordé pour les enseignants pour répondre au questionnaire a été limité ce qui explique, en partie, que certains PES n'ont pas répondu à certaines questions vu qu'ils participaient à une journée pédagogique.

Notre questionnaire peut être divisé en quatre grandes parties :

- Identification du profil des PEM et PES (la position géographique du lycée, le sexe, le diplôme obtenu lors de la formation initiale et enfin le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE).
- Les nouveaux programmes, la formation continue des PEM et des PES et les nouveaux manuels scolaires de français.
- La nature des difficultés de communication orale chez les apprenants (collégiens et lycéens).
- Les SCE utilisées dans les activités présentées et les SCA enseignées aux apprenants pour pallier les difficultés de ces derniers en communication orale.

Les réponses obtenues vont nous permettre de vérifier notre deuxième hypothèse du départ à savoir : « les conceptions pédagogiques et didactiques ont changé sur le plan des instructions officielles dans le cadre de la réforme du système éducatif, mais les pratiques des enseignants en classes n'auraient pas suivi ces évolutions, la formation initiale et continue des enseignants n'aurait pas pris en compte ces changements surtout en ce qui concerne le volet de l'enseignement de l'oral et certaines de ses pratiques en classe du FLE ».

Profitant d'une journée de formation pédagogique organisée par l'inspecteur de l'enseignement secondaire le 23 mars 2011 ayant pour thème « *l'élaboration d'un sujet d'examen (devoir et composition) selon les nouvelles recommandations pédagogiques* », nous l'avons sollicité pour qu'il remette le questionnaire aux PES présents à la journée de formation. Nous lui avons confié une cinquantaine de questionnaires en lui précisant que ces derniers étaient anonymes. L'inspecteur a confié notre questionnaire à un certain nombre d'enseignants, mais nous n'avons pu récupérer que 40 questionnaires remplis sur les 50 questionnaires confiés à l'inspecteur. Ce qui représente malgré tout un taux 80% de retour.

Pour les PEM nous avons remis les questionnaires aux enseignants au niveau des collèges. Nous avons confié 40 questionnaires à l'ensemble d'enseignants que nous avons pu solliciter mais nous en avons récupéré 35. Ce qui représente un taux de 87,50% de retour. Nous précisons que le dépouillement des questionnaires des PEM et PES a été réalisé manuellement faute d'accès à un logiciel d'analyse.

6.1.1. Profil des enseignants

Cette partie permet d'avoir des détails sur le profil des enquêtés. En effet, les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire se différencient sur plusieurs plans. Le total des enseignants de l'échantillon est au nombre de 75, (35 PEM et 40 PES). Ils exercent tous dans la wilaya de Tiaret.

6.1.1.1. Les établissements scolaires

Les trente cinq PEM et les quarante PES qui ont bien voulu répondre au questionnaire sont répartis géographiquement dans les collèges et les lycées comme suit :

Au collège

Le nombre des enseignants	Le nom des collèges
9	CEM Hamdani Malika
3	CEM Bakr Ibn Hamad
4	CEM Wassel Mustapha
3	CEM Sidi Khaled
5	CEM El Mamoun
4	CEM Bey Menaouer
3	CEM Omar El Farouk
4	CEM Saidi El Haoues

Tableau 36 : Répartition géographique des collèges des PEM enquêtés

Au lycée

Le nombre des enseignants	Le nom des lycées
4	Lycée Aflah
5	Lycée Med Ben Abd Elkrim
4	Lycée Mohamed Dib
2	Lycée Belhouari
5	Lycée Colonel Lotfi
4	Lycée Zhloul Youcef
4	Lycée Addaoui Hbib
3	Lycée Larbi Benmastroura
3	Lycée Zemalet El Emir AEK
3	Lycée Abi Ali Alouan El Gharissi
3	Lycée Tarik Ibn Ziad

Tableau 37 : Répartition géographique des lycées des PES enquêtés

Nous notons que la moitié des PEM et des PES sont des enseignants qui exercent dans la commune de Tiaret dans des collèges et des lycées classés parmi les premiers au niveau de la wilaya en ce qui concerne les résultats du BEM et du BAC et l'autre moitié exerce dans plusieurs communes périphériques à la commune de Tiaret. Généralement ces collèges et lycées sont réservés aux classes sociales pauvres. Cette différence va nous permettre d'avoir plusieurs avis d'enseignants qui exercent dans l'enseignement moyen et secondaire.

6.1.1.2. Le sexe

Nous pouvons répartir, comme le montre les tableaux 38 et 39, les PEM et PES (femme et hommes) qui ont répondu à notre questionnaire comme suit :

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Femme	22	62,85%
Homme	13	37,14%

Tableau 38 : Sexe des PEM enquêtés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Homme	22	55%
Femme	18	45%

Tableau 39 : Sexe des PES enquêtés

En ce qui concerne les PEM, nous remarquons que ceux de sexe féminin sont plus nombreux que ceux du sexe masculin. Par contre, le tableau 39 montre que dans notre échantillon, le nombre des PES de sexe masculin est légèrement supérieur à celui du sexe féminin. Cela peut montrer que le choix du métier d'enseignement surtout l'enseignement de la langue française au niveau du secondaire est devenu, ces dernières années, le choix des hommes plus que des femmes, alors qu'au niveau des collèges ce sont les femmes qui enseignent le français plus que les hommes.

6.1.1.3. Le nombre d'années d'exercice dans l'enseignement du FLE

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Plus de 10 ans	15	42,85%
Moins de 10 ans	14	40%
10 ans	6	17,14%

Tableau 40 : Nombre d'années d'expérience professionnelle des PEM enquêtés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Moins de 10 ans	17	42,50%
10 ans	13	32,50%
Plus de 10 ans	10	25%

Tableau 41 : Nombre d'années d'expérience professionnelle des PES enquêtés

Plus de la moitié des enseignants (PEM et PES) interrogés ont accumulé 10 ans et plus d'ancienneté dans le domaine d'enseignement du français. Donc nous pouvons dire que ces enseignants ont enseigné le français avant la réforme éducative et après la réforme. Ils sont également expérimentés et par conséquent, leurs avis ne peuvent être qu'intéressants et pertinents.

6.1.1.4. Le diplôme obtenu en formation initiale

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Licence	20	57,15%
BAC	9	25,71%
Niveau 3 ^{ème} AS	6	17,14%

Tableau 42 : Diplôme obtenu par les PEM enquêtés en formation initiale

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Licence	26	65%
Ingénieur	13	32,50%
Magistère	1	2,50%

Tableau 43 : Diplôme obtenu par les PES enquêtés en formation initiale

En ce qui concerne, le diplôme obtenu lors de la formation initiale, nous remarquons :

➤ En ce qui concerne les PEM interrogés

Plus de la moitié des PEM interrogés ont une licence classique d'enseignement en langue française (en quatre ans). Généralement ces enseignants ont moins de dix ans d'expérience professionnelle. Nous observons que 17 % des PEM interrogés ne sont pas bacheliers. Ces enseignants sont ceux qui ont une expérience professionnelle de plus de 10 ans. Enfin neuf PEM interrogés sont des bacheliers. Ils ont été formés pour enseigner avec des enseignants non bacheliers au niveau de l'Institut Technologique d'Education (désormais I.T.E.). Nous relevons donc l'hétérogénéité des profils des PEM qui peut influencer leurs pratiques d'enseignement.

➤ En ce qui concerne les PES

Un seul PES détient un magistère en langue française (trois ans plus les quatre années de la licence), les 26 autres enquêtés sont détenteurs d'une licence classique d'enseignement en langue française (en quatre ans). En outre, plus du tiers des PES ont un diplôme d'ingénieur d'état, ce qui veut dire qu'ils ne viennent pas de l'éducation et non pas été formés pour être des enseignants. Ces enseignants ingénieurs ont été recrutés et intégrés dans leurs postes durant les années 2000 pour pallier le manque criant d'enseignants de langue française.

Le problème essentiel de ces enseignants ingénieurs se situe dans le manque de formation pédagogique et théorique en langue française. En effet, cette difficulté causée par l'absence des stages pratiques et de formation continue se pose avec acuité pour ces enseignants.

En principe, avoir le diplôme de licence permet aux PEM comme aux PES d'acquérir les outils méthodologiques, surtout théoriques, qui leur facilite d'exercer leur métier. Mais la possession de ce diplôme permet également, comme l'indique Benamar, A.⁶⁷ (2004 : 5) de « [...] renforcer les défenses des enseignants [...]. Ce savoir leur sert, à coup sûr, de protection, de faire valoir et débouche inévitablement sur la mise à distance des autres collègues sans licence ». Ce qui veut dire qu'avoir la licence ne suffit pas à elle seule à faire un bon enseignant que ce soit au collège ou au lycée. Selon toujours Benamar, A. (idem) un enseignant compétent (on parle ici de *compétence professionnelle* c'est-à-dire *la mise en œuvre, dans l'exercice d'un métier, de capacités permettant de réaliser des tâches précises*) est celui qui est capable d'*agir avec pertinence dans toutes les situations de classe et sait faire face au imprévu de la classe*. Il est performant dans le sens où il est capable « d'installer des compétences chez ses élèves. ».

En bref, nous pouvons dire que même à l'université au niveau des départements de langue française, les futurs enseignants suivent des modules articulés essentiellement sur des notions théoriques dépourvus de tout travail pratique ou de terrain et cela pendant les trois premières années de formation en licence (cf. les modules enseignés dans les trois années de la licence classique). En dernière année seulement c'est-à-dire à la fin du cursus universitaire, on donne deux choix aux étudiants : le premier est d'élaborer un mémoire de fin d'étude et encore là il s'agit d'un travail, à la fois, théorique et pratique (sont traités des thèmes littéraires, linguistiques ou didactiques), et le second choix est d'effectuer un stage pratique de deux semaines dans l'enseignement primaire, et de deux semaines dans l'enseignement moyen (le collège) et deux semaines dans l'enseignement secondaire (le lycée). A la fin de ce stage, les étudiants doivent élaborer un rapport de stage à partir de leurs remarques et observations. La période passée dans les trois paliers est jugée courte par la majorité des étudiants, des enseignants formateurs et même par les inspecteurs.

⁶⁷Benamar, A., 2004, « Enseignants de français à l'école de base en Algérie : avec ou sans licence ! Quelle différence ? Cette communication a été présentée dans le cadre de la 7^{ème} biennale de l'éducation et de la formation à Lyon INRP.

En ce qui concerne les modules enseignés en quatrième année de licence, nous relevons les deux modules de « *didactique générale* » et de « *psychopédagogie* » qu'initient vraiment les futurs enseignants au domaine de l'enseignement des langues mais encore là, nous notons la prédominance de l'aspect théorique sur l'aspect pratique. Tous ces facteurs font que la formation initiale des futurs enseignants est à notre avis insuffisante sur plusieurs plans (absence de modules qui portent sur l'enseignement des langues, insuffisance de la durée du stage pratique effectué par les étudiants, etc.).

Après avoir analysé le profil des enquêtés, nous passons au dépouillement des réponses des questionnaires.

6.1.2. Les nouveaux programmes, manuels, et formation continue

Question 1 : Les nouveaux programmes de la langue française (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème}, (4^{ème}) année moyenne - secondaire) basés sur l'approche par les compétences sont

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Pratiques	27	77,14%
Sans intérêt	5	14,28%
Attrayants	3	8,57%

Tableau 44 : Avis des PEM enquêtés sur les nouveaux programmes

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Pratiques	17	42,50%
Sans intérêt	16	40%
Attrayants	7	17,50%

Tableau 45 : Avis des PES enquêtés sur les nouveaux programmes

En ce qui concerne les PEM, la majorité trouve que les nouveaux programmes sont « *pratiques* ». Seulement 14% les trouvent « *sans intérêt* » et seulement trois PEM trouvent que les nouveaux programmes sont « *attrayants* ».

Les avis des PES quant à eux sont plus au moins mitigés en ce qui concerne les nouveaux programmes. Ce qui est pertinent pour 60% des enseignants interrogés c'est que ces programmes sont « *attrayants* » et « *pratiques* » dans le sens de la diversité des activités et de champs des connaissances qu'ils impliquent. Pour les 40% des PES restant, les programmes sont « *sans intérêt* ».

Pour pouvoir mieux comprendre les réponses des enseignants nous avons jugé bon de demander aux PEM et PES de justifier leurs réponses pour expliquer sur quelle base ils trouvaient ces programmes « *pratiques, sans intérêt ou attrayants* ». Nous avons aussi insisté également sur ce point lors de l'entretien que nous avons eu avec quelques PEM et quelques PES (voir l'analyse des entretiens).

6.1.3. Les pratiques en classes

Question 2 : Précisez en quoi vous les trouvez attrayants, pratiques ou sans intérêts

Nous avons synthétisé les réponses des enseignants que nous avons jugées appropriées ou représentatives en trois parties : « *pratiques, sans intérêts et attrayants.* ».

➤ Au collège

Il est à noter que plusieurs PEM se sont abstenus de répondre à cette question. Cette attitude se retrouve également dans les réponses aux questions n° 4, 6, 9, 13, 15, 17, 18 et 19. Nous remarquons aussi qu'en ce qui concerne cette réponse beaucoup de PEM interrogés ont confondu entre programme et manuel, beaucoup de réponses ont porté le mot « *manuel* ».

• Pratiques

Les PEM qui estiment que les nouveaux programmes sont « *pratiques* » ont avancé les arguments suivants. Ces arguments peuvent être classés en arguments d'ordre méthodologique et arguments d'ordre sémantique :

▪ Les réponses d'ordre méthodologique

Les réponses données par les enseignants ici sont les suivantes :

- ❖ Les nouveaux programmes permettent aux élèves de mobiliser leurs connaissances dans la vie quotidienne.
- ❖ Ils permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences.
- ❖ Ils se basent sur les pré-requis des élèves.
- ❖ Ils permettent aux élèves de 1^{ère} et 2^{ème} AM de s'exprimer oralement.
- ❖ Les projets permettent aux élèves d'acquérir des savoir-faire qu'ils peuvent utiliser dans la vie quotidienne.

❖ Les programmes facilitent la compréhension.

▪ **Les réponses d'ordre sémantique**

Les réponses données par les enseignants convergent sur l'idée suivante :

❖ Les programmes facilitent la tâche de l'enseignant et des apprenants.

• **Sans intérêt**

Les réponses données par les enseignants ici tournent autour de l'idée suivante :

❖ Les programmes, surtout celui de 4^{ème} année, ne préparent pas les élèves convenablement à la première année du secondaire (ce qui confirme notre conclusion du 2^{ème} chapitre en ce qui concerne l'analyse des deux manuels de 2^{ème} AM et 2^{ème} AS).

• **Attrayants**

Les réponses données par les enseignants peuvent être résumées ainsi :

❖ Les nouveaux programmes sont attrayants vu l'approche appliquée actuellement c'est-à-dire l'Approche Par les Compétences et vu les contenus qu'ils proposent.

➤ **Au lycée**

Les enseignants qui estiment que les nouveaux programmes sont « pratiques » ont avancé les arguments suivants :

• **Pratiques**

Les réponses avancées par les PES peuvent être classées en réponses d'ordre méthodologique et réponses d'ordre sémantique :

▪ **Les réponses d'ordre méthodologique**

Les réponses d'ordre méthodologiques sont :

- ❖ Les nouveaux programmes sont pratiques grâce aux thèmes proposés et à la démarche adoptée.
- ❖ On met les apprenants dans des situations d'intégration et d'acquisition diverses.
- ❖ Les séquences et les objectifs sont détaillés.

▪ **Les réponses d'ordre sémantique**

Les réponses données par les enseignants sont :

- ❖ Les textes et les contenus proposés à l'étude sont variés, riches et intéressants pour l'apprentissage de la langue mais ils exigent d'énormes efforts, beaucoup de moyens et du temps pour les préparer.
- ❖ Les thèmes traités relèvent de l'actualité.

• **Sans intérêt**

En jugeant les programmes sans intérêt, les enseignants ont avancé une série d'arguments. Nous allons classer ces réponses en réponses d'ordre méthodologique et réponse d'ordre sémantique :

▪ **Les réponses d'ordre méthodologique**

Les réponses données par les enseignants ici sont les suivantes :

- ❖ Les programmes sont pleins de supports inutiles dans le sens où ils sont loin de la vie quotidienne des apprenants.
- ❖ Le nombre des élèves est élevé dans la classe.
- ❖ Le niveau des apprenants est faible et le manque de formation concernant les enseignants ne leur permet pas d'aborder et d'avancer dans ces programmes.
- ❖ Les programmes ne facilitent pas l'apprentissage de la langue française à cause du niveau exigé des apprenants, des notions et des cours.
- ❖ La progression des programmes est difficile et ne permet pas aux apprenants de suivre les enseignants.

- ❖ Les apprenants n'arrivent pas à assimiler le programme.
- ❖ Les programmes ne permettent pas aux apprenants de maîtriser la langue française.
- **La réponse d'ordre sémantique**

La réponse donnée par les enseignants est :

- ❖ Les programmes exigent un minimum de connaissances et compétences qui font défaut à la plupart des apprenants.
- **Attrayant**

Selon certains enseignants, les programmes sont jugés attrayants parce que :

- ❖ Les programmes permettent aux apprenants de s'exprimer librement.
- ❖ Les contenus des programmes sont riches et proposent une démarche convenable.
- ❖ Les programmes proposent une démarche convenable mais pas du tout pratique vu les conditions du terrain, les effectifs des apprenants et le nombre des divisions pris en charge par les enseignants.

Synthèse

Les éléments d'information que nous pouvons tirer des réponses des PEM et PES sont les suivants :

➤ **En ce qui concerne les PEM**

Les PEM trouvent que les programmes sont « *pratiques* » par rapport à leurs contenus.

➤ **En ce qui concerne les PES**

Les réponses des PES semblent évoquer les mêmes problèmes : l'effectif important des apprenants dans les classes, le niveau bas des apprenants et le manque de formation des enseignants. Les PES qui trouvent que les nouveaux programmes sont « *pratiques* », émettent ce jugement positif, parce que selon eux ces nouveaux programmes sont intéressants en tant que tels mais ils font remarquer qu'ils ne conviennent pas à la réalité du terrain « *Les textes et*

les contenus proposés à l'étude sont variés, riches et intéressants pour l'apprentissage de la langue mais ils exigent d'énormes efforts, beaucoup de moyens et du temps. »

Question 3 : Avez-vous suivi une formation continue ou complémentaire concernant les nouveaux programmes ?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Non	21	56%
Oui	14	40%

Tableau 46 : Formation continue suivie par les PEM enquêtés concernant les nouveaux programmes

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Non	27	67,50%
Oui	13	32,50%

Tableau 47 : Formation continue suivie par les PES enquêtés concernant les nouveaux programmes

Plus de la moitié des PEM et PES confirme ne pas avoir eu de formation spéciale et intensive concernant les nouveaux programmes. Ce facteur entrave logiquement la mise en œuvre des programmes. Un tiers des enseignants affirme avoir suivi une formation continue ou complémentaire (une ou deux fois) concernant les nouveaux programmes.

Nous avons voulu savoir dans la question suivante quels avaient été les points abordés durant cette formation complémentaire ou continue. Nous avons eu les réponses que détailleront les réponses à la question 4.

Question 4 : Si votre réponse est oui, sur quel(s) aspect(s) a porté cette formation ?

➤ **Au collège**

Les réponses les plus représentatives peuvent être d'ordre méthodologique à savoir :

- ❖ Analyse des nouveaux programmes.
- ❖ Séminaire de formation sur l'Approche Par les Compétences.
- ❖ Explication des nouvelles directives.

➤ **Au lycée**

Les réponses les plus représentatives peuvent être classées en deux catégories :

• **Les réponses d'ordre méthodologique**

Les formations ont porté sur :

- ❖ Les méthodes et les objectifs des programmes.
- ❖ Les notions théoriques comme : projet/séquence, l'évaluation diagnostique/formatrice, compte rendu objectif/critique.
- ❖ L'application des différentes activités selon les filières.

• **Les réponses d'ordre sémantique**

Les formations ont abordé les points suivants :

- ❖ Les sujets d'examens, leurs contenus et parties.
- ❖ Des aperçus sur les étapes et les cours que forment une séquence et les visées des textes.

Nous notons que les points abordés lors des formations continues sont périphériques, et ne touchent que certains aspects de l'enseignement/apprentissage du français selon l'Approche Par les Compétences. Les inspecteurs et les formateurs de formateurs doivent revoir les contenus de ces formations. A notre avis, de nos jours, maîtriser des connaissances pour les enseigner n'est plus le facteur essentiel pour un enseignant, il faut acquérir en plus, selon Benamar, A. (2004 : 2) « *de véritables compétences professionnelles pour assurer la transposition didactique des savoirs en classe, être capable d'organiser les situations d'apprentissage et d'analyser les difficultés rencontrées par les élèves* ». Ces *compétences professionnelles* peuvent être acquises et approfondies par le biais d'une solide formation initiale, formation continue et autoformation.

Question 5 : Les cours proposés dans les programmes, les textes, les exercices et les questions posées dans les manuels scolaires sont-ils à la portée de vos apprenants ?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Non	21	60%
Oui	14	40%

**Tableau 48 : Avis des PEM enquêtés sur la qualité des cours, textes, exercices et questions proposés dans les nouveaux programmes
Au lycée**

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Non	27	67,50%
Oui	13	32,50%

Tableau 49 : Avis des PES enquêtés sur la qualité des cours, textes, exercices et questions proposés dans les nouveaux programmes

Le deux tiers des PEM comme des PES trouvent que les cours, les textes, les exercices et les questions posées sur les textes et la grammaire et le vocabulaire ne sont pas à la portée des apprenants.

Le tiers des PEM et PES qui trouvent que les cours, les textes et les questions posées sont à la portée des apprenants exercent dans les lycées et les collèges où :

- ❖ Les classes ne sont pas surchargées (25 apprenants par classe).
- ❖ Les apprenants ont un bon niveau.
- ❖ Ces élèves reçoivent des cours supplémentaires de soutien en plus des cours dispensés aux collèges et aux lycées.

Nous pouvons dire donc qu'il est possible d'appliquer les nouveaux programmes si certaines conditions sont réunies (citées supra).

Question 6 : Si votre réponse est non, pouvez-vous situer la (les) difficulté(s)

➤ **Au collège**

Les réponses proposées par les enseignants peuvent être réparties comme suit :

- **Les réponses qui concernent les textes et les manuels**

Ces réponses sont les suivantes :

- ❖ Certains textes sont longs et difficiles donc ils ne sont pas à la portée des élèves.
- ❖ Certains exercices sont ambigus.
- ❖ Le vocabulaire de certains textes n'est pas à la portée des élèves.
- ❖ La formulation de certains exercices est à revoir.

➤ **Au lycée**

Les réponses proposées par les enseignants peuvent être réparties en trois catégories comme suit :

• **Les réponses qui concernent les textes et les manuels**

Les réponses données par les enseignants sont les suivantes :

- ❖ La quasi-totalité des apprenants ont des lacunes de compréhension.
- ❖ Les textes proposés ainsi que les exercices conviennent plus aux bons élèves qu'aux élèves faibles.
- ❖ Les textes proposés ne sont pas conformes aux besoins des apprenants. Ils ne s'imprègnent pas de la réalité des apprenants, ils ne s'adaptent pas au niveau des apprenants.
- ❖ Le lexique des textes dépassent largement le niveau des élèves. A titre d'exemple, nous citons le texte « *le nucléaire et le développement durable* ».
- ❖ Les supports et les exercices proposés ne répondent pas aux besoins et intérêts des apprenants.
- ❖ Les textes et exercices ne prennent pas en considération l'hétérogénéité du niveau des apprenants
- ❖ Les contenus des manuels scolaires ne sont pas vraiment à la portée des apprenants.

• **Les réponses qui concernent les élèves**

Les réponses avancées par les enseignants sont les suivantes :

- ❖ Les apprenants arrivent au lycée avec beaucoup de lacunes en langue française ce qui rend les textes, les exercices et les questions posées difficiles.
- ❖ Certains élèves ne s'intéressent pas à la langue française du fait qu'ils sont dans des zones rurales. Ces facteurs entravent la compréhension des textes pour faire les exercices demandés.

- **Les réponses qui concernent les enseignants**

Les réponses proposées par les enseignants tournent au tour de l'idée suivante :

- ❖ Les enseignants sont contraints de terminer le programme à temps surtout pour les classes d'examen (les classes terminales).

Synthèse

Nous pouvons dire que les réponses des PEM et des PES résument, à notre avis et en tenant compte de nos observations, les difficultés rencontrées en classe de FLE (expression orale et expression écrite).

6.1.4. Les difficultés de communication orale en classes

Question 7 : Est-ce que vos apprenants éprouvent des difficultés à communiquer oralement en français ?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Non	35	100%
Oui	0	0%

Tableau 50 : Taux des collégiens enquêtés qui éprouvent des difficultés en communication orale

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	40	100%
Non	0	0%

Tableau 51 : Taux des lycéens enquêtés qui éprouvent des difficultés en communication orale

Pour cette question, tous les PEM et les PES ont été unanimes à signaler les difficultés des apprenants en communication orale. (Cela prouve que c'est un problème général qui commence dès l'enseignement primaire). Pour confirmer nos hypothèses, nous avons posé la question suivante :

Question 8 : Si votre réponse est oui, précisez dans quel domaine vos apprenants éprouvent-ils des difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
1- Manque de vocabulaire pour s'exprimer.	35	100%
2- Problème dans la construction des phrases	35	100%
3- Problèmes de syntaxe	29	82,85%
4- Manque d'intérêt aux contenus des cours de français	20	80%
5-Difficultés de compréhension orale	20	57,14%
6- Peur d'être ignoré par l'enseignant	3	08,57%

Tableau 52 : Domaines où les collégiens enquêtés éprouvent des difficultés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponse	Taux
1-Manque de vocabulaire pour s'exprimer.	40	100%
2- Problème dans la construction des phrases	36	90%
3-Manque d'intérêt aux contenus des cours de français	31	77,50%
4- Problèmes de syntaxe	27	67,50%
5-Difficultés de compréhension orale	20	50%
6- Peur d'être ignoré par l'enseignant	4	10%

Tableau 53 : Domaines où les lycéens enquêtés éprouvent des difficultés

➤ **Au collège**

Les réponses des PEM montrent que les domaines où les collégiens éprouvent des difficultés peuvent être classés également en trois catégories :

- **Problèmes de production orale** comme dans les réponses classées 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème}.
- **Problèmes d'ordre psychologique** comme dans les réponses 4^{ème} et 6^{ème}.
- **Problèmes de compréhension orale** comme dans la réponse classée 5^{ème}.

➤ **Au lycée**

En ce qui concerne les réponses des PES, elles montrent que les domaines où les lycéens éprouvent des difficultés peuvent être également classés en trois catégories suivantes :

- **Problèmes de production orale** comme dans les réponses classées 1^{ère}, 2^{ème} et 4^{ème}.
- **Problèmes d'ordre psychologique** comme dans les réponses classées 3^{ème} et 6^{ème}.
- **Problèmes de compréhension orale** comme dans la réponse classée 5^{ème}.

Ces réponses sont à notre avis compatibles avec les réponses des lycéens comme on l'a vu au cinquième chapitre.

En plus de leurs réponses, certains PES ont rajouté d'autres domaines où les apprenants éprouvent des difficultés de communication :

- la formation de base est médiocre (école primaire et collège) chez les lycéens.
- Le manque d'intérêt des élèves pour les langues étrangères surtout pour la langue française.

Nous remarquons que les difficultés d'ordre psychologiques sont plus importantes chez les collégiens qui sont moins âgés que les lycéens. Certains PEM ont évoqué comme quelques PES deux domaines où les apprenants éprouvent des difficultés de communication à savoir :

- Les collégiens arrivent de l'école primaire avec une formation de base insuffisante voire médiocre.

- Le manque d'intérêt pour les langues étrangères surtout pour la langue française et le manque de la pratique de cette langue hors des établissements scolaires.

Cela doit impérativement stimuler, à notre avis, les enseignants et les inspecteurs à améliorer la qualité de la formation donnée aux élèves en ce qui concerne l'enseignement de la langue française au niveau du primaire.

Dans la question suivante, nous voulions savoir ce que les enseignants font pour pallier ces difficultés :

Question 9 : Que faites-vous pour aider vos élèves à résoudre ces difficultés ?

➤ **Au collège**

Les réponses des PEM qui nous paraissent les plus représentatives peuvent être classées comme suit :

➤ **Des solutions qui concernent les apprenants**

- ❖ Recours à la LM.

➤ **Des solutions qui concernent l'enseignant**

Ces solutions concernent les activités suivantes :

❖ **L'expression orale**

- Encourager les élèves à prendre la parole.
- Inciter les élèves à regarder les émissions télévisées sur les chaînes françaises.
- Encourager les élèves à utiliser le dictionnaire.

❖ **La production orale**

- Donner des exercices de remédiation.
- Adapter les exercices au niveau des élèves.

En plus de ces solutions certains enseignants disent avoir recours au code gestuel.

➤ **Au lycée**

Les réponses des PES qui nous paraissent les plus représentatives peuvent être classées comme suit :

➤ **Des solutions qui concernent les apprenants**

- ❖ Recours à la LM.

➤ **Des solutions qui concernent l'enseignant**

Ces solutions concernent les activités suivantes :

❖ **L'expression orale**

- Inciter les apprenants à communiquer en français en les mettant à l'aise et en les encourageant même s'ils commettent des erreurs.
- Proposer des jeux de rôle.
- Simplifier les explications, et entraîner les apprenants à s'exprimer oralement et par écrit.

❖ **La production d'écrit**

- Remédier aux lacunes des apprenants par la correction des erreurs et par des applications.
- Les aider à améliorer leur niveau en vocabulaire et en syntaxe.
- Travailler sur des exercices lexicaux et syntaxiques pendant la compréhension de l'écrit (lecture analytique du texte).

Nous remarquons que les propositions des PES comme celles des PEM sont focalisées beaucoup plus sur l'enseignant que l'apprenant : c'est à l'enseignant de tout faire, les apprenants dépendent toujours de la parole et des interventions de l'enseignant, et là on est encore dans l'ancienne mentalité de l'enseignement/apprentissage des langues alors que les enseignants devraient être entrés depuis des années dans la pédagogie du *projet*. Les propositions des enseignants sont focalisées beaucoup plus sur l'expression orale. En ce qui concerne les problèmes d'ordre psychologique, nous constatons que ces problèmes sont ignorés par les solutions proposées par les PEM et les PES. Enfin, ces solutions présentent à notre avis un premier pas vers la résolution des difficultés d'expression orale des élèves qui doit être consolidée par l'implication effective des élèves dans leur apprentissage.

Question 10 : En cours, est ce que vous êtes plutôt directif ou les choix sont négociés entre vous et vos apprenants ?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Plutôt directif	28	80%
Les choix sont négociés	7	20%

Tableau 54 : Comportement des PEM enquêtés avec leurs apprenants en classe

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Plutôt directif	23	57,50%
Les choix sont négociés	17	42.50%

Tableau 55 : Comportement des PES enquêtés avec leurs apprenants en classe

Dans un contexte où les collégiens et les lycéens éprouvent dans leur majorité des difficultés de communication orale, les enseignants ne peuvent qu'être directifs dans les cours. Les apprenants qui peuvent négocier les choix des cours et les contenus sont ceux qui peuvent s'exprimer correctement, argumenter leurs choix et justifier leurs choix et surtout s'impliquer dans un domaine qu'ils aiment (le domaine des langues).

Question 11 : Justifier votre réponse dans les deux cas

➤ **Au collège**

Nous pouvons classer les réponses des enseignants en deux parties :

➤ **Plutôt directif**

Pour justifier cette attitude, les enseignants invoquent les raisons suivantes :

- ❖ Le niveau bas des élèves ne permet pas aux enseignants de négocier les choix avec les apprenants.
- ❖ Les enseignants sont directifs pour diriger les collégiens et les orienter à utiliser mieux leurs atouts.

- ❖ La contrainte d'achever le programme dans un temps limité.
- ❖ Le nombre important des élèves ne permet pas de négocier les choix.

➤ **Les choix sont plutôt négociés**

Pour justifier cette attitude, les enseignants invoquent les raisons suivantes :

- ❖ La négociation permet à l'apprenant d'avoir et d'exprimer un avis.
- ❖ Elle facilite les activités enseignées.
- ❖ Elle permet d'atteindre la compétence visée.

➤ **Au lycée**

Nous pouvons classer les réponses des enseignants en deux parties :

➤ **Plutôt directif**

Pour justifier cette attitude, les enseignants invoquent les raisons suivantes :

- ❖ L'apprenant n'a pas un niveau assez bon pour qu'il puisse négocier les choix avec l'enseignant.
- ❖ Plusieurs apprenants n'arrivent même pas comprendre ce que dit son enseignant.
- ❖ Le niveau des apprenants requiert toujours l'aide et l'assistance de l'enseignant.
- ❖ On est pris par la contrainte de terminer le programme à temps en plus du niveau très hétérogène des apprenants.
- ❖ Cela dépend des cours et de leur importance.

➤ **Les choix sont plutôt négociés**

Pour justifier cette attitude, les enseignants invoquent les raisons suivantes :

- ❖ Inciter les apprenants à prendre la parole et donner leurs avis.
- ❖ C'est beaucoup plus motivant pour l'apprenant le fait de négocier les choix.
- ❖ Apprécier et accepter les idées des apprenants.
- ❖ On peut trouver des propositions intelligentes et riches chez certains élèves.

- ❖ Pour motiver l'apprenant dans son apprentissage et l'impliquer dans les cours.
- ❖ Plusieurs apprenants ont des informations qui doivent être orientées et investies.

Nous remarquons à travers leurs réponses que la majorité des PEM et des PES ne négocie pas les choix à cause de l'hétérogénéité du niveau des apprenants et de la contrainte d'achever les programmes. Il est à noter que derrière ces contraintes il y a également une contrainte culturelle, une culture d'enseignement magistral qui perdure et dont ils n'ont pas conscience. Les enseignants qui négocient les choix avec leurs apprenants le font pour les encourager à prendre la parole, pour les motiver dans leur apprentissage.

6.1.5. L'utilisation des stratégies communicatives d'enseignement et l'enseignement des stratégies communicatives d'apprentissage

Question 12 : Dans votre formation initiale ou continue est-ce qu'on vous a parlé de « stratégies communicatives d'enseignement et les stratégies communicatives d'apprentissage » ?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Non	19	54,28%
Oui	16	45,71%

Tableau 56 : Connaissance du concept SCE et SCA par les PEM enquêtés

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Non	32	80%
Oui	8	20%

Tableau 57 : Connaissance du concept SCE et SCA par les PES enquêtés

Ici et une fois de plus, nous avons une preuve des lacunes de la formation initiale qui néglige un concept clé de l'approche communicative. Nous ne pouvons que nous étonner de la place secondaire pour ne pas dire insignifiante accordée aux concepts importants de l'approche appliquée dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif algérien au niveau des deux paliers (moyen et secondaire) alors que les stratégies communicatives restent un procédé fondamental dans l'acte d'enseigner/apprendre une langue à la fois pour les enseignants et les apprenants.

Nous voulions savoir comment les enseignants définissent les SCE et les SCA à travers la question suivante :

Question 13 : Si votre réponse est oui, comment les définissez-vous ?

Les réponses les plus représentatives avancées par les PEM sont :

➤ **Au collège**

Les réponses les plus représentatives avancées par les PEM sont :

- ❖ Les rapports entre l'enseignant et l'élève.
- ❖ Formation pratique et rentable.
- ❖ Des méthodes qui servent à installer les compétences chez les apprenants.
- ❖ Un ensemble de techniques que met en œuvre l'enseignant pour permettre aux élèves de mieux s'exprimer en langue étrangère.
- ❖ Les moyens nécessaires à l'apprentissage d'une langue étrangère.
- ❖ Les interactions verbales entre l'enseignant et les élèves.
- ❖ L'enseignant doit simplifier pour atteindre ses objectifs.

➤ **Au lycée**

Les réponses les plus représentatives avancées par les PES sont :

- ❖ Faire travailler l'apprenant
- ❖ Réaliser des projets
- ❖ Reformulation des questions
- ❖ Ce sont des méthodes utilisées pour faciliter l'apprentissage des élèves
- ❖ C'est l' Approche Par les Compétences.

Les réponses avancées par les PEM et surtout les PES montrent que le manque voire l'absence de formation théorique portant sur les concepts didactiques importants est évidente dans les réponses des enseignants. Pour certains, les SCE se confondent avec l' Approche Par les Compétences, la réalisation des projets, ou faire travailler les apprenants, etc. En plus, aucune référence n'est faite à la définition exacte de ces stratégies. Beaucoup de travail doit donc être fait dans le volet de la formation initiale et continue des enseignants.

Question 14 : Est-ce-que vous utilisez des *stratégies de communicatives d'enseignement* dans vos cours?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Non	18	51,42%
Oui	17	48,57%

Tableau 58 : Utilisation des SCE par les PEM enquêtés en classe

Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	28	70%
Non	12	30%

Tableau 59 : Utilisation des SCE par les PES enquêtés en classe

A travers ces réponses, nous pouvons dire que la majorité des PES et la moitié des PEM utilisent les stratégies communicatives dans les cours mais nous ne savons pas de quel genre de SCE parlent les enquêtés et c'est pour cela qu'a été posée la question suivante.

Question 15 : Si votre réponse est oui, quelles en sont les *stratégies communicatives d'enseignement* que vous utilisez ?

➤ **Au Collège**

Les réponses des enseignants les plus représentatives peuvent être classées comme suit :

Lorsque l'on analyse ces réponses, nous remarquons que certaines réponses sont **des activités** et non pas **des stratégies** comme :

- ❖ Utilisation d'images.
- ❖ Travaux de groupes.
- ❖ La motivation.
- ❖ Les dialogues.
- ❖ L'éveil de l'intérêt.
- ❖ La gestuelle.

- ❖ L'interactivité.

Les réponses suivantes peuvent être considérées comme un début de SCE à savoir :

- ❖ Rendre les élèves autonomes.
- ❖ L'expression spontanée.
- ❖ La répétition.

C'est la seule réponse qui peut être considérée comme stratégie communicative d'enseignement.

➤ **Au lycée**

Les réponses des enseignants les plus pertinentes sont les suivantes, que l'on peut classer ainsi :

Certaines réponses sont **des activités** et non pas **des stratégies** comme :

- ❖ Apprendre des poèmes, des dialogues, les pièces théâtrales et chansons.
- ❖ Le débat.
- ❖ L'usage d'un vocabulaire conséquent et clair.
- ❖ Répondre, s'exprimer, dire son opinion.
- ❖ Solliciter les apprenants pour parler.
- ❖ Faire parler les apprenants.
- ❖ Inciter les apprenants à s'exprimer à produire les phrases et à donner son point de vue.
- ❖ Négocier les thèmes à traiter.

Les trois dernières réponses peuvent être considérées comme un début de stratégie.

Les réponses suivantes peuvent être considérées comme étant des SCE à savoir :

- ❖ Simplification.
- ❖ Explication.
- ❖ Exemplification.
- ❖ Reformulation.
- ❖ Répétition et paraphrase.

Nous remarquons que certaines réponses ne sont pas fondées sur une base théorique solide surtout au niveau des PEM. Plusieurs PES font appel aux SCE implicitement sans savoir vraiment et exactement ce que sont les SCE telles que « *la reformulation, la simplification et l'exemplification* » alors que la majorité des PEM ne savent pas en quoi consistent les SCE. Ici, nous pouvons parler de l'absence de lectures théoriques chez les enseignants. Ces lacunes théoriques relèvent d'un défaut de la formation initiale et continue : actualiser les connaissances via la lecture des ouvrages théoriques est plus qu'obligatoire dans ce cas là.

Question 16 : Encouragez-vous vos apprenants à utiliser des stratégies communicatives d'apprentissage ?

Au collège

réponse	Nombre de réponses	taux
Non	18	51,42%
Oui	17	48,57%

Tableau 60 : Utilisation ou non des SCA par les apprenants des PEM enquêtés

Au lycée

réponse	Nombre de réponses	taux
Oui	32	80%
Non	8	20%

Tableau 61 : Utilisation ou non des SCA par les apprenants des PES enquêtés

Nous remarquons ici que les PEM qui n'enseignent pas et n'encouragent pas leurs apprenants à utiliser les SCA sont bien évidemment ceux qui ne savent pas ce que sont ces stratégies et qui méconnaissent leur importance dans le processus d'acquisition de la compétence communicative, but de l'enseignement de toute langue. Ce qui est logique. Au niveau des lycées, la majorité des enseignants disent enseigner les SCA.

Pour pouvoir savoir la nature des SCA enseignées aux élèves, nous avons posé la question suivante :

Question 17 : Si votre réponse est oui, quelles en sont ces stratégies (stratégies communicatives d'apprentissage) ?

➤ **Au collège**

Les réponses des PEM peuvent être classées en deux catégories :

➤ **Stratégies communicatives d'apprentissage**

- ❖ S'autoévaluer.
- ❖ S'autocorriger.
- ❖ Corriger ses camarades.

➤ **Des activités**

- ❖ Les exposés.
- ❖ Le dialogue.
- ❖ La lecture.

➤ **Au lycée**

Les réponses des enseignants peuvent être classées en trois catégories :

➤ **Stratégies communicatives d'enseignement**

- ❖ explication.

➤ **Stratégies communicatives d'apprentissage**

- ❖ Poser des questions, donner leurs avis.
- ❖ Expliquer aux camarades ce qu'ils n'ont pas compris.

➤ **Activités**

- ❖ S'entraider entre camarades, jeu de rôles, débattre.
- ❖ Travaux de groupes.
- ❖ Auto correction.
- ❖ Échanges d'idées entre les élèves.
- ❖ Élaborer des saynètes à jouer par des apprenants.
- ❖ Faire lire des dialogues par les élèves.
- ❖ argumentation.
- ❖ Débattre les idées des apprenants, jeu de rôle et dialogue.

Nous remarquons que les réponses des enseignants sont mélangées car :

- ❖ On y trouve des SCE au niveau du lycée, par exemple : « l'explication ».
- ❖ Des SCA, par exemple : « poser des questions », « donner leurs avis » (au niveau du lycée) et « corriger ses camarades » (au niveau du collège).
- ❖ Ainsi que des activités qui n'ont rien à voir avec les SCA, par exemple : travaux de groupes (au niveau du lycée) et l'exposé (au niveau du collège). Là aussi c'est le manque de formation théorique solide qui fait défaut.

Question 18 : Quand vous vous apercevez que vos élèves n'arrivent pas à vous comprendre, que faites-vous ?

➤ **Au collège**

Nous pouvons classer les réponses des enseignants en deux catégories :

➤ **Stratégies communicatives d'enseignement**

- ❖ Paraphrase.
- ❖ Reformulation.
- ❖ Recours à la LM.
- ❖ Exemplification.
- ❖ Simplification.
- ❖ Répétition.
- ❖ Poser des questions plus pertinentes.

➤ **Stratégies d'enseignement**

- ❖ Aider les apprenants.
- ❖ Adapter les exercices.
- ❖ Faciliter les contenus.
- ❖ Donner plusieurs exercices.
- ❖ Avoir recours à la gestuelle.

➤ **Au lycée**

Nous pouvons classer les réponses des enseignants en trois catégories :

➤ **Stratégies communicatives d'enseignement**

- ❖ Simplifier les questions en choisissant un vocabulaire plus abordable.
- ❖ Donner des exemples.
- ❖ Recours à la langue arabe.
- ❖ Expliquer.

➤ **Stratégies d'enseignement**

- ❖ Essayer de comprendre la nature du problème pour essayer de le résoudre.
- ❖ préciser, énumérer.

➤ **Activités**

- ❖ Reprendre autant de fois le cours par des activités variées.
- ❖ Consolidation par un autre texte support.
- ❖ Proposer d'autres activités pour faciliter la tâche.
- ❖ Adaptation.

Nous remarquons que les enseignants font appel à plusieurs stratégies et activités en même temps pour pouvoir se faire comprendre au cas où ils s'aperçoivent qu'ils ne sont pas compris par les apprenants.

6.1.6. Perspectives

Question 19 : Si on vous demandait votre avis sur le maintien de l'approche par les compétences appliquée dans le système éducatif, quelle serait votre réponse ? Dites pourquoi dans les deux cas?

Au collège

Réponses	Nombre de réponses	taux
Contre le maintien	20	57,14%
Pour le maintien	15	42,85%

Tableau 62 : Avis des PEM enquêtés sur le maintien de l'APC dans le système éducatif Au lycée

Réponses	Nombre de réponses	taux
Contre le maintien	21	52,50%
Pour le maintien	19	47,50%

Tableau 63 : Avis des PES enquêtés sur le maintien de l'APC dans le système éducatif

Nous pouvons relever à partir des réponses des enseignants que ceux qui sont contre le maintien de l'Approche Par les Compétences sont plus nombreux que ceux qui sont pour son maintien.

Dites pourquoi dans les deux cas?

➤ **Au collège**

Les réponses des enseignants peuvent être classées en deux catégories :

➤ **Pour le maintien de l'Approche Par les Compétences**

Les raisons invoquées par les enseignants pour le maintien de l'APC sont :

- ❖ Cette approche permet à l'enseignant de centrer son travail sur l'apprenant qui est l'acteur principal de son apprentissage.
- ❖ Cette approche est pratique si on l'adapte au niveau de nos élèves.
- ❖ sensibiliser l'élève à la notion du citoyen de demain.

➤ **Contre le maintien de l'Approche Par les Compétences**

Les arguments contre l'APC donnés par les enseignants sont les suivants :

- ❖ L'élève qui est censé d'être le centre de cette approche n'est soit pas intéressé par l'apprentissage de cette langue soit il a un niveau bas.
- ❖ L'hétérogénéité du niveau des élèves nous empêche d'appliquer correctement cette approche.
- ❖ Le volume horaire inadapté, le nombre important d'élèves entravent l'application de cette approche.
- ❖ L'absence du bain linguistique n'aide pas à appliquer convenablement cette approche.

➤ **Au lycée**

Les réponses des enseignants peuvent être classées en deux catégories :

➤ **Pour le maintien de l'Approche Par les Compétences**

Les raisons invoquées par les enseignants pour le maintien de l'APC sont :

- ❖ Elle fait participer les élèves à condition de revoir les effectifs des élèves et le nombre des classes assuré par chaque enseignant.
- ❖ Elle met à la disposition des enseignants et les apprenants les moyens nécessaires du travail.
- ❖ C'est une méthode efficace pour l'apprentissage.

➤ **Contre le maintien de l'Approche Par les Compétences**

Les arguments contre l'APC donnés par les enseignants sont les suivants :

- ❖ Il n'y a pas eu assez de séances de formation pour expliquer cette approche aux enseignants.
- ❖ Les classes contiennent un nombre élevé d'élèves ce qui ne permet pas aux enseignants d'adapter leur cours selon chaque apprenant.
- ❖ Cette approche nécessite un travail très important de préparation de la part des enseignants et des apprenants.
- ❖ C'est une approche inadéquate pour les apprenants de Tiaret qui sont loin de plusieurs sources de savoir, de la technologie et de la culture.
- ❖ Cette approche demande l'implication de la part des enseignants et des apprenants.
- ❖ Le nombre des classes pris en charge par l'enseignant est important, ce qui l'empêche de prendre en charge chaque apprenant, en plus de l'hétérogénéité du niveau des apprenants.
- ❖ L'horaire attribué à la langue française ne permet pas d'appliquer cette approche.
- ❖ Le niveau bas des apprenants ne permet pas d'appliquer cette approche adéquatement.

Les raisons données par les enseignants convergent toutes ou presque pour pointer le niveau insuffisant des apprenants, la surcharge des classes, etc. tous ces éléments font que les enseignants ne souhaitent pas maintenir cette approche. Viens ensuite, le manque de formation pour appliquer cette approche c'est-à-dire que les enseignants appliquent cette nouvelle approche en se basant sur les principes de l'ancienne *approche par les objectifs*. En somme, nous pouvons dire que les enseignants, les inspecteurs et l'institution doivent travailler ensemble pour améliorer la qualité d'enseignement/apprentissage de la langue française et pour faire réussir la réforme éducative. Ce travail de coordination ne peut se réaliser que si tout le monde s'implique dans la formation, l'autoformation, l'amélioration des contenus, des méthodes et contenus des cours, de l'évaluation, l'adaptation des manuels et

l'initiation des apprenants au contact même virtuel avec des francophones grâce aux TICE, etc. Il est à noter que ce que disent les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire c'est ce qui est généralement formulé lorsque survient un changement. La résistance au changement est toujours grande, notamment dans le monde éducatif.

Il faut dire aussi que la résistance des enseignants à la nouvelle réforme se traduit par le fait que les enseignants appliquent le nouveau programme en utilisant les pratiques et les idées de l'ancienne méthode.

6.2. Synthèse des deux questionnaires

Nous pouvons affirmer que les nouveaux programmes scolaires, les nouveaux manuels et les outils pédagogiques utilisés en classes de langue suscitent plusieurs remarques :

- La première génération des nouveaux manuels conçus dans le cadre de la réforme des programmes, et spécialement les manuels de français du collège, se différencie selon Farhani (2006) « *des anciens manuels par leur richesse de contenu et une meilleure qualité graphique* ». Malgré cela, ces nouveaux manuels contiennent selon Farhani (idem) « *quelques maladresses, dues à l'inexpérience et au caractère radicalement nouveau des programmes* ».
- Les méthodes d'enseignement et d'évaluation pédagogique appliquées demeurent toujours inadaptées car elles ne suivent pas les nouvelles directives requises dans l'Approche Par les Compétences
- surtout au niveau des collèges.
- Les enseignants appliquent les nouveaux programmes en reconduisant les anciennes démarches. Les conditions d'enseignement sont un élément qui n'encourage pas les enseignants à appliquer convenablement les nouvelles démarches.
- Concernant l'origine des problèmes de qualité et d'efficacité de formation des enseignants, il s'agit à notre avis d'une formation et d'une autoformation insuffisantes du corps enseignant au niveau surtout du collège et au niveau du lycée aussi.

Si l'on veut réussir cette réforme pour ne pas avoir à élaborer et appliquer une autre réforme, nous devons impérativement sensibiliser les enseignants aux enjeux de la nouvelle réforme, faire en sorte qu'ils soient convaincus du bien fondé de ladite réforme, et enfin

qu'ils y trouvent aussi leur compte : le surcroît de travail doit être pris en compte d'une manière ou d'une autre (ce qui a déjà été partiellement fait avec l'augmentation des salaires qui est déjà rentrée effectivement en vigueur depuis 2008).

6.3. Analyse des entretiens avec les enseignants

En plus du questionnaire proposé aux enseignants, nous avons eu recours à un entretien semi-directif. Ces entretiens ont été réalisés avec deux PEM et six PES de langue française exerçant dans huit lycées et collèges de la wilaya de Tiaret. Ces entretiens vont nous permettre d'avoir plus de détails sur certains items du questionnaire. Nous avons réalisé les entretiens au cours des années 2009, 2010 et 2011 avec les enseignants qui ont accepté de participer à ces entretiens.

Pour permettre aux enseignants de s'exprimer librement et le plus longtemps possible, nous avons demandé aux enseignants d'argumenter chacune de leurs réponses. Notre entretien se structure en deux grandes parties à savoir :

- ❖ Les nouveaux programmes et manuels.
- ❖ Les pratiques en classes surtout l'enseignement des SCE et les SCA.

Pour les items suivants : la surcharge des classes, le niveau des apprenants, la surcharge des programmes, le volume insuffisant assigné à leur matière et enfin l'insuffisance de la formation initiale et continue, l'une des enseignante interrogée a affirmé:

« [...] la formation des enseignants que euh je juge insuffisante que se soit la formation initiale qui lui manque des modules liés à la pédagogie de l'enseignement d'ailleurs seulement en quatrième année de préparation de licence on étudie un module de didactique et un autre de psychopédagogie et lorsqu'on passe à la pratique en classe on rencontre beaucoup de difficultés enfin la carence de ce problème pardon de ce genre de formation doit être rattrapé par soit par soit disant la formation des formateurs ou la formation continue qui prend souvent forme d'une journée pédagogique ou deux à trois jours de séminaire où on parle des programmes théoriquement [...] ». Ce qui ressort de cette réponse c'est que l'enseignante met l'accent sur la formation initiale et continue qu'elle juge, toutes les deux, comme étant insuffisantes vu leurs contenus qui sont beaucoup plus théoriques que pratiques.

Pour cette enseignante la qualité de la formation telle qu'elle est assurée n'aide pas les enseignants à résoudre les difficultés rencontrées en classe.

A partir de cette réponse, nous devons confirmer qu'en plus de la formation initiale et continue, l'enseignant doit procéder à une auto-formation continue.

Dans un second temps, nous avons demandé l'avis des enseignants sur les nouveaux programmes de FLE et les nouveaux manuels. Nous avons voulu savoir ce que les enseignants pensent des textes, exercices et questions posés dans les manuels scolaires.

Pour la plupart des enseignants interrogés les nouveaux programmes sont sans intérêt dans le sens où les textes sont loin des intérêts des apprenants. Une enseignante a cité comme exemple le programme de troisième année secondaire où tout le premier trimestre est consacré au « *texte historique* ». Pour elle, les élèves n'ont pas une formation de base en ce qui concerne ce thème. Un autre enseignant pense que le programme « *est très mal conçu, il contient des textes très difficiles à exploiter à lire et à comprendre* ». Pour un autre enseignant « *les thèmes des textes n'ont rien à voir avec l'enseignement littéraire c'est-à-dire pour les classes littéraires* ».

En ce qui concerne les textes, une PEM interrogée estime qu'ils sont « *très difficiles par rapport à leur âge milieu génération ils n'ont aucune relation avec leur vie quotidienne sincèrement ces textes qui viennent je ne sais pas sur quelle base on les a choisis mais c'est des textes qui n'ont rien à voir avec la vie quotidienne avec le vécu de l'élève avec la société dans laquelle nous vivons* ». Plusieurs enseignants affirment que les manuels ne proposent pas des thèmes qui intéressent les apprenants qui sont des adolescents. Les auteurs des manuels doivent à notre avis proposer des textes qui sont en cohérence avec l'âge, le milieu et les centres d'intérêt des apprenants. En plus un texte proposé à un élève qui habite dans la capitale ne peut pas systématiquement intéresser un élève vivant dans l'extrême sud algérien.

En ce qui concerne les exercices et les questions posés sur les textes et ceux de grammaire et de vocabulaire, dans les manuels, tous les enseignants interrogés confirment qu'ils « *ne sont pas à la portée des élèves car ils n'ont pas le niveau requis par rapport aux exercices choisis* ». Ces réponses montrent que les enseignants sont très dépendants du manuel. A notre avis, les enseignants, au niveau des collèges et au niveau des lycées pourraient modifier ces exercices ou élaborer eux-mêmes de nouveaux.

Pour le volet des pratiques en classes surtout l'enseignement des SCE et les SCA, nous avons voulu savoir en premier lieu si les enseignants interrogés travaillaient en collaboration avec leurs collègues.

Les enseignants affirment avoir une heure de coordination où ils sont censés (pas tout le temps effectivement) « *discuter les difficultés rencontrées en enseignant les cours, partager les pratiques, et même préparer ensemble les devoirs et les compositions* ».

En ce qui concerne les choix fondamentaux (objectifs, méthodologie utilisée, contenus, progression), les enseignants affirment que ces derniers « *sont de la responsabilité de l'institution* » et eux « *ne font qu'appliquer les directives* ».

Pour les choix fondamentaux dans les cours de français, les enseignants affirment qu'ils « *sont rarement négociés entre eux et leurs apprenants à cause du niveau bas des élèves* ».

Nous avons ensuite voulu savoir ce qui guide ces enseignants dans leur démarche d'enseignement. Nous avons été surprises de savoir que ce sont « *les exigences de la progression collective* » qui les guident plutôt que « *le progrès individuel, les acquisitions des apprenants* » car *le nombre des élèves est important, leur niveau n'est pas homogène* et puis les enseignants doivent « *terminer le programme dans les délais exigés par l'institution surtout dans les classes d'examens* ». Derrière tout cela nous pouvons constater que le modèle de la méthodologie traditionnelle est toujours très présent dans la pratique des enseignants. Les enseignants sont toujours dans un paradigme de l'enseignement et non de l'apprentissage. Tous ces critères empêchent les enseignants de prendre en compte le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et les méthodes d'apprentissage de chaque apprenant.

En voulant savoir pourquoi les apprenants ne prennent pas souvent part aux interactions, les enseignants ont précisé que les apprenants éprouvent des difficultés dans plusieurs domaines de l'expression en français :

- *Compréhension -lecture -expression orale.*
- *Expression écrite et même dans les aspects culturels.*

Ces lacunes poussent l'enseignant à être directif dans sa classe cela veut dire que les choix ne sont pas négociés entre les enseignant et leurs apprenants.

En ce qui concerne les questions qui concernent les SCE et les SCA, nous avons été surprise de constater que beaucoup d'enseignants ignorent totalement ce concept et sa signification même s'ils les enseignent implicitement. Tout cela est dû à notre avis à la formation initiale ou continue ou même personnelle qui est insuffisante. En expliquant ce concept en donnant des exemples, les enseignants ont tous compris ce qu'on voulait dire par ce concept.

A la question, *Est-ce-que vous utilisez des SCE dans vos cours? Quelles en sont les SCE que vous utilisez ? Enseignez-vous vos apprenants à utiliser des SCA ?*

Les réponses des enseignants ont été très imprécises et floues. Ils disent « *avoir recours à ces stratégies implicitement comme la reformulation, la paraphrase, la synonymie, etc.* ».

A la question « *quand vous constatez que vos élèves n'arrivent pas à vous suivre ou à vous comprendre, que faites-vous ?* » la plupart des enseignants ont tous répondu qu'ils procédaient à la reformulation.

Nous avons voulu savoir si les enseignants ont recours à certaines stratégies comme le recours à la LM. Les enseignants dans leur majorité confirment ne jamais faire appel à la LM car cette dernière peut devenir « *un handicap plus qu'une stratégie* » d'enseignement ou d'apprentissage, car les élèves vont avoir recours à la LM à chaque fois qu'ils ne comprennent pas un item.

La dernière question quant à elle consistait à faire des propositions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. D'après les enseignants interrogés une des propositions clés est « *la formation initiale et continue qui doivent être approfondies* » et qui « *doivent toucher tous les domaines : les programmes, les manuels et les cours* ». Pour les enseignants, « *la formation doit associer les aspects théoriques et pratiques* ». A notre avis, ces réponses sont une façon de rejeter la faute sur une extériorité et de ne pas se remettre en question. En plus, les enseignants demandent d' « *adapter les manuels, les programmes selon les besoins des élèves, leurs âges et leurs centres d'intérêts.* »

Ce qui ressort de ces entretiens est que la formation initiale est insuffisante : les PES et PEM suivent un cursus pratique insuffisant. La formation continue est quasi absente et lorsqu'elle existe elle se cantonne aux points théoriques. L'autoformation quant à elle est également absente. Les élèves sont dépendants de leurs enseignants. Les enseignants sont dépendants de l'institution et les parents sont dépendants de ces deux pôles. La dépendance est une monnaie courante qui entrave tout processus de rupture avec ces pratiques. Les enseignants interrogés confirment que mêmes « *les inspecteurs déclarent souvent qu'ils n'ont pas été impliqués dans l'élaboration des nouveaux programmes.* ». Le volume horaire insuffisant, le niveau bas et insuffisant des élèves qui viennent du primaire et du collège avec une formation de base insuffisante, le contenu inapproprié des manuels (texte, exercices,...) qui ne prend pas en compte l'âge et les intérêts des élèves, les exigences institutionnelles

(terminer le programmes à temps), les examens, etc. sont tous des éléments qui entravent le processus d'enseignement/apprentissage des langues⁶⁸.

Donc, à partir de tous les résultats des questionnaires et des entretiens, nous pouvons confirmer notre deuxième hypothèse du départ à savoir : « les conceptions pédagogiques et didactiques ont changé sur le plan des instructions officielles dans le cadre de la réforme du système éducatif, mais les pratiques des enseignants en classes n'auraient pas suivi ces évolutions, la formation initiale et continue des enseignants n'aurait pas pris en compte ces changements surtout en ce qui concerne le volet de l'enseignement de l'oral et certaines de ses pratiques en classe du FLE ».

Conclusion

Après avoir analysé et comparé le questionnaire des collégiens et les lycéens et le questionnaire des PEM et PES, nous allons passer dans le septième chapitre à la méthodologie qui a conduit au recueil de données portant sur les SCE et les SCA au cours des activités d'Enseignement/Apprentissage au niveau du collège et au niveau du lycée, à leur élaboration, à leur vérification, et à leur présentation. Il traite également de l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

⁶⁸Cf. les questions posées en entretiens, les enregistrements sonores des entretiens ainsi que leur transcription en annexes I et II de la thèse.

CHAPITRE 7. ANALYSE DU CORPUS

Introduction

L'organisation chronologique de notre travail peut être schématisée comme suit :

- Une phase d'enregistrement des activités enseignées au niveau de la classe de 2^{ème} AM et au niveau de la classe de 2^{ème} AS. Cette phase a été suivie systématiquement par une première phase de retranscription des activités enseignées.
- Une deuxième phase de retranscription des activités enseignées.
- Une troisième phase d'analyse des matériaux.

Pour chaque activité enseignée au niveau du collège comme au niveau du lycée, nous avons procédé à l'enregistrement d'un temps de classe qui représente la phase orale de l'activité enseignée. Le caméscope et l'enregistreur ont été placés en face des élèves sur le bureau des deux enseignants. Nous avons ensuite procédé à la retranscription des activités enseignées à partir des enregistrements. Tout en retranscrivant les activités enseignées, nous avons effectué la sélection des six activités à analyser sur la base de l'importance du volume de la phase orale de chaque activité enseignée. Notre thème de recherche a beaucoup aidé à orienter nos visionnages. Il nous a incitée à focaliser notre attention sur certains événements, plus que d'autres.

En ce qui concerne la transcription, il faut signaler les difficultés à mettre en page une activité enregistrée en respectant ses spécificités et à cause de la mauvaise qualité sonore des enregistrements. Ce travail de dépouillement a exigé de nombreuses heures d'écoute et de transcription⁶⁹.

7.1. Rappel et justification du choix des conventions adoptées pour la transcription des interactions

Nous rappelons ici que nous avons choisi d'adopter les conventions de transcription du GARS car ce groupe adopte une transcription beaucoup plus orthographique qu'une transcription phonétique.

⁶⁹Cf. annexes II de la thèse pour consulter l'ensemble des enregistrements sonores et les transcriptions des activités enseignées au niveau du collège et au niveau du lycée.

Dans notre cas nous ne porterons pas une attention particulière aux erreurs phonétiques c'est-à-dire sur les problèmes de prononciation sauf si nous notons que des problèmes d'incompréhension entre les deux enseignants et les apprenants sont liés à ces problèmes de prononciation.

7.2. Structure des interactions

Durant chaque activité enseignée, que ce soit au niveau du collège ou au niveau du lycée, les interactions sont entièrement dirigées par les enseignants, qui sont toujours à l'initiative comme à la clôture des interactions. En effet, pour ouvrir ou entamer une activité, les deux enseignants commencent toujours par poser une question sur la date pour l'écrire ensuite au tableau. Après cela, ils font soit un rappel de l'activité précédente soit ils corrigent un exercice donné la veille soit ils introduisent le nouvelle activité en posant des questions. Ces gestes professionnels constituent ce que l'on appelle *un rituel de classe*. Notons que les enseignants n'annoncent pas les objectifs des activités que ce soit au collège ou au lycée. Pour clore les activités enseignées, ils demandent aux apprenants de faire un exercice ou de préparer l'activité suivante (préparer un texte de lecture ou faire un exercice par exemple). Le thème des échanges est donc toujours déterminé unilatéralement à l'avance par les enseignants.

Les deux exemples suivants sont des extraits d'interactions tirés de deux activités enseignées (compréhension de textes écrits) en classe de 2^{ème} AM et en classe 2^{ème} AS. Le but des deux exemples est de corroborer ce que nous venons d'avancer :

Exemple 1 : En classe de 2^{ème} AM

- **Séquence d'ouverture d'une activité**

- (1) 1 E : alors avant d'entamer la lecture on avait donné des informations sur l'eau qu'est-ce que vous pouvez me dire sur l'eau + A
 2 A : l'eau est vitale
 3 E : euh l'eau est vitale bien A
 4 A : l'eau est + est est -- la vie
 5 E : l'eau c'est la vie c'est bien encore oui
 6 A : l'eau c'est la source de la vie
 7 E : l'eau est la source de la vie c'est très important que veut dire l'eau est la source de la vie ?
 8 A : + est indispensable
 9 E : elle est indispensable cela veut dire ?
 10 A : on ne peut pas vivre XXX

Au collège, l'enseignante commence son activité systématiquement en posant des questions générales sur « l'eau » comme : « qu'est-ce que vous pouvez me dire sur l'eau ? » avant de passer au thème principal du texte à savoir « les trois états de l'eau dans la nature ». Les apprenants de leur côté répondent à ces questions par des phrases simples : « l'eau c'est la source de la vie » voire des bribes de mots : « + est indispensable ».

- **Séquence de clôture d'une activité**

- (2) 453 E : regardez bien
 454 A : l'eau à l'état solide solide c'est la neige la glace à l'état
 455 E : à l'état ?
 456 A : solide
 457 E : solide c'est la ?
 458 A : neige
 459 E : c'est la neige non c'est écrit glace mais c'est de la neige regardez bien
 460 A : il y a des montagnes
 461 E : bien sûr c'est de la neige et la troisième XX ? la troisième la troisième ?
 462 A : madame madame
 463 E : oui
 464 A : l'eau à l'état vapeur nuages
 465 E : l'eau à l'état de vapeur
 466 A : c'est les nuages
 467 E : c'est les nuages

En fin d'activité, l'enseignante pose encore des questions sous forme de phrases inachevées : « c'est la neige non c'est écrit glace mais c'est de la neige regardez bien » pour pouvoir présenter le troisième état de l'eau dans la nature à savoir : « vapeur » ; « bien sûr c'est de la neige et la troisième XX la troisième la troisième » et les apprenants répondent à ses questions à leurs tours en utilisant des mots : « solide » ; « neige », etc. Ces pratiques d'enseignement ne distinguent pas les stratégies d'ouverture d'interaction et celles de réaction à une sollicitation : quelle que soit la phase de l'activité l'enseignante l'aborde en posant une série de questions, et surtout ces pratiques d'enseignement ne permettent pas de mettre l'apprenant au centre des apprentissages.

Exemple 2 : En classe de classe de 2^{ème} AS

- **Séquence d'ouverture d'une activité**

- (3) 2 E : euh: regardez bien le texte un + c'est-à-dire dans le texte - - comment est donné euh: le titre ?
 euh: ou bien les sous titres ?
 3 A : questions
 4 E : oui
 5 A : **questions**

6 E : les sous titres sont donnés sous forme de questions c'est-à-dire sous forme d'une interrogation d'une interrogation donc sous forme de **phrases interrogatives** très bien donc on va passer au texte + vous avez déjà vu le texte + vous avez déjà vu de quoi est formé notre corps ? de quoi est formé notre corps ?

7 A : **de cellules**

8 E : oui

9 A : notre corps est formé des cellules et chaque cellule contient un noyau

10 E : donc notre corps est formé de cellules et chaque cellule contient un noyau + un noyau c'est très bien + on dit que notre corps est formé de cellules et chaque cellule contient un noyau + un noyau bien + où peut-on localiser l'adn ? où localise-t-on l'adn ? où peut-on ? +

Dès le départ, au lycée, l'activité commence par des questions de l'enseignant qui portent d'abord sur la forme du texte étudié : « comment est donné euh: le titre ? euh: ou bien les sous titres ? ». Ensuite, il passe directement à l'analyse détaillée du contenu du texte « de quoi est formé notre corps ? ». Les réponses des apprenants se présentent toujours sous forme de mots : « questions » ; « de cellules ».

- **Séquence de clôture d'une activité**

(4) 150 E : sa reste toujours à discuter d'accord - - euh:: très bien qui peut me parler en quelques phrases ? + il peut dire qu'est qu'il a compris + qu'est-ce qu'il a retenu des trois textes hein ? on a parlé de trois textes + qui peut récapituler tout ça ? + oui premièrement c'est quoi un gène ? + deuxièmement clonage à la dolly et comment ?

151 A : corriger l'anomalie génétique

152 E : comment corriger une anomalie génétique ? + une anomalie génétique oui

Arrivé à la fin de l'activité, l'enseignant demande à ses élèves de récapituler le texte en posant la question : « ... qu'est-ce qu'il a retenu des trois textes hein ? ». Après, il commence lui-même à amorcer la réponse à la question qu'il a posée : « oui premièrement c'est quoi un gène ? + deuxièmement clonage à la dolly et comment ? ». Les apprenants complètent la réponse par des phrases inachevées : « corriger l'anomalie génétique ».

Selon nos relevés des interactions, le schéma appliqué au cours de la première activité de « *compréhension orale des textes écrits* » sera reconduit dans l'ensemble des activités enseignées au niveau du collège comme au niveau du lycée.

Tout comme au niveau du collège, les pratiques d'enseignement ne distinguent pas les stratégies d'ouverture d'interaction et celles de réaction à une sollicitation et surtout elles ne laissent pas aux apprenants l'initiative des interactions. Ce qui ne stimule pas les élèves à produire par exemple des réponses sous forme de phrases complètes, composées voire complexes. Entre les séquences d'ouverture et les séquences de clôture des activités, se trouve le déroulement interactionnel des activités qui se fait généralement sous forme de question/réponse/renforcement toujours initié par l'enseignant.

Ce qui confirme l'affirmation de Bange cité par Benamar, R. (2009) « *Le premier à prendre la parole en classe de langue est toujours l'enseignant car l'ouverture, tout comme la clôture* » « [...] *ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant* » (Bange, 1992a : 72). Nous pouvons dire que ce schéma est classique et est peu compatible avec l'approche communicative préconisée actuellement car dans le schéma communicatif, selon Atlet (2003 : 07), « *C'est l'élève qui apprend, l'élève qui s'approprie par lui-même le savoir, l'enseignement consistant à mettre en place des situations d'apprentissage* ».

7.3. Présentation de la démarche d'analyse adoptée

Notre recherche adopte une démarche d'analyse qui est à la fois quantitative et qualitative :

- La méthode quantitative consiste à établir dans chaque cours enseigné la fréquence d'utilisation des SCE et les SCA.
- La méthode qualitative consiste à analyser les SCE utilisées par les deux enseignants et les SCA développées par les apprenants des deux classes choisies dans chaque activité enseignée.

7.4. Remarques générales sur les transcriptions

Nous allons dans un premier temps reprendre les énoncés pertinents pour analyser chaque activité enseignée au niveau du collège et au niveau du lycée et dans un deuxième temps nous essaierons de confirmer ou infirmer deux de nos hypothèses de départ à savoir :

- La première hypothèse : « le nombre d'années d'apprentissage du FLE et l'appropriation progressive du français permettent une meilleure implication des lycéens dans les échanges langagiers. »
- La quatrième hypothèse : « les types d'activités pratiquées en classe de FLE (compréhension orale des textes écrits, expression orale, activités métalinguistiques, etc.) pourraient favoriser l'utilisation de certaines SCE et SCA plus que d'autres.

La première remarque que nous pouvons faire est que le français est la langue de travail dominante dans l'ensemble des cours enseignés dans les deux classes (au collège comme au lycée).

Mais nous trouvons quand même quelques mots ou expressions en arabe dialectal dans certaines activités enseignées au niveau de la classe de 2^{ème} AS. Nous prenons à titre d'exemple un extrait de la première activité enseignée « *compréhension orale des textes écrits* » et la troisième activité enseignée « *activité métalinguistique* » en classe de 2^{ème} AS :

- **Exemple 1**

(5) 162 E : ... + donc selon les chercheurs on peut introduire au niveau euh: de la cellule de ce malade-là par exemple je ne sais pas qui a une bosse ou bien euh: peut-être + **manichaaref [maniš'rf]** (en français **je ne sais pas**)

- **Exemple 2**

(6) 127 A1 : la cause

128 A2 : il y a comme la cause

129 E : non **machi [maši]** (en français **ce n'est pas**) la cause c'est le temps comme exprime ici le temps donc c'est le temps + en se décomposant oui ce produit constitue un danger pour l'environnement est-ce qu'il y a une cause là?

130 A : non

La deuxième remarque que nous pouvons faire est que l'intervention de certains apprenants se limite à des bribes de phrases et d'autres préfèrent garder le silence. Cela démontre les difficultés que ces derniers éprouvent à produire un discours oral en langue française. Autrement dit, ils sont incapables de maintenir tout un discours sans aucune difficulté, ni contrainte. Cela nous conduit à déduire que certains apprenants ne maîtrisent pas les ressources linguistiques qui leur assureraient une expression fluide. Il faut souligner également que les silences de certains apprenants sont nombreux, ce qui traduit en partie une *stratégie d'évitement* que suivent ces apprenants pour ne pas faire remarquer leur incompétence linguistique.

La troisième remarque est que dans certaines activités enseignées au lycée on a à faire à un phénomène appelé par Beacco (2007) « *l'imprévu* » qui caractérise *la méthodologie circulante*. Beacco (2007) définit ce phénomène comme suit : « *On considérera que l'imprévu est constitutif de la classe de langue, il est omniprésent il en va de même des « explications » lexicales ou culturelles, qui d'un mot ou d'un comportement social à l'autre peuvent entraîner fort loin du but assigné. A côté de la structure hiérarchique d'une leçon, existent des formes d'organisation possibles destinées à gérer les réactions du groupe, qui peuvent se manifester soit sous forme de parenthèses (Revenons à nos moutons !), soit sous forme*

d'enchaînements successifs de commentaires et d'interactions avec les apprenants qui éloignent progressivement des objectifs fixés, dérive qui vient souvent clore la fin du cours. ».

A titre d'exemple d'imprévu, nous citons, le passage suivant pris de, l'activité métalinguistique « *le gérondif et le conditionnel passé* » enseignée en classe de 2^{ème} AS.

- (7) 50 E : il est parti en voiture qu'est-ce qu'on exprime dans cette phrase? + il est parti en voiture + oui
 51 A : le mot voiture exprime X
 52 E : comment? + c'est-à-dire en marchant + il est parti en voiture exprime quoi?
 53 A : l'état de la personne
 54 E : hein?
 55 A : la manière
 56 E : c'est la manière + c'est la manière + donc là + pardon + dans cette + il peut + c'est-à-dire + là c'est la manière + la manière + il est parti en voiture + on va voir des exercices euh: deuxième phrase
 L'enseignant écrit la phrase il s'adresse à un élève
 57 E : oui + oui + lis la phrase
 58 A : en la greffant on la sauve de la mort
 59 E : en la greffant on la sauve de la mort oui on sauve sa veut di:re? + oui
 60 A : la greffe
 61 E : oui la greffe XXX oui
 62 A : c'est une opération
 63 E : on peut greffer quoi?
 64 A : les organes
 65 E : les organes oui c'est très bien les cellules hein? + un tissu oui hein? + la greffe le clonage
 66 A : qu'est-ce que ça veut dire ?
 67 E : greffer ça veut dire enlever une partie d'un corps ou bien + du même corps c'est l'autogreffe c'est-à-dire et la placer dans une autre partie qui est malade d'accord? + c'est ce qu'on appelle la greffe + il y a aussi la transplantation + la transplantation d'organe donc le cœur par exemple le rein et cætera **donc** + en la greffant en la sauve de la mort + qu'est-ce qu'on exprime dans cette phrase? + oui on a un gérondif un complément sa exprime quoi? quel est le rapport exprimé? + on la greffant on la sauve de la mort? + oui si on la greffe c'est là? si je commence la phrase par on la sauve de la mort
 68 A : la cause la cause
 69 E : c'est grâce à la greffe oui grâce à la greffe donc ça devient quoi? quel est le rapport exprimé?
 70 A : c'est la cause
 71 E : c'est la cause c'est la cause c'est très bien

Nous remarquons dans l'extrait supra, que l'enseignant a donné un premier exercice d'application sur le gérondif. La première phrase a été faite normalement. L'imprévu a surgi au moment où l'enseignant a voulu faire obtenir la même réponse avec la deuxième phrase, c'est-à-dire il attend de ses élèves de donner le rapport exprimé par le gérondif. Un lycéen s'attarde sur le sens du verbe « greffer » et le substantif « greffe ». En effet, de l'échange n°60 jusqu'à l'échange n°68, les interactants ne parlaient que de la greffe en donnant des exemples. L'enseignant a résolu cet imprévu en invitant ses élèves à répondre à la question : « qu'est-ce qu'on exprime dans cette phrase? + oui on a un gérondif un complément sa exprime quoi? quel est le rapport exprimé? ».

7.4.1. Les effets de la parole des enseignants et des apprenants

Il s'agit ici d'établir une première analyse des activités enseignées au collège et au lycée afin de pouvoir formuler des remarques au sujet de la nature et de l'impact de la parole des deux enseignants choisis ainsi que sur celles des collégiens et des lycéens des deux classes que composent notre dispositif d'observation :

7.4.1.1. Les enseignants

En ce qui concerne les deux enseignants nous avons relevé les deux remarques suivantes :

- La moyenne des tours de parole de la phase orale d'une activité enseignée (60 minutes) est de 216 tours au niveau du lycée et de 396 tours au niveau du collège.
- Les prises de parole des enseignants occupent 48% à 60% du total de temps de parole, soit à peu près plus de la moitié du temps global de parole.

La parole de l'enseignant apparaît ainsi majoritaire et décisive dans le déroulement des activités, au niveau du collège comme au niveau du lycée, selon Cicurel (2000 : 5) en monopolisant la parole, l'enseignant *recourt des places énonciatives distinctes*, ce qui est en décalage par rapport à l'approche communicative qui prône la centration de l'apprenant et la priorité à son expression.

7.4.1.2. Les apprenants

Parmi les prises de parole des apprenants, nous distinguons des interventions individuelles et des interventions collectives. Un premier examen des échanges langagiers montre qu'une grande partie des tours de parole initient ces réponses par des réponses collectives. Nous notons la présence d'élèves qui parlent souvent, d'autres qui parlent des fois et un troisième groupe d'apprenants qui parlent rarement. Nous remarquons également des apprenants silencieux du début à la fin du cours. Le pourcentage des silences varie selon le type de l'activité enseignée.

- **Exemple**

En activité « *d'expression orale* », au lycée comme au collège, où les élèves sont censés donner leurs avis, ils parlent moins qu'en « *compréhension orale de textes écrits* », où le texte support constitue une aide pour s'exprimer. Les raisons du silence peuvent être pour certains la peur de commettre une erreur et de perdre la face en public, et pour d'autres leur impuissance à produire des énoncés corrects. Les apprenants des deux classes utilisent principalement le français pour répondre aux questions formulées par l'enseignant ou/et pour compléter une réponse amorcée.

La communication pédagogique est de type classique (question, réponse, renforcement) et le français y est utilisé davantage par l'enseignant que par les apprenants, ceux-ci s'en servant de façon minimale.

Afin de faciliter l'analyse quantitative et qualitative, nous avons élaboré une grille d'analyse qui regroupe et classe les différents type de SCE utilisées par la PEM et le PES et les SCA développées par les collégiens et les lycéens. Pour rappel, nous avons élaboré notre grille d'analyse en recourant à certaines des SCE mentionnées par Cicurel (1985), Causa (2003), Riachi (2006) et Nonnon (2008) (cf. **chapitre 3** aux points **3.6.2. et 3.7.2.**). Nous avons opté pour ces classifications car elles sont, à notre avis, les plus adaptées et les plus significatives par rapport à notre corpus. Nous avons divisé les stratégies en deux groupes :

- Stratégies Communicatives d'Enseignement
- Stratégies Communicatives d'Apprentissage

Nous examinons les SCE ainsi que les SCA présentes dans chaque activité enseignée une par une. Nous relevons la fréquence de chaque stratégie communicative et ses fonctions et cela en se basant à chaque fois sur des exemples tirés de chaque activité enseignée au niveau collège comme au niveau du lycée.

7.5. Remarques générales sur le déroulement des activités enseignées

L'analyse de l'ensemble des activités enseignées (au niveau du collège et au niveau du lycée) nous a permis de formuler la remarque suivante :

Dans la majorité des activités présentées par les enseignants l'oral est enseigné/appris par le biais de l'écrit c'est-à-dire que pour expliquer le cours l'enseignant présente les idées principales oralement.

Ensuite il écrit au tableau un certain nombre de phrases se rapportant aux concepts clés présentés déjà oralement. Ainsi, l'oral ne peut être dissocié de l'écrit qui sert à fixer concrètement des notions développées oralement.

7.5.1. Les enseignants (PEM et PES)

a- Nous remarquons qu'il y a toujours une montée de l'intonation ce qui est la marque phonétique de la question et de la voix quand les enseignants posent les questions (pour attirer l'attention des élèves). Nous avançons à titre d'exemple les extraits suivants :

❖ Exemple 1 (au niveau du collège)

(8) E : Qu'est-ce que vous aimez faire en dehors de l'école ?

❖ Exemple 2 (au niveau du lycée)

(9) E : Comment est donné le titre ?

b- Les deux enseignants expliquent en utilisant fréquemment la répétition comme dans les deux exemples suivants :

❖ Exemple 1 (au niveau du collège)

(10) 3 E : cycliste bien que veut dire cycliste? donnez-moi un mot de la même famille que cycliste --

4 A : cycle

5 E : cycle mais qu'est-ce que cela veut fait? + qu'est-ce que cela vous rappelle cycliste ? qu'est-ce qu'il fait ?

- L'enseignante veut expliquer le mot « cycliste », donc elle le reprend plusieurs fois.

❖ Exemple 2 (au niveau du lycée)

(11) 14 E : c'est le participe présent c'est un participe présent donc on a une préposition la préposition en plus un participe présent ça nous donne quoi?

15 A : le gérondif

16 E : c'est un gérondif c'est un gérondif donc on va définir le gérondif définition définition oui le gérondif c'est quoi? + c'est un groupe de mots + un groupe de mots + /donc dont/ la forme comment elle est? + la forme elle est fixe et en même temps elle est? +

- Pour pouvoir expliquer la notion du « gérondif », le PES reprend ce terme à plusieurs reprises.

c- Les deux enseignants ne vérifient pas si leurs apprenants ont compris les points présentés comme dans les exemples suivants :

❖ **Exemple 1 (au niveau du collège)**

(12) 19 E : on ne peut pas vivre sans boire on ne peut pas vivre sans eau est ce que l'eau /serve sert/ seulement à boire ?

20 A : non

21 E : à quoi /serve sert/ elle alors ? lève la main A

22 A : madame

23 E : oui

24 A : à manger

25 E : à manger pour préparer la nourriture encore

- Dans l'exemple 12, l'enseignante pose une question « à quoi sert l'eau ? », un apprenant répond « à manger », l'enseignante enchaîne systématiquement « à préparer la nourriture » sans pour autant demander à son élève à expliquer ce qu'il voulait dire par « à manger » et sans vérifier si l'ensemble des élèves a compris « préparer la nourriture » que nous utilisons l'eau pour cuisiner, nous lavons les légumes avec l'eau, nous préparons la soupe avec de l'eau, etc.

❖ **Exemple 2 (au niveau du lycée)**

(13) 210 A : les plantes euh seraient développées

211 AA : auraient développées

212 E : auraient développées c'est un verbe transitif auraient développées hein qu'est-ce qu'on a écrit là? euh: - - oui

- Ici, l'enseignant s'est contenté d'expliquer que le verbe « développer » est un verbe transitif sans se référer au contexte de la phrase dans laquelle se trouve ce verbe et sans vérifier que les deux lycéens qui ont donné deux réponses différentes ont compris l'emploi de « auraient développées » et non pas « seraient développées ».

d- Les enseignants vérifient rarement si leurs apprenants comprennent ce qu'ils présentent comme notions et règles durant les activités enseignées. A titre d'exemple :

❖ **Exemple 1 (au niveau du collège)**

(14) 415 E : comment on appelle les gens les personnes /qui que/ lisent /le les/ /texte textes/ ? ils sont des ?

416 A : lecteurs

417 E : lecteurs bien + lecteurs un lecteur c'est quelqu'un qui lit donc ce documentaire qui écrit ? + bon c'est un documentaire pour qui ? pour les lecteurs + que dit-il ? qu'est-ce qu'il y a dans ce euh ? que dit-il ?

418 A : des informations

- 419 E : enlève la main
420 A : il nous donne des informations
421 E : avant de dire + il nous donne des informations sur ?euh sur ?
422 A : sur l'eau
423 E : sur l'eau mais plus précisément

- La PEM dans cet exemple a oublié le mot « texte » qui désigne «un texte documentaire », ce qui peut entraîner une incompréhension chez un élève ou plusieurs élèves qui n'ont pas bien suivi l'enseignante dans ses explications. Dans ce cas, ils peuvent confondre un « document » qu'on lit avec « un documentaire » qu'on regarde.

❖ Exemple 2 (au niveau du lycée)

- (15) 12 E : dans le noyau c'est très bien donc l'adn normalement + se niche dans le noyau + l'adn se niche dans le noyau + très bien c'est quoi l'adn ? qu'est-ce que l'adn ? + il y a a.d.n.
13 A : l'acide
14 E : oui
15 A : c'est l'acide

- Au niveau du lycée, l'enseignant demande à ses élèves la signification des lettres A, D et N dans l'ADN, les lycéens ont donné la signification d'une seule lettre à savoir l'acide et l'enseignant s'est contenté de valider cette réponse au lieu de préciser que l'acide est simplement la signification de la première lettre A, il reste la signification de la lettre D et N. En réalité l'ADN n'est pas un acide comme le cas de l'acide citrique mais c'est un support de l'information génétique.

e- Dans leurs activités enseignées, les enseignants monopolisent la parole. Ils mobilisent également dans les activités qu'ils assurent un schéma d'interactions de classe sous forme de questions/réponses/validation qui sclérosent rapidement un enseignement. En effet, quelle que soit la phase de l'activité l'enseignant l'aborde en posant une série de questions sans laisser d'espace au surgissement des questionnements des apprenants, ces pratiques d'enseignement ne permettent pas de mettre les apprenants (collégiens est lycéens) au centre des apprentissages. Les deux exemples infra corroborent ce que nous venons de dire :

❖ Exemple 1 (au niveau du collège)

- (16) 81 E : c'est le livre on voit le livre + regardez-moi ce + regardez sur la première illustration que voit-t-on sur la première illustration ? que voyez-vous sur la première illustration ? qu'est-ce qu'on voit ici ? qu'est-ce qu'il y a ?
82 A : madame
83 E : oui
84 A : un homme qui lit le journal
85 E : un homme qui lit le journal très bien c'est un homme qui lit le journal la deuxième illustration ? -- la deuxième illustration ? qu'est-ce qu'on voit ?
86 A : c'est c'est une machine qui qui imprime imprime le journal

87 E : très bien c'est la machine qui imprime c'est un très joli verbe imprime que veut dire imprime ?

- Dans les quatre tours de parole, la PEM a posé huit questions et n'a obtenu que deux réponses de la part de ses élèves.

❖ **Exemple 2 (au niveau du lycée)**

(17) 22 E : le gérondif + est un groupe de mots de mots dont la forme la forme est comment? + est fixe

23 A : et invariable

24 E : et invariable invariable dont la forme est fixe et invariable + oui de quoi est-il formé? + il est formé d'u:ne?

25 A : préposition

26 E : et u:n?

27 A : participe présent

28 E : il est formé ou bien il se compose se compose?

29 A : d'une préposition

30 E : d'une proposition et quelle proposition? hein d'un participe?

31 A : présent

- Le PES présente la notion sous forme d'une suite de question/réponse : nous relevons 10 tours de parole, 7 questions, 5 réponses.

7.5.2. Les apprenants

a- Les réponses des apprenants sont données souvent sous forme d'un mot comme dans les exemples suivants :

❖ **Exemple 1 (au niveau du collège)**

(18) 1E : /bien bon/ qu'est-ce que vous aimez faire à part l'école ? + en dehors de l'école ? + que faites-vous ? + il faut dire la vérité qu'est-ce que vous faites ? + vous avez fini l'école vous sortez vous n'avez plus de travail pas d'exercices + que faites-vous ? allez euh

2 A : du sport

❖ **Exemple 2 (au niveau du lycée)**

(19) 2 E : euh: regardez bien le texte un + c'est-à-dire dans le texte - - comment est donné euh: le titre ? euh: ou bien les sous titres ?

3 A : questions

6 E : les sous titres sont donnés sous forme sous forme de questions c'est-à-dire sous forme d'une interrogation d'une interrogation donc sous forme de **phrases interrogatives** très bien

- Nous remarquons, dans l'exemple 18 et l'exemple 19, que les enseignants posent une question sous forme de phrase voire plusieurs phrases, alors que les apprenants répondent à cette question par un mot « du sport », « questions ». En plus, les enseignants au lieu de demander aux apprenants de reprendre la réponse sous forme de phrase complète, le font eux-mêmes en insérant la réponse recherchée « les sous titres sont donnés sous forme de questions c'est-à-dire sous forme d'une interrogation d'une interrogation donc sous forme de **phrases interrogatives.**» ce qui pousse les élèves (collégiens et lycéens) à être dépendants de la parole des enseignants. Nous sommes bien dans le cas soulevé par Matthey (1996) cité par Causa (2003 : 6), « *l'enseignant ne se limite pas à étayer la production de l'apprenant par le biais de consignes précises, mais il arrive jusqu'à occuper la place énonciative de l'apprenant en ne lui laissant par conséquent que très peu d'initiative [...] l'enseignant, de par l'étayage interactionnel, est à la fois guide et producteur des productions de la classe.*

b- Les apprenants reprennent toujours les propos de leurs enseignants pour répondre aux questions posées.

❖ Exemple 1 (au niveau du collège)

(20) 38 E : ... est-ce qu'il vous arrive de regarder un documentaire ?

39 A : oui oui

40 E : bon quelques fois ? toujours ? souvent ? allez enlève la main quelques fois ? toujours ? souvent ?

41 A : quelques fois

- A la question de la fréquence de regarder les documentaires, l'élève a repris la même structure et les mêmes propos de son enseignante « quelques fois ? toujours ? souvent ? » alors qu'il aurait pu répondre à la question posée par l'enseignante ainsi : « je regarde les documentaires quelques fois ».

❖ Exemple 2 (au niveau du lycée)

(21) 6 E : donc on va passer au texte + vous avez déjà vu le texte + vous avez déjà vu de quoi est formé notre corps ? de quoi est formé notre corps ?

7 A : notre corps est formé des cellules

- Au lieu d'utiliser l'anaphore « il » est formé de cellules, il a repris les propos du PES « notre corps ».

c- Les enseignants construisent les savoirs en s'appuyant sur des participations d'élèves, telles que celles citées dans les exemples supra, même si ce sont de fausses participations puisque les élèves n'ont plus qu'à compléter les phrases.

d- Les apprenants des deux classes expérimentales interviennent en répondant aux sollicitations des deux enseignants qui mènent leurs cours en empruntant un parcours déterminé à l'avance.

e- Les apprenants ne donnent presque pas leur avis en disant par exemple : « *je suis d'accord ou pas d'accord* ».

Pour rappel, les activités enseignées en classe de 2^{ème} AM sont :

- Une activité de *compréhension orale des textes écrits* (le texte choisi est intitulé « *l'eau* »).
- Une activité d'*expression orale* ayant pour thème « *le livre* »⁷⁰.
- Une activité *métalinguistique* portant sur les points de langue à savoir « *l'impératif* ». Cette activité peut être considérée comme étant très directive.

Pour ce qui concerne la classe de 2^{ème} AS les activités enseignées sont :

- Une activité de *compréhension orale des textes écrits* (le texte choisi est intitulé : « *les trois clés de la génétique* »).
- Une activité d'*expression orale* ayant pour thème « *les avantages et les inconvénients de la science* »⁷¹.
- Une activité *métalinguistique* portant sur les points de langue à savoir « *le gérondif et le conditionnel* ».

Toutes les activités enseignées en classe 2^{ème} AM et en classe de 2^{ème} AS sont conformes aux programmes officiels de ces deux niveaux. Nous pouvons souligner également que les activités choisies sont très différentes l'une de l'autre dans leurs contenus et leurs objectifs⁷².

⁷⁰Cf. le tableau 6 pour plus de détails sur les trois activités enseignées au niveau du collège.

⁷¹Cf. le tableau 7 pour plus de détails sur les activités enseignées au niveau du lycée.

⁷²Cf. le programme de 2^{ème} AM et celui de 2^{ème} AS pour plus de détails sur le contenu de chacune des activités enseignées.

7.6. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement et les stratégies communicatives d'apprentissage

7.6.1. Au collège

7.6.1.1. Première activité : « compréhension orale des textes écrits »

Nous présentons ci-dessous les détails qui concernent cette activité à savoir :

❖ Situation de la séquence

- Programme (l'unité didactique en question ou l'intitulé du projet en question) : **Projet 2** « la monographie illustrée », **Séquence 2** « la description dans la monographie I ».
- Manuel (les pages concernées par cette leçon ou activité) : **page 56**.
- **Contexte institutionnel**
 - Lieu : CEM Bakr Ibn Hamad.
 - Date : 30/01/2008.
 - Nombre des participants : 40.
 - Niveau de groupe (participants) : 2^{ème} AM.
 - Période de l'année : Deuxième trimestre.
- **Type d'activité pédagogique** : Compréhension orale des textes écrits.

❖ Nombre et pourcentage de prise de parole

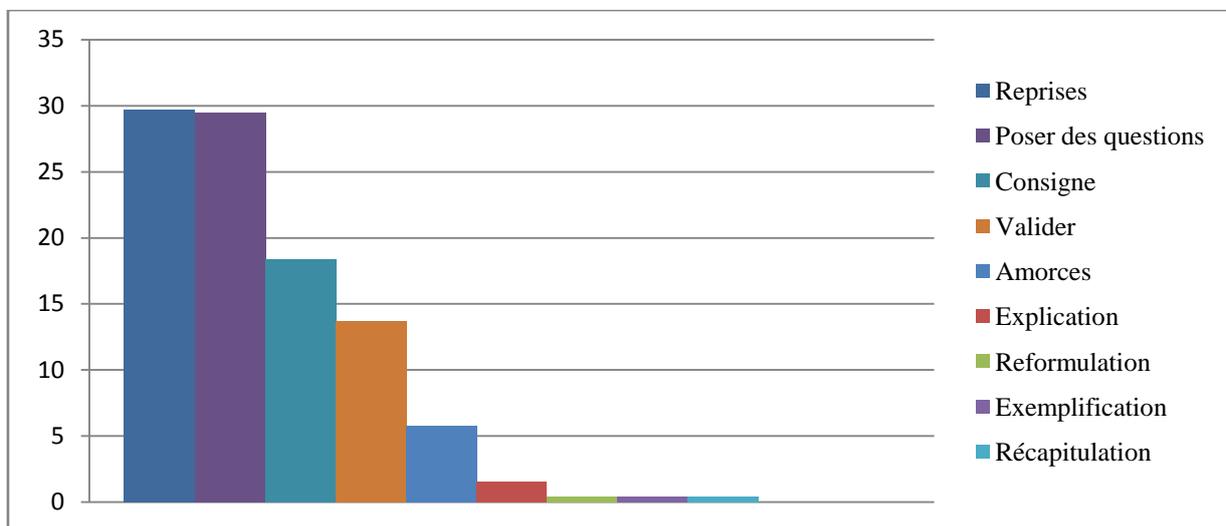
- Enseignant : 215/467 ; 46.03%.
- L'ensemble des apprenants : 246/467 ; 52.67%.

7.6.1.1.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement

Dans le tableau 64, nous établissons la fréquence d'utilisation de chaque stratégie communicative mobilisée au cours de la première activité enseignée au niveau du collège.

Stratégies communicatives d'enseignement		Nombre		Pourcentage	
Reprises		134		29,71%	
Reprises de ses propos	Reprises des propos des apprenants	65	69	14,41%	15,29%
Poser des questions		133		29,49%	
Consigne		83		18,40%	
Valider		62		13,74%	
Amorces		26		5,76%	
Explication		7		1,55%	
Reformulation		2		0,44%	
Exemplification		2		0,44%	
Récapitulation		2		0,44%	
Définition (donnée par l'enseignant)		0		0%	
Stratégie contrastive		0		0%	
Total		451		100%	

Tableau 64 : SCE utilisées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »



Histogramme 1 : SCE utilisées dans la première activité

Avec les collégiens, l'enseignante a utilisé 451 SCE au cours de la première activité, parmi lesquelles un recours important à deux SCE qui sont : « les reprises » : 29,71% et « poser des questions » : 29,49%.

Nous avons relevé un taux proche en ce qui concerne les deux autres stratégies qui sont : 18,40% de « *consigne* » et 13,74% de « *valider* ». Par contre, les autres catégories de stratégies bénéficient quant à elles d'une fréquence d'emploi jugé à notre avis comme étant très faible comme : « *les amorces* » : 5,76%, « *l'explication* » : 1,55%, « *la reformulation* » : 0,44%, « *l'exemplification* » : 0,44% et « *la récapitulation* » : 0,44%. Enfin, au cours de cette première activité, la PEM n'a pas eu recours à la « *stratégie contrastive* ».

Sur le plan qualitatif, lors de cette première activité, l'enseignante adopte les SCE suivantes :

❖ Reprises de l'enseignante

Au collège, nous notons que l'enseignante répète ses propos. Nous présentons les motifs pour lesquelles la PEM reprend ses propos, pour chaque cas de figure nous donnons un ou plusieurs exemples pour corroborer nos propos :

a- Se faire comprendre

▪ Exemple 1

(22) 19 E : on peut pas vivre sans eau on peut pas vivre sans boire.

- Dans l'exemple (22) la PEM reprend le fragment « on peut pas vivre sans eau » pour faire comprendre à ses apprenants qu'elle veut parler du verbe « boire » car on doit boire de l'eau pour rester vivant, donc l'eau est vitale pour les humains.

▪ Exemple2

(23) 71 E : ... maintenant il y a une chose + quel est le pourcentage d'eau dans notre corps ?+ à peu près est ce que + combien pensez-vous? quel est le pourcentage d'eau dans le corps de l'être humain combien?

- Dans l'exemple (23), l'enseignante reprend la phrase pour se faire comprendre. Il s'agit d'une question à laquelle elle veut obtenir une réponse de la part de ses élèves : la question est de savoir : « le pourcentage d'eau dans le corps de l'être humain ».

b- Valider les réponses de ses apprenants

L'enseignante utilise la répétition pour valider les réponses de ses apprenants. En plus, elle utilise fréquemment le mot « bien » ou « très bien » selon ses attentes.

▪ Exemple 1

- (24) 1E : ... qu'est-ce que vous pouvez me dire sur l'eau ?
2 A : l'eau est vitale
3 E : euh l'eau est vitale bien

- Quand l'enseignante utilise « bien » c'est que la réponse est correcte mais il ne s'agit pas exactement de la réponse qu'elle voulait avoir.

▪ Exemple 2

- (25) 261 A : ... on appelle vaporisation le passage de l'état liquide à l'état gazeux
262 E : très bien donc la vaporisation est le passage de l'état liquide à l'état gazeux

- Dans l'exemple 25 par contre l'enseignante a obtenu exactement la réponse qu'elle voulait obtenir avoir et c'est pour cette raison qu'elle valide la réponse en disant « très bien ».

c- Corriger les erreurs des apprenants

L'enseignante utilise également les reprises pour corriger les erreurs de ses apprenants.

▪ Exemple 1

- (26) 4 A : l'eau est est est la vie
5 E : l'eau c'est la vie

- Dans l'exemple 26, la PEM reprend la phrase de l'élève pour attirer son attention sur l'oubli du pronom démonstratif **c'est**.

▪ Exemple 2

- (27) 354 A : parties
355 E : non ce n'est pas des parties puisqu'ils expliquent
356 A : paragraphes
357 E : c'est pas des paragraphes qu'est-ce qu'ils font + ce sont des définitions bien sûr ceux sont des définitions vous savez très bien

- Dans l'exemple 27, il s'agit de trouver le terme correct : « définitions » et non pas « paragraphes » ou « parties ».

❖ **Poser une/des question(s)**

La deuxième SCE utilisée par l'enseignante est « *poser une question* ».

▪ **Exemple 1**

(28) 1 E : qu'est-ce que vous pouvez me dire sur l'eau ?

- L'enseignante pose des questions pour annoncer le thème du texte comme dans l'exemple 28.

▪ **Exemple 2**

(29) 361 E : à l'explication bien sûr donc c'est une définition très bien alors qui peut me:: --- allez on va répondre encore aux questions pour voir si on a bien compris le texte bien alors quels sont -- quels sont les trois états de l'eau allez enlève la main quels sont les trois états de l'eau A

- L'enseignante pose des questions pour vérifier si les élèves ont lu le texte effectivement et pour avancer dans l'explication du texte proposé.

❖ **Consigne**

Nous pouvons corréliser l'utilisation de cette SCE au collège avec le jeune âge des apprenants et la représentation que se fait la PEM de ce public : pour elle, tout comme plusieurs enseignants dans ce palier, « *les élèves sont des enfants qui ne peuvent qu'obéir, réagir à des injonctions, et non décider par eux-mêmes* ».

▪ **Exemple 1**

(30) 95 E : ... allez on commence par faire l'image du texte.

- Dans l'exemple 30, il s'agit d'établir l'image du texte, qui est une consigne pour montrer que les élèves peuvent appliquer ce qu'ils ont appris sur l'image du texte à n'importe quel texte.

▪ **Exemple 2**

(31) 364 A : gaz X
365 E : ah non fais-moi une phrase

- Dans l'exemple 31, il s'agit de répondre en utilisant une phrase et non pas des bribes de mots.

❖ **Valider (oui, très bien,)**

L'enseignante valide généralement les réponses de ses apprenants quand ils répondent à ses questions en utilisant, en plus de « *bien* » et « *très bien* », les mots suivants : « *oui* », « *non* », « *bien sûr* », « *bon* », « *il a tout à fait raison* ».

▪ **Exemple 1**

(32) 380 E : allez encore+ troisième encore
381 A : la vaporisation
382 E : **oui**

- Dans l'exemple 32, l'enseignante montre son accord en utilisant simplement « *oui* »

▪ **Exemple 2**

(33) 187 E : c'est un mot de la même famille que la terre donc l'eau se trouvant comme on a dit ?
188 A : sous la terre
189 E : pas sous la terre **non**

- Dans l'exemple 33, l'enseignante montre à son apprenant que sa réponse est incorrecte en disant « *non* ».

▪ **Exemple 3**

(34) 401 E : la condensation ... quel est le verbe la condensation ?
402 A : condenser
403 E : ... c'est le verbe condenser **bien**

- Dans l'exemple 34, l'enseignante valide la réponse de son apprenant en utilisant « *bien* ».

▪ **Exemple 4**

(35) 163 E : ... l'eau est au masculin ou au féminin ?
164 A1 : féminin
165 A2 : on dit une eau
166 E : une eau **très bien**

- Dans l'exemple 35, l'enseignante dit « très bien » car la réponse à la question posée n'est pas évidente pour certains collégiens.

▪ **Exemple 5**

- (36) 357 E : c'est pas des paragraphes ... ce sont des ?
- 358 A : définitions
- 359 E : ce sont des définitions **bien sûr**

- Dans l'exemple 36, l'enseignante confirme la réponse de son élève en utilisant « bien sûr ».

▪ **Exemple 6**

- (37) 187 E : c'est un mot de la même famille que la terre donc l'eau se trouvant comme on a dit ?
- 188 A : sous la terre
- 189 E : pas sous la terre non
- 190 A : sur la terre
- 191 E : **bon** sur la terre ça y est on est on a vu les fleuves les océans

- Dans l'exemple 37, l'enseignante montre à la fois à son élève que ce qu'il avance est correcte mais pas ce qu'elle veut obtenir comme réponse. Elle utilise le mot « bon ».

▪ **Exemple 7**

- (38) 442 E : c'est l'eau à quel état ?
- 443 A : liquide
- 444 E : enlève la main
- 445 A : liquide et gazeux
- 446 E : liquide et:?
- 447 A : gazeux
- 448 E : et gazeux ... à l'état liquide et gazeux **il a tout à fait raison**

- Dans l'exemple 38, l'enseignante atteste l'exactitude de la réponse de son élève en utilisant la phrase « il a tout à fait raison ».

❖ **Amorces**

Généralement l'enseignante utilise les amorces pour provoquer et prolonger la parole des apprenants.

▪ **Exemple 1**

- (39) 166 E : ... regardez qu'est-ce qu'on dit l'eau est partout:?
- 167 A : présente
- 168 E : présente
- 169 A : elle
- 170 E : féminin

- L'enseignante amorce les réponses de ses apprenants en rallongeant la dernière voyelle de sa phrase comme dans l'exemple 39.

▪ **Exemple 2**

(40) 415 E : comment on appelle les gens les personnes /qui que/ lisent /le les/ /texte textes/ ils sont des:?
416 A : lecteurs

- Dans le l'exemple 40, il s'agit de donner un élément enchaînant sur la réponse : « des ».

❖ **Reformulation**

Selon Causa (2003 : 4) « *la reformulation est utilisée par l'enseignant aux niveaux débutant en tant que procédé de clarification (Alber et Py, 1985 et 1986 ; de Pietro, 1988) dans le but d'anticiper et/ou pallier un éventuel obstacle* ». Dans, notre cas, l'enseignante utilise la reformulation non seulement pour enrichir le vocabulaire de ses apprenants mais aussi pour les initier à employer le mot correct dans un contexte donné.

• **Exemple 1**

(41) 21 E : A quoi sert l'eau ?
22 A : à manger
23 E : à manger + pour préparer la nourriture

- Dans l'exemple 41, l'enseignante montre à son apprenant qu'on n'utilise pas l'eau pour manger mais pour préparer la nourriture que nous mangeons.

• **Exemple 2**

(42) 54 E : de l'ours blanc comment il s'appelle aussi on a dit ours blanc ou bien A ?
55 A : l'ours euh polaire
56 E : c'est l'ours polaire très bien

- Dans l'exemple 42 c'est l'apprenant qui a trouvé un mot plus approprié « ours polaire » et l'enseignante n'a fait que valider la réponse de son élève.

❖ **Explication**

L'enseignante explique à ses élèves quand elle constate que ces derniers ne la comprennent pas en donnant leurs réponses.

- **Exemple 1**

(43) 93 E : qui a fait l'image du texte ?

94 A : l'eau

95 E : j'ai dit l'image du texte ... on fait l'image du texte avant la lecture ... allez l'image du texte première chose

- Dans l'exemple 43, l'élève a confondu « titre » et « image du texte » donc l'enseignante explique ce qu'elle veut dire exactement par « image du texte ».

- **Exemple 2**

(44) 60 E : ... pourquoi on regarde un documentaire qu'est-ce que + qu'est-ce qu'on gagne à regarder un documentaire c'est pourquoi ?

- Dans l'exemple 44, l'enseignante explique la question « pourquoi regarder un documentaire? » en disant « qu'est-ce qu'on gagne à regarder un documentaire? ».

- ❖ **Exemplification**

L'exemplification est une stratégie communicative utilisée par la PEM pour s'assurer qu'elle soit comprise par ses apprenants.

- **Exemple 1**

(45) 276 E : vaporisateur vous avez vu **le vaporisateur chez la coiffeuse** elle met de l'eau et elle euh - -

Dans le premier exemple, l'enseignante donne un exemple de vaporisateur « le vaporisateur chez la coiffeuse » et elle continue à expliquer ce qu'on l'on fait avec un tel objet.

- **Exemple 2**

(46) 219 E : non pas illustrations comment on appelle ça c'est un vous le faites aussi en science un schéma très bien voilà c'est un schéma c'est un schéma on a aussi des schémas on a des textes dans les textes dans les textes par exemple comme le texte qu'on a vu + sur l'eau qu'est-ce qu'il y a qu'est-ce qu'il y a le texte sur l'eau il y a le texte et après ?

- Dans le deuxième exemple, l'enseignante explique le mot « schéma » en donnant un exemple sur ce que font les élèves en science.

❖ **Récapitulation**

L'enseignante utilise la récapitulation pour à la fois consolider ce qu'a été dit et préparer ce qu'elle projette de dire après.

• **Exemple 1**

(47) 79 E : ... alors **puisque cette eau** comme vous avez dit elle est vitale elle est source de vie euh elle est indispensable elle se trouve dans la terre elle se trouve dans le corps humain où est ce qu'on trouve cette eau aussi ... ?

- Dans l'exemple 47, la PEM récapitule ce qu'elle a dit avec ses élèves sur le rôle de l'eau pour préparer l'introduction sur les trois états de l'eau.

• **Exemple 2**

(48) 366 A : les trois état:s les trois états de l'eau sont+ gaz liquide solide

367 E : très bien gaz liquide solide bien est ce qu'on peut faire de euh -- est ce qu'il y a des transformations d'un état à un autre ?

- Dans l'exemple 48, l'enseignante récapitule les états de l'eau pour passer aux transformations d'un état à un autre.

Toutes les SCE que nous avons évoqué supra sont principalement, selon Causa (2003 : 5) « [...] des procédés métalinguistiques par lesquels l'enseignant facilite aux apprenants la prise de nouveaux éléments en langue cible qui peuvent à leur tour glisser dans le situationnel, voire dans le discursif ».

7.6.1.1.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage

L'analyse des SCA consiste dans un premier temps à porter une attention particulière à la langue utilisée par les apprenants au cours de chacune des trois activités enseignée/apprises.

➤ **Les premiers items concernent la langue**

Dans cette partie, nous allons analyser la nature et la qualité du lexique des apprenants.

❖ Nature des énoncés

Nous allons voir des exemples sur la nature des énoncés des apprenants.

- **Énoncés simple**

Les élèves utilisent des phrases dites basiques composées de sujet-verbe-complément comme dans l'exemple 49.

- **Exemple**

(49) 2 A : l'eau est vitale

- **Mots ou groupe de mots**

- **Exemple**

(50) 21 E : à quoi sert l'eau ? alors lève la main
22 A : madame
23 E : oui
24 A : à manger

- Dans l'exemple 50, l'élève préfère la facilité en répondant directement par le fragment voulu « à manger ».

- **Énoncé complet**

- **Exemple**

(51) 224 A : ... on baisse la température
228 A : on met l'eau dans le congélateur

- Dans l'exemple 51, l'élève répond à la phrase « on baisse la température » par « on met l'eau dans le congélateur ». Non seulement, il a utilisé un énoncé complet mais il a également compris implicitement la question de la PEM sans pour autant que cette dernière la pose.

❖ Nature du lexique utilisé par les apprenants

Le lexique utilisé par les apprenants est calqué sur le discours de l'enseignante.

- **Exemple**

(52) 208 E : c'est le verbe solidifier que veut dire solidifier

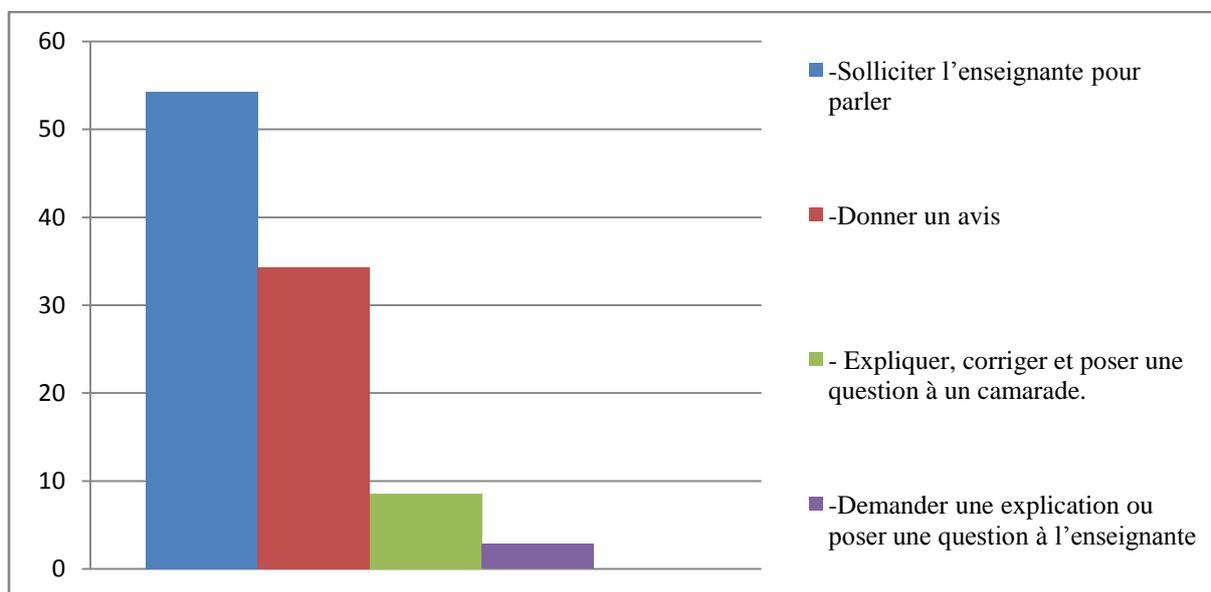
209 A : solide

- Dans cet exemple, l'élève s'est contenté d'expliquer le verbe « solidifier » donné par l'enseignante par l'adjectif « solide » .

Le tableau 65 synthétise quantitativement les SCA utilisées par les collégiens en établissant la fréquence d'utilisation de chacune des SCA.

Stratégies communicatives d'apprentissage	Nombre	Pourcentage
-Solliciter l'enseignante pour parler	19	54,28%
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	12	34,28%
- Expliquer, corriger, poser une question à un camarade.	3	8,57%
-Demander une explication, poser une question à l'enseignante	1	2,85%
-Expliquer à l'enseignante	0	0%
Total	35	100%

Tableau 65 : SCA développées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »



Histogramme 2 : SCA développées dans la première activité

Les collégiens ont utilisé tout au long de cette première activité un nombre limité de SCA qui sont estimées à 35.

Parmi ces stratégies, nous citons « *solliciter l'enseignante pour prendre la parole* » qui a une occurrence de 54,28%, et « *donner un avis* » une stratégie estimée à 34,28%. Par contre les autres SCA bénéficient d'une fréquence d'emploi très faible comme : « *expliquer ou corriger un camarade* » : 8,57%, et « *demander une explication à l'enseignante* » : 2,85%. Enfin, au cours de cette première activité, les collégiens n'ont pas eu recours à la stratégie « *expliquer à l'enseignante* ».

Sur le plan qualitatif, les apprenants ont eu recours aux stratégies communicatives d'apprentissage comme suit :

❖ **Solliciter l'enseignante pour parler**

Les élèves sollicitent l'enseignante pour répondre à ses questions ou des fois aussi pour réagir spontanément suite à une remarque qui a attiré leur attention ou pour donner leurs avis sur une question donnée.

▪ **Exemple**

(53) 21 E : à quoi sert l'eau ?
22 A : madame
26 E : oui
27 A : à se laver

- Dans l'exemple (53), l'élève sollicite l'enseignante en disant « madame » pour répondre à sa question « à quoi sert l'eau ».

❖ **Donner un avis**

Ici l'élève réagit par rapport au déroulement de l'activité enseignée en donnant une opinion.

▪ **Exemple**

(54) 403 E : ... c'est ce qu'on appelle situation de communication alors en répondant à ces questions nous allons résumer comprendre tout le texte ...
404 A : madame on n'a pas terminé terminé la troisième partie

- Dans l'exemple (54), l'élève réagit par rapport aux propos de l'enseignante qui a apparemment voulu passer à une autre phase de l'activité sans pour autant terminer une partie. L'élève la sollicite pour attirer son attention sur cet oubli.

❖ **Expliquer, corriger, poser une question à un camarade**

Dans cette SCA, c'est l'élève qui interagit avec un autre élève, sans l'interférence de l'enseignante, pour expliquer à son camarade ce qu'il n'a pas compris, pour corriger une erreur de son camarade, pour lui poser une question lorsque ce dernier parle.

▪ **Exemple**

- (55) 47 E : dans les océans très bien où est ce qu'on trouve l'eau A ?
48 A : dans les ascades
49 E : les ?
50 A : les ascades
51 E : les ascades ?
52 A : cascades
53E : mais où se trouvent les cascades ?
54 A : la nature

- Dans cet exemple (55) l'apprenant corrige à son camarade la prononciation d'un mot « cascades » et non « ascades ».

❖ **Demander une explication (poser une question à l'enseignante)**

Ici, l'apprenant sollicite son enseignante, sans qu'elle le lui demande, pour demander une explication sur un point qu'il n'a pas compris.

▪ **Exemple**

- (56) 68 A : ... il y a soixante et onze pour cent d'eau
69 E : très bien il y a soixante et onze pour cent d'eau
70 A : et vingt neuf ?
71 E : le reste c'est de la terre c'est facile de faire la soustraction ...

- Dans l'exemple 56, l'élève veut savoir, si 71% de la terre c'est de l'eau, ce que représente les 29% restant. L'enseignante répond à sa question par « le reste c'est la terre » et lui dit même comment on a fait pour obtenir le résultat « c'est facile de faire la soustraction ».

Mis à part les SCA déjà citées, nous avons relevé chez certains apprenants les stratégies suivantes :

❖ Éviter de répondre aux questions de l'enseignante

Généralement, certains élèves utilisent cette stratégie d'évitement quand ils se sentent incapables de détenir la réponse.

▪ Exemple

(57) 8 A : -- est indispensable -- dans notre corps

- Dans l'exemple 57, l'apprenant évite de répondre à la question posée quand il ne trouve pas les mots qu'il faudrait.

❖ Le silence

▪ Exemple

(58) 329 E : les documentaires nous enrichi avec les ?

330 A : ----

- Dans l'exemple 58, l'élève refuse carrément de répondre à la question posée.

❖ Les chevauchements

Les chevauchements sont également un signe de ne pas pouvoir être pertinent par une seule réponse.

▪ Exemple

(59) 224 A : ... on baisse la température

225 E : cela veut dire on met l'eau où ?

226 A : à l'air dehors

- Dans l'exemple 59, les élèves formulent en même temps deux réponses qui ne sont pas attendues.

❖ Les répétitions

▪ Exemple

(60) 262 E : ... la vaporisation allez donne-moi le verbe ?

263 A1 : vapor

264 A2: vapeur

265 A3 : vapori

266 A4 : vapeur

- Dans l'exemple 60, chacun des élèves donne une réponse et l'autre apprenant la répète sans pour autant donner la bonne réponse.

❖ **L'hésitation**

▪ **Exemple**

(61) 141 A : c'est un gaz invisible dans l'atmosphère - - - l'eau est à l'état gazeux euh liquide

- Dans l'exemple 61, l'élève hésite entre deux réponses, donc il utilise le « euh », suivie d'une petite pause.

❖ **Les pauses et les interruptions brusques**

▪ **Exemple**

(62) 116 E : comment je sais il y a trois paragraphes ?
117 A : - - - il y a xxx

- Dans l'exemple 62 l'élève à la fois se tait puis reprend son énoncé sans pour autant dire des propos compréhensibles.

❖ **Le manque de fluidité**

▪ **Exemple**

(63) 210 E : que veut dire solidifier ?
217 A : transformer solide

- Dans l'exemple 63, l'élève manque de vocabulaire, donc il se contente de juxtaposer deux mots qu'il connaît : « transformer » et « solide » qui donne « transformer solide ».

❖ **L'invention ou la création lexicale**

▪ **Exemple**

(64) 47 E : où trouve-t-on l'eau ?
48 A : dans les ascades

- Dans l'exemple 64, l'élève à défaut de connaître le mot exact, invente un autre « ascades ».

Nous pouvons dire à partir de tous les exemples analysés qu'en ayant recours à toutes ces stratégies dites de compensation et d'évitement, les élèves essayent de compenser leurs difficultés de communication orale.

7.6.1.2. Deuxième activité « expression orale »

Il s'agit dans cette deuxième activité de présenter les détails suivants :

❖ Situation de la séquence

- Programme : **Projet 2** « la monographie illustrée », **Séquence 3** « la description dans la monographie II ».
- Manuel : **Page 64.**

❖ Contexte institutionnel

- Lieu : CEM Bakr Ibn Hamad.
- Date : 19/02/2008.
- Nombre des participants : 40.
- Niveau de groupe (participants) : 2^{ème} AM.
- Période de l'année : deuxième trimestre.
- **Type d'activité pédagogique** : expression orale.

❖ Nombre et pourcentage de prise de parole

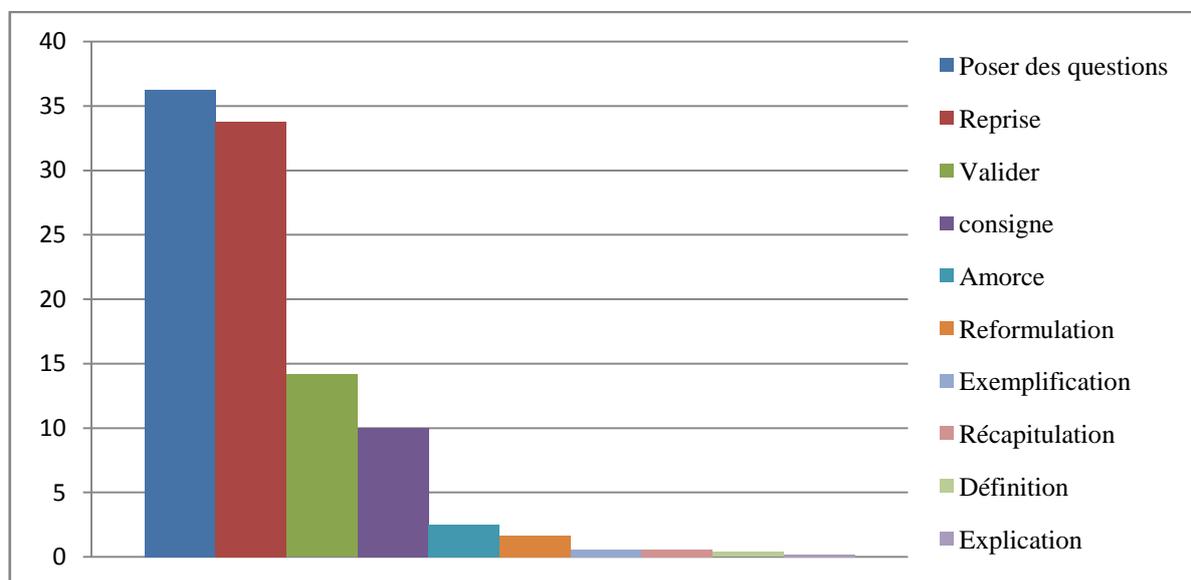
- Enseignant : 176/356 ; 49.43%.
- L'ensemble des apprenants : 177/356 ; 49.71%.

7.6.1.2.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement

Dans le tableau 66, nous établissons la fréquence d'utilisation de chaque stratégie communicative présente au cours de la deuxième activité enseignée au niveau du collège.

Stratégies communicatives d'enseignement		Nombre		Pourcentage	
Poser une/des question(s)		200		36,29%	
Reprises		186		33,75%	
Reprises de ses propos	Reprises des propos des apprenants	82	104	14,88%	18,87%
Valider		78		14,15%	
Consigne		55		9,98%	
Amorces		14		2,54%	
Reformulation		9		1,63%	
Exemplification		3		0,54%	
Récapitulation		3		0,54%	
Définition		2		0,36%	
Explication		1		0,18%	
Stratégie contrastive		0		0%	
Total		551		100%	

Tableau 66 : SCE utilisées dans la deuxième activité « expression orale »



Histogramme 3: SCE utilisées dans la deuxième activité

Au cours de la deuxième activité au niveau du collège, l'enseignante a utilisé 551 SCE. Ce nombre peut paraître important mais c'est par rapport au nombre important de questions posées (200). Parmi les SCE utilisées par l'enseignante, nous relevons un recours important à deux SCE qui ont une occurrence très proche : « *poser une question* » : 36,29% et « *les reprises* » : 33,75%.

Par contre les autres catégories bénéficient quant à elles d'une fréquence d'emploi jugée faible comme : « *valider* » : 14,15% et « *les consignes* » : 9,98%. Nous avons également noté d'après les statistiques du tableau supra que l'utilisation de certaines stratégies communicatives d'enseignement peut être jugée très faible et très proche à la fois : « *amorces* » : 2,54%, « *reformulation* » : 1,63%, « *exemplification* » : 0,54%, « *récapitulation* » : 0,54%, « *définition* » : 0,36%, « *explication* » : 0,18%.

Enfin quant à « *la stratégie contrastive* », nous remarquons que l'enseignante ne l'a pas également utilisé du tout au cours de cette deuxième activité.

Sur le plan qualitatif, nous pouvons analyser les stratégies communicatives d'enseignement suivantes :

❖ Reprises ou répétitions de l'enseignante

Nous relevons que dans cette activité parfois les répétitions de l'enseignante sont *intégrales*, *partielles* et des fois *avec insertion d'éléments*⁷³ :

▪ Exemple 1

(65) A : je regarde la télé
E : je regarde la télé très bien

- Dans l'exemple 65, l'enseignante reprend intégralement l'énoncé de l'élève pour le valider ensuite par l'expression « très bien ».

▪ Exemple 2

(66) 89 E : ... pourquoi l'appelle-t-on journal ? ... ah enlève la main
90 A : parce qu'il apparaît
91 E : il paraît paraît
92 A : toujours
93 E : tous les jours

- Dans l'exemple 66, l'enseignante reprend les propos de ses apprenants intégralement et insère des éléments pour corriger leurs erreurs : « je joue », « il paraît », « tous les jours ».

⁷³Cf. le document qui contient l'application du travail de Nonnon (2008), à partir d'une grille élaborée lors d'un stage de formation continue d'enseignants, grille intitulée : « *activité verbale de l'enseignant* » extraite du document intitulé « *IEN Nîmes 2/Travail/Oral pour apprendre* », (document non publié et non daté).

❖ **Poser une/des question(s)**

▪ **Exemple 1**

(67) 71 E : que peut nous donner un livre ?

- Dans l'exemple 67, l'enseignante pose une question sur le livre pour avancer dans son activité.

▪ **Exemple 2**

(68) 13 E ... qu'est-ce que vous faites ?-- A qu'est-ce que tu fais -- ?

- Pour pouvoir passer à un autre point, l'enseignante pose des questions qui concernent les élèves eux mêmes comme dans l'exemple 68.

❖ **Valider (oui, très bien,)**

Dans la deuxième activité enseignée au collège, l'enseignante valide la réponse des apprenants en utilisant « oui » et « très bien ».

▪ **Exemple 1**

(69) 81 E : ... que voyez-vous sur la première illustration ... ?
82 A : madame
83 E : oui
84 A : un homme qui lit le journal
85 E : un homme qui lit le journal oui

- Dans l'exemple 69, l'enseignante valide la réponse de l'élève en reprenant intégralement sa phrase et en disant « oui ».

▪ **Exemple 2**

(70) 27 A : je pratique la natation
28 E : très bien+ tous les jours ?

- Dans l'exemple 70, l'enseignante valide la réponse de son élève « très bien » et passe à la question suivante « tous les jours ? ».

❖ Consigne

Dans cette activité presque toutes les consignes de l'enseignante consistaient à demander aux apprenants d'utiliser des phrases quand ils répondaient en utilisant des mots et des groupes de mots.

▪ Exemple 1

- (71) 1 E : ... qu'est ce que vous aimez faire à part l'école ?
2 A : du sport
3 E : on répond par une phrase
4 A : quand on sort de l'école on fait du sport
5 E : parle de toi
6 A : quand je sors de l'école je fais du sport

- Dans l'exemple 71, l'enseignante donne des consignes pour améliorer les réponses de ses élèves, « on répond par une phrase » ; « parle de toi ».

▪ Exemple 2

- (72) 46 E : quelques fois quels sont les documentaires qui vous intéressent
47 A : les animaux
48 E : non on fait une phrase on fait une phrase A alors

- Dans l'exemple 72, l'enseignante insiste auprès de ses élèves pour donner des réponses sous forme de phrases complètes.

❖ Amorces

▪ Exemple 1

- (73) 139 E : alors donnez-moi une phrase + on range
140 A : les livres à
141 E : dans dans
142 A : la bibliothèque

- Dans l'exemple 73, l'enseignante amorce la phrase attendue en donnant le verbe « ranger » et « dans ».

❖ Reformulation

▪ Exemple 1

- (74) 322 E : le livre est un **objet + outil** courant

- Dans l'exemple 74, l'enseignante offre à ses apprenants la possibilité d'exprimer la même idée avec deux mots différents « objet » et « outil ».

▪ **Exemple 2**

(75) 192 A : il y a des images
193 E : il y a des images ou bien ?
194 A : des illustrations

- Dans l'exemple 75, l'enseignante suit le même procédé mais avec les deux mots « images » et « illustrations ».

❖ **Exemplification**

▪ **Exemple 1**

(76) 219 E : ... comment on appelle ça c'est un: vous le-faites en sciences un schéma ... on a des textes + dans les textes **par exemple** comme le texte qu'on a vu sur l'eau qu'est-ce qu'il y a ... il y a le texte et après ?
220 A : des images

- Dans l'exemple 76, la PEM illustre ses propos en ayant recours à l'exemplification « par exemple comme ».

❖ **Récapitulation**

Généralement quand l'enseignante récapitule ou synthétise elle emploi le mot « alors ».

• **Exemple**

(77) 23 E : écouter de la musique qui s'est qui fait autre chose euh il y a **alors** + à part A qui fait du sport B qui écoute de la musique C qu'est-ce que tu fais? qu'est-ce que tu pratiques ?

- Dans l'exemple 77, l'enseignante récapitule les réponses de ses apprenants en utilisant le connecteur « alors » A qui fait du sport B qui écoute de la musique. Juste après cela elle relance les questions en posant à C la question «qu'est-ce que tu fais? qu'est-ce que tu pratiques? ».

❖ **Définition**

▪ **Exemple**

(78) 151 E : ah feuilleter très bien **feuilleter veut dire tourner les:?**
152 A : feuilles

- Dans l'exemple 78, l'enseignante donne une définition simple du verbe « feuilleter » : « tourner les feuilles ». Elle introduit la définition par l'expression « veut dire ».

❖ Explication

Nous remarquons que l'explication n'est pas beaucoup utilisée par l'enseignante choisie ni au cours de la première ni au cours de la deuxième activité.

▪ Exemple

(79) 153 E : ... on voit une bibliothèque c'est aussi un endroit où on peut travailler

- Dans l'exemple 79, l'enseignante explique à ses élèves que la bibliothèque est un endroit où on peut travailler dans le sens d'étudier.

❖ Dénomination

Nous n'avons pas pu relever dans cette activité qu'une seule dénomination. Selon Causa (2003), la dénomination « [...], peut aider les apprenants à nommer les choses mondaines (c'est ce qu'on appelle du vocabulaire) ».

▪ Exemple

(80) 79 E : nous utilisons beaucoup alors ça s'appelle celui-ci celui que vous avez devant vous **s'appelle un manuel scolaire** c'est un manuel c'est un manuel scolaire...

- Dans l'exemple 80, l'enseignante qualifie le livre de ses élèves comme étant « un manuel scolaire ».

7.6.1.2.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage

Dans un premier temps, nous allons porter une attention particulière sur la langue utilisée par les apprenants au cours de la deuxième activité enseignée/apprise.

➤ **Les premiers items concernent la langue**

Dans cette partie, nous allons focaliser notre analyse sur la qualité des énoncés des élèves ainsi que la nature et la qualité de leur lexique.

❖ **Nature des énoncés**

Nous allons voir des exemples sur la nature des énoncés des apprenants.

- **Simple**
- **Exemple**

(81) 20 E : j'écoute de la musique

- Dans l'exemple 81, l'apprenant utilise une phrase simple.

- **Complexe**
- **Exemple**

(82) 6 A1 : quand je sors de l'école j'aime faire du sport
67 A2 : quand on regarde le documentaire on obtient des informations

- Dans l'exemple 82, nous avons deux énoncés composés de deux phrases simples juxtaposées.

- **Mots ou groupe de mots**
- **Exemple**

(83) 24 E : ... qu'est-ce que tu pratiques ?
25 A : la natation

- Dans l'exemple 83, l'élève passe directement à l'information demandée qui est « la natation ».

- **Énoncé complet**
- **Exemple**

(84) 49 E : je regarde les documentaires sur les animaux

- Dans l'exemple 84, l'élève donne un énoncé complet composé de sujet verbe et un complément.

❖ **Nature du lexique utilisé par les apprenants**

Les propos des apprenants est un mélange de calque du discours de l'enseignant et un discours personnel.

▪ **Exemple**

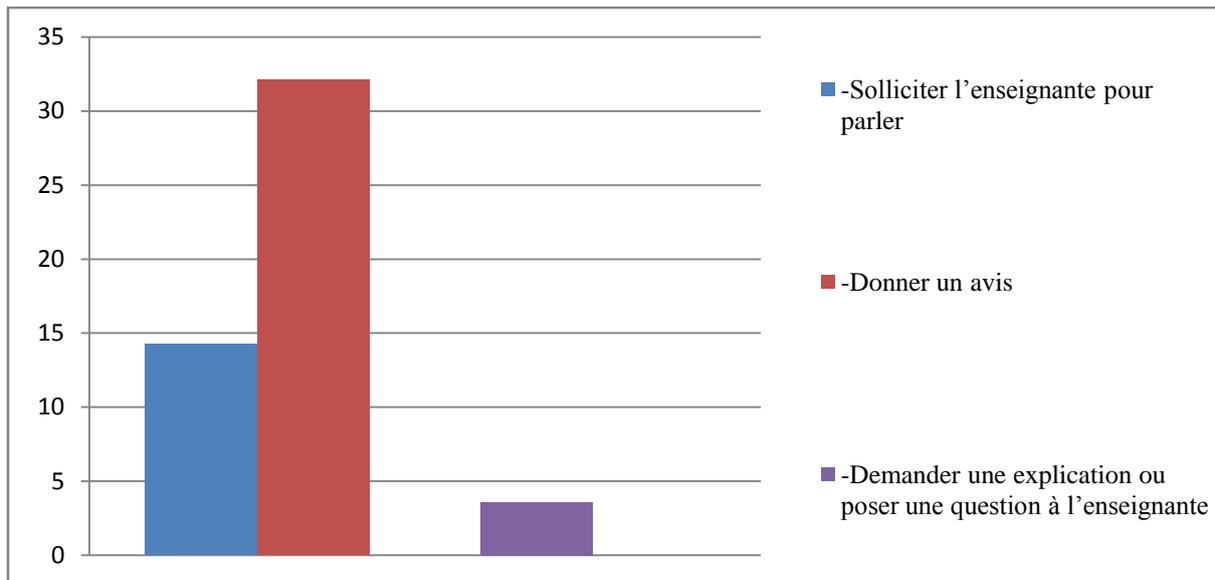
(85) 53 E : le documentaire parle de l'ours..
54 A : l'ours

- Dans l'exemple 85, l'élève calque l'expression de son enseignante et reprend le mot utilisé par cette dernière.

Le tableau suivant synthétise quantitativement la fréquence de l'utilisation des SCA utilisées par les collégiens.

Stratégies communicatives d'apprentissage	Nombre	Pourcentage
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	23	82,14%
-Solliciter l'enseignante pour parler	4	14,28%
-Demander une explication, poser une question à l'enseignante	1	3,57%
-Expliquer à l'enseignante	0	0%
- Expliquer, corriger, poser une question à un camarade	0	0%
Total	28	100%

Tableau 67 : SCA développées dans la deuxième activité « expression orale»



Histogramme 4: SCA développées dans la deuxième activité

Les collégiens ont eu recours encore une fois à un nombre limité de SCA sous forme de trois SCA suivantes :

- En premier lieu, un recours très important à « *donner un avis* », soit : 82,14%.
- En deuxième lieu, « *solliciter l'enseignante pour prendre la parole* » : 14,28%.
- En troisième lieu, nous avons relevé un taux de : 03,57% de « *demande d'explication ou poser une question à l'enseignante* ».

Durant cette activité, nous avons remarqué que les collégiens n'ont eu recours ni à la stratégie « *d'expliquer à l'enseignante* » ni à celle « *d'expliquer ou de corriger un camarade* ».

Sur le plan qualitatif, les stratégies communicatives d'apprentissage utilisées par les apprenants sont :

❖ Donner un avis

▪ Exemple 1

- (86) 131 E : qu'est-ce qu'on fait dans une bibliothèque ?
 132 A1 : on prend des livres
 133 A2 : on lit
 134 A3 : on les regarde on les admire

- Dans l'exemple 86, nous avons trois avis différents sur ce que pensent les élèves faire dans une bibliothèque.

▪ **Exemple 2**

- (87) 230 E : c'est un auteur ou bien ?
231 A : écrivain
232 E : c'est un écrivain très bien
233 A : c'est un mot de la même famille que écrire
234 E : c'est un mot de la même famille que écrire très bien

- Dans l'exemple 87, le même apprenant interagit avec l'enseignante en lui donnant son avis « écrivain pour auteur » et « c'est un mot de la même famille qu'écrire ».

❖ **Demander une explication (poser une question à l'enseignante)**

▪ **Exemple**

- (88) 298 E : ... on trouve la biographie de l'écrivain mais quelque fois ce n'est pas la biographie de l'écrivain mais qu'est-ce qu'on trouve le:?
299 A : **le menu**
300 E : ah le menu c'est sur l'ordinateur tout cela - - -
301 A : **par exemple**
302 E : par exemple je vais acheter un livre ... qu'est-ce que je regarde ?

- Dans l'exemple 88, l'apprenant demande à son enseignante de lui donner un exemple pour pouvoir trouver le mot « sommaire ».

❖ **Solliciter l'enseignante pour parler**

Généralement quand les apprenants sollicitent leur enseignante pour parler ils le font en l'interpellant.

▪ **Exemple**

- (89) 343 E : ... pourquoi il est important de bien présenter la couverture ?
344 A : madame madame
345 E : oui
346 A : pour attirer les acheteurs

- Dans l'exemple 89, l'apprenant sollicite l'enseignante pour répondre à sa question en disant « madame madame »

Mise à part les SCA déjà citées, on a relevé aussi chez certains apprenants les stratégies suivantes :

❖ **Éviter de répondre aux questions de l'enseignante**

▪ **Exemple**

(90) 64 E : ... qu'est-ce qu'il y a aussi pour nous donner des informations ? est ce qu'il y a seulement les documentaires ?

65 A : --

66 E : A tu ne vois pas + non A ne voit pas

- Dans l'exemple 90, l'élève ne réagit pas par rapport à la question de l'enseignante.

❖ **Le silence**

▪ **Exemple**

(91) 64 E : on gagne des informations à la place du verbe gagner A qu'est-ce que je peux dire quand on regarde un documentaire on a :?

65 A : ---

- Dans l'exemple 91, l'élève n'identifie pas où veut aller l'enseignante, ce qu'elle attend de lui comme réponse. Il se sent perdu, donc il se tait.

❖ **Les chevauchements**

▪ **Exemple**

(92) 46 E : ... quels sont les documentaires qui vous intéresse ?

47 A : les animaux

- Dans l'exemple 92, les élèves parlent tous ensemble et pourtant ce n'est pas seulement le documentaire sur les animaux qui les intéresse.

❖ **Les répétitions**

▪ **Exemple**

(93) 201 E : ... qu'est-ce qu'on trouve sur votre manuel scolaire ? qu'est-ce qu'il y a :?

202 A : il y des textes

203 E : il y des textes encore ?

204 A : questions

205 E : des questions

206 A : des gravures

207 E : des gravures

208 A : des images

209 E : des images

210 A : des textes

211 E : ça y est des textes

- Dans l'exemple 93, l'élève reprend ses mots à chaque fois il constate que l'enseignante ne valide pas ses réponses.

❖ **L'hésitation**

▪ **Exemple**

- (94) 276 E : ... comment je sais si ce livre est ancien ou nouveau ?
277 A : l'année
278 E : ah ah enlève la main enlève la main ...qu'est-ce qu'il y a ?
279 A : aussi de de xxxx

- Dans l'exemple 94, l'élève hésite à terminer la phrase « *année de publication* » car il ne connaît pas le mot, il connaît seulement le mot « *année* ».

❖ **Les pauses et les interruptions brusques**

▪ **Exemple**

- (95) 161 E : ... qu'est ce je trouve dans cette bibliothèque ?
162 A : je trouve - - - des livres

- Dans l'exemple 95, l'élève commence sa phrase et brusquement il s'arrête, prend du temps avant de se décider d'achever son énoncé.

❖ **Le manque de fluidité**

▪ **Exemple**

- (96) 185 E : ... on regarde bien son manuel est-ce qu'il y a seulement qu'est-ce qu'il y a sur les feuilles ?
186 A : le livre est une affaire machine

Dans l'exemple 96, le manque de vocabulaire chez l'élève le pousse à employer un énoncé qui manque de cohérence « le livre est une affaire machine ». Ces SCA utilisées ici expliquent en partie les signes de difficultés de communication montrées par les collégiens ainsi que les lacunes syntaxiques, morphologiques et lexicales rencontrées par ces apprenants.

7.6.1.3. Troisième activité « activité métalinguistique »

Nous synthétisons infra les détails qui concernent cette troisième activité au niveau du collège à savoir :

❖ **Situation de la séquence**

▪ **Contexte institutionnel**

- Lieu : CEM Bakr Ibn Hamad.
- Date : 02/04/2008.

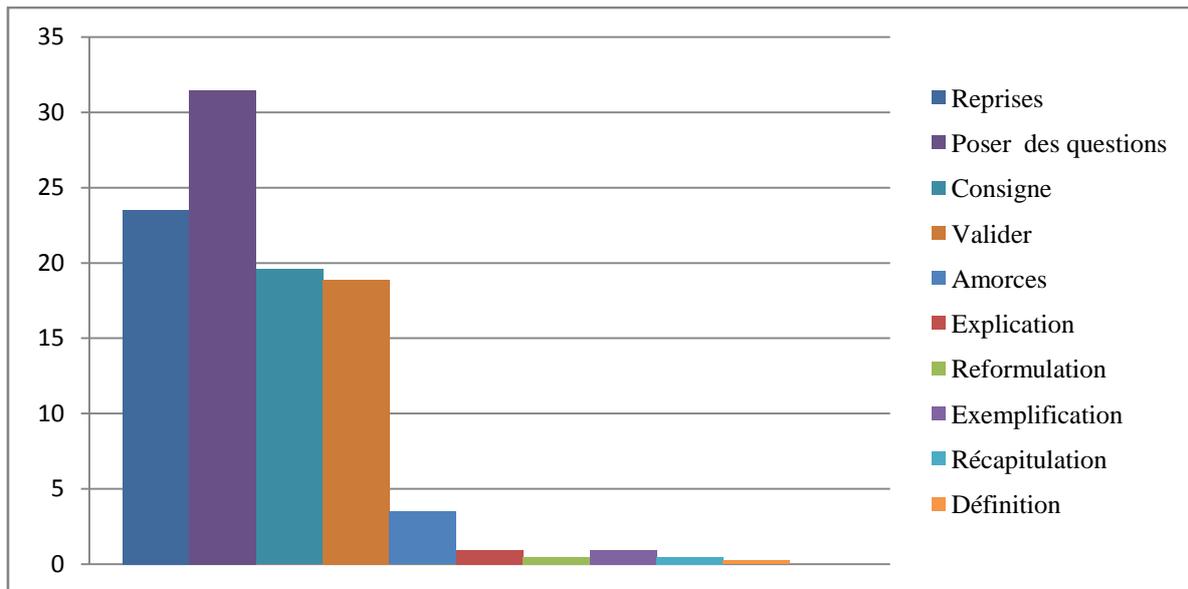
- Nombre des participants : 42.
- Niveau de groupe (participants) : 2^{ème} AM.
- Période de l'année : troisième trimestre.
- **Type d'activité pédagogique** : activité métalinguistique.
- ❖ **Nombre et pourcentage de prise de parole**
 - Enseignant : 194/397 ; 48.86%.
 - L'ensemble des apprenants : 203/397 ; 51.13%.

7.6.1.3.1. Analyse es stratégies communicatives d'enseignement

Dans le tableau 68, nous présentons la fréquence d'utilisation de chaque stratégie communicative présente au cours de la dernière activité enseignée au niveau du collège.

Stratégies communicatives d'enseignement		Nombre		Pourcentage	
Poser des questions		135		31,46%	
Reprises		101		23,54%	
Reprises de ses propos	Reprises des propos des apprenants	43	58	10,02%	13,51%
Consigne		84		19,58%	
Valider		81		18,88%	
Amorces		15		3,49%	
Explication		4		0,93%	
Exemplification		4		0,93%	
Récapitulation		2		0,46%	
Reformulation		2		0,46%	
Définition		1		0,23%	
Stratégie contrastive		0		0%	
Total		429		100%	

Tableau 68 : SCE utilisées dans la troisième activité « activité métalinguistique »



Histogramme 5 : SCE utilisées dans la troisième activité

Pour pouvoir présenter la dernière activité aux collégiens, l'enseignante a eu recours à 429 SCE qui peuvent être regroupées en deux groupes :

- Le premier groupe : comporte les stratégies communicatives d'enseignement suivantes : « *Poser des questions* » : 31,46%, « *les reprises* » : 23,54%, « *les consignes* » : 19,58% et « *valider* » : 18,88%.
- Le second groupe comporte les catégories suivantes qui bénéficient quant à elles d'une fréquence d'emploi jugée comme étant très faible : « *Les amorces* » : 3,49%, « *l'explication* » : 0,93%, « *l'exemplification* » : 0,93%, « *la récapitulation* » : 0,46%, « *la reformulation* » : 0,46%, et « *la définition* » : 0,23%.

Enfin, l'enseignante comme à son habitude n'a pas eu recours à « *la stratégie contrastive* ».

Sur le plan qualitatif, nous ferons les analyses suivantes :

❖ Les reprises ou répétitions de l'enseignante

Les reprises de l'enseignante portent sur ses propres propos dans le but de se faire comprendre et sur les propos de ses apprenants dans le but de les valider.

▪ **Exemple**

- (97) 1 E : ... à qui on parle dans ce texte à qui on parle ?
2 A : on parle à un jeune cycliste
3 E : ... au lieu de dire **vélo** donnez-moi un autre mot ?
4 A : **bicyclette**
5 E : bicyclette bien sûr

- Dans l'exemple 97, l'élève réussit à trouver le synonyme recherché par l'enseignante « bicyclette », l'enseignante reprend le mot pour le valider et en plus elle confirme son propos par l'expression « bien sûr ».

❖ **Poser une/des question(s)**

▪ **Exemple**

- (98) 32 E : ... qu'est-ce qu'on appelle les panneaux de signalisations ?
33 A : les plaques

- Dans l'exemple 98, l'enseignante pose une question pour encourager l'élève à parler, ce dernier répond par un mot « plaques ».

❖ **Consigne**

▪ **Exemple**

- (99) 5 E : ... qu'est-ce qu'il fait un cycliste?
6 A : XXX
7 E : enlève la main regardez ce qu'on lui dit ... cela peut vous aider ...

- Dans l'exemple 99, étant donné que l'enseignante n'a pas pu comprendre la réponse de son élève qui a probablement parlé sans permission, elle lui donne deux consignes : « enlève la main » et « regardez ce qu'on lui dit ».

❖ **Valider (oui, très bien,)**

▪ **Exemple**

- (100) 95 E : rouler quel groupe ?
96 A : premier groupe
97 E : premier groupe **très bien**

- Dans l'exemple 100, l'enseignante pose une question, l'élève répond, elle valide sa réponse en la reprenant intégralement et en rajoutant l'expression « très bien ».

❖ **Amorces**

▪ **Exemple**

(101) 111 E : ... le sujet peut être un nom ou bien ?

112 A : pronom

113 E : un pronom::

114 A : personnel

- Dans l'exemple 101, l'enseignante amorce la réponse en rallongeant la dernière lettre « n ».

❖ **Explication**

▪ **Exemple**

(102) 274 E : très bien atteins atteignons atteignez ah tu nous donne un joli verbe bien difficile alors **comme atteindre comme aussi le verbe éteindre**

- Dans l'exemple 102, l'enseignante explique que le verbe « *atteindre* » est comme le verbe « *éteindre* » et que ces deux verbes font partie du troisième groupe et donc se conjuguent de la même façon.

❖ **Exemplification**

▪ **Exemple**

(103) 163 E : ... tu+ nous et vous + seulement trois personnes bien seulement personnes **par exemple** + si je donne le verbe je dis - - - ouvre ton livre - -très bien elle est devant moi

- Dans l'exemple 103, l'enseignante explique à ses élèves que le mode d'impératif ne se conjugue qu'avec les trois personnes « tu, nous, et vous ». Elle donne ensuite un exemple du verbe ouvrir à une élève présente qui se trouve devant elle.

❖ **Récapitulation**

▪ **Exemple**

(104) 179 E : respecte respectons respectez bien + ces deux verbes sont des verbes de quel groupe - - - **tous les verbes du premier groupe vont se conjuguer de la même manière**

- Dans l'exemple 104, après avoir donné plusieurs exemples du premier groupe, elle récapitule en donnant la règle « tous les verbes du premier groupe vont se conjuguer de la même manière ».

❖ **Reformulation**

▪ **Exemple**

(105) 45 E : ... donnez-moi un autre mot que loi
46 A : ordre

- Dans l'exemple 105, l'élève exécute la consigne de son enseignante en suggérant « ordre » à la place de « loi ».

❖ **Définition**

▪ **Exemple**

(106) 19 E : cycliste c'est quelqu'un qui roule à bicyclette

- Dans l'exemple 106, l'enseignante définit le mot cycliste, ici l'élève apprend ou revoit deux termes le verbe « rouler » et le mot « bicyclette ».

7.6.1.3.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage

Dans cette partie, nous allons analyser la nature et la qualité du lexique adopté par les apprenants.

➤ **Les premiers items concernent la langue**

Nous allons voir des exemples sur la nature des énoncés des apprenants

❖ **Nature des énoncés**

• **Simple**

Les élèves utilisent des phrases dites basiques composée de sujet-verbe-complément comme dans l'exemple 107.

▪ **Exemple**

(107) 2 A : on parle à un jeune cycliste

- **Composé**

Les élèves utilisent également dans leurs propos des énoncés composés comme dans l'exemple 108.

- **Exemple**

(108) 142 A : pour la santé pratique une activité sportive

- **Mots ou groupe de mots**

- **Exemple**

(109) 170 A : roule roulons roulez

- L'élève donne directement la réponse requise par l'enseignante sans pour autant construire des phrases complètes.

- **Énoncé complet**

- **Exemple**

(110) 332 A : révise tes leçons avant les devoirs

- Dans l'exemple 110, l'élève utilise un énoncé complet pour donner un conseil à son ami.

- ❖ **Nature du lexique utilisé par les apprenants**

Dans cette activité également, le vocabulaire utilisé par les apprenants est un calque de celui de l'enseignante.

- **Exemple**

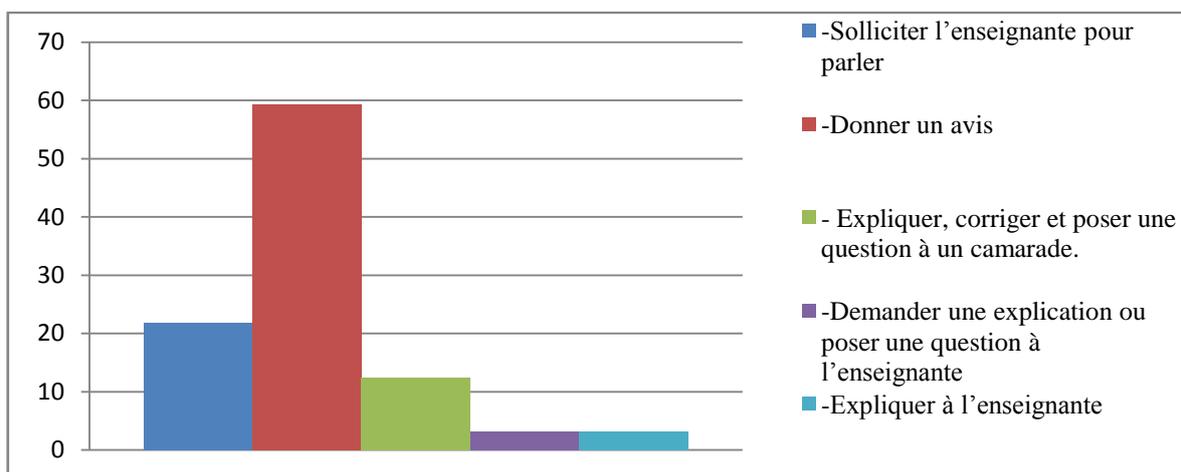
(111) 158 A : on conjugue le verbe avec trois personnes tu nous et vous

- Dans l'exemple 111, l'élève répond à la question de son enseignante avec la règle qu'il vient d'apprendre « *on conjugue le verbe avec trois personnes tu nous et vous* ».

Le tableau suivant synthétise quantitativement les SCA utilisées au cours de la troisième activité :

Stratégies communicatives d'apprentissage	Nombre	Pourcentage
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	19	59,37%
-Solliciter l'enseignante pour parler	7	21,87%
- Expliquer, corriger, poser une question à un camarade	4	12,50%
-Demander une explication, poser une question à l'enseignante	1	3,12%
-Expliquer à l'enseignante	1	3,12%
Total	32	100%

Tableau 69 : SCA développées dans la troisième activité « activité métalinguistique »



Histogramme 6 : SCA développées dans la troisième activité

Les apprenants ont eu recours au cours de la dernière activité enseignée à un nombre encore limité de SCA parmi lesquels un recours important à « donner un avis », soit : 59,37%. Nous avons relevé 21,87% de « demande de sollicitation envers l'enseignante pour parler ». Ils ont « expliqué à un camarade » 4 fois soit : 12,50%. Nous avons également noté que « la demande d'explication à l'enseignante » et « expliquer à l'enseignante » représentent des occurrences très faibles et à la fois identiques : 3,12%.

Sur le plan qualitatif, nous pouvons analyser les énoncés des apprenants comme suit :

- **Donner un avis**

- **Exemple**

(112) 49 E : très bien qu'est-ce que vous avez trouvé pour prudent et attentif ?
50 A : ils sont des synonymes c'est être prudent

- Dans l'exemple 112, l'élève répond correctement à son enseignante et avec son propre style
« ils (prudent et attentif) sont des synonymes c'est être prudent ».

- **Solliciter l'enseignante pour parler**

- **Exemple**

(113) 311 E : ... alors va au jardin allez deuxième personne du :::: pluriel va au jardin qu'est-ce qu'on dit ?
312 A : madame madame madame
313 E : oui
314 A : allez au jardin

- Dans l'exemple 113, l'élève sollicite l'enseignante pour pouvoir prendre la parole en disant
« madame madame ».

- **Expliquer, corriger un camarade**

- **Exemple**

(114) 72 E : ... si je vous demande le type de ce texte vous allez dire
73 A : descriptif
74 E : non
75 A : ... pourquoi ce n'est pas descriptif? alors
76 E : parce qu'il n'y a pas de description

- Dans l'exemple 114, un élève tente d'expliquer à son camarade son point de vue en l'argumentant.

- **Demander une explication (poser une question à l'enseignante)**

- **Exemple**

(115) 121 E : ... le présent de l'impératif s'emploie quand on donne des conseils
122 A : madame on peut l'employer quand on ... donne des ordres
123 E : très bien cela va venir tout à l'heure ...

- Dans l'exemple 115, l'enseignante donne une règle, une élève lui pose une question
« madame on peut l'employer quand on ... donne des ordres », l'enseignante réplique tout de suite en disant « très bien ».

- **Expliquer à l'enseignante**

- **Exemple**

(116) E : allez on écoute vos conseils le premier groupe écoutez le premier conseil qu'on nous donne
A1 : aidez les pauvres
A2 : révisez bien vos leçons
E : on ne dit pas lisez bien
A : non madame on a dit révisez bien
E : ah révisez pardon je ne vous ai pas bien entendu allez le troisième conseil

- Dans l'exemple 116, l'enseignante a mal entendu le verbe utilisé par l'élève, elle a essayé de corriger ce qu'elle pensait être une erreur, mais un élève a insisté sur le fait qu'il n'a pas fait d'erreur.

Mis à part les SCA déjà citées, on a relevé chez certains apprenants les stratégies suivantes :

- **Éviter de répondre aux questions de l'enseignante**

- **Exemple**

(117) 5 E : ... qu'est-ce que cela vous rappelle cycliste ? qu'est-ce qu'il fait ?
6 A : xxx

- Dans l'exemple 117, l'élève prononce une réponse inaudible. Il évite de répondre pour passer à un autre élève.

- **Le silence**

- **Exemple**

(118) 294 E : ... comment est écrit rouler + ralentir + écrire ? + vous ne remarquez rien
295 A : euh ----

- Dans l'exemple 118, l'élève tente de répondre mais il se tait finalement, il ne trouve pas la réponse.

- **Les chevauchements**

- **Exemple**

(119) 348 E : au lieu de dire les feuilles qu'est-ce qu'on jette les ?
349 A : papiers

- Dans l'exemple 119, les élèves s'accordent sur la même réponse car c'est le seul mot qu'ils connaissent.

- **Les répétitions**

- **Exemple**

(120) 23 E : ... qu'est-ce qu'un carrefour ?
24 A : virage
25 E : lève la main
26 A : les virages
27 E : les virages non

- Dans l'exemple 120, l'élève répète le mot virage même si l'enseignante refusera après cette réponse.

- **L'hésitation**

- **Exemple**

(121) 34 E : pourquoi il y a les plaques ?
35 A : pour respecter - - -
36 E : les plaques
37 A : les plaques x sont
38 E : sont là ?
39 A : les plaques sont là pour - - -

- Dans l'exemple 121, l'élève veut répondre mais il hésite. A ce moment là, un autre élève prend la parole.

- **Les pauses et les interruptions brusques**

- **Exemple**

(122) 296 E : on parle pas de l'infinitif comment c'est écrit au tableau ?
297 A : euh xx - - -

- Dans l'exemple 122, l'élève commence à répondre à la question posée par des euh, ensuite il fait une pause brusque sans aller au bout de sa réponse.

- **Le manque de fluidité**

- **Exemple**

(123) 335 E : ... alors donnez des conseils à vos amis
336 A : découvrent les moments
337 E : découvre euh pardon je n'ai pas entendu

338 A : découvre les moments

339 E : les monuments pas les moments - -

- Dans l'exemple 123, l'élève ignore le mot monument, donc il utilise un mot proche phonétiquement de ce mot à savoir « moment ».

Pour pallier ces difficultés, les apprenants font appel aux stratégies citées supra. Ces stratégies sont toutes des signes des lacunes syntaxiques, morphologiques et lexicales rencontrées par les collégiens.

7.6.2. Au lycée

7.6.2.1. Première activité : « compréhension orale des textes écrits »

Nous présentons infra les détails qui concernent première activité enseigné au niveau du lycée :

Présentation de la grille d'analyse

❖ Situation de la séquence

- **Programme : Projet 1 :** « Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque ».

Séquence 3

- Manuel (les pages concernées par cette leçon ou activité) : Pages 33 et 34

▪ **Contexte institutionnel**

- Lieu : lycée Mohamed Dib de Tiaret
- Date : 18/11/2008
- Nombre des participants : 40
- Niveau de groupe (participants) : 2^{ème} AS
- Période de l'année : premier trimestre

- **Type d'activité pédagogique :** compréhension orale des textes écrits

❖ **Nombre et pourcentage de prise de parole**

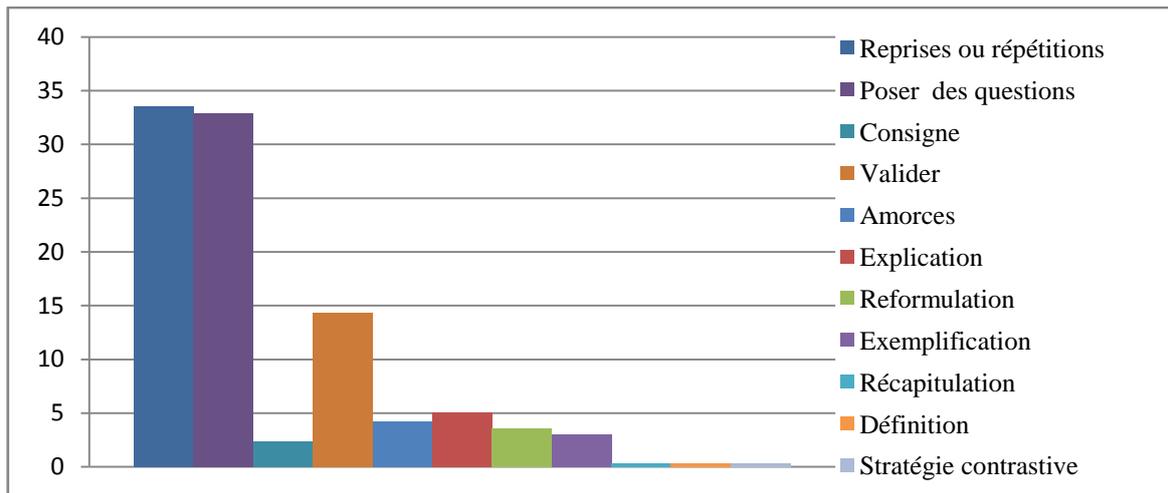
- Enseignant : 83/166 50%
- L'ensemble des apprenants : 83/166 50%

7.6.2.1.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement

Dans le tableau 70, nous avons établi la fréquence d'utilisation de chaque stratégie communicative d'enseignement utilisée par le PES au cours de la première activité enseignée au niveau du lycée.

Stratégies communicatives d'enseignement		Nombre		Pourcentage	
Reprises ou répétitions		112		33,53%	
Reprises de ses propos	Reprises des propos des apprenants	84	28	25,14%	08,38%
Poser des questions		110		32,93%	
Valider		48		14,37%	
explication		17		5,08%	
Amorces		14		4,19%	
Reformulation		12		3,59%	
Exemplification		10		2,99%	
Consigne		8		2,39%	
Stratégie contrastive		1		0,29%	
Récapitulation		1		0,29%	
Définition		1		0,29%	
Total		334		100%	

Tableau 70 : SCE utilisées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »



Histogramme 7 : SCE utilisées dans la première activité

Nous remarquons que l'enseignant du lycée a eu recours à un nombre limité de SCE parmi lesquels un recours aux « *reprises* » et aux « *questions* », soit 33,35% pour les premières et 32,93% pour les deuxièmes. Nous sommes dans des SCE très classiques. Nous avons relevé : 14, 37% de « *validation* » de réponses des apprenants. Le reste des occurrences des SCE auxquelles le PES a eu recours a bénéficié quant à lui d'une fréquence d'emploi jugé comme étant faible comme « *l'explication* » : 5,08%, « *les amorces* » : 4,19%, « *les reformulations* » : 3,59%, « *l'exemplification* » : 2,99% et « *les consignes* » : 2,39%.

Nous avons remarqué également d'après les statistiques du tableau 70 que l'utilisation de « *la stratégie contrastive* » : 0,29%, « *la récapitulation* » : 0,29% et « *la définition* » : 0,29% données par le PES peuvent être jugées à la fois comme étant très faible et de même volume. Ces occurrences ne sont, à notre avis, ni convenables ni acceptables car ces SCE (« *l'explication* », « *l'amorce* », « *la reformulation* », « *l'exemplification* », « *la consigne* », « *la stratégie contrastive* », « *la récapitulation* » et « *la définition* ») sont capitales parce qu'elles permettent à la fois de co-construire le savoir et de s'assurer que les contenus passent bien.

Sur le plan qualitatif, nous remarquons qu'au cours de la première activité enseignée au lycée, les trois SCE les plus utilisées sont :

❖ La répétition

La reprise avec ses deux fonctions (se faire comprendre et valider les propos des apprenants en reprenant leur propos) est parmi les SCE les plus utilisées par l'enseignant. Pour illustrer les deux fonctions de la répétition, nous prenons à titre d'illustration les exemples suivants qui sont tirés de l'activité enseignée :

❖ L'enseignant reprend ses propos pour se faire comprendre

Exemples

(124) 71 E : ... sa naissance s'est-elle faite normalement ? est-ce que sa naissance est-elle faite normalement dolly ?

(125) 6 E : de quoi est formé notre corps ? de quoi est formé notre corps ?

(126) 75 E : oui c'est-à-dire elle est + elle a été clonée c'est-à-dire elle est née d'une expérience résultat d'une expérience

- Dans l'exemple 124 et l'exemple 125, l'enseignant reprend ses propos intégralement pour se faire comprendre et pour insister sur la question posée.

- Dans l'exemple 126, la reprise de l'enseignant sert à expliquer le mot « clonée ».

❖ L'enseignant reprend les propos des apprenants pour les valider

❖ Reprise intégrale

▪ Exemple

(127)18 43 E : ... qu'est ce qui permet à notre peau de se cicatriser ?

44 A : c'est la division cellulaire

45 E : c'est la division cellulaire très bien c'est la division cellulaire

- Dans l'exemple 127, l'enseignant reprend intégralement les propos de l'apprenant : « c'est la division cellulaire » et rajoute « très bien » pour valider sa réponse. Il reprend une deuxième fois le fragment repris : « c'est la division cellulaire » pour insister sur la réponse.

❖ Reprise semi intégrale

▪ Exemple

(128) 10 E : ... où peut-on localiser l'adn ?

11 A : l'adn est localisé dans le noyau

12 E : dans le noyau c'est très bien

- Dans l'exemple (128), l'enseignant ne reprend pas intégralement la réponse de l'apprenant. Il reprend seulement le mot « noyau » qui représente la réponse voulue.

❖ Reprise avec insertion

- Cette insertion a pour but de corriger une erreur des apprenants.

▪ Exemple 1

(129) 68 E : pourquoi on dit le sous-titre le clonage à la dolly ? parce que:: ?

70 A : c'est **la première mammifère**

71 E : c'est très bien c'est la première **le premier mammifère** cloné

- Dans l'exemple 129, l'enseignant reprend la réponse de l'élève en corrigeant une erreur « c'est la première **le premier mammifère** » et complète ensuite la réponse de l'apprenant en y insérant un élément important manquant « cloné ».

▪ Exemple 2

(130) 88 E : qu'est-ce que provoquent les maladies génétiques ?

89 A : elles provoquent la maladie infantine

90 E : c'est la mortalité infantile

- Dans l'exemple 130, le PES reprend l'énoncé de son élève tout en corrigeant une maladresse « infantile ».

- Soit pour donner le concept correct ou le mot recherché.

▪ Exemple

(131) 2 E : ... comment est donné le titre ? ou bien les sous titres ?

5 A : **question**

6 E : les sous titres sont donnés sous forme de question c'est-à-dire sous forme d'une **interrogation**

- Dans l'exemple 131, l'enseignant reprend la phrase de l'élève en insérant le mot qu'il voulait obtenir « interrogation ».

❖ Poser des questions

L'enseignant se trouve dans une situation où il ne peut pas avancer sans poser de questions sinon la situation serait bloquée et l'activité ne pourrait s'enchaîner.

▪ **Exemple 1**

(132) 2 E : ... comment est donné le titre ? ou bien les sous titres ?

- Dans l'exemple 132, l'enseignant pose une question générale sur le titre pour commencer la compréhension orale du texte et pour encourager les élèves à prendre la parole.

▪ **Exemple 2**

(133) 16 E : ... que forme cet acide ?

- Dans l'exemple 133, l'enseignant enchaîne sur des questions plus ciblées sur le texte.

▪ **Exemple 3**

(134) 29 E : ... quel rôle jouent les cellules ?

- Dans l'exemple 134, l'enseignant continue de poser des questions sur le texte pour vérifier si ses élèves ont lu effectivement le texte proposé.

❖ **Valider**

L'enseignant valide les réponses de ses apprenants en reprenant les propos de ces derniers sur un ton qui est souvent descendant, et en les prolongeant par les mots : « *très bien* », « *oui* », « *d'accord* ». Il faut savoir que le fait de valider à chaque fois par les « *oui* » et les « *très bien* » encourage les apprenants à avancer et à suivre le raisonnement de l'enseignant au cours de l'enchaînement de l'activité enseignée.

▪ **Exemple 1**

(135) 57 E : qui est dolly ?
58 A : c'est un jeune animal
59 E : **oui**

- Dans l'exemple 135, l'enseignant approuve la réponse de son élève en disant « oui ».

▪ **Exemple 2**

(136) 16 E : l'adn constitue quoi ?
17 A : il constitue les chromosomes
18 E : c'est **très bien** cet adn constitue le chromosome

- Dans l'exemple 136, l'enseignant reprend l'énoncé de son élève et valide sa réponse en disant « *c'est très bien* ».

▪ **Exemple 3**

(137) 86 E : anomalie cela veut dire une ?

87 A : difformité

88 E : une difformité quelque chose qui est déformée **d'accord**

- Dans l'exemple 137, l'enseignant valide la réponse de l'élève en utilisant le mot « *d'accord* ».

Ces trois SCE à savoir « *reprendre* », « *valider* » et « *poser une question* » font avancer *l'intercompréhension* entre l'apprenant et l'enseignant d'une part et l'apprenant et le savoir d'autre part. Le reste des SCE occupe moins de 6% d'occurrences et se répartit entre :

❖ **L'explication**

▪ **Exemple**

(138) 162 E : ... on va selon les chercheurs injecter certains gènes au niveau du noyau de la cellule c'est-à-dire ce sont les gènes malades qui vont être remplacés

Dans l'exemple 138, l'enseignant explique par des mots le processus de remplacement des gènes malades « ce sont les gènes malades qui vont être remplacés ».

❖ **L'amorce**

▪ **Exemple**

(139) 146 E : mais ... jusqu'à présent on n'a pas à:

Dans l'exemple 139, l'enseignant rallonge également tout comme au collège, la dernière syllabe de sa phrase pour amorcer la réponse attendue.

❖ **La reformulation**

▪ **Exemple**

(140) 53 E : ... on peut pratiquer certaines expériences ... **en relevant quelque gènes ou bien en prélevant quelques gènes** et on les remplaçant par d'autres gènes donc tout ça se passe au niveau du noyau de la cellule ...

- Dans l'exemple 140, l'enseignant remplace le verbe « *relever* » par le verbe « prélever » qui est plus approprié.

❖ **L'exemplification**

▪ **Exemple**

(141) 41 E : le message codé passe par l'arn quand on est **par exemple** blessé il y a le sang qui coule et puis notre peau commence à se cicatriser

- Dans l'exemple 141, l'enseignant donne un exemple pour expliciter les manifestations du passage du message codé dans le corps humain. « quand on est **par exemple** blessé il y a le sang qui coule et puis notre peau commence à se cicatrisée »

❖ **La consigne**

▪ **Exemple**

(142) 161 E : ... donc on va lire le dernier passage donc xxx tu vas lire

Dans l'exemple 142, l'enseignant demande à un élève de lire le texte « donc A tu vas lire ».

❖ **La stratégie contrastive**

▪ **Exemple**

(143) 162 E : ... aucune de ces expériences n'est possible ... regardez ... quelqu'un qui a une anomalie génétique il est malade donc selon les chercheurs on peut introduire au niveau des cellules de ce malade ... qui a une bosse ou bien peut être une malformation [3yb kholoqi] l'essentiel une anomalie ...

Dans l'exemple 143, l'enseignant a recours à un mot arabe [3yb kholoqi] pour expliquer une anomalie génétique.

❖ **La récapitulation**

▪ **Exemple**

(144) 150 E : ... on a parlé de trois textes ... premièrement c'est quoi un gène deuxièmement clonage à la dolly et comment corriger une anomalie génétique

Dans l'exemple 144, l'enseignant récapitule en une phrase les trois textes lus en utilisant les marqueurs d'énumération « premièrement », « deuxièmement » et « troisièmement ».

❖ La définition

▪ Exemple

(145) 88 E : une difformité hein quelque chose qui est difformité qui n'est pas normale c'est ça une anormalité

- Dans l'exemple 145, l'enseignant tente d'expliquer le substantif « difformité » par la phrase « qui n'est pas normale c'est ça une anormalité ».

Nous remarquons que le schéma de l'activité de « *la compréhension orale des textes écrits* » dans notre classe expérimentale suit le schéma qui caractérise *la méthodologie circulante* citée par Beacco (2007) à savoir :

1) *lecture silencieuse et/ou lecture à haute voix par l'enseignant et/ou les apprenants, d'un échantillon écrit, qui est souvent un extrait littéraire, en prose, ou un texte extrait des médias*

2) *questions (orales et écrites) de compréhension, qui sont en même temps des formes d'évaluation des connaissances acquises et l'occasion d'apports d'informations dans tous les secteurs de la compétence langagière et culturelle ;*

3) *discussion collective sur les textes (réactions aux informations, discussion des opinions exprimées, analyse stylistique...)* ;

4) *production d'un texte, de forme peu contrainte, du type rédaction/essay/tema/texte libre, en relation avec le thème central abordé dans le support.*

A partir des relevés supra, au niveau du collège comme au niveau du lycée, nous ne pouvons que constater qu'un même schéma d'enchaînement des activités est mis en œuvre : en se basant sur un texte support, l'enseignant formule des questions de compréhension, introduit des notions métalinguistiques à enseigner, enchaîne par une production orale et écrite en se référant au modèle présent dans le texte support et termine par un élément culturel sous forme de poème à lire et à analyser. Nous sommes donc bien en présence de cette « *approche globaliste et circulante* » de l'enseignement des langues dont parle Beacco (2007).

Cette approche comme nous venons de le voir, est caractérisée par son indifférenciation quel que soit le support (manuel, image, texte, etc.) quel que soit le public (collégiens, lycéens), quelle que soit l'activité langagière travaillée (compréhension/production d'écrit/orale, point de langue, type/genre de texte (description/ portrait/ plaidoirie/ prise de position/ débat ...).

7.6.2.1.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage

L'analyse des SCA consiste à suivre la même démarche adoptée dans le collège à savoir, porter, dans un premier temps, une attention particulière sur la langue utilisée par les apprenants au cours de chacune des trois activités enseignée/apprises.

➤ Les premiers items concernent la langue

Dans cette partie, nous allons analyser et la longueur des énoncés des élèves ainsi que la nature et la qualité du lexique des apprenants. En effet, ils ont utilisé dans leurs propos :

- **Des phrases simples**

- **Exemple**

(146) 33 E : ... c'est le constituant de notre corps encore
34 A : les cellules fabriquent les protéines

- Dans l'exemple 146, certains lycéens font l'effort de produire des énoncés sous forme de phrases complètes.

- **Des mots et groupe de mots**

- **Exemple 1**

(147) 2 E : regardez bien le texte ... comment est donné le le titre ou bien les sous-titres
3 A : question

Dans l'exemple 147, d'autres apprenants préfèrent répondre aux questions par des mots.

- **Exemple 2**

(148) 78 E : comment corriger les anomalies génétiques ?qu'est-ce qu'on veut dire par anomalie ?
79 A : maladie génétique

- Dans l'exemple 148, les élèves répondent par des groupes de mots.

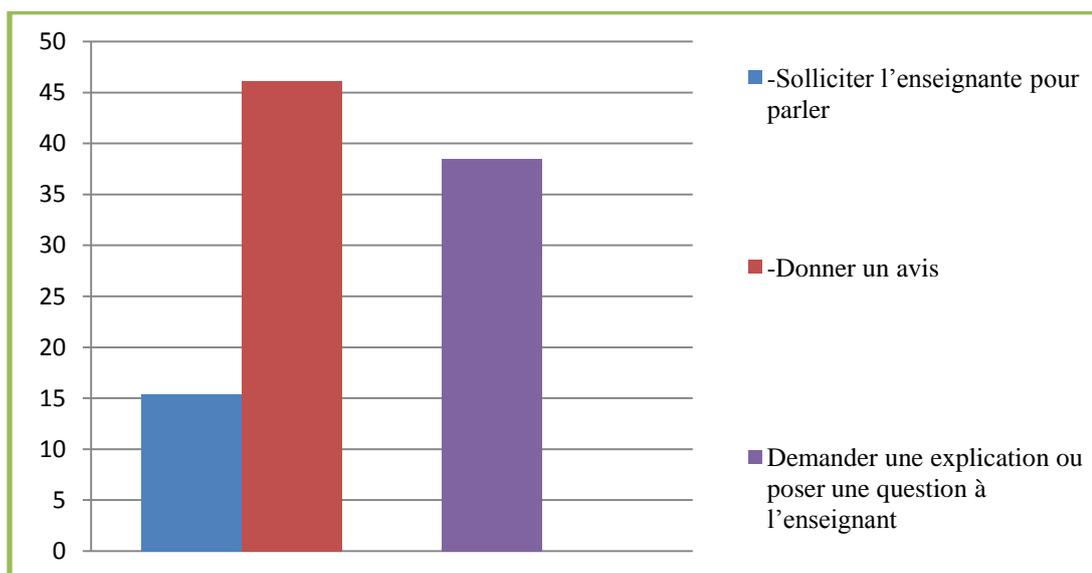
❖ **Nature du lexique utilisé par les apprenants**

La plupart du temps le lexique utilisé par les apprenants dans leur ensemble est un calque du discours de l'enseignant et celui du manuel scolaire. Rares sont les fois où les apprenants utilisent leur propre vocabulaire.

Le tableau 71 présente les SCA utilisées par les lycéens au cours de la première activité au niveau du lycée.

Stratégies Communicatives d'apprentissage	Nombre	Pourcentage
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	6	46,15%
-Demander une explication, poser une question à l'enseignant	5	38,46%
-Solliciter l'enseignant pour parler	2	15,38%
-Expliquer à l'enseignant	0	0%
-Expliquer, corriger, poser une question à un camarade	0	0%
Total	13	100%

Tableau 71 : SCA développées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »



Histogramme 8 : SCA développées dans la première activité

Les lycéens ont eu recours dans cette première activité à un nombre très limité de SCA

13. Ces dernières peuvent être regroupées en trois catégories qui sont comme suit :

- Premièrement, la stratégie de « *donner un avis* », avec une occurrence de : 46,15%.
- Deuxièmement, nous avons relevé : 38,46% de « *demande d'explication à l'enseignant* ».
- Troisièmement, nous avons relevé à deux reprises la stratégie de « *solliciter l'enseignant pour parler* ». Ce qui représente une occurrence de : 15,38%.

Nous remarquons que les lycéens n'ont pas eu recours aux deux stratégies communicatives qui restent, à savoir « *expliquer à l'enseignant* » et « *Expliquer, corriger ou poser une question à un camarade* ».

- **Donner un avis**

- **Exemple**

(149) 117 E : On peut **corriger** les gènes ou le remplacer
 118 A : **réparer**
 119 E : **réparer oui**

- Dans l'exemple 149, l'élève propose le verbe « *réparer* » pour remplacer le verbe « *corriger* ».

- **Demander une explication (poser une question à l'enseignant)**

- **Exemple 1**

(150) 152 E : comment corriger une anomalie génétique une anomalie génétique oui
 153 A : monsieur
 154 E : oui
 155 A : l'anomalie génétique c'est à cause de quoi ?

- Dans l'exemple 150, l'élève sollicite l'enseignant, il attend que l'enseignant lui donne la parole, ensuite il pose sa question « *l'anomalie génétique c'est à cause de quoi ?* ».

- **Exemple 2**

(151) 117 E : on peut corriger les gènes ou le remplacer
 118 A : réparer
 119 E : réparer
 120 A : c'est possible ?
 121 E : oui

- Dans l'exemple 151, un autre élève veut savoir si le remplacement des gènes malades est possible.

- **Solliciter l'enseignant pour parler**

- **Exemple**

(152) 53 E : ... dans le texte deux on va lire le texte rapidement
54 A : monsieur
55 E : oui

- Dans l'exemple 152, l'élève sollicite l'enseignant pour lire. Il formule sa demande implicitement en disant « monsieur ».

L'apprenant sollicite l'enseignant pour lire le texte. Après, il exécute la consigne de l'enseignant qui a demandé qu'on lise le texte. Quant aux deux stratégies « *expliquer à l'enseignant* » et « *expliquer à un camarade ou corriger un camarade* », nous notons qu'au cours de cette première activité, elles sont totalement absentes.

En plus des SCA déjà citées, nous avons relevé chez certains collégiens les SCA suivantes :

- **Éviter de répondre aux questions de l'enseignant**

- **Exemple**

(153) 39 E : c'est le message codé de la génétique de l'homme ... l'ARN c'est lui qui transmet le message codé le message codé d'accord encore quoi ?
40 : guidoum : xxx

- Dans l'exemple 153, l'élève en question ne réagit pas à la question posée par l'enseignant. Il évite carrément de répondre.

- **Le silence**

- **Exemple**

(154) 32 E : encore quoi guidoum encore quoi ?
33 guidoum : ---

- Dans l'exemple 154, l'élève en question reste muet sans répondre à la question posée par l'enseignant.

- **Les chevauchements**

- **Exemple**

(155) 12 E : c'est quoi l'adn ? qu'est-ce que l'adn ? il y a a d n
13 A : l'acide
14 E : oui
15 A : c'est l'acide

- Dans l'exemple 155, les élèves reconnaissent tous acide dans l'acronyme ADN mais c'est le seul mot qu'ils connaissent. Donc c'est tout le monde qui le prononce en même temps « acide ».

- **Les répétitions**

- **Exemple**

(156) 29 E : ... quel rôle joue les cellules ... dans notre corps ?
30A : la forme
31E : oui
32A : elles forment

- Dans l'exemple 156, l'élève reprend le verbe « former » sans pour autant finir sa phrase.

- **L'hésitation ou les phrases inachevées**

- **Exemple**

(157) 35 E : les cellules fabriquent les protéines ... au niveau du noyau encore ?
36 A : euh c'est l'unité de base

- Dans l'exemple 157, l'élève émet une phrase incomplète.

- **Les pauses et les interruptions brusques**

- **Exemple**

(158) 68 E : euh pourquoi on a dit le sous-titre clonage à la dolly ?
69 A : à partir de la - - -

- Dans l'exemple 158, l'élève commence la réponse « à partir de la - - - », mais il se tait brusquement.

- **Le manque de fluidité**

- **Exemple**

(159) 78 E : comment corriger les anomalies génétiques ? qu'est-ce qu'on veut dire par anomalie ?
79 A : maladie génétique

- 80 E : euh maladie oui maladie autrement dit ?
81 A : une maladie génétique
82 E : oui quand je dis anomalie anomalie c'est qu'il y a a:?
83 A : anormal
84 E : oui c'est qu'il y a une une chose qui ne va pas bien ... il y a u::ne ?
85 A : xxx

- Dans l'exemple 159, les élèves n'arrivent pas à trouver le mot attendu, alors ils utilisent le mot qu'ils connaissent « maladie ».
- Ces stratégies sont toutes des signes de difficultés de communication et de lacunes syntaxiques, morphologiques et lexicales.

Les lycéens ont recours aux stratégies citées supra que nous pouvons appeler des « *stratégies de compensation et d'évitement* » pour pouvoir pallier leurs difficultés de communication orale et aussi faciliter leur *intercompréhension* avec leur enseignant.

7.6.2.2. Deuxième activité « expression orale »

Nous présentons les détails qui concernent cette deuxième activité à savoir :

❖ Situation de la séquence

- Programme **Projet 1** : concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque. **Séquence 3**
- Manuel : pages 46 et 47

❖ Contexte institutionnel

- Lieu : Lycée Mohamed Dib, Tiaret
- Date : 03/12/2008
- Nombre des participants : 40
- Niveau de groupe (participants) : 2^{ème} AS
- période de l'année : premier trimestre
- **Type d'activité pédagogique** : expression orale

❖ Nombre et pourcentage de prise de parole

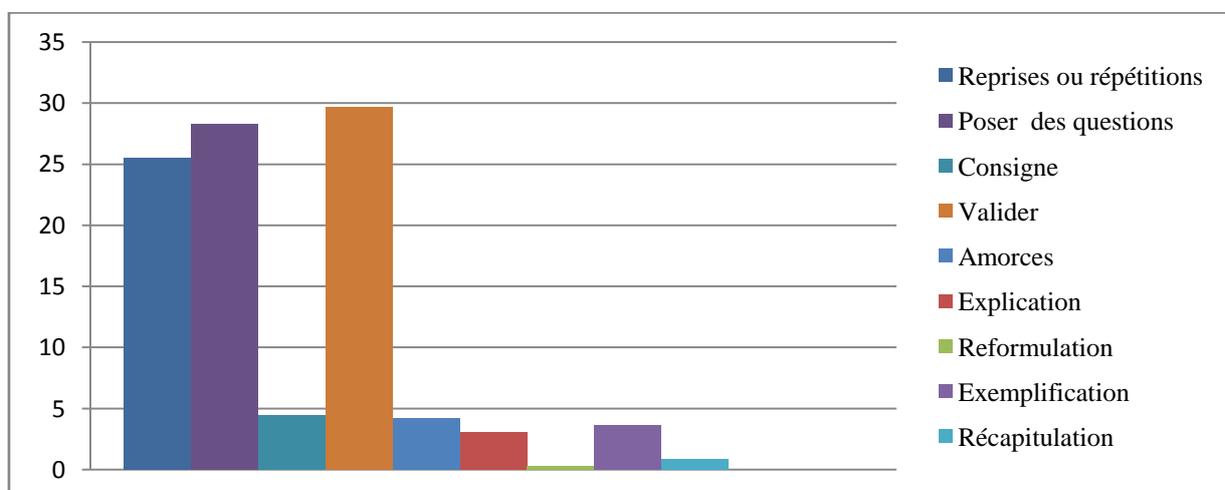
- Enseignant : 106/215 49.30%
- L'ensemble des apprenants : 109/215 50.69%

7.6.2.2.1. Stratégies communicatives d'enseignement

Le tableau 64, synthétise la fréquence d'utilisation de chaque stratégie communicative d'enseignement présente au cours de la deuxième activité enseignée au niveau du lycée.

Stratégies communicatives d'enseignement		Nombre		Pourcentage	
Valider		106		29,69%	
Poser des questions		101		28,29%	
Reprises ou répétition		91		25,49%	
Reprises de ses propos	Reprises des propos des apprenants	30	61	8,40%	17,08%
Consigne		16		4,48%	
Amorces		15		4,20%	
Exemplification		13		3,64%	
Explication		11		3,08%	
Récapitulation		3		0,84%	
Reformulation		1		0,28%	
Stratégie contrastive		0		0%	
Définition		0		0%	
Total		357		100%	

Tableau 72 : SCE utilisées dans la deuxième activité « expression orale »



Histogramme 9 : SCE utilisées dans la deuxième activité

Dans la deuxième activité, l'enseignant a présenté l'activité d'expression orale comme étant le sujet de l'activité.

Nous avons relevé que dans cette activité, l'enseignant a employé 357 SCE réparties essentiellement en trois catégories principales qui sont très proches à savoir :

- Première catégorie où nous pouvons regrouper trois SCE qui bénéficient d'une fréquence d'emploi plus au moins importante à savoir : « *Valider* » : 29,69%, « *poser une question* » : 28,29% et « *les reprises* » : 25,49%.
- Deuxième catégorie qui rassemble un certain nombre de stratégies communicatives d'enseignement qui bénéficient d'une fréquence d'emploi jugée comme étant très faible à savoir : « *consignes* » : 4,48%, « *amorces* » : 4,20%, « *exemplification* » : 3,64%, « *explication* » : 3,08%, « *récapitulation* » : 0,84% et « *reformulation* » : 0,28%.
- Troisième catégorie où un certain nombre de catégories bénéficient d'une fréquence d'emploi nulle comme : la définition et la stratégie contrastive.

Sur le plan qualitatif, nous avons relevé dans cette deuxième activité l'emploi de trois SCE principales qui sont les suivantes :

❖ **Valider**

Dans cette activité, l'enseignant a validé les réponses de ses apprenants pour deux raisons comme le montrent les deux exemples suivants :

▪ **Exemple 1**

(160) 1 E : ... quelle différence y a-t-il entre les pays développés et les pays sous-développés?
2 A : la technologie
3 E : oui **c'est très bien** la technologie encore?

- Dans l'exemple 160, il s'agit pour l'enseignant, dans un premier temps, d'évaluer la réponse c'est-à-dire dire que c'est correct ou non.

▪ **Exemple 2**

(161) 236 E : alors écoutez elle va nous dire un mot concernant les dérives de la science ou les méfaits de la science
237 A : pour réussir dans sa vie l'homme doit jouer le tout pour le tout donc il a découvert la science cette dernière a des bénéfices et des inconvénients et ses inconvénients sont devenus une puissance dévastatrice on a par exemple son grand rôle dans le domaine des armes + par la

création des armes nucléaires que celles-ci détruisent des vies humaines on a aussi le domaine de la technologie par euh :: la création euh :: des la création des euh :: armes biologiques

238 E : oui

240 A : qui tuent les euh ::

241E : oui

242 A : tuent les plantes donc l'homme est inconscient

243 E : dans ses découvertes oui c'est très bien ...

- Dans l'exemple 161, il s'agit pour l'enseignant dans un premier temps de valider la réponse de son élève et ensuite dans un second temps de l'encourager à aller jusqu'au bout de ses idées.

▪ **Exemple**

(162) 154 E : **très bien** maintenant on va essayer de parler de l'un des méfaits de la science on a parlé de la pollution quels sont les différents types de la pollution

- Dans l'exemple 162, nous avons remarqué que l'enseignant a utilisé lors de cette activité le mot « très bien » comme étant un articulatoire qui permet de passer d'un thème à un autre.

❖ **Poser une question**

▪ **Exemple**

(163) 24 E : le niveau culturel et la religion est ce qu'ils jouent un rôle?

- Dans l'exemple 163, l'enseignant pose un certain nombre de questions pour stimuler la parole de ses apprenants d'autant plus qu'ils sont en activité d'expression orale qui est activité propice au surgissement de la parole des apprenants.

❖ **Reprises**

L'enseignant reprend les propos de ses apprenants pour les valider et pour se faire comprendre.

▪ **Exemple 1**

(164) 1 E : ... quelle différence y a-t-il entre les pays développés et les pays sous-développés ?

2 A : la technologie

3 E : oui c'est très bien la technologie encore?

- Dans l'exemple 164, l'enseignant reprend les propos de son élève pour les valider, en rajoutant l'expression « oui c'est très bien ».

▪ **Exemple 2**

(165) 26 E : ... quand je parle des pays sous-développés et les pays développés je parle aussi de la communication la communication

27 A : la communication

28 E : oui la communication

- Dans l'exemple 165, l'enseignant valide la réponse de l'élève en reprenant ses propos et en rajoutant « oui ».

Les autres SCE utilisées par l'enseignant ne représentent pas des occurrences importantes, nous avons relevé à cet effet l'emploi des stratégies communicatives d'enseignement suivantes :

❖ **La consigne**

▪ **Exemple**

(166) 229 E : très bien vous allez essayer de parler ... sur la mauvaise utilisation de la science

- Dans l'exemple 166, l'enseignant stimule la parole de ses élèves en leur donnant des consignes « vous allez essayer de parler ... sur la mauvaise utilisation de la science ».

❖ **L'amorce**

▪ **Exemple**

(167) 220 E : ... quand l'homme veut faciliter sa vie qu'est-ce qu'il va causer comme dégât ... c'est la ::

- Dans l'exemple 167, l'enseignant amorce la réponse attendue en donnant une partie d'elle et en rallongeant l'article défini la.

❖ **L'exemplification**

Ici aussi pour donner des exemples l'enseignant utilise directement le mot « par exemple » ou « comme ».

▪ **Exemple 1**

(168) 182 E : ... il y a l'infiltration des eaux usées **par exemple** l'eau qui passe par les rivières ...

Dans l'exemple 168, l'enseignant donne un exemple pour le mot « infiltration » : « l'eau qui passe par les rivières ... »

▪ **Exemple 2**

(169) 200 E : ... les maladies incurables comme le cancer

- Dans l'exemple 169, l'enseignant donne un exemple d'une maladie souvent incurable « le cancer ».

❖ **L'explication**

L'explication passe généralement par le mot « c'est-à-dire ».

▪ **Exemple**

(170) 171 E : je parle de l'air

172 A : l'air

173 E : l'air c'est-à-dire les produits chimiques comme les gaz

- Dans l'exemple 170, l'enseignant explique la pollution de l'air.

❖ **La récapitulation**

▪ **Exemple**

(171) 89 E : on a parlé des armes nucléaires et aussi des armes biologiques

- Dans l'exemple 171, l'enseignant récapitule les idées précédentes pour les mettre en relation avec ce qu'il va dire après.

❖ **La reformulation**

La formule utilisée pour exprimer la reformulation est « ou bien ».

▪ **Exemple**

(172) 200 E : la pollution provoque les maladies incurables comme le cancer **ou bien** d'autres maladies chroniques.

- Dans l'exemple 172, le PES reformule ses propos en choisissant des mots pertinents et qui peuvent être réexploités par ses élèves.

Nous avons remarqué que l'enseignant n'a pas eu recours aux deux stratégies communicatives suivantes, à savoir « le recours à la LM » (*stratégie contrastive*) et « la définition ». Cela est dû peut être au fait que la nature de l'activité enseignée « *expression orale* » et son thème « *les avantages et les inconvénients de la science* » sont la cause de l'absence de ces deux stratégies.

7.6.2.2.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage

➤ Les premiers items concernent la langue

Nous portons notre analyse dans un premier temps sur la langue utilisée par les apprenants au cours de cette deuxième activités enseignée/apprises.

❖ Nature et longueur des énoncés

Les apprenants ont utilisé dans leurs propos essentiellement :

- **Mots et groupes de mots**

- **Exemple**

(173) 156 E : il y a la pollution de l'air il y a la pollution de l'eau il y a la pollution de la
156 A : terre
157 E : de la terre oui quand je parle de la pollution de la euh : de l'air oui?
158 A : fumée des usines

- Dans l'exemple 173, les élèves utilisent des mots pour répondre aux questions de l'enseignant « terre », « fumée des usines ».

- **Énoncés complet**

Nous avons relevé les interventions de trois lycéens qui ont utilisé lors de leurs interventions des phrases complètes.

- **Exemple 1**

(174) 250 E : la science a des avantages comme le développement de la technologie

- **Exemple 2**

(175) 252 E : la science a des inconvénients comme la pollution.

- **Exemple 3**

(176) 254 E : ce monstre provoque des maladies comme le cancer des paumons

- Dans les exemples 174, 175 et 176, les élèves ont produit des phrases intégrales.

❖ **Nature du lexique utilisé par les apprenants**

• **Calque sur le discours de l'enseignant**

▪ **Exemple**

(177) 261 E : l'homme est un monstre

- Dans l'exemple 177, l'élève a réinvesti le vocabulaire de son enseignant.

• **Personnel**

▪ **Exemple**

(178) 256 E : l'intoxication des poissons et la disparition des espèces animales

- Un autre élève, comme le montre l'exemple 178, a utilisé des phrases personnelles.

Stratégies communicatives d'apprentissage	Nombre	Pourcentage
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	34	87,17%
-Demander une explication, poser une question à l'enseignant	2	5,12%
- Expliquer, corriger, poser une question à un camarade	2	5,12%
-Solliciter l'enseignant pour parler	1	2,56%
-Expliquer à l'enseignant	0	0%
Total	39	100%

Tableau 73 : SCA développées dans la deuxième activité « expression orale »



Histogramme 10 : SCA développées dans la deuxième activité

Dans le tableau 73, nous présentons la fréquence d'utilisation de chaque SCA présente au cours de la deuxième activité. En effet, les lycéens ont eu recours dans cette deuxième activité sur le plan quantitatif à 39 SCA parmi lesquelles un recours majoritaire à « *donner un avis* », soit : 87,17%. Nous avons relevé seulement : 5,12% de « *demande d'explication à l'enseignant* », et le même taux pour « *l'explication à un camarade* » et enfin, 2,56% de « *sollicitation pour l'enseignant pour parler* ». Enfin les lycéens n'ont pas eu recours à « *la stratégie d'expliquer à l'enseignant* » durant cette activité.

Sur le plan qualitatif, les stratégies peuvent être analysées ainsi :

- **Donner un avis**

Nous avons relevé l'aide de l'enseignant à ses apprenants même lorsqu'ils expriment leur avis. En effet, l'enseignant aide ses élèves à achever leurs phrases et propos.

- **Exemple**

(179) 208 E : pourquoi l'homme est responsable de la pollution ?
209 A : c'est son but
210 E : ... pourquoi il est responsable ?
211 A1 : parce qu'il veut détruire
212A2 : il découvrirait des choses
213 E : qui causent la pollution

- Dans l'exemple 179, chacun des élèves cherche à présenter son avis sur la question posée par l'enseignant « pourquoi l'homme est responsable de la pollution ? », nous remarquons que ces phrases, même si on arrive à déduire leur signification, demeurent incomplètes.

- **Demander une explication**

- **Exemple 1**

(180) 169 E : oui tu veux aussi parler de la pollution de l'air oui
170 A : les déchets
171 E : je parle de l'air
172 A : l'air ?
173 E : l'air c'est-à-dire il y a les produits chimiques comme les gaz des usines

- Dans l'exemple 180, l'élève demande à son enseignant de lui donner des exemples sur la pollution de l'air mais l'enseignant répond directement sans demander à son élève de reformuler sa question correctement.

- **Exemple 2**

(181) 229 E : essayez de parler des méfaits de la science
230 A : maintenant ?
231 E : maintenant oui

- Dans l'exemple 181, l'élève pose une question sur l'exercice à faire. Ici aussi il dit simplement « maintenant » au lieu de dire « est ce qu'on fait l'exercice maintenant ? ».

- **Poser une question à un camarade**

- **Exemple**

(182) 206 A1 : c'est l'homme qui a fabriqué tout ça
207 A2 : quoi ?

- Dans l'exemple 182, l'apprenant 2 demande à son camarade ce qu'il veut dire par sa phrase « c'est l'homme qui a fabriqué tout ça » mais on reste toujours dans le niveau des questions composées de un voire deux mots.

- **Solliciter l'enseignant pour parler**

Nous avons relevé une seule fois un apprenant qui sollicite son enseignant pour parler.

- **Exemple**

(183) 247 E : qui veut parler encore ?
248 A : monsieur
249 E : oui vas-y saffer

- Dans l'exemple 183, l'apprenant sollicite l'enseignant pour parler, ce dernier lui passe la parole en lui disant « oui vas-y ».

Mises à part les SCA déjà citées, nous avons relevé chez certains lycéens les stratégies suivantes :

- **Éviter de répondre aux questions de l'enseignant**

- **Exemple**

(184) 28 E : ... comment qu'on appelle ces découvertes là en parlant de la science de la technologie internet qu'est-ce que ces gens-là possèdent que nous ne possédons pas
29 A : xxx
30 E : ils ont quoi + ils n'ont rien

- Dans l'exemple 184, l'élève évite de répondre à la question posée par l'enseignant, devant son silence l'enseignant simplifie la question dans l'espoir d'obtenir une intervention orale de la part de son élève.

- **Le silence**
- **Exemple**

(185) 151 E : le chômage oui c'est très bien le chômage ah donc dans une fabrique normale c'est-à-dire
si on a des robots ah c'est-à-dire
elle va provoquer du chômage
152 A : - - -
153 E : qu'est-ce que tu voulais dire ?
154 A : - - -

- Dans l'exemple 185, l'élève ne répond pas même si l'enseignant lui repose la question différemment.

- **Les chevauchements**
- **Exemple**

(186) 156 E : il y a la pollution de l'air il y a la pollution de l'eau il y a la pollution de la?
157 E : terre

- Dans l'exemple 186, les élèves parlent tous en même temps, car ils ont pensé à la même réponse en même temps.

- **Les répétitions**
- **Exemple**

(187) 158 E : ... quand je parle de la pollution de la: euh: l'air oui
159 A : la fumée des usines
160 E : encore quoi ?
161 A1 : les déchets nucléaires
162 A2 : les déchets nucléaires

- Dans l'exemple 187, l'élève 2 reprend l'énoncé de l'élève 1 à défaut de pouvoir trouver une autre réponse.

- **L'hésitation**
- **Exemple**

(188) 240 E : ... la science est une arme à double tranchants c'est à dire euh:: elles a des bénéfiques et des inconvénients ... on a aussi le domaine de la technologie par euh:: la création euh:: des + la création des euh:: armes biologiques

- Dans l'exemple 188, l'élève a bien commencé son intervention mais à force d'avoir peur de commettre des erreurs et à court d'idées, il hésite à chaque fois, ses hésitations sont marquées par des « euh ».

- **Les pauses et les interruptions brusques**

- **Exemple**

(189) 210 E : oui qu'est-ce que tu voulais dire + pourquoi l'homme est responsable?
211 A : parce que --- il veut détruire

- Dans l'exemple 189, l'élève commence sa réponse mais il se tait brusquement à la moitié de sa phrase.

- **Le manque de fluidité**

- **Exemple**

(190) 134 E : ... chaque fois c'est à dire vous êtes connecté à internet là vous perdez
135 A : le temps
136 E : hein le temps il y a perte de ?
137 A : de l'argent
138 E : encore quoi ?
139 A1 : l'argent
140 A2 : devoirs

- Dans l'exemple 190, l'enseignant pose la question « qu'est ce qu'on perd quand on se connecte à internet tout le temps ? ». Les lycéens n'ont proposé que la réponse « argent » et pourtant plusieurs réponses sont possibles mais le manque de vocabulaire chez les apprenants les met souvent dans des situations pareilles.

- **L'invention ou la création lexicale**

- **Exemple**

(191) 50 E : apporte des bien faits et ?
51 A : des malfaits

- Dans l'exemple 191, au lieu de dire méfait, l'élève a dit malfaits, un nom inventé à l'instant.

Il est à noter que ces stratégies traduisent les difficultés de communication ainsi que les lacunes rencontrées par les lycéens ; ces derniers font appel aux stratégies citées supra pour pouvoir dissimuler leurs difficultés d'expression orale.

7.6.2.3. Troisième activité « activité métalinguistique »

Les éléments suivants présentent l'ensemble des détails qui concernent la dernière activité enseignée au niveau du lycée « activité métalinguistique » :

❖ Situation de la séquence

- Programme : **Projet 2** : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes **séquence 2**
- Manuel : **page 68**
- **Contexte institutionnel**
 - Lieu : Lycée Mohamed Dib
 - Date : 10/02/2009
 - Nombre des participants : 40
 - Niveau de groupe (participants) : 2^{ème} AS
 - Période de l'année : **deuxième trimestre**
- **Type d'activité pédagogique** : activité métalinguistique

❖ Nombre et pourcentage de prise de parole

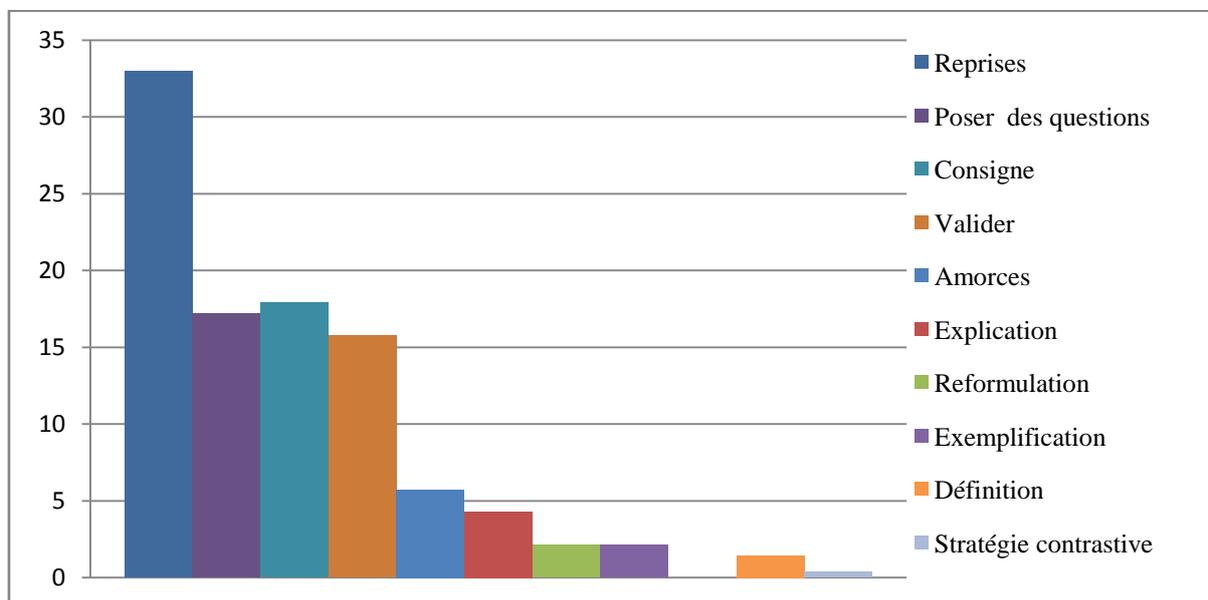
- Enseignant : 131/268 48.88%
- L'ensemble des apprenants : 137/268 51.11%

7.6.2.3.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement

Dans le tableau 74, nous avons établi la fréquence d'utilisation de chaque stratégie communicative d'enseignement utilisée par l'enseignant et cela au cours de la troisième activité enseignée au niveau du lycée.

Stratégies communicatives d'enseignement		Nombre		Pourcentage	
Reprises		92		32,97%	
Reprises de ses propos	Reprises des propos des apprenants	56	36	20,07%	12,90%
Consigne		50		17,92%	
Poser des questions		48		17,20%	
Valider		44		15,77%	
Amorces		16		5,73%	
Explication		12		4,30%	
Reformulation		6		2,15%	
Exemplification		6		2,15%	
Définition		4		1,43%	
Stratégie contrastive		1		0,35%	
Récapitulation		0		0%	
Total		279		100%	

Tableau 74 : SCE utilisées dans la troisième activité « activité métalinguistique »



Histogramme 11 : SCE utilisées dans la troisième activité

Dans la dernière activité enseignée au lycée, l'enseignant a utilisé 279 SCE. Il a eu recours aux « reprises » 92 fois soit : 32,97%. Il a aussi eu recours à un certain nombre de

SCE avec une fréquence jugée comme faible parmi lesquelles « *les consignes* » : 17,92%, « *poser une question* » : 17,20% et « *valider* » : 15,77%.

Nous avons relevé en revanche un taux d'«*amorcer*» estimé à : 05,73% et un taux d'«*explication*» évalué à : 4,30%. Nous avons relevé un taux de : 2,15% de «*reformulation*» ; 1,43% de «*définition*» et 0,35% de recours à «*la stratégie contrastive*». Tous ces taux sont considérés comme étant très faibles. Par contre, dans cette activité, l'enseignant n'a pas eu recours à «*la récapitulation*».

Sur le plan qualitatif, et pour pouvoir présenter l'activité métalinguistique, « l'emploi du gérondif et du conditionnel dans un texte explicatif », l'enseignant a employé principalement quatre SCE principales qui sont les suivantes :

❖ Reprises

▪ Exemple 1

(192) 171 E : ... la terminaison de l'imparfait la terminaison de l'imparfait c'est pas la terminaison du futur la terminaison de l'imparfait qui peut nous la rappeler rapidement?

▪ Exemple 2

(193) 63 : E : on peut greffer quoi ?
64 A : les organes
65 E : les organes oui c'est très bien

- En plus d'avoir recours aux reprises pour se faire comprendre (« *expliquer* », *reprendre* « *une consigne* », *reprendre* « *une question* »), le PES a utilisé, comme le montre les exemples 192 et 193, les reprises pour « *valider* » les propos de ses apprenants.

▪ Exemple 3

(194) 6 E : ... quelle est sa nature la nature du mot souligné ... ?
7 A : préposition
8 E : c'est une préposition

- Dans l'exemple 194, l'enseignant a repris les propos de ses apprenants pour compléter leurs propos.

❖ Consigne

Dans cette activité métalinguistique là où il y a une suite de répétitions, nous notons à la différence des deux premières activités, la présence des « *consignes* » parmi les SCE les

plus utilisées par l'enseignant. La nature de l'activité est y pour quelque chose (le fait d'expliquer une notion et des exercices augmente le pourcentage des consignes).

- **Exemple**

(195) 33 E : je vous donne quelques verbes vous allez vous allez les transformer en gérondif d'accord?

- ❖ **Poser une question**

- **Exemple**

(196) 50 E : il est parti en voiture qu'est-ce qu'on exprime dans cette phrase? il est parti en voiture oui

- Dans l'exemple 196, l'enseignant sollicite la parole de ses élèves en leur posant des questions.

- ❖ **Valider**

- **Exemple**

(197) 69 E : c'est grâce à la greffe ... quel est le rapport exprimé?

70 A : c'est la cause

71 E : c'est la cause c'est la cause **très bien**

- Dans l'exemple 197, l'enseignant valide la réponse de son élève en reprenant ses propos et en disant « très bien ».

Les autres SCE utilisées par l'enseignant sont comme suit :

- ❖ **Amorces**

- **Exemple**

(198) 24 E : ... de quoi est formé le gérondif? + il est formé d'u:ne

- Dans l'exemple 198, l'enseignant amorce la réponse en donnant la moitié de la réponse. A notre avis, c'est ce facteur qui encourage les élèves, à chaque fois, de donner l'information recherchée sans pour autant donner de l'importance à la construction de la phrase.

- ❖ **Explication**

- **Exemple**

(199) 22 E : ... la forme du gérondif est fixe c'est-à-dire on peut pas la changer et aussi invariable c'est-à-dire on ne peut rien ajouter ni e ni s ...

- Dans l'exemple 199, l'enseignant explique à ses élèves ce que veut dire l'adjectif « invariable ».

❖ **Reformulation**

▪ **Exemple**

(200) 28 E : il est formé **ou bien** il se compo:se ?

- Dans l'exemple 200, l'enseignant remplace le verbe « se former » par « se composer ».

❖ **Exemplification**

▪ **Exemple**

(201) 33 E : ... je vous donne quelques verbes vous allez les transformer en gérondif d'accord? **par exemple** parler on dit parler

- Dans l'exemple 201, l'enseignant donne des exemples des verbes du premier groupe et demande à ses élèves de les transformer en gérondif.

❖ **Définition**

▪ **Exemple**

(202) 66 : E : **qu'est-ce que sa veut dire greffer ?**

67 A : greffer veut dire enlever une partie d'un corps ou bien du même corps

- Dans l'exemple 202, l'enseignant explique en utilisant des mots simples le verbe « greffer ».

❖ **La stratégie contrastive (Recours à la langue maternelle)**

▪ **Exemple**

(203) 128 A : il y a comme + la cause

129 E : non (machi) la cause c'est le temps comme exprime ici le temps c'est le temps.

- Dans l'exemple 203, l'enseignant, pour insister sur la suite de mauvaises réponses formulées par ses élèves, il utilise le mot en arabe « *ce n'est pas cela* ».

7.6.2.3.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage

L'analyse des SCA va consister dans un premier temps à porter une attention particulière sur la langue utilisée par les lycéens au cours de la dernière activité enseignée/apprise.

➤ **Les premiers items concernent la langue**

Dans cette partie, nous allons analyser la nature et la qualité du lexique des apprenants.

❖ **Nature des énoncés**

Les apprenants ont utilisé plusieurs énoncés comme le montrent les exemples 204, 205 et 206.

- **Énoncé simple**

- **Exemple**

(204) 53 : A : l'état de la personne

- **Énoncé complexe**

- **Exemple**

(205) 59 A : en la greffant on la sauve de la mort

- **Mots ou groupe de mots**

- **Exemple**

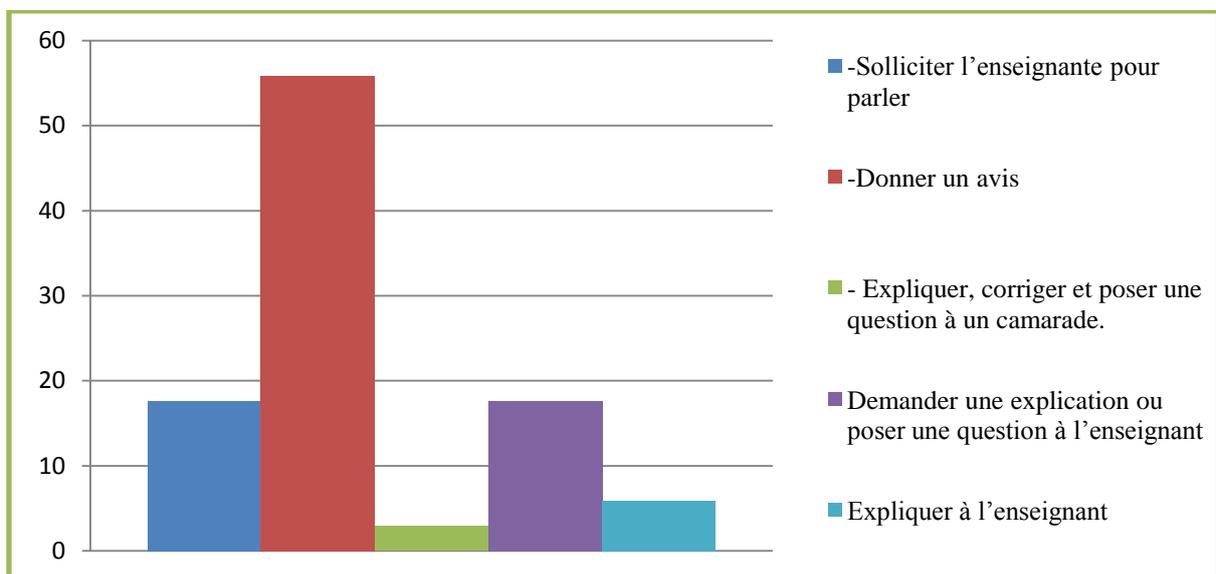
(206) 154 A : quel est le mode employé ?
155 E : conditionnel

❖ **Nature du lexique utilisé par les apprenants (calque sur le discours de l'enseignant et du manuel)**

Le tableau 75 synthétise quantitativement les SCA utilisées par les lycéens en troisième activité.

Stratégies communicatives d'apprentissage	Nombre	Pourcentage
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	19	55,88%
-Demander une explication, poser une question à l'enseignant	6	17,64%
-Solliciter l'enseignant pour parler	6	17,64%
-Expliquer à l'enseignant	2	5,88%
- Expliquer, corriger ou poser une question à un camarade	1	2,94%
Total	34	100%

Tableau 75 : SCA développées dans la troisième activité « activité métalinguistique »



Histogramme 12 : SCA développées dans la troisième activité

Au cours de la dernière activité enseignée, les lycéens ont eu recours aussi à un nombre limité de SCA 34 parmi lesquels un recours important à « *donner un avis* », soit : 55,88%. Nous avons relevé une occurrence de : 17,64% de « *demande d'explication à l'enseignant ou poser une question à l'enseignant* ». Les lycéens ont eu recours à la stratégie « *solliciter l'enseignant pour parler* » six fois ce qui représente une occurrence de : 17,64 %. Ils ont fait également appel à la stratégie d' « *expliquer à l'enseignant* » deux fois, ce qui représente un taux de : 5,88%. Quant à la SCA d'« *expliquer à un camarade ou corriger un camarade* », nous l'avons relevé une fois ce qui indique un taux de : 2,94%.

Nous remarquons que c'est la seule activité où les apprenants ont eu recours à toutes les SCA.

Sur le plan qualitatif, les propos des apprenants peuvent être analysés comme suit :

- **Donner un avis**

- **Exemple**

(207) 154 E : ... quel est le mode employé dans les deux phrases ... ?
155 A1 : le mode conditionnel
156 A2 : conditionnel passée

- Dans l'exemple 207, l'élève 1 avance une réponse et l'élève 2 avance une deuxième réponse, sans pour autant justifier leur avis.

- **Demander une explication (poser une question à l'enseignant)**

- **Exemple**

(208) 147 E : en sortant de la rade
148 A : c'est quoi la rade monsieur ?
149 E : c'est dans le port qu'on trouve la rade

- Dans l'exemple 208, l'élève n'hésite pas à demander à son enseignant le sens du mot « rade ».

- **Solliciter l'enseignant pour parler**

- **Exemple**

(209) 182 E : exercice page quarante-sept - - - oui euh: la première phrase
183 A : monsieur
184 E : oui vas-y

- Dans l'exemple 209, l'élève sollicite son enseignant pour donner la première réponse.

- **Expliquer à l'enseignant**

- **Exemple**

(210) 128 A : il y a comme c'est la cause
129 E : non c'est pas la cause

- Dans l'exemple 210, l'élève essaye d'expliquer à son enseignant sa réponse en justifiant l'emploi de cause par la conjonction « comme » mais l'enseignant ne valide pas sa réponse.

- **Expliquer à un camarade**

- **Exemple**

(211) 59 E : en la greffant on la sauve de la mort
60 A1 : la greffe ?
61 E : oui la greffe
62 A2 : c'est une opération

- Dans l'exemple 211, l'élève 2 demande à l'élève 1 le sens de « greffe ». L'élève 1 dit simplement « c'est une opération ».

Mises à part les SCA déjà citées, on a relevé chez certains apprenants les stratégies suivantes :

- **Les répétitions**

- **Exemple**

(212) 87 E : ... j'ai observé mon ami en ::
88 A : quittant la réunion
89 E : quel est le rapport exprimé dans cette phrase ? en quittant la réunion si je transforme la phrase
90 A : en quittant la réunion
91 E : non non je veux dire j'ai observé mon ami

- Dans l'exemple 212, et en ne sachant pas la réponse les élèves tentent de reprendre les propos les uns des autres.

- **L'hésitation**

- **Exemple**

(213) A : les gaz contenus dans la : euh : la lave d'un volcan engendrait xxx

- Dans l'exemple 213, l'élève commence sa phrase mais il hésite à la terminer, il est bloqué à « engendrait ».

- **Le manque de fluidité**

- **Exemple**

(214) 18 E : la forme du gérondif est invariable c'est-à-dire on peut pas ajouter un s ... donc c'est u:n ?
19 A : mot
20 E : c'est un groupe de mots

- Dans l'exemple 214, l'élève en ne connaissant pas le mot recherché tente de donner un mot par hasard.

Nous pouvons dire que ces SCA utilisées par quelques apprenants reflètent à notre avis les difficultés de communication rencontrées souvent par les apprenants ; pour pouvoir diminuer ces difficultés, les lycéens ont recours aux stratégies citées supra.

7.7. Synthèse des résultats obtenus

Après avoir analysé en détail, les SCE et les SCA utilisées au cours des trois activités enseignées au niveau du collège et au niveau du lycée, nous devons synthétiser les données obtenues pour pouvoir dégager les ressemblances et les différences dans le recours aux SCE ainsi que les SCA des deux groupes classes d'apprenants et de leurs enseignants.

7.7.1. Au niveau du collège

Au cours des trois activités enseignées, la PEM a utilisé principalement quatre SCE à savoir : « *poser des questions* », ensuite « *reprises* », après « *donner des consignes* » qui a une fréquence très proche de la quatrième stratégie qui est « *valider* ». A notre avis, au collège les enseignants devraient améliorer cette situation en :

- Utilisant dans les activités les SCE capitales telles que « l'exemplification », « la reformulation », etc. qui permettent de co-construire le savoir et de s'assurer que les contenus passent bien et en variant ces SCE, notamment en laissant plus de place et progressivement à l'autonomie des collégiens et à leurs capacités d'initier les échanges, en fonction des textes, des activités et en fonction du niveau des apprenants.
- Attirant l'attention des élèves sur les SCA.

Il reste aux apprenants de 2^{ème} AM encore deux années d'apprentissage de la langue française avant de quitter le collège. Ce qui peut donner du temps aux enseignants et aux élèves de se rattraper et d'essayer de varier l'emploi des SCE et les SCA. Les enseignants ne doivent pas se limiter aux mêmes SCE (*reprises, questions validation ou donner les consignes*) dans toutes les activités enseignées. Les collégiens quant à eux doivent *donner leurs avis et solliciter l'enseignante pour parler à leurs camarades et les corriger*. Cela peut être intéressant si l'enseignante arrive à leur faire apprendre l'utilisation d'autres SCA.

Les collégiens seront plus motivés à apprendre à parler la langue française et c'est à l'enseignante d'orienter et d'encourager les apprenants à parler même si on commet des erreurs.

7.7.2. Au niveau du lycée

L'enseignant a eu recours aux trois SCE suivantes : « *les reprises* », « *poser une question* » et « *valider* » les réponses des lycéens et cela au cours des trois activités enseignées. L'emploi de ces trois SCE a permis à court terme à l'enseignant d'atteindre l'objectif immédiat de ses activités (*lire et comprendre un texte, présenter une activité métalinguistique et présenter le point de vue par rapport à un sujet proposé « les avantages et les inconvénients de la science »*). Mais l'emploi répétitif de ces SCE ne peut pas à long terme ni aider les lycéens à améliorer leur compétence linguistique qui est déjà limitée ni leur permettre de co-construire le savoir. L'enseignant, en utilisant un nombre limité de stratégies communicatives d'enseignement, ne peut pas s'assurer que les contenus à enseigner passent bien.

Nous avons remarqué au cours des trois activités enseignées que le PES ne différencie pas ses SCE en fonction des textes, des activités et en fonction du niveau de ses élèves. Les lycéens quant à eux ont eu recours à un nombre très limité de SCA avec des occurrences qui peuvent être jugées comme étant faibles ; ce qui rend le travail d'enseigner/apprendre plus difficile. Il reste aux apprenants de 2^{ème} AS encore une année (la terminale) d'apprentissage de français avant de passer le BAC et de quitter le lycée. Après la réussite au BAC, les lycéens vont se retrouver à l'université où la plupart des modules dans toutes les filières sont enseignés en langue française (sauf la licence de droit et de langue arabe ; et même dans ces deux licences, plusieurs modules sont désormais enseignés en français dans le cadre du nouveau système Licence Master Doctorat (désormais « L.M.D. »). Ce qui va les mettre en situation de difficulté pour la compréhension des Cours Magistraux « C.M » et des Travaux Dirigés « T.D » et en production (rédaction de cours, d'exercices et d'examens).

7.7.3. Pour les deux niveaux

Nous pouvons faire la même remarque en ce qui concerne l'enseignante du collège et l'enseignant du lycée, qui ont eu recours, tous les deux, en moyenne aux mêmes trois SCE à savoir : « *poser une question* », « *les reprises* » et « *les consignes* » et cela au cours des trois activités enseignées.

L'absence de SCE et des SCA qui sont importantes comme « *la reformulation* », « *l'explication* », « *la définition* », « *l'exemplification* », « *expliquer à un camarade* », « *corriger un camarade* », « *poser une question à l'enseignant* », etc. n'aident pas les élèves à co-construire le savoir en classe de langue. Les deux enseignants, en ayant recours à un nombre limité de SCE, ne peuvent pas s'assurer que les contenus à faire acquérir par les apprenants passent convenablement. Dans les deux classes nous avons remarqué que le choix des SCE n'est pas fortement lié aux activités et au niveau du public. Les enseignants ne varient pas leurs SCE. Ils ne laissent pas de place à l'autonomie des élèves que ce soit au niveau du collège ou le lycée. Ils ne donnent pas l'occasion aux apprenants d'exprimer leur capacité d'initier des échanges. En fait, *la méthodologie circulante indifférenciée* à laquelle ils recourent empêche les enseignants et par conséquent les apprenants de faire évoluer respectivement les SCE utilisées par les enseignants ainsi que les SCA développées par les apprenants.

Conclusion

Après le septième chapitre qui est, à notre avis, central pour notre travail de recherche, nous devons présenter une analyse et une interprétation détaillées des résultats obtenus ainsi qu'une synthèse sur la comparaison de l'utilisation des SCE ainsi que les SCA au collège et au lycée dans les trois activités enseignées ainsi que quelques propositions pédagogiques pour améliorer l'enseignement de l'oral en classe de FLE.

CHAPITRE 8. SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS

Introduction

Ce chapitre propose une synthèse détaillée des résultats de notre recherche ainsi que des réponses à certaines de nos hypothèses de départ. Nous présentons ensuite quelques propositions pédagogiques qui devraient permettre d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral puisque notre recherche qui a porté sur les interactions verbales et les stratégies communicatives en contexte n'est pas uniquement descriptive mais à visée didactique.

8.1. Analyse des résultats

8.1.1. Le Collège

8.1.1.1. Tableau récapitulatif des fréquences des stratégies communicatives relevées en classe de 2^{ème} Année Moyenne dans les trois activités

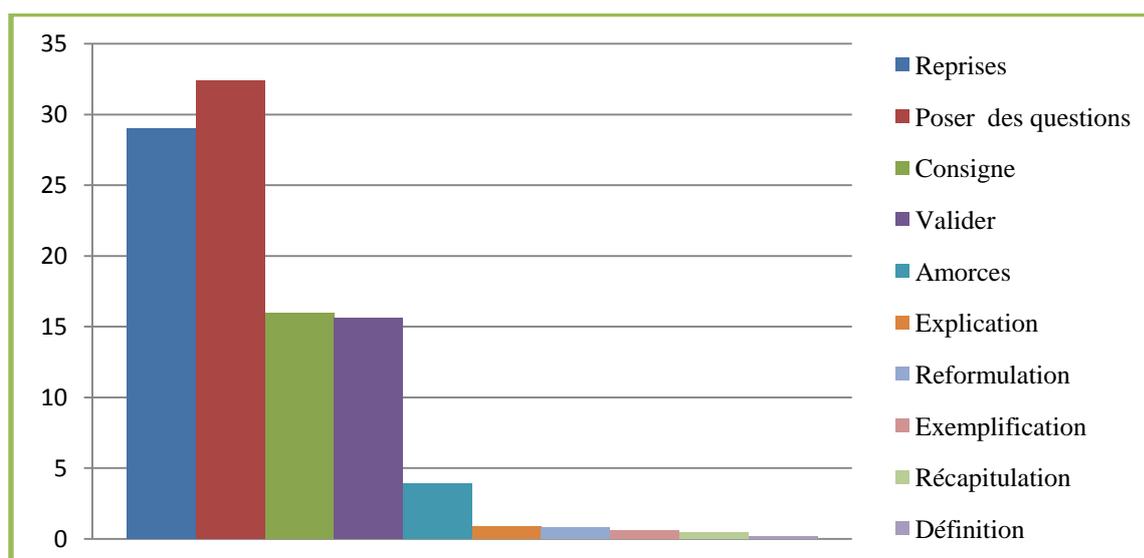
Dans le tableau 76, nous avons compté la moyenne de chaque SCE relevée en classe de 2^{ème} AM et cela durant les trois activités enseignées/apprises à savoir : *activité de compréhension orale des textes écrits, activité d'expression orale et activité métalinguistique.*

8.1.1.1.1. Stratégies communicatives d'enseignement

A partir de l'analyse faite des trois activités enseignées au collège, nous pouvons dire que les SCE utilisées par la PEM sont :

Stratégies communicatives d'enseignement	Occurrences
-Poser des questions	32,41%
-Reprises	29%
-Consigne	15,98%
-Valider	15,59%
-Amorces	3,93%
-Explication	0,88%
-Reformulation	0,84%
-Exemplification	0,63%
-Récapitulation	0,48%
-Définition	0,19%

Tableau 76 : Moyenne des SCE utilisées dans les trois activités enseignées au collège



Histogramme 13 : Moyenne des SCE utilisées dans les trois activités

En moyenne et au cours des trois activités enseignées, la PEM a utilisé principalement quatre SCE à savoir : en premier lieu « *poser des questions* » : 32,41%, ensuite « *reprises* » : 29,%, puis « *donner des consignes* » 15,98% qui a une fréquence très proche de la quatrième stratégie qui est « *valider* » (« oui, très bien ») : 15,59%. Nous remarquons que les SCE que nous venons de mentionner sont des stratégies basiques, liées essentiellement au maintien de la communication, quel que soit le contenu de l'activité enseignée.

Il convient de souligner également que ces SCE sont « *des stratégies d'écho* » c'est-à-dire qu'elles ne font que prolonger ce que dit l'apprenant sans apporter du nouveau sur le plan communicatif. Le reste des SCE qui sont fondamentales car elles concernent l'accès au sens, ne représente qu'une faible occurrence dans la pratique de la PEM c'est-à-dire moins de 5%. En revanche, nous remarquons que l'enseignante n'a jamais eu recours à « *la stratégie contrastive* ». Le non recours, ou même l'emploi rare des SCE que sont : « *l'explication* » : 0,88%, « *la reformulation* » : 0,84%, « *l'exemplification* » : 0,63% ne peuvent que freiner le développement de la compétence linguistique des élèves et entraver la co-construction de leurs savoirs. Nous pensons que ce sont ces SCE ainsi que « *la définition* » qui pourraient faciliter la co-construction des savoirs dans le sens où elles permettent aux apprenants de régler les difficultés de communication et les lacunes syntaxiques, morphologiques et lexicales et par conséquent d'améliorer la compétence linguistique et de développer l'expression orale des apprenants par les interactions verbales qu'elles engendrent entre les enseignants et leurs apprenants et entre les apprenants (cf. les travaux de Alber et Py 1985, Cicurel, 1985, De Pietro, 1988, Causa, 2003).

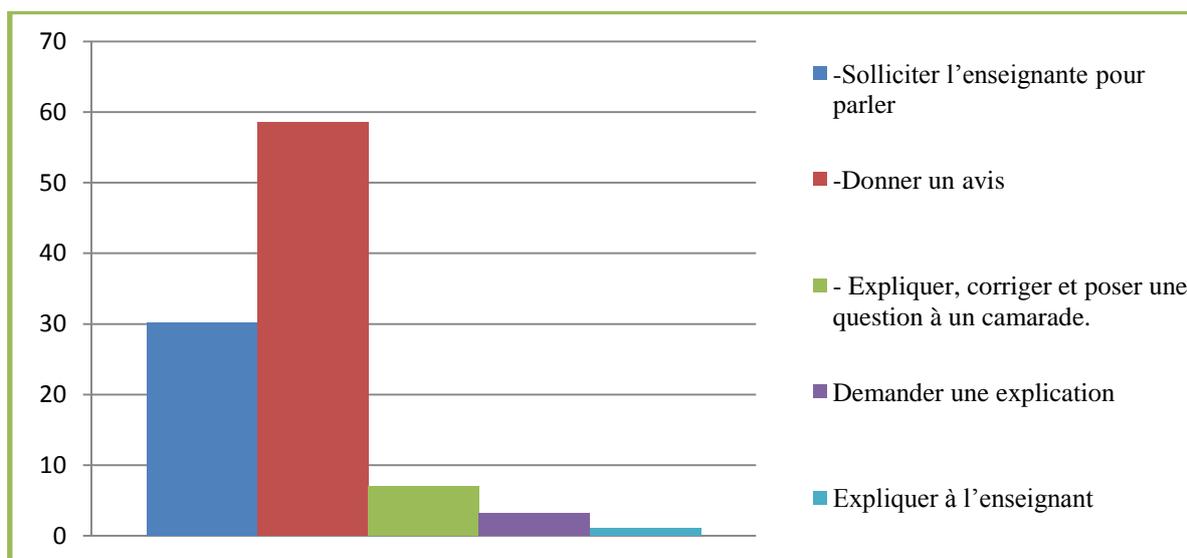
Par ailleurs, la PEM mobilise, au cours des trois activités enseignées (qui sont très différentes l'une de l'autre dans leurs contenus et leurs objectifs) les mêmes SCE sans les varier ni les lier à la nature de l'activité enseignée (*compréhension orale des textes écrits, expression orale et activité métalinguistique*) et au niveau de son public. Elle néglige également les SCE qui pourraient lui permettre de vérifier si les connaissances sont transmises effectivement comme « *la définition* », « *la reformulation* » et « *la récapitulation* » et « *la stratégie contrastive* ». Nous constatons donc que pour présenter et mener une activité, quelle que soit sa nature, l'enseignante le fait en suivant la même démarche communicative tout au long du cours (question/réponse/renforcement). Il faut aussi souligner, que les SCE que sont : donner des « *consignes* » et « *valider* » les réponses des apprenants ne permettent pas la co-construction des savoirs et elles sont en même temps très loin des principes du *communicatif* qui voient dans l'apprenant un *acteur de son apprentissage*. Ce qui est fort dommage en ce qui concerne le développement des compétences langagières des apprenants.

8.1.1.1.2. Stratégies communicatives d'apprentissage

En ce qui concerne les collégiens, en moyenne les SCA utilisées par ces derniers dans les trois activités prises comme objets d'étude sont :

Stratégies Communicatives d'Apprentissage	Occurrences
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	58,59%
-Solliciter l'enseignante pour parler	30,14%
-Expliquer, corriger, poser une question à un camarade	7,02%
-Demander une explication	3,18%
-Expliquer à l'enseignante	1,04%

Tableau 77 : Moyenne des SCA développées dans les trois activités apprises au collège



Histogramme 14 : Moyenne des SCA développées dans les trois activités

Les collégiens, en moyenne, ont eu recours aux SCA suivantes : en premier lieu, « *donner un avis* » : 58,59%, en deuxième lieu, « *solliciter l'enseignant pour parler* » : 30,14%, et en troisième lieu « *expliquer, corriger un camarade* » : 7,02%. Quant aux autres stratégies développées, elles représentent une fréquence très faible ; comme « *demander une explication* » : 3,18%, et enfin « *expliquer à l'enseignant* » : 1,04%.

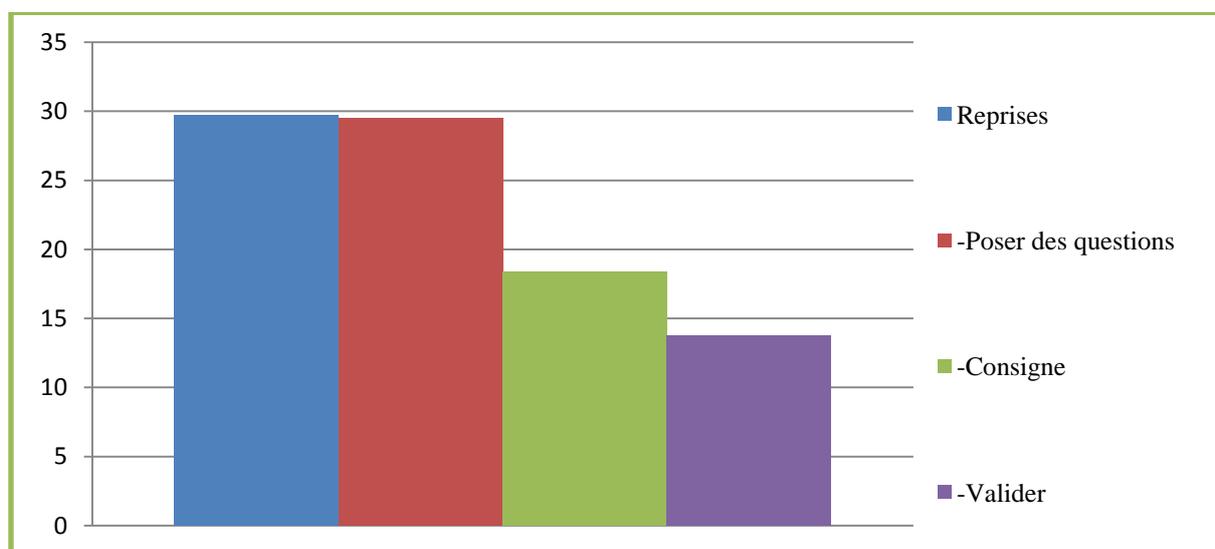
8.1.1.2. Les stratégies communicatives d'enseignement les plus utilisées par la PEM dans les trois activités

Les SCE les plus utilisées durant les trois activités enseignées sont représentées dans les tableaux suivants :

8.1.1.2.1. Première activité « la compréhension orale des textes écrits »

Stratégies communicatives d'enseignement	Taux
-Reprises	29,71%
-Poser des questions	29,49%
-Consigne	18,40%
-Valider	13,74%

Tableau 78 : Les trois SCE les plus utilisées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »



Histogramme 15 : Les trois SCE les plus utilisées dans la première activité

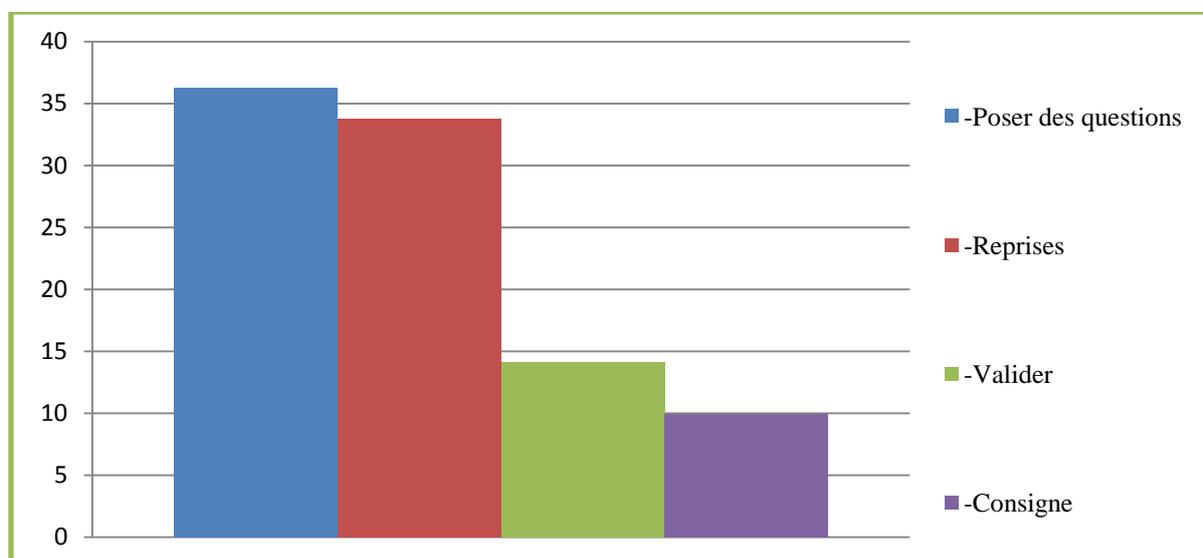
Au cours de la première activité de « *compréhension orale des textes écrits* », l'enseignante du collège a utilisé les quatre SCE suivantes : « *les reprises* » : 29,71%, qui sont très proche de la stratégie, « *poser une question* » : 29,49%. Ensuite vient « *la consigne* » : 18,40% et enfin « *valider* » en quatrième lieu 13,74%.

Pour mettre en relation l'emploi de ces SCE avec l'activité enseignée, il convient de constater que « *la compréhension orale des textes écrits* », l'enseignante, comme nous allons le voir au cours des trois activités enseignées, va mobiliser quatre SCE : , car les activités présentées en classe sont un enchaînement de questions posées par l'enseignante et de réponses données par les collégiens, « *Poser des questions* », « *reprendre les propos des élèves* », « *valider les réponses des élèves* » et « *donner des consignes* ».

8.1.1.2.2. Deuxième activité « expression orale »

Stratégies communicatives d'enseignement	Taux
-Poser des questions	36,29%
-Reprises	33,75%
-Valider	14,15%
-Consigne	9,98%

Tableau 79 : Les trois SCE les plus utilisées dans la deuxième activité « expression orale »



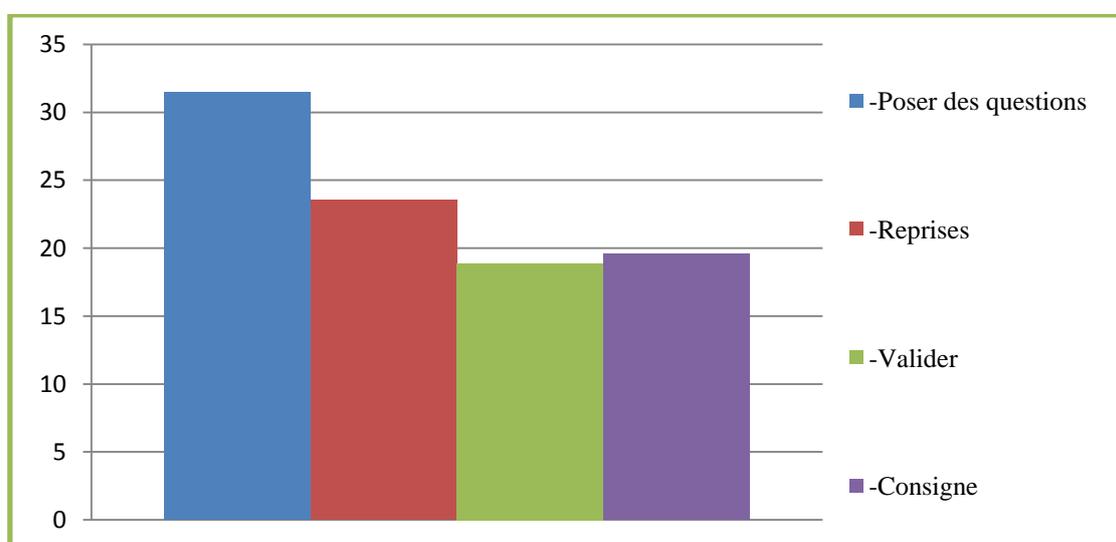
Histogramme 16 : Les trois SCE les plus utilisées dans la deuxième activité

En deuxième activité d'expression orale, la PEM a utilisé les mêmes quatre SCE comme en première activité, mais les fréquences ne sont pas les mêmes : « *poser une question* » : 36,29%, « *les reprises* » : 33,75%, « *valider* » en troisième lieu : 14,15% et en quatrième lieu « *la consigne* » : 9,98%. Dans cette deuxième activité l'enseignante continue à mobiliser les quatre SCE déjà utilisées en première activité, bien qu'on ait affaire à une activité « *d'expression orale* ». L'enseignante continue à négliger les SCE qui peuvent aider les élèves à co-construire les savoirs et lui permettre de vérifier si les connaissances passent bien.

8.1.1.2.3. Troisième activité « Activité métalinguistique »

Stratégies communicatives d'enseignement	Taux
-Poser des questions	31,46%
-Reprises	23,54%
-Consigne	19,58%
-Valider	18,88%

Tableau 80 : Les trois SCE les plus utilisées dans la troisième activité « activité métalinguistique »



Histogramme 17 : Les trois SCE les plus utilisées dans la troisième activité

Durant la troisième activité « *l'activité métalinguistique* », l'enseignante a utilisé aussi les mêmes SCE comme dans la première et la deuxième activité mais toutefois avec des fréquences différentes : en premier lieu, « *poser une question* » : 31,46%, en second lieu, « *les reprises* » : 23,54%, et les deux stratégies très proches qui sont : la « *consigne* » : 19,58% et « *valider* » : 18,88%.

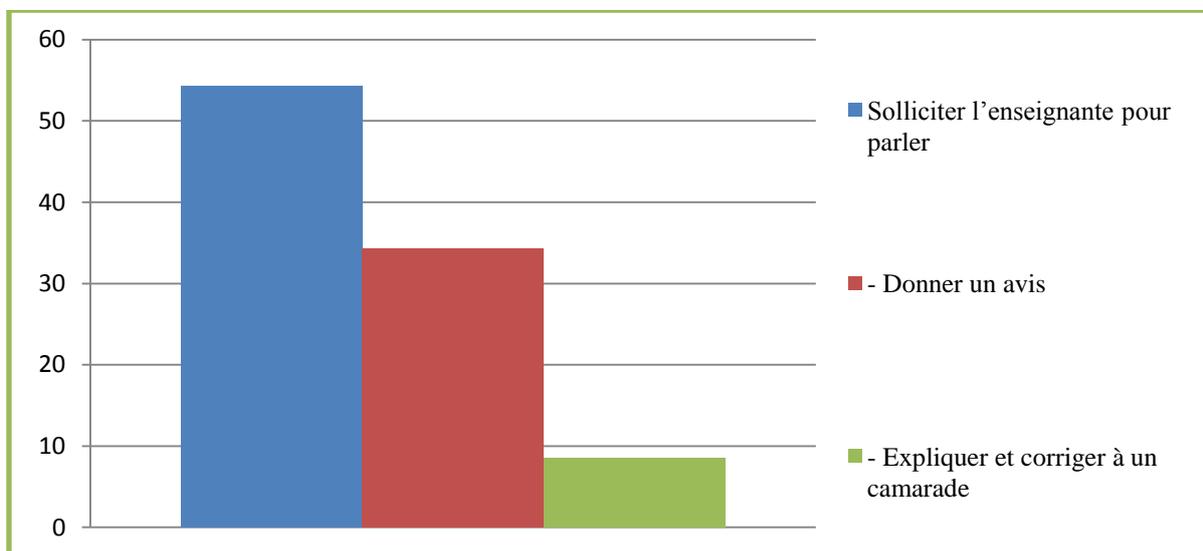
8.1.1.3. Les SCA les plus utilisées par les collégiens durant les trois activités

Les SCA les plus utilisées au cours des trois activités au collège peuvent être présentées dans les tableaux suivants :

8.1.1.3.1. Première activité « compréhension orale des textes écrits »

Stratégies Communicatives d'Apprentissage	Taux
- Solliciter l'enseignante pour parler	54,28%
- Donner un avis, exprimer une hypothèse	34,28%
- Expliquer, corriger, poser une question à un camarade	8,57%

Tableau 81 : Les trois SCA les plus développées dans la première activité « compréhension orale de textes écrits »



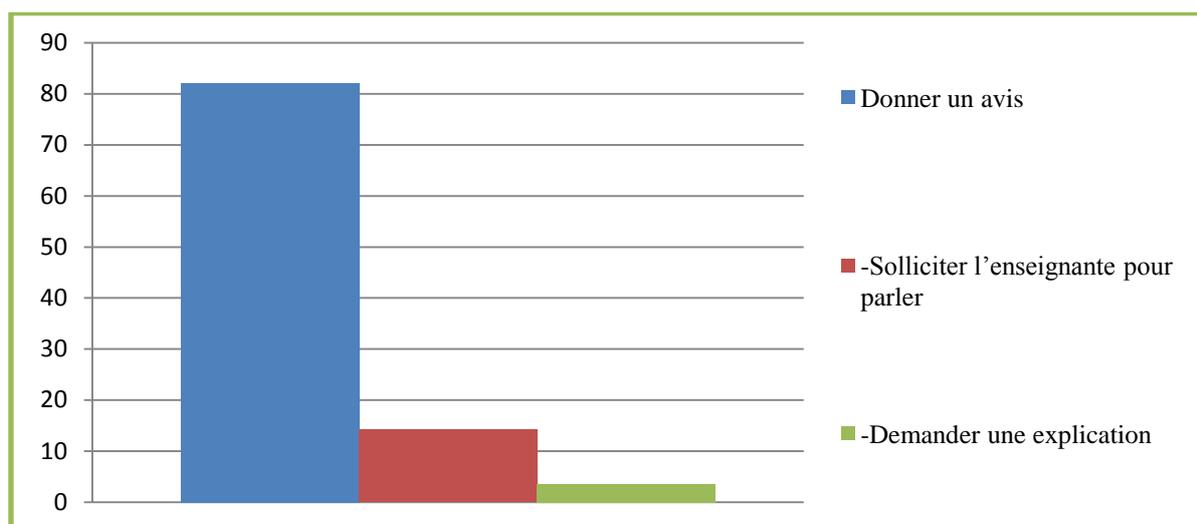
Histogramme 18 : Les trois SCA les plus développées dans la première activité

Pendant la première activité, la première stratégie utilisée par les apprenants est « solliciter l'enseignante pour parler » : 54,28%. Cette fréquence intense de cette SCA s'explique par la nature de l'activité qui est « compréhension orale des textes écrits ». En effet, l'enseignante a posé tout au long de cette activité des questions, et pour pouvoir répondre à ces questions les collégiens ont sollicité l'enseignante pour y répondre. La deuxième SCA est « donner un avis » : 34,28%. Quant à la troisième stratégie, nous avons remarqué que dans cette activité c'est la stratégie d'« expliquer, corriger un camarade » : 8,57%.

8.1.1.3.2. Deuxième activité « expression orale »

Stratégies Communicatives d'Apprentissage	Taux
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	82,14%
-Solliciter l'enseignante pour parler	14,28%
-Demander une explication	3,57%

Tableau 82 : Les trois SCA les plus développées dans la deuxième activité « expression orale »



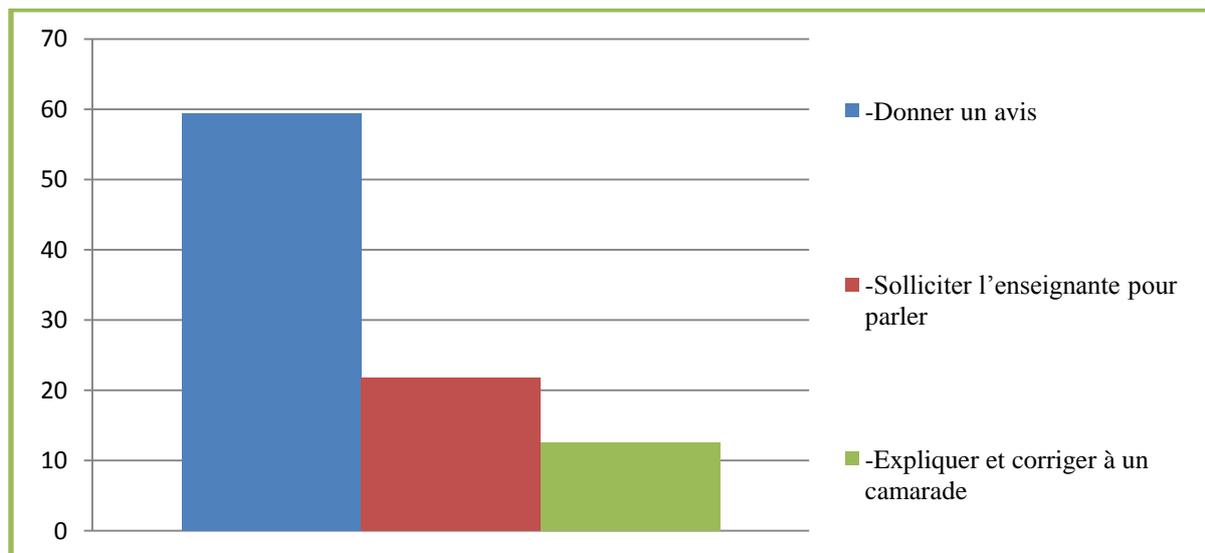
Histogramme 19 : Les trois SCA les plus développées dans la deuxième activité

Pendant la deuxième activité « *expression orale* », la première SCA utilisée est « *donner un avis* » : 82,14%. Cette fréquence intense de cette SCA s'explique par la nature de l'activité qui est une activité où l'enseignante pose des questions pour stimuler la parole de ses apprenants, quant à la deuxième SCA, nous avons remarqué que dans cette activité c'est « *solliciter l'enseignante pour parler* » : 14,28% et la troisième SCA est « *demande une explication* » : 3,57%.

8.1.1.3.3. Troisième activité « activité métalinguistique »

Stratégies Communicatives d'Apprentissage	Taux
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	59,37%
-Solliciter l'enseignante pour parler	21,87%
- Expliquer, corriger, poser une question à un camarade	12,50%

Tableau 83 : Les trois SCA les plus développées dans la troisième activité « activité métalinguistique »



Histogramme 20 : Les trois SCA les plus développées dans la troisième activité

Durant la troisième activité, la première et la deuxième stratégies sont identiques à la deuxième activité, à savoir « *donner un avis* » : 59,37% et « *solliciter l'enseignante pour parler* » : 21,87%. Les collégiens ont eu recours à ces deux SCA car il s'agit d'une activité propice au surgissement de la parole (activité de métalangage). Quant à la troisième stratégie, nous avons remarqué qu'au long de cette activité les apprenants ont eu à « *expliquer et corriger un camarade* » à raison de : 12,50%.

8.1.2. Le lycée

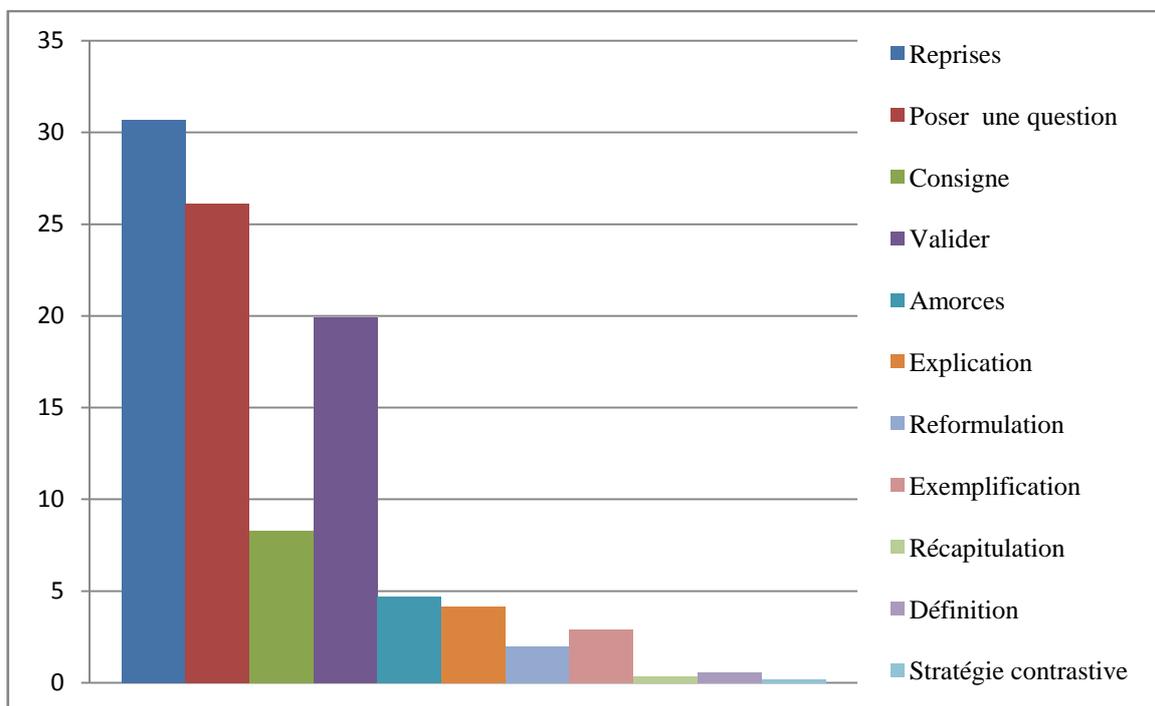
8.1.2.1. Tableau récapitulatif des fréquences des stratégies communicatives relevées en classe de 2^{ème} Année Secondaire dans les trois activités

8.1.2.1.1. Stratégies communicatives d'enseignement

En faisant une lecture synthétique des trois activités enseignées au lycée, nous pouvons présenter les SCE utilisées par l'enseignant dans le tableau suivant :

Les stratégies communicatives d'enseignement	Occurrences
- Reprises	30,66%
- Poser une question	26,14%
- Valider	19,94%
- Consigne	8,26%
- Amorces	4,70%
- Explication	4,15%
- Exemplification	2,92%
- Reformulation	2%
- Définition	0,57%
- Récapitulation	0,37%
- La stratégie contrastive	0,21%

Tableau 84 : Moyenne des SCE utilisées dans les trois activités enseignées au lycée



Histogramme 21 : Moyenne des SCE utilisées dans les trois activités

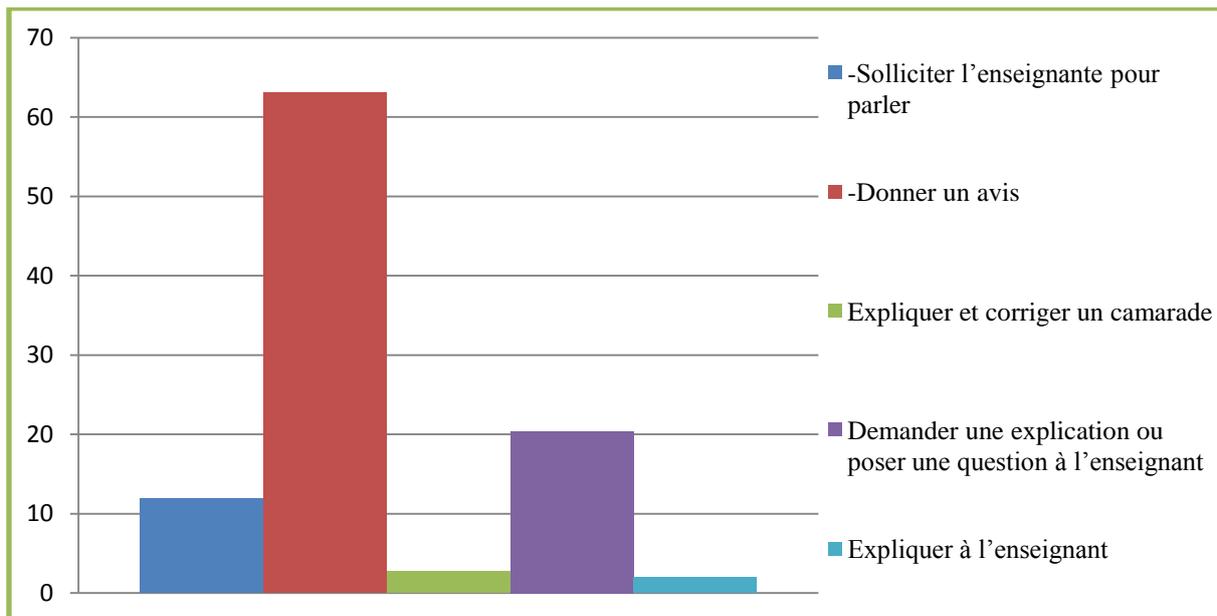
Après l'analyse du tableau n°84, nous pouvons dire qu'en moyenne, les trois SCE les plus utilisées par le PES sont : « *les reprises* » : 30,66%, « *poser une question* » : 26,14% et « *valider* » les réponses des apprenants : 19,94%. Ces trois SCE peuvent être considérées comme des activités communicatives pédagogiques de base. Quant aux autres stratégies, nous remarquons que l'enseignant n'a eu recours aux SCE suivantes que rarement : « *la consigne* » : 8,26%, « *les amorces* » : 4,70%, « *l'explication* » : 4,15%, « *l'exemplification* » : 2,92%, « *la reformulation* » : 2%, « *la définition* » : 0,57%, « *la récapitulation* » : 0,37% et « *la stratégie contrastive* » : 0,21% et pourtant ce sont des SCE qui pourraient faciliter la co-construction des savoirs. Nous pensons également que le fait que l'enseignant n'a pas recours à ces SCE n'encourage pas les apprenants à s'exprimer et à améliorer leur compétence linguistique. Nous remarquons que la nature des trois SCE les plus utilisées au lycée au cours de l'activité de « *compréhension orale des textes écrits* » et au cours de l'activité « *d'expression orale* » sont identiques à savoir : premièrement « *les reprises* », deuxièmement, « *les consignes* » et troisièmement, « *poser une question* ». Nous constatons, comme au niveau du collège, qu'au cours des trois activités enseignées au lycée, un même dispositif de SCE est mobilisé quelle que soit l'activité enseignée : pour présenter et mener une activité, quelle que soit sa nature, l'enseignant le fait en suivant la même démarche communicative tout au long du cours. (question/réponse/renforcement).

8.1.2.1.2. Stratégies communicatives d'apprentissage

En ce qui concerne les lycéens, en moyenne les SCA utilisées dans les trois activités enseignées sont représentées dans le tableau suivant :

Stratégies Communicatives d'Apprentissage	Occurrences
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	63,06%
-Demander une explication ou poser une question à l'enseignant	20,40%
-Solliciter l'enseignant pour parler	11,86%
- Expliquer, corriger, poser une question à un camarade	2,68%
-Expliquer à l'enseignant	1,96%

Tableau 85 : Moyenne des SCA développées dans les trois activités apprises au lycée



Histogramme 22 : Moyenne des SCA développées dans les trois activités

Les lycéens ont eu recours, au cours des trois activités apprises, à un nombre limité de SCA parmi lesquelles un recours important à « *donner un avis* », soit : 63,06% qui est une activité langagière réactive. Nous avons relevé : 20,40% de « *demande d'explication* » et « *poser une question à l'enseignant* ». Les lycéens ont « *sollicité l'enseignant pour parler* » : 11,86%, seulement : 2,68%, pour « *expliquer, corriger un camarade* » et enfin : 1,96% pour « *expliquer à l'enseignant* » pourtant ce sont ces deux SCA qui permettent aux lycéens d'interagir avec l'enseignant et leurs camarades en classe.

Pour affiner les résultats obtenus, nous allons classer les SCE et les SCA en fonction des trois activités enseignées.

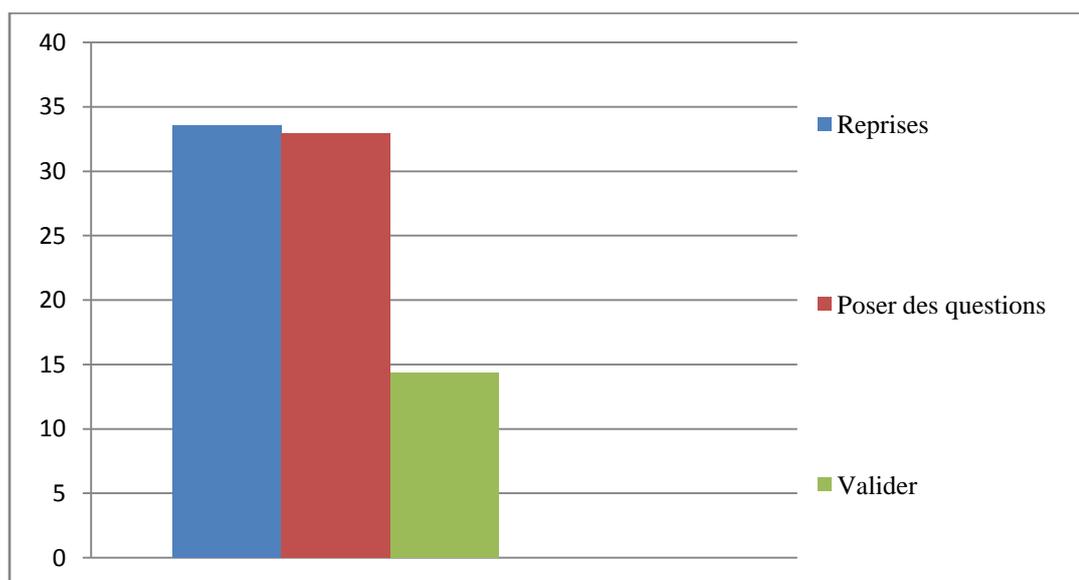
8.1.2.2. Les stratégies communicatives d'enseignement les plus utilisées par le PES durant les trois activités

Les SCE les plus utilisées au cours des trois activités sont :

8.1.2.2.1. Première activité « compréhension orale de textes écrits »

Stratégies communicatives d'enseignement	Taux
-Reprises	33,53%
-Poser des questions	32,93%
-Valider	14,37%

Tableau 86 : Les trois SCE les plus utilisées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »



Histogramme 23 : Les trois SCE les plus utilisées dans la première activité

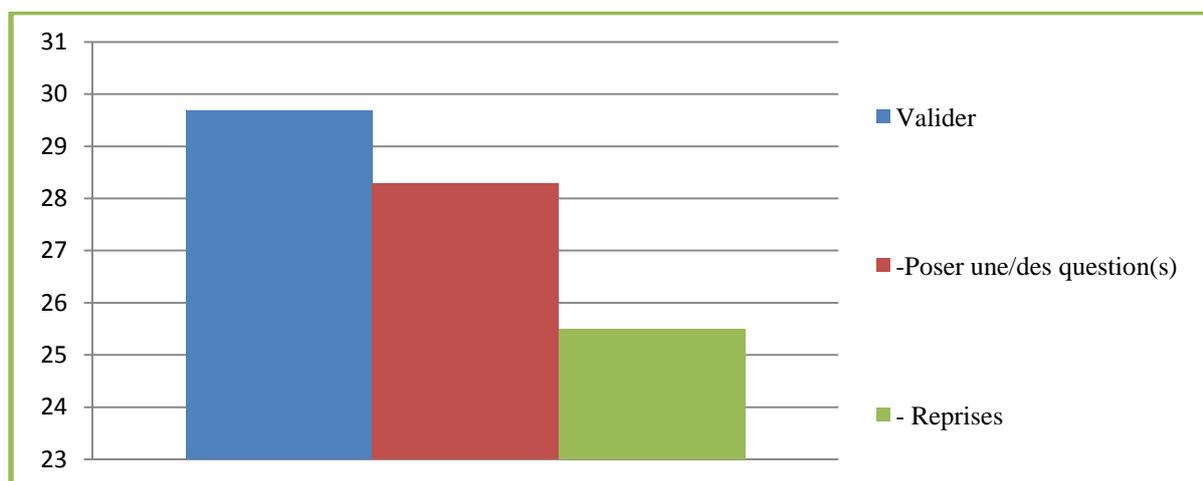
Lors de la première activité de « *compréhension de textes écrits* », l'enseignant du lycée a utilisé principalement les trois SCE suivantes : « *les reprises* » : 33,35%, « *poser une question* » : 32,93%, et « *valider* » en troisième lieu : 14,37%. Nous pouvons expliquer l'utilisation particulière de ces trois SCE par le fait que dans l'activité de la « *compréhension orale de textes écrits* », l'enseignant, du fait même de la spécificité de l'activité qui consiste à vérifier l'accès au sens d'un énoncé, a posé tout au cours de l'activité des questions.

Donc il est logique de relever la stratégie de « *poser une question* », et « *valider* » les réponses des élèves aux questions posées, ainsi que « *les reprises* » des enseignants qui servent également à « *valider* » les réponses des élèves.

8.1.2.2.2. Deuxième activité « *expression orale* »

Stratégies communicatives d'enseignement	Taux
- Valider	29,69%
-Poser une/des question(s)	28,29%
- Reprises	25,49%

Tableau 87 : Les trois SCE les plus utilisées dans la deuxième activité « *expression orale* »



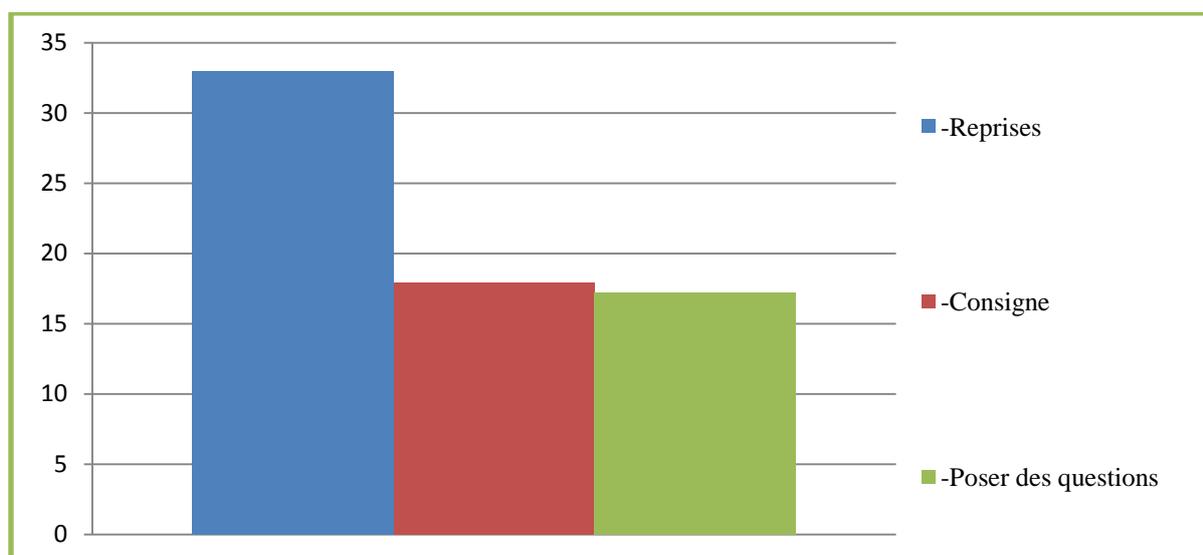
Histogramme 24 : Les trois SCE les plus utilisées dans la deuxième activité

Au cours de l'activité « *d'expression orale* », l'enseignant a utilisé les mêmes SCE que pendant la première activité mais avec des taux de fréquence différents : en premier lieu, la SCE de « *valider* » occupe le première place : 29,69% ; en deuxième lieu, la SCE de « *poser une question* » : 28,29% ; et en troisième lieu la stratégie des « *reprises* » avec une occurrence de : 25,49%. Notons ici que la différence entre les trois stratégies est minime. Pour établir les corrélations entre les SCE utilisées et l'activité enseignée, nous pouvons dire que puisque il s'agit ici de l'activité « *d'expression orale* », l'enseignant doit impérativement poser des questions, s'assurer de la maîtrise progressive du sens de l'énoncé, pour pouvoir avancer dans l'activité. Ensuite il doit « *valider* » les propos des apprenants. Enfin, il doit « *reprendre* » à chaque fois les propos de ses apprenants pour pouvoir les valider.

8.1.2.2.3. Troisième activité « activité métalinguistique »

Stratégies communicatives d'enseignement	Taux
-Reprises	32,97%
-Consigne	17,92%
-Poser des questions	17,20%

Tableau 88 : Les trois SCE les plus utilisées dans la troisième activité « activité métalinguistique »



Histogramme 25 : Les trois SCE les plus utilisées dans la troisième activité

Nous remarquons que la nature des trois stratégies communicatives les plus utilisées au lycée au cours de l'activité de « *compréhension orale des textes écrits* » et au cours de l'activité « *d'expression orale* » sont identiques à savoir : premièrement « les reprises », deuxièmement, « les consignes » et troisièmement, « poser une question ».

En ce qui concerne la dernière activité enseignée à savoir « *l'activité métalinguistique* », nous remarquons qu'il y a un changement. En effet, l'enseignant utilise en plus « *de poser des questions* » et de la « *validation* », « *la consigne* ». Nous pouvons expliquer cela par le fait que pour présenter une notion métalinguistique, activité qui peut être considérée comme étant *très directive*, et pour guider une conceptualisation grammaticale, le PES est contraint d'avoir recours aux « *consignes* » qui, peuvent aider à, d'une part, cadrer l'activité, la rendre efficace et éviter de perdre du temps et d'autre part, amener les lycéens à produire la règle attendue.

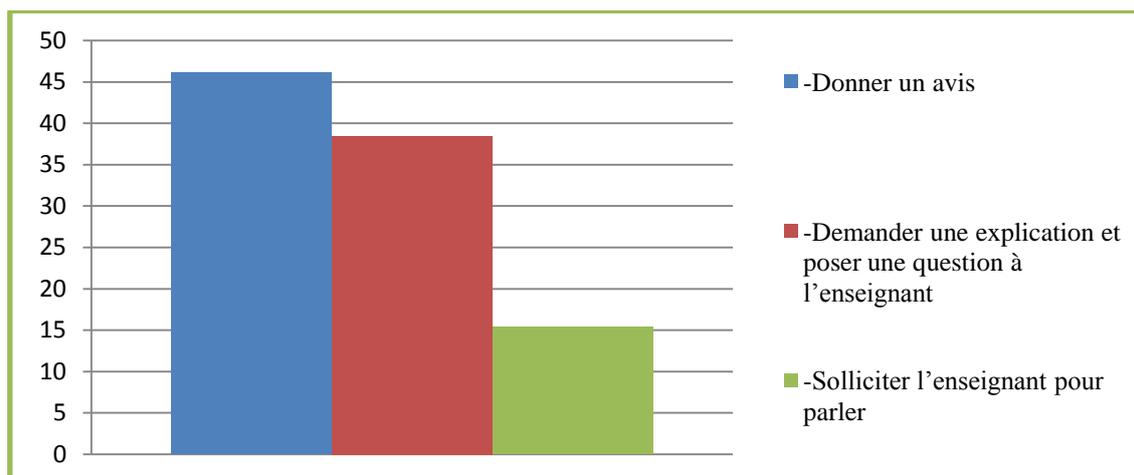
8.1.2.3. Les stratégies communicatives d'apprentissage les plus utilisées dans les trois activités

Les SCA les plus utilisées au cours des trois activités enseignées au lycée sont :

8.1.2.3.1. Première activité « compréhension orale des textes écrits »

Stratégies Communicatives d'Apprentissage	Taux
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	46,15%
-Demander une explication, poser une question à l'enseignant	38,46%
-Solliciter l'enseignant pour parler	15,38%

Tableau 89 : Les trois SCA les plus développées dans la première activité « compréhension orale des textes écrits »



Histogramme 26 : Les trois SCA les plus développées dans la première activité

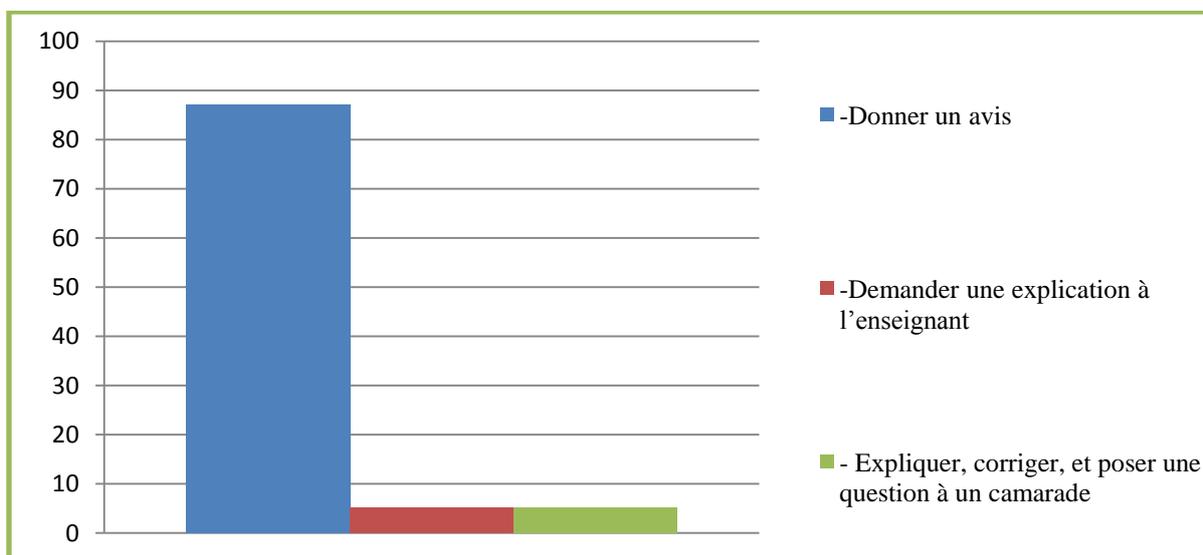
Au cours de la première activité de « *compréhension orale de textes écrits* », la première et la deuxième SCA utilisées par les lycéens sont : « *donner un avis* » : 46,15%, et « *demandeur une explication* » : 38,46%. Quant à la troisième SCA, nous avons constaté que dans cette activité c'est « *solliciter l'enseignant pour parler* » : 15,38%. Pour pouvoir mettre en rapport l'activité enseignée et les SCA utilisées, nous pouvons dire que dans l'activité de « *la compréhension orale de textes écrits* » les lycéens « *demandent des explications à l'enseignant* » quand ils ne comprennent pas un item.

Ils « sollicitent également l'enseignant soit pour répondre à ses questions », soit pour lui « demander des explications » en ce qui concerne le texte.

8.1.2.3.2. Deuxième activité « expression orale »

Stratégies Communicatives d'Apprentissage	Taux
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	87,17%
-Demander une explication à l'enseignant	5,12%
- Expliquer, corriger, poser une question à un camarade	5,12%

Tableau 90 : Les trois SCA les plus développées dans la deuxième activité « expression orale »



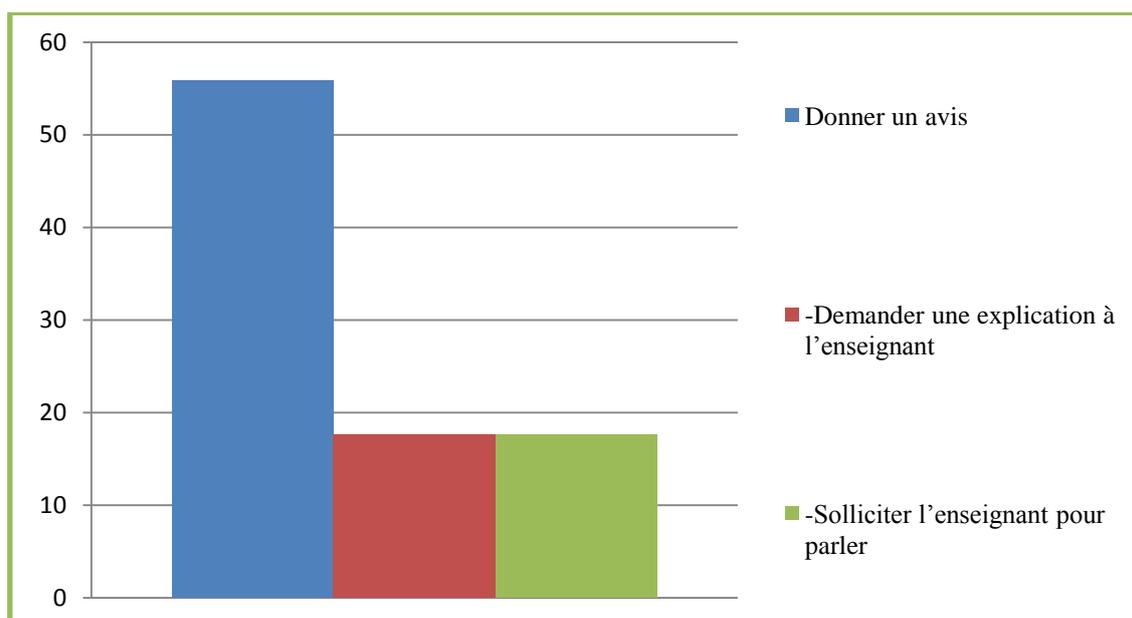
Histogramme 27 : Les trois SCA les plus développées dans la deuxième activité

Nous relevons d'après le tableau 90 que les taux d'utilisation des deux stratégies : « demander une explication » et « expliquer, corriger ou poser une question à un camarade » sont très faibles et identiques aussi : 5,12%. Notons que ce sont ces deux SCA qui permettent aux lycéens d'interagir avec l'enseignant et leurs camarades en classe, alors que la stratégie de « donner un avis » occupe la première place avec un taux de : 87% et là ce sont des réponses des élèves aux questions de l'enseignant. Ces réponses des apprenants sont pour la plupart des mots ou des groupes des mots c'est-à-dire des phrases agrammaticales.

8.1.2.3.3. Troisième activité « activité métalinguistique »

Stratégies Communicatives d'Apprentissage	Taux
-Donner un avis, exprimer une hypothèse	55,88%
-Demander une explication à l'enseignant	17,64%
-Solliciter l'enseignant pour parler	17,64%

Tableau 91 : Les trois SCA les plus développées dans la troisième activité « activité métalinguistique »



Histogramme 28 : Les trois SCA les plus développées dans la troisième activité

Durant la troisième activité, la première et la deuxième SCA sont toujours les mêmes à savoir « *donner un avis* » : 55,88%, et « *demander une explication à l'enseignant* » : 17,64%. Quant à la troisième SCA utilisée par les lycéens, nous avons remarqué que dans cette activité c'est la stratégie de « *solliciter l'enseignant pour parler* » : 17,64%. Le recours à cette dernière SCA peut être expliqué par le fait que dans l'activité métalinguistique, l'enseignant présente une notion de conjugaison, cette activité implique plusieurs exercices d'application, donc les élèves sollicitent l'enseignant pour donner la réponse aux exercices donnés. Si nous comparons l'utilisation des SCE et les SCA dans les trois activités nous pouvons conclure par ce qui suit : les lycéens ont eu recours aux mêmes SCA dans la première activité « *compréhension orale des textes écrits* » et la troisième activité à savoir « l'activité métalinguistique ».

Dans la deuxième activité enseignée, c'est à dire « *expression orale* », les lycéens ont eu recours en plus de « *donner un avis* » et « *demander une explication à l'enseignant* », à la stratégie « *d'expliquer, corriger, poser une question à un camarade* » mais à une occurrence très faible : 5,12%.

8.2. Interprétation des résultats

8.2.1. Les stratégies communicatives d'enseignement

En ce qui concerne les SCE, si nous comparons les trois SCE les plus utilisées au collège et au lycée dans les trois activités enseignées, nous pouvons dire :

Les deux SCE les plus utilisées au collège comme au lycée sont « *la répétition* » et « *poser des questions* ». Elles ont des pourcentages très similaires dans les deux catégories d'établissements : respectivement : (30,66% et 29%) pour « *poser des questions* » et : (26,14% et 32,41%) pour « *les reprises* ». Il convient de souligner que ces deux SCE sont « *des stratégies d'écho* » c'est-à-dire qu'elles ne font que prolonger ce que dit l'apprenant sans apporter du nouveau sur le plan communicatif. La troisième SCE la plus utilisée au collège c'est la stratégie de donner des « *consignes* » : 15,98% qui est la plus utilisée par la PEM. Nous pouvons corrélérer l'utilisation de cette SCE au collège avec le jeune âge des apprenants. Quant au lycée c'est la stratégie de « *valider* » : 19,94%.

Il faut aussi souligner, qu'affectées d'une différence minime entre collège et lycée, les SCE que sont : donner des « *consignes* » et « *valider* » les réponses des apprenants ne permettent pas la co-construction des savoirs que ce soit au niveau du collège et au niveau du lycée et elles sont en même temps très loin des principes du *communicatif* qui voient dans l'apprenant un *acteur de son apprentissage*. Le recours aux mêmes SCE au niveau du collège et au niveau du lycée souligne l'absence d'évolution nette des SCE mobilisées par les enseignants du collège au lycée. En effet, nous avons pu constater que quelle que soit la nature de l'activité enseignée cela n'a pas influé sur les SCE utilisées par les deux enseignants. Ce qui n'aide pas le développement des compétences langagières des apprenants.

Nous pouvons dire que ce schéma de stratégies communicatives « classique » est peu compatible avec l'approche communicative prescrite actuellement par le ministère.

Les enseignants devraient lier et diversifier les SCE selon la nature de l'activité enseignée, et en fonction du niveau des élèves et de leur âge, cela peut se faire en annonçant, au début de chaque activité, les objectifs et en les négociant avec les apprenants pour pouvoir choisir les objectifs réalisables et mesurables de chaque activité présentée. Ils devraient également faire appel dans les activités qu'ils enseignent aux SCE capitales telles que *l'exemplification, la reformulation, la définition*, etc. qui permettraient de co-construire le savoir et de s'assurer que les contenus sont bien assimilés par les apprenants. A titre d'exemple, l'activité « *d'expression orale* » nécessiterait la mobilisation des SCE suivantes : la stratégie « *d'explication* », « *d'exemplification* », et celle de « *la reformulation* » qui permettent d'établir un accord sur l'/ les objet(s) de discours et de l'interaction, qui peuvent enrichir le vocabulaire des apprenants.

Dans les activités « *métalinguistiques* », les enseignants peuvent avoir recours aux SCE comme « *la définition* », « *l'exemplification* », « *la récapitulation* » et d'autres SCE que nous n'avons pas pu les évoquées à cause de leur absence dans notre corpus pour présenter ou faire construire les notions requises par le programme. Les enseignants (PEM et PES) ont à s'initier à l'utilisation d'une diversité de SCE qui permettent de multiplier et de diversifier les interactions et produire des interactions vivantes. A notre avis, il faut insister, au niveau du collège, sur la stratégie « *d'explication* », « *de définition* », et « *d'exemplification* » alors qu'au niveau du lycée c'est la stratégie « *donner et argumenter son avis* » qui doit dominer.

8.2.2. Les stratégies communicatives d'apprentissage

En ce qui concerne les apprenants, et si nous comparons les trois SCA les plus utilisées au lycée et au collège, nous pouvons affirmer que :

Tout d'abord, les lycéens, comme les collégiens ont eu recours, en premier lieu, à la stratégie « *donner un avis* » avec des fréquences proches (près de 63,06% pour les premiers et 58,59 % pour les deuxièmes). En second lieu, nous avons relevé une fréquence de près de 11,86% pour la stratégie « *solliciter l'enseignant pour parler* » en ce qui concerne les lycéens, et pour les collégiens, c'est la stratégie « *corriger un camarade* » : 7,02%.

Nous pouvons intégrer la dimension psychologique qu'est l'âge qui donne aux lycéens plus de confiance pour « *demande une explication, poser une question à l'enseignant* » et « *solliciter l'enseignant pour parler* » alors que les collégiens ont tendance, qui sont toujours dépendants de leur enseignante, à « *solliciter l'enseignante pour parler* » et dans le souci d'animer la

concurrence et l'émulation entre les élèves, ils ont recours à la stratégie de « *corriger leurs camarades* ».

8.3. Synthèse

Nous notons à partir de ces données l'absence d'une évolution nette des SCE au lycée par rapport au collège. La formation initiale, continue et l'autoformation des enseignants doivent prendre en considération cet élément essentiel qu'est la diversification des SCE en fonction des publics et des activités dans la réussite de l'acquisition progressive de la langue française. Une coordination et une continuité entre le collège et le lycée, au niveau des programmes et des pratiques d'enseignement est plus qu'une condition nécessaire pour améliorer la situation actuelle.

A partir de tous les données et les résultats cités supra et par rapport à notre première hypothèse du départ qui est « une appropriation plus grande d'une langue permettrait une meilleure implication des lycéens dans les échanges langagiers », nous pouvons infirmer cette hypothèse car quantitativement parlant, les occurrences des SCE et les SCA développées au lycée sont proches de celle du collège. Qualitativement parlant, les SCE développées au lycée sont aussi proches des SCE développées au collège. En ce qui concerne les SCA, et puisque les lycéens comme les collégiens n'ont pas eu une bonne base à partir du primaire, ces deux groupes d'apprenants ont donc une compétence linguistique limitée ; ce qui confirme, à notre avis, le fait que le nombre d'années d'apprentissage, dans le cas des apprenants des deux classes expérimentales, ne favorise pas une évolution nette de leur maîtrise des interactions orales. Il faut, à notre avis, à la fois insister sur la formation des apprenants dès l'école primaire et les initier également la possibilité de diversifier leurs SCA.

En ce qui concerne notre quatrième hypothèse de départ : « les types d'activités pratiquées en classe de FLE pourraient favoriser l'utilisation de certaines SCE et SCA plus que d'autres ».

Nous pouvons avancer ce qui suit :

8.3.1. Pour le collège

En ce qui concerne les SCE, nous pouvons infirmer l'hypothèse car nous avons pu constater que quelle que soit la nature de l'activité enseignée cette diversité d'activités n'a pas influé sur les SCE utilisées par l'enseignante ce qui est fort dommage.

Reste à se poser la question du pourquoi de cette permanence de la combinaison de SCE. Pour ce qui concerne les SCA l'hypothèse peut être confirmée partiellement car les SCA développées par les collégiens ont changé, même si c'est un changement minime, selon l'activité enseignée.

8.3.2. Pour le lycée

L'hypothèse de départ n°4 peut être également confirmée partiellement car les SCE et les SCA ont changé. Même s'il s'agit d'un changement minime, selon l'activité enseignée.

Tout au long de l'analyse qualitative des activités enregistrées, les SCA développées par les collégiens et les lycéens observés montrent que quantitativement, le nombre de ces SCA est limité (en moyenne 4), que les fréquences qui concernent « *expliquer à l'enseignant* » et « *expliquer à un camarade* » sont très faibles. Cela peut s'expliquer par le fait que la compétence linguistique des apprenants au collège comme au lycée les empêche d'avoir recours à ces deux SCA. Cette compétence linguistique limitée s'est concrétisée sous la forme de propos sous forme de mots et de groupes de mots au lieu de phrases simples, coordonnées ou complexes. Ce constat confirme également notre troisième hypothèse de départ à savoir : « la compétence linguistique insuffisante des apprenants serait le facteur principal, qui vient devant la crainte de la perte de la face, la peur etc, et qui empêche les apprenants de varier leurs SCA pour régler leur problème de communication orale » et là nous pouvons dire que les signes de difficultés de communication et les lacunes syntaxiques, morphologiques et lexicales que nous avons relevées dans toutes les activités et au niveau du collège et au niveau du lycée sont une preuve que le problème de l'oral est un problème sérieux qui demande beaucoup de travail continu, pour les apprenants, dans tous les cycles (à partir du primaire, en passant du moyen et arrivant au secondaire).

8.4. Propositions pédagogiques pour l'amélioration de l'enseignement de l'oral en classe de FLE

En ce qui concerne les propositions didactiques que nous pouvons formuler pour améliorer la situation de l'enseignement de l'oral dans le contexte de la ville de Tiaret et qui peuvent être étendues à une grande partie de l'Algérie. Ces propositions peuvent concerner deux niveaux :

a. La conception des unités didactiques

Il faut qu'il y ait négociation des thèmes, des contenus, des objectifs de l'activité et des démarches des unités didactiques entre l'enseignant et ses apprenants tout au long de l'année. Cette négociation initiale pourrait éventuellement permettre à la fois d'adapter l'unité didactique selon le niveau, les besoins et les spécificités de chaque classe de langue, chaque établissement scolaire et ainsi chaque zone géographique et de choisir des objectifs réalisables et mesurables de chaque activité enseignée.

b. Le schéma interactif

- Le schéma interactif de classe, mobilisé par les enseignants, doit impérativement changer : en fait, le schéma « question, réponse, renforcement » doit obligatoirement laisser la place au schéma « question, plusieurs propositions de réponses initiées par les apprenants, discussion voire débat entre les apprenants » en fonction du moment et des enjeux de l'activité.
- Les enseignants doivent mettre en œuvre les principes fondamentaux du *communicatif* (cf. l'article de Rivers (1990) : *les dix principes pour un enseignement/ apprentissage interactif des langues*).
- La permanence des SCE identiques joue un rôle dans la monotonie engendrée par la répétition de l'identique. A notre avis, la monotonie génère l'ennui et l'ennui la démotivation des apprenants par rapport aux activités enseignées. Selon Hutchinson, T. et Waters, A. (1987) « *Variety is, therefore, not just a nice thing to have for its own sake : it is a vital element in keeping the learners's minds alert and focussed on the task in hand* »⁷⁴. Nous pensons que pour pouvoir éviter ce problème, les enseignants devraient varier leurs SCE et ne pas se contenter de poser des questions, de donner des consignes, de valider et de reprendre en écho les propos de leurs apprenants. Cela peut se faire, par des activités interactives qui impliquent les élèves telles que « le jeu de rôle », « le débat », « les exposés », etc. qui permettent à l'apprenant de s'exprimer et de donner son point de vue. La parole des élèves peut être stimulée d'une manière progressive en veillant à ce que tous les élèves prennent la parole, quel que soit leurs niveaux, en leur demandant de valider les propos d'un camarade en posant, à titre

⁷⁴ « La diversification n'est donc pas seulement une chose agréable d'avoir en soi : c'est un élément vital pour garder les esprits des apprenants alertes et focalisés sur la tâche en cours. » (Trad. Personnelle)

d'exemples, ces questions : « *et toi ... qu'est-ce que tu penses de ce que ton camarade a dit ?* » ; « *tu es d'accord avec ton camarade ? pourquoi ?* », etc.

- Le contexte d'enseignement doit être non autoritaire : une place doit être laissée à l'erreur qui ne doit pas être considérée comme une faute, mais comme un indice d'acquisition et comme prétexte à relancer la réflexion grammaticale comme le confirme Rivers (1990) en évoquant les dix principes du communicatif « *Les relations dans la salle de classe reflètent la sympathie et le respect dans la classe, tenant en compte à la fois de la personnalité de l'enseignant et celle de l'apprenant dans une atmosphère non-menaçante d'apprentissage en commun.* ».
- Les enseignants doivent être créatifs dans le sens où ils doivent adapter les exercices, ils doivent choisir des extraits de textes adéquats. Ils doivent être indépendants des manuels et innovants vis-à-vis des scénarios de chaque activité enseignée/apprise. Ils doivent également améliorer la compréhension orale des élèves à l'aide des exercices ciblés sur la compréhension et également la production orale.

Tout ce qui vient d'être proposé ne peut se réaliser que si les enseignants et les apprenants changent de représentations sur leur rôle respectif. En ce qui concerne l'enseignant il doit changer de représentation de son rôle qui consiste à le considérer comme le seul détenteur du savoir, de la vérité, initiateur des interactions, etc., et pour l'élève, il doit délaisser la représentation qui fait de l'apprenant un récepteur passif.

- Les enseignants doivent être conscients de l'importance de l'utilisation des supports auditifs et visuels.
- Il doit y avoir une coordination, une compatibilité et une continuité entre les programmes de langue française au niveau du primaire, du collège et du lycée pour pouvoir attirer l'attention des élèves dès le primaire sur les SCA et de leur apprendre à les utiliser progressivement. Il faut également, à notre avis, rapprocher la formation initiale en langue des enseignants des écoles primaires, des collèges ainsi que des lycées. Ce rapprochement peut se réaliser par l'intermédiaire de stages communs. Il peut dessiner le fil conducteur de l'évolution des SCE et SCA à suivre par exemple. C'est le rôle, à la fois, des concepteurs de curriculums, des inspecteurs, des enseignants et des apprenants eux mêmes.

Conclusion

Le but principal de notre dispositif d'observation était d'étudier et d'analyser les SCE et les SCA développées en classe de 2^{ème} AM et en classe de 2^{ème} AS pour pouvoir répondre à notre question de recherche. Afin de pouvoir donner plus de validité et de crédibilité à notre étude et analyse, nous avons décidé de comparer les résultats obtenus dans les deux classes. Les résultats obtenus dans ce chapitre nous ont permis de confirmer une hypothèse à savoir la troisième hypothèse « les apprenants feraient appel à un nombre limité de SCA pour régler leur problème de communication orale » et d'infirmer deux autres hypothèses à savoir la première et la quatrième hypothèses « une appropriation plus grande d'une langue permettrait une meilleure implication des lycéens plus que des collégiens dans les échanges langagiers et les types d'activités pratiquées en classe de FLE pourraient favoriser l'utilisation de certaines SCE et SCA plus que d'autres ».

CONCLUSION GENERALE

Par ce présent travail de recherche, nous avons analysé et comparé les SCE utilisées par une PEM et un PES en classe de FLE ainsi que les SCA développées par des collégiens (classe de 2^{ème} AM) et par des lycéens (classe de 2^{ème} AS) afin de pouvoir répondre à notre question de recherche qui était :

1- En classes de FLE les enseignants varient-ils ou non leurs stratégies communicatives d'enseignement selon la nature des activités enseignées, les savoirs enseignés et le niveau du public (collégiens et lycéens) ?

2- Les stratégies communicatives d'apprentissage développées par les lycéens évoluent-elles quantitativement et qualitativement par rapport à celles développées par les collégiens ?

L'analyse des données, nous amène aux conclusions bilans suivantes :

- Puisque l'enseignante au niveau du collège comme l'enseignant au niveau du lycée varient rarement leurs SCE selon la nature des activités enseignées et le niveau du public (collégiens et lycéens), en conséquence, le développement des SCA des apprenants étant lié à la diversification des SCE des enseignants, les SCA développées par les lycéens n'évoluent pas considérablement sur le plan quantitatif et le plan qualitatif par rapport à celles développées par les collégiens.
- Le nombre d'années d'apprentissage du FLE et l'appropriation progressive du français peuvent avoir un effet positif dans la maîtrise de la langue au niveau de la syntaxe et du vocabulaire. Cet accroissement de maîtrise doit entraîner corrélativement une meilleure implication des lycéens ainsi que des collégiens dans les échanges langagiers à condition de prendre en considération le niveau des apprenants et les savoirs à enseigner.
- Les discours pédagogiques et didactiques ont changé sur le plan des instructions officielles dans le cadre de la réforme du système éducatif sans que les pratiques des enseignants au collège comme au lycée suivent ces évolutions et sans que la formation initiale et continue des PEM et PES prennent en compte ces changements surtout en ce qui concerne le volet de l'enseignement de l'oral et certaines de ses modalités en classe de FLE.

- La compétence linguistique insuffisante des collégiens comme celle des lycéens est le facteur principal, passant au premier pas par ses effets négatifs ceux de la perte de la face et la crainte, d'empêchement des élèves de varier leurs SCA. Par conséquent, les apprenants font appel à un nombre limité de SCA.
- Les types d'activités enseignées/apprises en classe de FLE peuvent et doivent favoriser l'utilisation de certaines SCE et SCA plus que d'autres pour que les enseignants soient assurés que les savoirs passent bien et que l'appropriation de la langue a bien lieu.

Les résultats de notre recherche ont montré également que :

- Les SCA développées par les collégiens ne s'accroissent pas au lycée à cause de plusieurs raisons (les apprenants évitent de parler, quand ils parlent, ils utilisent des mots ou des bribes de phrases, la mauvaise formation initiale en français au niveau du primaire, etc.). Ces facteurs font que les différences dans l'utilisation des SCA entre le collège et le lycée sont minimales ainsi que leurs évolutions.
- Tout apprentissage doit passer impérativement par le biais des SCE et les SCA. Le recours aux SCE peut être considéré comme un moyen qui peut, à la fois, participer au développement des processus interactionnels dans l'espace classe et favoriser l'apprentissage langagier des apprenants au niveau cognitif et linguistique. Les SCE sont indispensables à l'enseignant pour pouvoir guider, contrôler et moduler le processus d'enseignement/apprentissage. Les SCE routinières et réduites sclérosent rapidement un enseignement (cf. les travaux de Cicurel et les travaux de Beacco sur la méthodologie circulante).

Pour pouvoir améliorer cette situation qui n'aide pas les élèves à améliorer leur apprentissage et à maintenir leur motivation :

- Les concepteurs des curriculum et les inspecteurs, pourraient au cours des séances de formations continues montrer aux enseignants, non par des cours théoriques, mais par la pratique, les activités qui permettent de multiplier, diversifier les interactions entre les apprenants et l'enseignant, entre apprenants et apprenants tels les jeux de rôle, les simulations, etc. pour pouvoir faire produire par les apprenants des interactions vivantes chargées de sens et motivantes.

Les concepteurs de manuel, pour leur part, doivent également améliorer la qualité des manuels scolaires dans le sens où l'apprenant et l'enseignant ne doivent pas se retrouver dans une situation contradictoire : appliquer l'approche communicative au moyen de pratiques et de supports traditionnels.

- Les documents explicatifs tels que « *le programme* », « *le document accompagnateur du programme* » ainsi que « *le guide du manuel scolaire* » doivent faciliter la tâche de l'enseignant en proposant des activités qui peuvent être exploitées en classe et non pas proposer une suite d'explications et d'illustrations de notions théoriques.
- Les enseignants doivent impérativement être sensibilisés aux enjeux de la réforme éducative, qui sont à la fois de former des individus capables de vivre, échanger, travailler à l'ère de la mondialisation et de réinvestir les connaissances apprises en classe dans des situations authentiques et toujours spécifiques de la vie quotidienne.
- Il faut mettre l'accent sur le facteur « motivation », car il joue un rôle important pour améliorer le processus d'enseignement/apprentissage de FLE. La motivation doit concerner à la fois les enseignants et les apprenants.
- Il faut encourager les élèves à avoir recours à plusieurs SCA pour leur permettre de :
 - Développer leur compétence linguistique et par conséquent la compétence communicative.
 - Améliorer quantitativement et qualitativement les interactions entre les apprenants et les enseignants et par conséquent améliorer l'acquisition de la langue française.

Enfin, nous tenons à préciser que la présente recherche est loin d'être achevée et complète. Parmi ses limites, nous pouvons évoquer la période d'expérimentation qui peut être considérée comme étant courte et insuffisante. Il est donc possible, à notre avis, que les résultats obtenus présentent des variations plus au moins importantes si nous reconduisons la même expérimentation après quelques semaines ou quelques mois. Ou en élargissant les populations analysées.

Nous envisageons de prolonger ce travail par un nouveau travail de recherche qui serait une autre approche qui compléterait le travail sur les SCE et les SCA : Pour ce faire, nous proposons un dispositif de classe qui est le travail en groupes à partir d'une tâche/d'un projet porteur de sens pour les apprenants. En effet, nous prévoyons d'étudier l'impact des travaux de groupes pour des activités signifiantes, où les apprenants ont une plus grande autonomie, où ils doivent s'organiser eux-mêmes, collaborer, etc, afin de réaliser, mener à terme une tâche, un projet faisant sens à leur yeux.

Tous ces dispositifs organisationnels qui passent nécessairement par le langage devraient influencer le nombre et la qualité des SCA engendrées par et pour la co-construction des savoirs en classe de FLE une hypothèse qui est à vérifier.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- Abdallah-Preteuille, M., 1989, in Bertocchini, P, et Costanzo, E, 2008, *Manuel de formations pratiques pour le professeur de FLE*, Paris, CLE International.
- Asselah-Rahal, S., & Blanchet, PH., 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie rôle du français en contexte didactique*, Bruxelles, E.M.E.
- Altet, M., 2003, *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF, 3^{ème} édition.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J., 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier.
- Bakhtine, M., 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bange, P., (1992a), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier.
- Baylon, C., et Mignot, X., 1999, *La communication*, Paris, Éditions Nathan/ HER.
- Beacco, J-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Benveniste, C., et al, 1990, *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris, Centre National de Recherche Scientifique.
- Blanchet, PH., 2008, *Un modèle et une typologie ethno-sociolinguistiques de la compétence de communication*, Cours de master de Philippe Blanchet Université Rennes 2.
- Boyer, H., 1991, *Éléments de sociolinguistique langue communication et société*, Paris, Dunod.
- Bruner, J., 2004, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Bruner, J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, PUF.
- Charaudeau, P., et Maingueneau, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Cicurel, F., 1985, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, CLE International, collection D.L.E.
- Conseil de l'Europe., 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Hatier.
- Cyr, P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international.
- De Ketele, J.-M., 2000, En guise de synthèse : Convergences autour des compétences, in Bosman, C., Gerard, F-M., Roegiers, X., (EéLds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.

- Delcambre, I., Prouillac, M., 2004, *Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages*, in Debanc, C.G., et Plane, S., *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hatier pédagogie.
- Dourari, A., 2003, *Les malaises de la société algérienne. Crise de langue et crise d'identité*, Alger, Casbah éditions.
- Elimam, A., 2001, *Le maghrib, alias « ed-daridja »*, Alger, Dar El Gharb.
- Fillietaz L., Schubauer-Leoni M.L., *Processus interactionnels et situations éducatives*, Genève, Université de Genève.
- Galisson, R., et Coste, D., 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Goffman, E., 1974, *Les rites d'interaction*, traduit de l'Anglais par Alain Kihm, Paris, Éditions de Minuit.
- Grandguillaume, G., 1983, *Arabisation et politique linguistiques au Maghreb*, Paris, Éditions Maisonneuve et Larose.
- Gumperz, J., 1989, *Sociologie interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, l'Harmattan.
- Hamers, J-F., Michel, B, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga Editeur, 2^{ème} Edition.
- Hutchinson, T., Waters, A., 1987, *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- Hymes, D-H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/Crédif, collection LAL.
- Jakobson, R., 1963, *Essaie de linguistique générale*, traduit de l'Anglais par Ruwet Nicolas, Paris, Éditions de Minuit.
- Kerbrat-Orechionni, C., 1980, *L'énonciation. De la subjectivité dans les langages*, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1996, *La conversation*, Paris, Éditions du Seuil.
- Littlewood, W-T., 1984, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Matthey, M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang S.A.
- Martinet, A., 1960, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.
- Meirieu, Ph., 1995, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur.
- Miled, M., 2005, Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences in *La refonte de la pédagogie en Algérie – défis et enjeux d'une société*

- en mutation*, Bureau International de l'éducation. Alger : UNESCO-ONPS. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie ; pp. 125-136.
- Nonnon, É., 2008, *Tensions et dynamique des interactions entre énonciation orale et autres modes de représentation des objets de savoir dans les échanges scolaires*, Raisons éducatives, Porcher, L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation.
- Queffelec, A., Derradji, Y., Debov, V-N., Smaali, D., Cherrad, Y., 2000, *Le français en Algérie, lexicologie et dynamique des langues*, Université francophones, actualité linguistique francophone.
- Rey, A., (dir.) 1996, *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires LE ROBERT, Nouvelle Edition.
- Richer, J-J., 2010, *Production de matériel didactique en FLE : la séquence*, cours de master 1, Université de Dijon.
- Richer, J-J., 2011, *Tâche, compétence et professionnalisation*, cours de master 2, Recherche CFOAD, université de Dijon.
- Roegiers, X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck.
- Saussure, F., (de) 1972, *Cours de linguistique générale*, Paris, Edition, Payot.
- Savignon, S., 1983, *Communicative competence : Theory and Classroom Practice*, Addison – Wisley Publishing Company.
- Shannon, C-E., & Weaver, W., 1940, *The mathematical theory of communication*, University of Illinois Press, Urbana, Illinois in Skinner, B., 1968, *La révolution scientifique de l'enseignement*, Louvain, Dessain, Dessart, in Marc, E., Garcia-Locqueneux, J., Arrive, J-Y., 2001, *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Paris, Ed. Retz CEPL.
- Taleb Ibrahim, Kh., 1997, 2^{ème} édition, *Les Algériens et leur (s) langue (s). éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger, Dar El Hikma.
- Vion, R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D., 1979, *Une logique de la communication*, traduit par Morche, J., Paris, Ed. du Seuil, Coll. Points Essais.
- Widdowson H-G., 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, traduit en français par Kastier & Blamont, G., Paris, Hatier.

Articles

- Asselah-Rahal, S., Benhouhou, N., Blanchet, PH., Kebbas, M., Lounissi, A., Mefidene, T., Zabout, T., 2000, « Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie ». [en ligne]. Disponible sur : <http://www.prefics.org/credilif/travaux/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf> (Consulté le 08 juin 2008).
- Auger, N., 2004, « Interactions verbales : langage et métalangage d'une socialisation culturelle », *Marges linguistiques*, n°8, Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur.
- Benamar, A., 2004, « Enseignants de français a l'école de base en Algérie : avec ou sans licence ! Quelle différence ? », *Actes de la 7^{ème} biennale de l'éducation et de la formation*, Lyon, INRP.
- Benamar, R., 2009, « Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE », *Synergies Algérie* n°8, pp 63 ; 75.
- Benbih, A., 2010, « Didactique et enseignement-apprentissage du français, la consigne: une réponse aux difficultés de réception », *didactique & pratique de l'enseignement-apprentissage du français*.
- Besse, H., 1985, « Enseigner la compétence de communication ». *Le français dans le monde*, n°153.
- Canale M & Swain, M., 1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied linguistics*, 1.
- Causa, M., 2003, « Stratégies communicatives d'enseignement et schéma facilitateur en classe de langue étrangère », *Marges Linguistiques* numéro de Septembre 2003. [en ligne]. Disponible sur http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/Marges_sommaire.html (Consulté le 10 octobre 2008).
- Cicurel, F., 1994, « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Cahier du français contemporain n°1*, Credif.
- Cicurel, F., 2000, « La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable », in *Notions en Question* n°3 ENS Éditions.
- Cicurel, F., 2005, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, L'Acquisition en classe de langue, Mis en ligne le : 14 décembre 2005. [en ligne]. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document801.html> (Consulté le 10 octobre 2008).
- Derradji, Y., 2002, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », *Cahier de la recherche du SLAAD*, n°1, Université de Constantine.

Faerch C., et Kasper, G., 1980, « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies encrages acquisition d'une langue étrangère », Numéro spécial publication de l'université de Paris VIII Vincennes Saint Denis.

Ferhani, F-F., 2006, « Algérie, l'enseignement du français a la lumière de la reforme », *Le français aujourd'hui, former au français dans le Maghreb*, n°154, A.F.E.F, Armand Collin.

Groupe Agence Française de Développement « *Appui a la Qualité du Système Éducatif Algérien* ». [en ligne]. Disponible sur : www.afd.fr/webdav/site/afd/.../ALGERIE/.../FP%20Education1.pdf (Consulté le 22 mars 2012).

Frost, R, « Une approche basée sur les tâches ». [en ligne]. Disponible sur : <http://translate.google.fr/translate?hl=fr&sl=en&u=http://www.teachingenglish.org.uk/articles/checkingunderstanding&ei=g8oot96tb4vsgbltkniag&sa=x&oi=translate&ct=result&resnum=6&ved=0cfmq7gewbq&prev=/search.%3fq%3dla%2bp.p.present/%2bpractice%2b/%2bproduce%26hl%3dfr%26.biw%3d1093%26bih%3d539%26prmd%3dimvns> (Consulté le 27 avril 2012).

Hymes, D., 1988, « L'ethnographie de la communication et le FLE », *Cahiers pédagogiques*, n° 257, Paris, Ed. CRAP.

Lapassade, « L'ethnosociologie ». [en ligne]. Disponible sur le site web http://www.education-vie.univ-paris8.fr/docs/IMG/.../L_ethnosociologie2008-2 (Consulté le 20 mai 2012).

Maga, H., 2005, « La pédagogie du projet : pourquoi ? Comment ? ». [en ligne]. Disponible sur : http://www.franparler.org/dossiers/projets_introduction.htm (Consulté le 21 avril 2012).

Mendelsohn, P., 1995, « Peut-on vraiment opposer savoir et savoir-faire quand on parle d'apprentissage » in A. Bentolila (Ed) - *Savoirs et savoir-faire. Les Entretiens Nathan (Actes V)*. Paris: Nathan. [en ligne]. Disponible sur : http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/mendel-papers/sorbonne_7.html (Consulté le 19 avril 2012).

Morsly, D., 1983, « La langue étrangère : réflexions sur le statut de la langue française en Algérie ». *Le française dans le monde*. Université d'Alger.

Nanthasilp, S., « Les stratégies de communication dans l'interaction exolingue ». [en ligne]. Disponible sur http://www.lib.su.ac.th/dbcollection/book/damrongjan_june2004/article24.pdf (Consulté le 15 janvier 2012).

- Pekarek Doehler, S., 2000, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives ». *Aile*, n°12 mis en ligne le : 16 décembre 2005. [en ligne]. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document934.html> (Consulté le 15 janvier 2008).
- Py, B., 1997, « Étude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes ». *Linguistique appliquée*, Didier.
- Perrenoud, P., 1994, « La communication en classe, onze dilemmes », *cahiers pédagogiques*, n°326. [en ligne]. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/sse/terachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html (Consulté le 21 janvier 2008).
- Porquier, R., 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », *Encrages*, numéro spécial, *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Paris VIII, Saint Denis, CLA, Neuchâtel.
- Puren, C., 2008, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », article disponible sur *le site web de l'APLV* (association française des professeurs français de langues vivantes. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org> (Consulté le 12 avril 2012).
- Richer J-J., 2009, « La compétence ou deux lectures divergentes du Cadre européen commun de références pour les langues », *Les cahiers de l'Asdifle*, n°20, mars 2009, p 184-208.
- Richer, J-J., 2004, « Quelle réponse didactique construire face à la diversité sociale et langagière », *Synergies Amérique du Nord*, n°1.
- Richterich, R., 1998, « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », in apprentissage et usage des langues dans le cadre européen *le français dans le monde*. Série Recherches et Applications, juillet 1998.
- Rivers, W., 1990, « Dix principes pour un enseignement/ apprentissage interactif des langues » *Études de linguistique appliquée*, n°77, Janv. Mars 1990,
- Roegiers, X., 2006, « L'APC dans le système éducatif algérien », in *réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, ministère de l'éducation nationale, programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS.
- Sene, B., 2003, « La pédagogie par objectifs », Université de vacances de la Structure de Formation Continué/ *Didactique de la Philosophie*. [en ligne]. Disponible sur : http://www.sfc.education.sn/IMG/.../LA_PEDAGOGIE_PAR_OBJECTIFS_1_.pdf (Consulté le 15 avril 2012).

Stolz, « Le dialogisme au sens de Bakhtine ». [en ligne]. Disponible sur : <http://www.fabula.org/atelier.php?Dialogisme> (Consulté le 09 mai 2012).

Thèses et mémoires

- Asselah-Rahal, S., 2000, *Étude micro sociolinguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques bilingues (arabe- français et kabyle français) chez deux familles immigrées*. Thèse de doctorat. Université Rennes 2.
- Benferhat, H., 2007, *Le français en milieu étudiantin, description et analyse des pratiques langagieres*. Mémoire de magistère. Université Abd El Hamid Ibn Badis, Mostaganem, Algérie.
- Bouregba Fuzier, N., 1999, *L'enseignement du français en Algérie analyse du discours (institution, formes et formateurs)*. Thèse de doctorat, Université montpellier III- Paul Valery.
- Mouhleb, N., 2005, *Language and conflict : Kaylia and the Algerian state. M.A thesis in arabic*. University of Oslo.
- Tijani, M-A., 2006, *Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue*. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté.
- Riachi, M., 2006, (résumé de thèse) *Les interactions verbales en classe de français au Liban : analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3, Université Libanaise. Faculté de pédagogie Beyrouth.
- Tran Van Lua., 2005, *La question de la face en classe de langue a travers les actes de langage des étudiants de français a l'université de Cantho*. Thèse de doctorat. Université de Rouen.

Documents officiels

Manuels

Le français en projet, 2^{ème} AM, ONPS, 2004.

Le français en projet 2^{ème} AM, Les outils de la langue, ONPS, 2004.

Le français, 2 deuxième année secondaire, ONPS, 2005.

Voix et Images de France, 1960, CREDIF.

Programmes

Programme de la 2^{ème} année moyenne, ONPS, 2003.

Programme de la 2^{ème} année secondaire, ONPS, 2005.

Documents d'accompagnement des programmes

Français, 2^{ème} année secondaire, *document d'accompagnement du programme*, ONPS, 2006.

Documents d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} année moyenne, ONPS, 2003.

Guide pédagogique du manuel scolaire

Français, 2^{ème} année secondaire, guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, ONPS. 2006

Discours

Discours de Monsieur Bouteflika au palais des nations, Alger, 13 mai 2000. Discours disponible sur le site web :

<http://www.ambalgerie.fr/.../Discours%20réforme%20Système%20Educatif.html> (Consulté le 09 septembre 2007).

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	4
LISTE DES ABREVIATIONS	6
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTE DES CARTES ET SCHEMAS	11
LISTE DES HISTOGRAMMES	12
TRANSCRIPTION PHONETIQUE DES LETTRES DE L'ARABE EN FRANÇAIS.....	13
INTRODUCTION GENERALE.....	14
PARTIE I. CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE	20
CHAPITRE 1. LES LANGUES EN PRESENCE EN ALGERIE.....	20
Introduction	20
1.1. Historique de la langue française en Algérie	20
1.1.1. Avant l'indépendance (1962)	20
1.1.2. Après l'indépendance (1962)	21
1.2. Les langues en contact en Algérie	23
1.2.1. La langue arabe	23
1.2.1.1. La langue arabe classique.....	23
1.2.1.2. L'arabe moderne ou intermédiaire	24
1.2.1.3. L'arabe dialectal	25
1.2.2. La langue berbère ou Tamazight	26
1.2.3. La langue française.....	28
1.2.4. Les langues étrangères	30
1.3. Peut-on parler d'une situation diglossique dans le contexte linguistique algérien ?.....	32
Conclusion.....	34
CHAPITRE 2. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE CADRE DU NOUVEAU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN.....	35
Introduction	35
2.1. Les objectifs de l'enseignement de la langue française	35
2.1.1. L'objectif communicationnel	35
2.1.2. L'objectif civilisationnel	36
2.1.3. L'objectif interculturel	36
2.1.4. L'objectif fonctionnel.....	37
2.2. La réforme du système éducatif algérien	37
2.3. Les nouveaux concepts pédagogiques dans l'enseignement du français	43
2.3.1. L'approche par les compétences	44
2.3.1.1. Définition de la compétence de Roegiers.....	45

2.3.2. La pédagogie du projet	45
2.4. Présentation des manuels scolaires de français de 2 ^{ème} Année Moyenne et 2 ^{ème} Année Secondaire	46
2.4.1. Le manuel de 2 ^{ème} Année Moyenne	47
2.4.2. Le manuel de 2 ^{ème} Année Secondaire.....	47
2.4.3. Présentation de la grille d'analyse des deux manuels scolaires	47
2.4.3.2. Les objectifs pédagogiques	48
2.4.3.3. L'orientation méthodologique du manuel	48
2.4.3.4. Le type de progression	48
2.4.3.5. L'enseignement du vocabulaire.....	49
2.4.3.6. L'enseignement de la phonétique.....	49
2.4.3.7. L'enseignement de la grammaire	49
2.4.3.8. Les exercices	50
2.4.4. Application de la grille d'analyse au manuel scolaire de 2 ^{ème} Année Moyenne.....	50
2.4.5. Application de la grille d'analyse sur le manuel scolaire de 2 ^{ème} Année Secondaire	61
2.4.6. Synthèse	72
2.4.7. Conclusion.....	74
PARTIE II. CADRE THEORIQUE, CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	75
CHAPITRE 3. INTERACTIONS VERBALES ET STRATEGIES COMMUNICATIVES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	75
Introduction	75
3.1. Les spécificités de la communication orale.....	75
3.2. Les théories sur la communication humaine	76
3.2.1. Le modèle de Shannon, C. et Weaver, W.	77
3.2.2. Le modèle de Jakobson	78
3.2.3. Le modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Hymes	80
3.2.4. Le modèle de Kerbrat-Orecchioni	81
3.3. Les interactions verbales	83
3.3.1. L'approche interactionniste	85
3.3.1.1. L'étayage social.....	85
3.3.1.2. La Zone Proximale de Développement ZDP	86
3.3.1.3. L'ethnosociologie	87
3.3.1.4. L'ethnométhodologie	87
3.3.2. L'interaction exolingue	88
3.4. La notion de stratégie	89
3.4.1. Émergence de la notion de stratégie dans le domaine de la didactique des langues	90
3.4.2. Le concept de « stratégie communicative »	92

3.5. Le concept de « compétence »	92
3.5.1. La compétence linguistique.....	92
3.5.2. La compétence de communication	93
3.5.3. La compétence à communiquer langagièrement	94
3.6. Le concept de « stratégies communicatives d’enseignement ».....	96
3.6.1. Classification des stratégies communicatives d’enseignement en langue étrangère.....	97
3.6.1.1. La classification de Nonnon	97
3.6.1.2. La classification de Causa	97
3.6.1.3. La classification de Cicurel	98
3.6.2. Présentation de la grille d’analyse des stratégies communicatives d’enseignement adoptée dans le cadre de la présente recherche	98
3.6.2.1. Définition des stratégies communicatives d’enseignement adoptées dans cette recherche	100
3.6.2.1.1. Amorce	100
3.6.2.1.2. Consigne.....	100
3.6.2.1.3. Définition	101
3.6.2.1.4. Exemplification	101
3.6.2.1.5. Poser une question.....	101
3.6.2.1.6. Reformulation.....	102
3.6.2.1.7. Répétition	102
3.6.2.1.9. Valider.....	103
3.7. Le concept de « stratégies communicatives d’apprentissage »	103
3.7.1. Classification des stratégies communicatives d’apprentissage en langue étrangère....	104
3.7.1.1. La classification de Cicurel	104
3.7.1.2. La classification de Nonnon.....	105
3.7.2. Présentation de la grille d’analyse des stratégies communicatives des apprenants adoptée dans le cadre de cette recherche.....	105
3.7.2.1. Définition des stratégies communicatives d’apprentissage dans le cadre de cette recherche	106
3.7.2.1.1. Demander une explication, poser une question à l’enseignant	106
3.7.2.1.2. Donner un avis	106
3.7.2.1.3. Expliquer à l’enseignant.....	106
3.7.2.1.4. Expliquer, corriger, poser une question à un camarade	106
3.7.2.1.5. Solliciter l’enseignant pour parler	106
Conclusion.....	107
CHAPITRE 4. PRESENTATION DES OUTILS METHODOLOGIQUES ET DEROULEMENT DU DISPOSITIF D’OBSERVATION AU COLLEGE ET AU LYCEE	108
Introduction	108

4.1. Présentation de la démarche de recherche.....	108
4.2. Sélection des établissements scolaires et du public d'enquête.....	109
4.2.1. Choix des établissements scolaires	109
4.2.2. Le choix des apprenants	111
4.2.2.1. Les apprenants de 2 ^{ème} Année Moyenne	112
4.2.2.2. Les apprenants de 2 ^{ème} Année Secondaire	112
4.3. Constitution du corpus	113
4.3.1. Conventions de transcription du corpus adoptées	114
4.4. Les thèmes des activités enseignées au collège et au lycée	116
4.4.1. Les intitulés des activités enseignées au collège.....	116
4.4.2. Les intitulés des activités enseignées au lycée	117
4.5. Les problèmes rencontrés.....	118
4.6. Les enquêtes menées auprès des apprenants et des enseignants	118
4.6.1. Le questionnaire destiné aux apprenants.....	119
4.6.2. Le questionnaire destiné aux enseignants	119
4.6.3. L'entretien avec les enseignants (PEM et PES) de français	119
Conclusion.....	120
PARTIE III. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DES ENQUETES ET DES OBSERVATIONS.....	121
CHAPITRE 5. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS DE 2^{EME} AM ET 2^{EME} AS	121
Introduction	121
5.1. Profil sociolinguistique des apprenants.....	122
5.1.1. Le sexe.....	122
5.1.2. L'âge.....	123
5.1.3. La profession des parents	124
5.1.4. Le nombre des frères et sœurs.....	125
5.1.5. Durée d'apprentissage du français	125
5.2. Les pratiques de communication orale en langue française chez les apprenants en classe de FLE et hors les établissements scolaires	126
5.3. La nature des difficultés en communication orale et les stratégies de résolution de ces difficultés.....	130
5.4. Synthèse des résultats des deux questionnaires.....	137
Conclusion.....	139
CHAPITRE 6. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ET DES ENTRETIENS AVEC LES PEM ET PES DE FRANÇAIS	140
Introduction	140
6.1. Analyse du questionnaire des enseignants	140

6.1.1. Profil des enseignants.....	141
6.1.1.1. Les établissements scolaires.....	141
6.1.1.2. Le sexe.....	142
6.1.1.3. Le nombre d'années d'exercice dans l'enseignement du FLE.....	143
6.1.1.4. Le diplôme obtenu en formation initiale.....	144
6.1.2. Les nouveaux programmes, manuels, et formation continue.....	146
6.1.3. Les pratiques en classes.....	147
6.1.4. Les difficultés de communication orale en classes.....	155
6.1.5. L'utilisation des stratégies communicatives d'enseignement et l'enseignement des stratégies communicatives d'apprentissage.....	162
6.1.6. Perspectives.....	169
6.2. Synthèse des deux questionnaires.....	172
6.3. Analyse des entretiens avec les enseignants.....	173
Conclusion.....	177
CHAPITRE 7. ANALYSE DU CORPUS.....	178
Introduction.....	178
7.1. Rappel et justification du choix des conventions adoptées pour la transcription des interactions.....	178
7.2. Structure des interactions.....	179
7.3. Présentation de la démarche d'analyse adoptée.....	182
7.4. Remarques générales sur les transcriptions.....	182
7.4.1. Les effets de la parole des enseignants et des apprenants.....	185
7.4.1.1. Les enseignants.....	185
7.4.1.2. Les apprenants.....	185
7.5. Remarques générales sur le déroulement des activités enseignées.....	186
7.5.1. Les enseignants (PEM et PES).....	187
7.5.2. Les apprenants.....	190
7.6. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement et les stratégies communicatives d'apprentissage.....	193
7.6.1. Au collègue.....	193
7.6.1.1. Première activité : « compréhension orale des textes écrits ».....	193
7.6.1.1.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement.....	193
7.6.1.1.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage.....	202
7.6.1.2. Deuxième activité « expression orale ».....	209
7.6.1.2.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement.....	209
7.6.1.2.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage.....	215
7.6.1.3. Troisième activité « activité métalinguistique ».....	221
7.6.1.3.1. Analyse es stratégies communicatives d'enseignement.....	222

7.6.1.3.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage	226
7.6.2. Au lycée.....	232
7.6.2.1. Première activité : « compréhension orale des textes écrits ».....	232
7.6.2.1.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement.....	233
7.6.2.1.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage	241
7.6.2.2. Deuxième activité : « expression orale »	232
7.6.2.2.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement.....	247
7.6.2.2.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage	252
7.6.2.3. Troisième activité : « activité métalinguistique »	258
7.6.2.3.1. Analyse des stratégies communicatives d'enseignement.....	258
7.6.2.3.2. Analyse des stratégies communicatives d'apprentissage	263
7.7. Synthèse des résultats obtenus	267
7.7.1. Au niveau du collège.....	267
7.7.2. Au niveau du lycée.....	268
7.7.3. Pour les deux niveaux	269
Conclusion.....	269
CHAPITRE 8. SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS	270
Introduction	270
8.1. Analyse des résultats	270
8.1.1. Le Collège	270
8.1.1.1. Tableau récapitulatif des fréquences des stratégies communicatives relevées en classe de 2 ^{ème} Année Moyenne dans les trois activités	270
8.1.1.1.1. Stratégies communicatives d'enseignement.....	270
8.1.1.1.2. Stratégies communicatives d'apprentissage.....	272
8.1.1.2. Les stratégies communicatives d'enseignement les plus utilisées par la PEM dans les trois activités	273
8.1.1.2.1. Première activité « la compréhension orale des textes écrits »	274
8.1.1.2.2. Deuxième activité « expression orale ».....	275
8.1.1.2.3. Troisième activité « Activité métalinguistique »	276
8.1.1.3. Les SCA les plus utilisées par les collégiens durant les trois activités	276
8.1.1.3.1. Première activité « compréhension orale des textes écrits »	277
8.1.1.3.2. Deuxième activité « expression orale ».....	278
8.1.1.3.3. Troisième activité « activité métalinguistique »	278
8.1.2. Le lycée	279
8.1.2.1. Tableau récapitulatif des fréquences des stratégies communicatives relevées en classe de 2 ^{ème} Année Secondaire dans les trois activités	279
8.1.2.1.1. Stratégies communicatives d'enseignement.....	279

8.1.2.1.2. Stratégies communicatives d'apprentissage.....	281
8.1.2.2. Les stratégies communicatives d'enseignement les plus utilisées par le PES durant les trois activités	283
8.1.2.2.1. Première activité « compréhension orale de textes écrits ».....	283
8.1.2.2.2. Deuxième activité « expression orale ».....	284
8.1.2.2.3. Troisième activité « activité métalinguistique »	285
8.1.2.3. Les stratégies communicatives d'apprentissage les plus utilisées dans les trois activités.....	286
8.1.2.3.1. Première activité « compréhension orale des textes écrits ».....	286
8.1.2.3.2. Deuxième activité « expression orale ».....	287
8.1.2.3.3. Troisième activité « activité métalinguistique »	288
8.2. Interprétation des résultats	289
8.2.1. Les stratégies communicatives d'enseignement.....	289
8.2.2. Les stratégies communicatives d'apprentissage.....	290
8.3. Synthèse	291
8.3.1. Pour le collège.....	291
8.3.2. Pour le lycée	292
8.4. Propositions pédagogiques pour l'amélioration de l'enseignement de l'oral en classe de FLE.....	292
Conclusion.....	295
CONCLUSION GENERALE	296
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	300
TABLE DES MATIERES	309
TABLE DES MATIERES DES ANNEXES II A LA THESE (voir le DVD joint à la dernière page de la thèse)	316
ANNEXES I A LA THESE	318
Annexe 1. Questionnaire destiné aux apprenants de 2 ^{ème} AM et aux apprenants de 2 ^{ème} AS	318
Annexe 2. Questionnaire destiné aux PEM et PES de français	322
Annexe 3. Questions posées aux enseignants lors des entretiens	330
Annexe 4. Supports utilisés durant la présentation des trois activités enseignées au collège et au lycée.....	332
Annexe 5. Grille d'analyse de stratégies communicatives d'enseignement de Nonnon.....	339
RESUME.....	340
SYNOPSIS	3401
ملخص.....	342

TABLE DES MATIERES DES ANNEXES II A LA THESE (voir le DVD joint à la dernière page de la thèse)

Annexe 1. Documents officiels

1.1. Au niveau du collège

1.1.1. Programme de 2^{ème} AM

1.1.2. Document d'accompagnement du programme de 2^{ème} AM

1.1.3. Premier manuel des apprenants de 2^{ème} AM

1.1.4. Deuxième manuel des apprenants de 2^{ème} AM

1.2. Au niveau du lycée

1.2.1. Programme de 2^{ème} AS

1.2.2. Document d'accompagnement du programme de 2^{ème} AS

1.2.3. Manuel des apprenants de 2^{ème} AS

1.2.4. Guide pédagogique du manuel de 2^{ème} AS

Annexe 2. Questionnaires

2.1. Questionnaires des enseignants

2.1.1. Copies des questionnaires des PEM

2.1.2. Copies des questionnaires des PES

2.2. Questionnaires des apprenants

2.2.1. Copies des questionnaires des collégiens

2.2.2. Copies des questionnaires des lycéens

Annexe 3. Fichier mp3 et transcription des activités enregistrées

3.1. Au niveau du collège

3.1.1. Première activité

3.1.2. Deuxième activité

3.1.3. Troisième activité

3.2. Au niveau du lycée

3.2.1. Première activité

3.2.2. Deuxième activité

3.2.3. Troisième activité

Annexe 4. Fichiers mp3 et transcription des entretiens réalisés

4.1. Entretiens des PEM

4.1.1. Premier PEM

4.1.2. Deuxième PEM

4.2. Entretiens des PES

4.2.1. Premier PES

4.2.2. Deuxième PES

4.2.3. Troisième PES

4.2.4. Quatrième PES

4.2.5. Cinquième PES

4.2.6. Sixième PES

ANNEXES I A LA THESE

Annexe 1. Questionnaire destiné aux apprenants de 2^{ème} AM et aux apprenants de 2^{ème} AS1.1. Questionnaire destiné aux apprenants de 2^{ème} AM

Identification

Collège :		
-Fille <input type="checkbox"/>	Garçon	<input type="checkbox"/>
-Age :		
-Profession des parents :		
-Père :		Mère :
-Nombre de frères :		Nombre de sœurs :
-Nombre d'années d'apprentissage de la langue française :		

-Pour chaque question mets un X dans la case qui convient le plus à ta réponse.

1- En cours de français, quand tu ne comprends pas un item, est-ce que tu poses des questions à ton enseignant?

- Souvent.....
- Des fois.....
- Rarement.....
- Jamais.....

2- Si ta réponse est « souvent, des fois ou rarement », qu'est-ce que tu utilises pour poser tes questions?

- Des mots ou des groupes de mot.....
- Des phrases complètes.....

3- En cours de français, quand ton enseignant pose des questions, est-ce que tu réponds?

- Souvent.....
- Des fois.....
- Rarement.....
- Jamais.....

4- En dehors de ton établissement scolaire, et quand tu es chez toi, est-ce que tu communique avec tes amis et les membres de ta famille en langue française ?

- Oui.....
- Des fois.....
- Non.....

5- Si ta réponse est « oui ou des fois », est-ce que tu utilises dans tes discussions uniquement le français ou alternes-tu le français et l'arabe?

- La langue française.....
- Français/arabe dialectal.....

6- Est-ce que tu éprouves des difficultés à parler le français?

- Oui.....
- Non.....

7- Si ta réponse est oui, quelles sont ces difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Manque de vocabulaire pour s'exprimer.....
- Problèmes de syntaxe.....
- Problème dans la construction des phrases
- Difficultés de compréhension orale.....
- Peur d'être ignoré par le professeur.....
- Manque d'intérêt aux contenus des cours de français.....

Autre

8- A ton avis, quelles sont les causes de tes difficultés à parler en langue française? (plusieurs réponses sont possibles)

- Manque de pratique régulière de la langue française.....
- Médiocrité de la formation initiale (école primaire).....
- Refus des autres (amis, famille) de parler la langue française.....
- Peur de faire des fautes.....

Autre.....

9- Comment procèdes-tu pour résoudre ces difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Utiliser des mots ou des groupes es mots.....
- Avoir recours aux gestes.....
- Parler et demander l'aide du professeur pour se faire corriger les fautes.....
- Éviter de parler.....
- Avoir recours à la langue arabe.....

Autre.....

MERCI POUR TON AIDE

1.2. Questionnaire destine aux apprenants de 2^{ème} AS

Identification

- Lycée :		
-Fille <input type="checkbox"/>	Garçon	<input type="checkbox"/>
-Age :		
-Profession des parents :		
-Père :		Mère :
-Nombre de frères :		Nombre de sœurs :
-Nombre d'années d'apprentissage de la langue française :		

-Pour chaque question mets un X dans la case qui convient le plus à ta réponse.

1- En cours de français, quand tu ne comprends pas un item, est-ce que tu poses des questions à ton enseignant?

- Souvent.....
- Des fois.....
- Rarement.....
- Jamais.....

2- Si ta réponse est « souvent, des fois ou rarement », qu'est-ce que tu utilises pour poser tes questions?

- Des mots ou des groupes de mot.....
- Des phrases complètes.....

3- En cours de français, quand ton enseignant pose des questions, est-ce que tu réponds?

- Souvent.....
- Des fois.....
- Rarement.....
- Jamais.....

4- En dehors de ton établissement scolaire, et quand tu es chez toi, est-ce que tu communique avec tes amis et les membres de ta famille en langue française ?

- Oui.....
- Des fois.....
- Non.....

5- Si ta réponse est « oui ou des fois », est-ce que tu utilises dans tes discussions uniquement le français ou alternes-tu le française et l'arabe?

- La langue française..... ..
- Français/arabe dialectal..... ..

6- Est-ce que tu éprouves des difficultés à parler le français?

-Oui.....

-Non.....

7- Si ta réponse est oui, quelles sont ces difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Manque de vocabulaire pour s'exprimer.....

- Problèmes de syntaxe.....

- Problème dans la construction des phrases

- Difficultés de compréhension orale.....

- Peur d'être ignoré par le professeur.....

- Manque d'intérêt aux contenus des cours de français.....

Autre

8- A ton avis, quelles sont les causes de tes difficultés à communiquer en français? (plusieurs réponses sont possibles)

- Manque de pratique régulière de la langue française.....

- Médiocrité de la formation initiale (école primaire).....

- Refus des autres (amis, famille) de parler la langue française.....

-Peur de faire des fautes.....

Autre.....

9- Comment procèdes-tu pour résoudre ces difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Utiliser des mots ou des groupes es mots.....

- Avoir recours aux gestes.....

- Parler et demander l'aide du professeur pour se faire corriger les fautes.....

- Éviter de parler.....

- Avoir recours à la langue arabe.....

Autre.....

MERCI POUR TON AIDE

Annexe 2. Questionnaire destiné aux PEM et PES de français

2.1. Questionnaire destiné aux PEM de français

-Identification

<p>- Le nom de votre collègue :.....</p> <p>- Vous êtes : un homme <input type="checkbox"/> une femme <input type="checkbox"/></p> <p>- Nombre des années de votre expérience professionnelle :.....</p> <p>- Votre Formation initiale : licence <input type="checkbox"/> magistère <input type="checkbox"/></p> <p>autre(s) diplôme(s) :</p>

1-Les nouveaux programmes de la langue française (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année) basés sur l'approche par les compétences sont

- Attrayants.....
- Pratiques.....
- Sans intérêt.....

2- Précisez en quoi vous les trouvez attrayants, pratiques ou sans intérêts

.....

.....

.....

3-Avez-vous suivi une formation continue ou complémentaire concernant les nouveaux programmes ?

- Oui.....
- Non.....

4- Si votre réponse est oui, sur quel(s) aspect(s) a porté cette formation ?

.....

.....

.....

5- Les cours proposés dans les programmes, les textes, les exercices et les questions posées dans les manuels scolaires sont-ils à la portée de vos apprenants ?

- Oui.....
- Non.....

6-Si votre réponse est non, pouvez-vous situer la (les) difficulté(s)

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

7-Est-ce que vos apprenants éprouvent des difficultés à communiquer oralement en français ?

-Oui.....
-Non.....

8- Si votre réponse est oui, précisez dans quel domaine vos apprenants éprouvent t-ils des difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Manque de vocabulaire pour s'exprimer.....
- Problèmes de syntaxe.....
- Problème dans la construction des phrases
- Difficultés de compréhension orale.....
- Peur d'être ignoré par le professeur.....
- Manque d'intérêt aux contenus des cours de français.....
-Autre

9- Que faites-vous pour aider vos élèves à résoudre ces difficultés ?

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

10- En cours, est ce que vous êtes plutôt directif ou les choix sont négociés entre vous et vos apprenants ?

-Plutôt directif.....
- Les choix sont négociés.....

11- Justifier votre réponse dans les deux cas

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

12- Dans votre formation initiale ou continue est-ce qu'on vous a parlé de « stratégies de communication d'enseignement/apprentissage » ?

- Oui.....
- Non.....

13-Si votre réponse est oui, comment les définissez-vous ?

.....

.....

.....

.....

14- Est-ce-que vous utilisez des stratégies de communication d'enseignement dans vos cours?

- Oui.....
- Non.....

15- Si votre réponse est oui, quelles en sont les stratégies de communication d'enseignement que vous utilisez ?

.....

.....

.....

.....

16- Encouragez-vous vos apprenants à utiliser des stratégies de communication d'apprentissage ?

- Oui.....
- Non.....

17- Si votre réponse est oui, quelles en sont ces stratégies (stratégies de communication d'apprentissage) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

18- Quand vous vous apercevez que vos élèves n'arrivent pas à vous comprendre, que faites-vous ?

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

19- Si on vous demandait votre avis sur le maintien de l'approche par les compétences appliquée dans le système éducatif, quelle serait votre réponse ?

- Pour le maintien.....
- Contre le maintien.....

- Dites pourquoi dans les deux cas

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

Merci pour votre aide

2.2. Questionnaire destiné aux PES de français

-Identification

- Le nom de votre lycée :.....	
- Vous êtes : un homme <input type="checkbox"/>	une femme <input type="checkbox"/>
- Nombre des années de votre expérience professionnelle :.....	
- Votre Formation initiale : magistère ... <input type="checkbox"/>	licence <input type="checkbox"/>
autre(s) diplôme(s) :	

1-Les nouveaux programmes de la langue française (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année) basés sur l'approche par les compétences sont

- Attrayants.....
- Pratiques.....
- Sans intérêt.....

2- Précisez en quoi vous les trouvez attrayants, pratiques ou sans intérêts

.....

.....

.....

.....

3-Avez-vous suivi une formation continue ou complémentaire concernant les nouveaux programmes ?

- Oui.....
- Non.....

4- Si votre réponse est oui, sur quel(s) aspect(s) a porté cette formation ?

.....

.....

.....

5- Les cours proposés dans les programmes, les textes, les exercices et les questions posées dans les manuels scolaires sont-ils à la portée de vos apprenants ?

- Oui.....
- Non.....

6-Si votre réponse est non, pouvez-vous situer la (les) difficulté(s)

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

7-Est-ce que vos apprenants éprouvent des difficultés à communiquer oralement en français ?

-Oui.....
-Non.....

8- Si votre réponse est oui, précisez dans quel domaine vos apprenants éprouvent t-ils des difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Manque de vocabulaire pour s'exprimer.....
- Problèmes de syntaxe.....
- Problème dans la construction des phrases
- Difficultés de compréhension orale.....
- Peur d'être ignoré par le professeur.....
- Manque d'intérêt aux contenus des cours de français.....
-Autre

9- Que faites-vous pour aider vos élèves à résoudre ces difficultés ?

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

10- En cours, est ce que vous êtes plutôt directif ou les choix sont négociés entre vous et vos apprenants ?

- Plutôt directif.....
- Les choix sont négociés.....

11- Justifier votre réponse dans les deux cas

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

12- Dans votre formation initiale ou continue est-ce qu'on vous a parlé de « stratégies de communication d'enseignement/apprentissage » ?

-Oui.....
-Non.....

13-Si votre réponse est oui, comment les définissez-vous ?

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

14- Est-ce-que vous utilisez des stratégies de communication d'enseignement dans vos cours?

-Oui.....
-Non.....

15- Si votre réponse est oui, quelles en sont les stratégies de communication d'enseignement que vous utilisez ?

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

16- Encouragez-vous vos apprenants à utiliser des stratégies de communication d'apprentissage ?

-Oui.....
-Non.....

17- Si votre réponse est oui, quelles en sont ces stratégies (stratégies de communication d'apprentissage) ?

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

18- Quand vous apercevez que vos élèves n'arrivent pas à vous comprendre, que faites-vous ?

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

19- Si on vous demandait votre avis sur le maintien de l'approche par les compétences appliquée dans le système éducatif, quelle serait votre réponse ?

- Pour le maintien.....
- Contre le maintien.....

- Dites pourquoi dans les deux cas

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

Merci pour votre aide

Annexe 3. Questions posées aux enseignants lors des entretiens

- Présentez-vous s'il vous plaît.
- Vous êtes professeur d'enseignement moyen-secondaire de français depuis quand ?
- Quel est le diplôme que vous avez obtenu à la fin de votre formation initiale?
- Comment trouvez-vous le métier d'enseignant ? Est-ce qu'il est facile ou difficile ?
- Si votre réponse est difficile, qu'est qui le rend ainsi ? Est-ce que ce sont les effectifs des élèves, le volume horaire consacré à cette matière, les programmes surchargés, le niveau bas des élèves ou votre formation initiale et continue qui sont insuffisantes.
- Pour préparer votre enseignement, travaillez-vous avec un ou des collègues ?
- Si votre réponse est oui, veuillez préciser s'il vous plaît sur quel aspect porte cette collaboration. Est-ce que c'est un partage de matériel ou un partage d'idées partage de pratiques ?
- Les nouveaux programmes de français de première, deuxième et troisième année (et quatrième année) moyenne-secondaire sont à votre avis attrayants, pratiques ou sans intérêt ?
- Précisez en quoi vous les trouvez attrayants, pratiques sans intérêts.
- Avez-vous suivi une formation continue ou complémentaire concernant les nouveaux programmes ?
- Si votre réponse est oui sur quel(s) aspect(s) a porté cette formation ?
- Est-ce que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?
- Les textes, exercices et questions posés dans les manuels scolaires sont-ils à la portée de vos apprenants ?
- Si votre réponse est non, pouvez-vous situer la (les) difficulté(s) ? Est-ce que c'est en compréhension, en lecture, en expression orale, en expression écrite, aspects culturels, littérature et lecture de textes littéraires.
- Selon vous, pourquoi les apprenants ne prennent pas souvent part aux interactions ? Est-ce que c'est à cause d'un manque de motivation, ou à cause de raisons psychologiques telles que la timidité, le trac, et la peur de commettre des erreurs en public, ou est-ce parce qu'ils ne savent pas parler.
- En cours, est ce que vous êtes plutôt directif ou les choix sont négociés entre vous et vos apprenants ?
- Est-ce que vous laissez une marge de liberté pour vos apprenants pour négocier les différents points du cours ?

- Si on vous demandait votre avis sur le maintien de l'approche par les compétences appliquée au FLE, quelle serait votre réponse ? Vous êtes pour le maintien ou contre le maintien de cette approche. Justifier votre réponse.
- Dans votre formation initiale ou continue est-ce qu'on vous a parlé de stratégies communicatives d'enseignement/apprentissage?
- Si votre réponse est oui, comment les définissez-vous?
- Est-ce-que vous utilisez des stratégies communicatives d'enseignement dans vos cours?
- Si votre réponse est oui, précisez quelles sont ces stratégies communicatives d'enseignement?
- Enseignez-vous à vos apprenants à utiliser des stratégies communicatives d'apprentissage ?
- Si votre réponse est oui, précisez quelles sont ces stratégies communicatives d'apprentissage ?
- Quand vous constatez que vos élèves n'arrivent pas à vous suivre ou vous comprendre, que faites-vous ?
- Optez-vous pour la reformulation même si vos questions sont comprises ?
- Si votre réponse est oui, dites pourquoi
- A votre avis est-ce que c'est la responsabilité de l'enseignant de prendre en compte le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et méthodes d'apprentissage de chaque apprenant ?
- Les choix fondamentaux comme les objectifs, méthodologie utilisée, contenus, progression et autres sont de la responsabilité de qui ? L'enseignant, l'institution ou les deux ?
- Est-ce que les choix fondamentaux dans les cours de français sont négociés entre vous et vos apprenants ?
- Dites pourquoi dans les deux cas?
- Qu'est-ce qui vous guide dans votre démarche d'enseignement ? Les progrès individuels de vos apprenants, les exigences de la progression collective ou les deux.
- Est-ce que vous corrigez le maximum d'erreurs de langue commises, que ce soit sur le champ ou de manière différée, individuellement ou collectivement.
- Selon vous est ce que le recours à la Langue Maternelle en cours de français peut aider les élèves à apprendre mieux cette langue ? Dites pourquoi ?
- Que faites-vous pour encourager vos élèves à prendre la parole en classe ?
- Selon vous comment peut-on améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie ?

Annexe 4. Supports utilisés durant la présentation des trois activités enseignées au collège et au lycée

4.1. Au collège

4.1.1. Texte support proposé dans la première activité « la compréhension orale des textes écrits »

PROJET MONOGRAPHIE ILLUSTRÉE

LECTURE

DOCUMENT 2 : L'eau



Cascade alimentant un bassin de rivière.

1- Les trois états de l'eau
L'eau est partout présente sur la terre.

a. C'est un liquide dans les océans, les lacs, les fleuves, les nappes souterraines. Dans le langage courant, le mot «eau» désigne l'eau à l'état liquide.

b. C'est un solide dans la calotte polaire, les glaciers, la neige, la grêle. L'eau à l'état solide est appelée glace.

c. C'est un gaz invisible dans l'atmosphère. L'eau à l'état gazeux est appelée vapeur d'eau.

Sur Terre, les conditions de température et de pression permettent à l'eau d'exister à l'état solide, à l'état liquide et à l'état gazeux.

2- Les changements d'état de l'eau

a. La solidification
De l'eau placée au congélateur se transforme en glace: elle se solidifie. On dit aussi qu'elle se congèle. On appelle *solidification*, le passage de l'état liquide à l'état solide.

b. La fusion
Un glaçon flottant sur l'eau colorée contenue dans un verre se transforme en liquide au bout d'un certain temps: il fond. On appelle *fusion* le passage de l'état solide à l'état liquide.

c. La vaporisation
Un peu d'eau placée dans une soucoupe disparaît peu à peu: elle se vaporise. On dit aussi qu'elle s'évapore. On appelle *vaporisation* le passage de l'état liquide à l'état gazeux.

d. La condensation
La vapeur d'eau présente dans l'atmosphère se transforme en fines gouttelettes d'eau au contact de la paroi froide du verre: elle se liquéfie. Dans le langage courant, on dit qu'elle se condense. En se déposant ces gouttelettes forment de la buée. On appelle *condensation* le passage de l'état gazeux à l'état liquide.

Solidification, fusion, vaporisation et condensation sont les noms des changements d'état de l'eau.

3. Le test de reconnaissance de l'eau
Chauffons du sulfate de cuivre bleu dans un tube à essai. Il se transforme peu à peu en une poudre blanche appelée sulfate de cuivre anhydre.

Expérience : Répartissons du sulfate de cuivre anhydre en petits tas dans une soucoupe. Versons sur chaque tas l'un des liquides suivants: eau, huile, acétone, vinaigre et jus d'orange.

Observation : Le sulfate de cuivre anhydre devient bleu avec l'eau, le vinaigre et le jus d'orange. En revanche, il reste blanc avec l'huile et l'acétone.

Interprétation : Le sulfate de cuivre anhydre absorbe de l'eau: on dit qu'il s'hydrate. Il devient du sulfate de cuivre hydraté, de couleur bleue.

Conclusion : Les substances qui contiennent de l'eau sont donc le vinaigre et le jus d'orange.

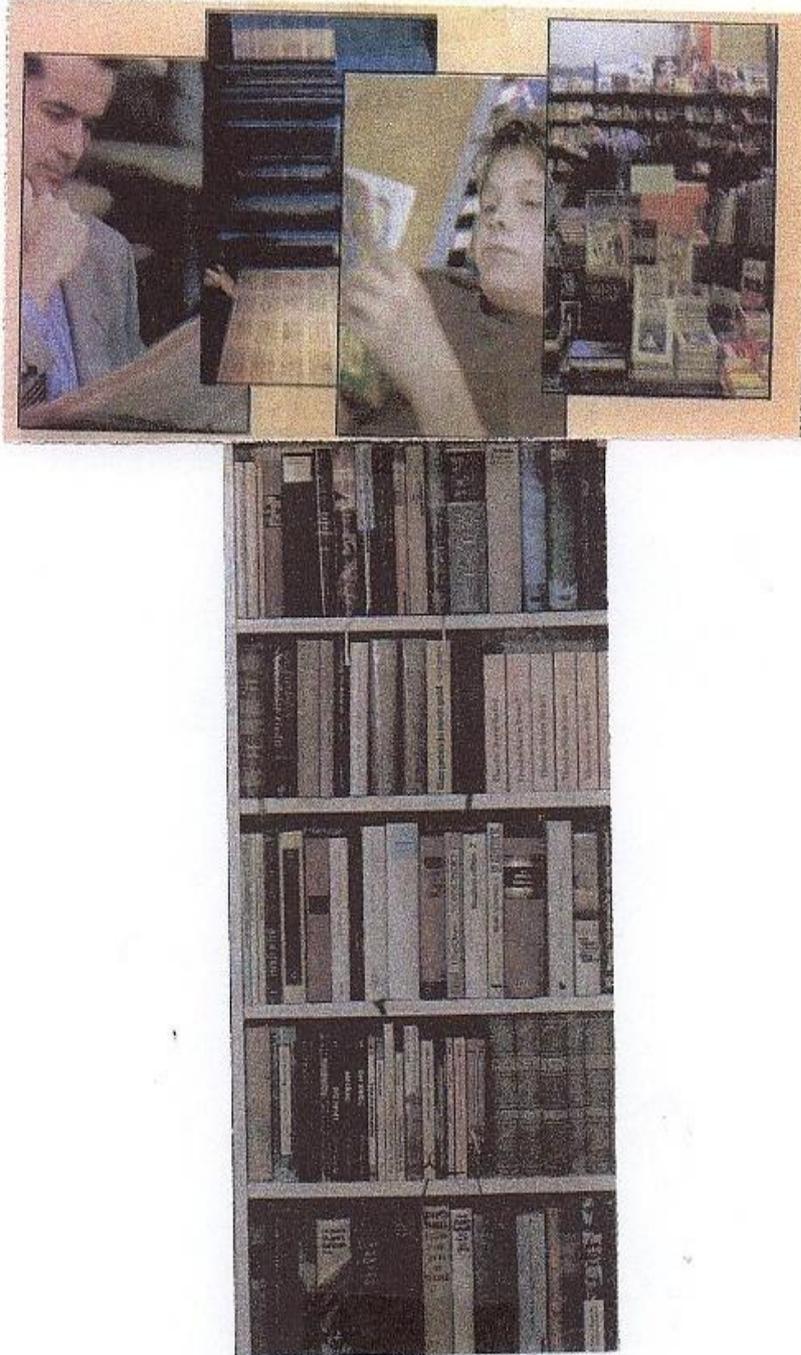
Le sulfate de cuivre anhydre permet de détecter l'eau dans une substance car il devient bleu en présence d'eau.

Cours extrait du manuel scolaire de physique 5^e Bordas. Collection Armand Collin 1998.

56

4.1.2. Les illustrations présentées lors de la deuxième activité « l'expression orale »

Les illustrations présentées lors de la deuxième activité "l'expression orale"
Thème : "Le livre"



4.1.3. Texte support proposé pour la notion métalinguistique à enseigner

Conseils à un jeune cycliste

Jeune cycliste roule à droite ralentis aux carrefours respecte les panneaux de signalisation sois prudent et attentif.

4.2. Au Lycée

4.2.1. Texte support proposé à la compréhension orale des textes écrits

COMPREHENSION Séquence 3

Trois clés de la génétique

De l'ADN aux manipulations les plus «courantes», quelques explications aussi simples que possible.

1. Qu'est-ce qu'un gène?

Notre corps est formé de cellules contenant chacune un noyau, où se niche l'ADN (acide désoxyribonucléique). Cette immense molécule ressemble à une sorte d'échelle torsadée (la fameuse «double hélice»). Habituellement pelotonnée sur elle-même pour former des tortillons enchevêtrés les uns aux autres, elle se scinde en 23 paires de chromosomes homologues (l'un hérité de la mère et l'autre du père), lorsque la cellule se divise.

Cette «échelle» d'ADN compte quelque trois milliards de «barreaux». Ils sont composés de quatre bases différentes — l'adénine (A en rouge), la thymine (T en bleu), la cytosine (C en vert) et la guanine (G en jaune) —, qui s'associent toujours de la même manière (A avec T et C avec G).

Environ 95% de la molécule semble n'avoir aucune fonction, tandis que les 5% restants contiennent quelque 100 000 gènes. Ces bouts d'ADN, tellement petits qu'ils sont invisibles au microscope, sont faits de plusieurs centaines de milliers de «barreaux». La manière dont les quatre bases s'y enchaînent constitue un genre de message codé: en suivant ces instructions, les cellules fabriquent les protéines qui nous font tels que nous sommes.

2. Le clonage «à la Dolly»

Il existe plusieurs méthodes de clonage. Mais jusqu'à la naissance de la brebis Dolly, en juillet 1996, il fallait avoir recours à des embryons-éprouvettes issus — comme tout le monde — d'un ovule et d'un spermatozoïde: on «coupait» par exemple lesdits embryons en deux avant d'implanter chaque moitié dans une mère porteuse pour obtenir deux clones.

Si la recette de fabrication de Dolly est révolutionnaire, c'est parce qu'elle ne nécessite pas le passage par un embryon «normal», c'est-à-dire issu d'un ovule et d'un spermatozoïde: la brebis vedette des années 90 est née du «mariage» d'un ovule ténucléé et d'une cellule adulte prélevée sur la brebis dont on voulait faire le clone.

3. Comment corriger une anomalie génétique

Plus de 4 000 maladies génétiques sont responsables du tiers de la mortalité infantile dans les pays développés. Lorsque les gènes «défectueux» sont identifiés, on peut tenter de les «réparer» en recourant à la thérapie génique. Cette technique encore balbutiante consiste à injecter des gènes «sains» dans les cellules malades. Mais, étant donné la taille minuscule des cellules et des gènes, il est impossible de le faire «à la main», comme dans une opération chirurgicale. Les chercheurs ont donc recours à des

vecteurs: virus ou rétrovirus (famille particulière de virus) désactivés, ou liposomes. Ces transporteurs de «bons» gènes s'introduisent par eux-mêmes dans les cellules cibles du malade. Aussi prometteuse que soient ces techniques, aucune d'entre elles n'a jusqu'à présent permis de traiter de manière certaine une quelconque maladie.

Le Courrier de l'UNESCO |

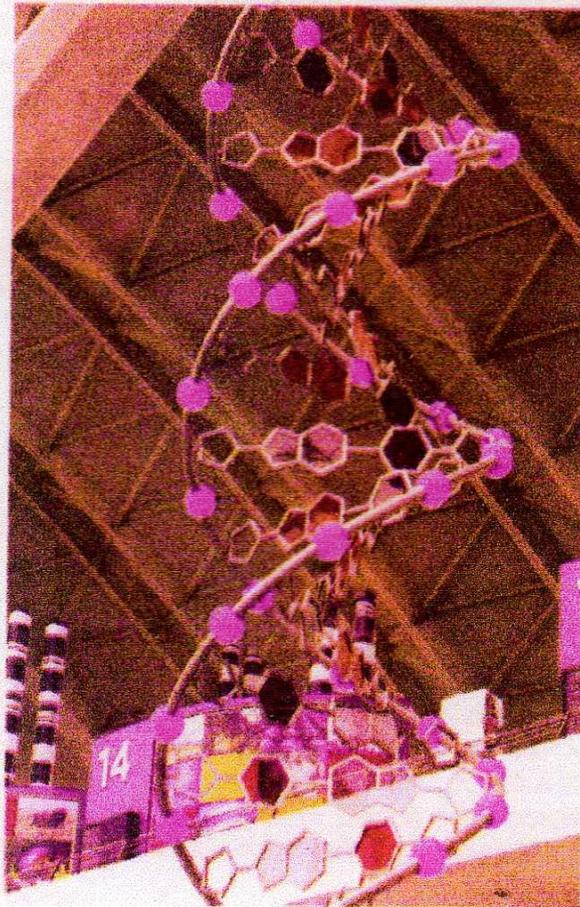
Observer

Parcourez le document en entier

- Relevez les titres
- Sous quelle forme les titres apparaissent-ils ?
- De quoi se compose chaque partie ?

Analyser

- Identifiez les éléments pertinents (au niveau informatif).
- Identifiez les éléments pertinents (au niveau explicatif).
- Faites apparaître leur mise en relation.
- Quel est le principe organisateur de ce texte.
- Quel est le rôle du titre.



4.2.2. Sujet proposé aux élèves pour l'activité d'expression orale

« vous allez essayer de travailler sur euh:: c'est-à-dire la bonne et la mauvaise utilisation de la science oui essayez de faire ça sur une feuille de brouillon »

4.2.3. Exercices proposés pour l'activité métalinguistique

- **Exercice 1 page 46 (manuel scolaire de 2^{ème} AS)**

- **Remplacez les propositions soulignées par un gérondif. Indiquez la fonction de chaque gérondif obtenu**

- *Quand vous trouverez la solution, vous n'aurez résolu qu'une partie de l'énigme.*
- *Comme ce produit se décompose vite, il constitue un danger pour l'environnement.*
- *Lorsque l'onde de choc se propagea, le village fut détruit en un rien de temps.*
- *Faune et flore sont menacées parce que le climat se réchauffe.*
- *Quand il sortit de la rade, le capitaine du navire mit cap au nord-ouest.*

- **Exercice 1 page 47 (manuel scolaire de 2^{ème} AS)**

- **Écrivez les verbes entre parenthèses au conditionnel présent**

- *Exposée au soleil, cette solution se (**décomposer**).*
- *Les gaz contenus dans la lave d'un volcan (**engendrer**) de petites explosions.*
- *La galaxie (**contenir**) quelques 200 milliards d'étoiles.*
- *Entre 100 et 150 km de profondeur, les conditions de température et de pression (**rendre**) possible la fusion des roches.*

Annexe 5. Grille d'analyse de stratégies communicatives d'enseignement de Nonnon

ACTIVITE VERBALE DE L'ENSEIGNANT
GRILLE D'ANALYSE DE NONNON.É.

Situation :

Travail proposé :

.....

Nombre de prises de parole.	
Enseignant	
Élève	

Aide et encouragement.	
Officialise la prise de parole	
Régule l'écoute et la circulation de la parole	

Valide.	
Oui	
Oui + suite ✓	
Reprend intégralement l'énoncé de l'élève	
Reformule	

Etaye.	
Maintient l'orientation	
Orienté la tâche	
Questionne en reprenant une partie de l'énoncé précédent	
Questionne pour accéder à une nouvelle étape	
Questionne pour faire expliciter	

Résumé

La présente recherche vise à analyser et comparer les stratégies communicatives d'enseignement utilisées par les enseignants et les stratégies communicatives d'apprentissage développées par les apprenants à partir des pratiques actuelles en classes où le français est enseigné comme étant une langue étrangère en contexte algérien et de montrer ensuite l'utilité de leur diversification. Pour pouvoir faire ce travail, nous avons choisi d'enregistrer les trois activités suivantes : une activité de *compréhension orale des textes écrits*, une activité *d'expression orale* et une activité *métalinguistique* dans deux classes de FLE : une classe de deuxième année moyenne (collège) et une classe de deuxième année secondaire (lycée). Nous avons analysé les résultats des deux classes quantitativement en comptant les fréquences de chacune des stratégies communicatives d'enseignement/apprentissage et qualitativement en analysant les stratégies communicatives d'enseignement/apprentissage développées au collège en les comparant à celles utilisées au lycée pour mettre en évidence les similarités et les différences et surtout les évolutions ou non des stratégies communicatives d'enseignement/apprentissage utilisées au lycée par rapport au collège et vérifier si les enseignants relient les stratégies communicatives d'enseignement qu'ils utilisent et des stratégies communicatives d'apprentissage enseignées aux activités enseignées et surtout au niveau du public (collégiens et lycéens).

Mots clés

Interactions verbales ;
Stratégies communicatives d'enseignement ;
Stratégies communicatives d'apprentissage ;
Enseignement/apprentissage de l'oral ;
Méthodologie circulante ;
Approche par les compétences ;
Pédagogie du projet ;
Tâches ;
Projets ;
Motivation

ABSTRACT

This research aims to analyze and compare the communicative teaching strategies used by teachers and communicative learning strategies developed by learners from current practices in classes where French is taught as a foreign language in the Algerian context and then show the usefulness of diversification. To be able to conduct this work, we decided to record the following three activities: an oral comprehension activity of written texts, oral expression activity and meta-linguistic activity in two classes of FFL: a second-year middle class (college) and a second-year secondary class (high school). We have analyzed the results of two classes quantitatively by counting the frequency of each of the teaching/learning communicative strategies and qualitatively by analyzing the teaching/learning communicative strategies developed in the middle school by comparing them to the ones used at the secondary school for highlighting similarities and differences and especially the evolution or not of the communicative teaching/learning strategies used in secondary school compared to middle school and check if teachers connect teaching communicative strategies they use and the learning communicative strategies taught to the taught activities and especially the public level (middle and secondary school learners).

Keywords

Verbal interaction;

Teaching communication strategies;

Learning communicative strategies;

Oral skill teaching / learning;

Circulating Methodology;

Competence approach;

Project Pedagogy;

Tasks;

Projects;

Motivation

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تحليل ومقارنة استراتيجيات التعليم التّواصلية المستخدمة من طرف المدرّسين، واستراتيجيات التّعلّم التّواصلية المطوّرة من طرف الطّلاب انطلاقاً من الممارسات الفعلية داخل الأقسام، أين يتمّ تدريس اللّغة الفرنسية كلغة أجنبية في السّياق الجزائري، وإظهار ضرورة تنوّع هذه الاستراتيجيات بعد ذلك إذ يمكن لهذا التنوّع أن يسهّل التّواصل الشّفهي للّغة داخل القسم، أي مراقبة العملية التّواصلية وبالتالي مضاعفة التّفاعلات ما بين المعلّمين / المتعلّمين، وخاصّةً بين المتعلّمين وتحسين اكتساب المعارف والمهارات المحدّدة حسب البرنامج الرّسمي. ولجعل هذا العمل ممكناً؛ فقد اخترنا تسجيل الأنشطة الثلاثة التّالية: في البداية: نشاط خاص بالفهم الشّفهي للنصوص المكتوبة، ثانياً: نشاط خاص بالتّعبير الشّفهي، وأخيراً: نشاط لساني في قسمين تدرّس بهما اللّغة الفرنسية كلغة أجنبية (ف.ل.أ) (القسم الأوّل هو قسم خاص بفئة السّنة الثّانية متوسّط إكمالي) (والقسم الثّاني هو قسم خاص بفئة السّنة الثّانية ثانوي) (التّعليم الثّانوي) (أين تدرّس اللّغة الفرنسية كلغة أجنبية) (ف.ل.أ). وقد قمنا بتحليل النتائج الخاصّة بالقسمين كمياً عن طريق حساب نسب التكرار الخاصّة بكل استراتيجية تواصلية تعليمية /تعلّمية، وكيفياً وذلك بتحليلنا للاستراتيجيات التّواصلية التّعليمية /التعلّمية المطوّرة داخل الإكمالية بالمقارنة مع الثّانوية من أجل وضع نقاط التّشابه والاختلاف بينهما في الحسبان، وخاصّة ما يتعلّق بتطورهما أو عدم تطوّرهما .

الكلمات المفتاحية

التّفاعلات اللّغوية ;

استراتيجيات التعليم التّواصلية

استراتيجيات التعلّم التّواصلية

التعليم/ التعلّم الشّفهي

المنهجية المعممة

المقاربة بالكفاءات

بيداغوجيا المشروع

المهام

المشاريع

التحفيز