

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur
et de la recherche scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et langue françaises



Systeme L.M.D

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique de FLE/FOS

**Le rôle des interactions verbales dans l'acquisition
d'une compétence communicative en classe de FLE**
Cas des élèves de la 3^{ème} année secondaire

Directrice de recherche :

M^{me}. MEFTAH Meryem

Présenté par :

MILOUDI Manel

Membres du jury :

Présidente : Mme. TELHIG Asma / Université d'El Oued

Rapporteur : Mme. MEFTAH Meryem / Université d'El Oued

Examineur : Dr. DJDEI Abdel Malek / Université d'El Oued

Soutenu le : 11/06/2015

Promotion : Juin 2015

Dédicace

A :

**Ma mère, le symbole de la bonté par excellence, la source de tendresse et l'exemple du dévouement qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi. Pour ton amour, ton soutien et pour toutes tes sacrifices et tes précieux conseils, pour ta présence dans ma vie. Ta prière et ta bénédiction m'ont été d'un grand secours pour mener à bien mes études ;*

**Mon père, qui m'a appris à ne pas céder devant les difficultés. Rien dans le monde ne vaut les efforts fournis jour et nuit pour mon éducation et mon bien être. Ce travail est le fruit de tes sacrifices que tu as consenti pour mes études et ma formation ;*

**Mes chères sœurs : Ouafa, Sara, Amira ;*

**Et surtout mon cher petit frère : M^{ed} Maâmar ;*

Je dédie cet humble travail

Je vous aime bien ♥

Remerciements

J'exprime mes profonds remerciements à ma directrice de recherche M^{me} MEFTAH Meryem, pour sa collaboration, son soutien, son aide, ses généreux conseils et sa confiance.

J'adresse aussi mon vif remerciement aux membres du jury pour avoir pris la peine de lire et de juger ce travail.

J'étends également mes remerciements aux dirigeants des lycées Bouchoucha et 19 mars, aux élèves et aux enseignantes : M^{me} Ramdani et M^{me} Fridjet, dont la contribution reste considérable dans ce mémoire.

Je remercie aussi tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin pour réaliser ce travail.

Table des matières

Table des matières

Introduction générale.....	07
Problématique.....	08
Hypothèse.....	08
Méthodologie.....	08
Cadre théorique	
Chapitre I : De la communication à l'interaction	
Introduction.....	12
I. La communication en question.....	12
1. La définition du concept de la « communication ».....	12
2. La théorie de la communication de Jakobson.....	12
3. Les types de communication.....	13
4. La compétence de communication.....	14
-Les composantes de la compétence communicative.....	14
5. La situation de communication.....	15
II- L'interaction en question.....	15
1. La définition de l'interaction verbale.....	15
2. Méthodes d'analyse des interactions verbales.....	16
• Du point de vue linguistique et pragmatique.....	16
3. Les types d'interaction.....	17
4. L'écoute : un facteur déterminant dans l'interaction.....	16
5. Les spécificités de l'interaction verbale.....	19
6. Les constituants de l'interaction verbale.....	20
7. Les unités de l'interaction verbale.....	21
8. La classification des interactions verbales.....	21
III- Les stratégies de communication.....	22
1. La définition de la notion de « stratégie ».....	23
2. La notion de « stratégie » dans la didactique des langues.....	23
3. Cadre conceptuel et précisions terminologiques.....	24
4. Typologies classificatoires des stratégies de communication.....	25
5. Le rapport entre « stratégie de communication » et « stratégie d'apprentissage ».....	27

Conclusion.....	27
Chapitre II : La communication orale et l'interaction verbale en contexte didactique	28
Introduction.....	28
1. Aperçu historique sur la place de l'oral dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage.....	28
2. La place de l'oral dans l'école algérienne.....	29
3. Le programme de la 3 ^{ème} année secondaire scientifique (à l'oral).....	30
4. La classe comme espace interactif.....	31
5. Les tâches interactionnelles en classe de langue.....	34
6. L'organisation des interactions didactiques.....	35
7. Les pauses et les silences.....	37
8. Les interruptions.....	37
9. L'influence du contexte socioculturel.....	38
Conclusion.....	38

Cadre pratique

Chapitre I : Présentation du corpus et analyse du questionnaire

Introduction.....	39
1. Méthodologie et recueil des données.....	39
2. Sélection du public.....	39
3. Présentation du corpus et dispositif d'enregistrement.....	39
4. Le questionnaire destiné aux enseignants.....	39
5. L'analyse du questionnaire et présentation du public	40
6. L'analyse des réponses.....	41
Conclusion.....	51

Chapitre II : Expérimentation et perspectives

Introduction.....	52
I- L'expérimentation	
1. Cours échantillons et déroulement pédagogique.....	52
2. Grille d'observation.....	53
3. L'analyse des interactions verbales.....	54
3.1. Selon le modèle proposé par Catherine KERBRAT-ORECCHIONI.....	54

3.2. Les interventions.....	59
3.3. Les séquences d'ouverture et de clôture.....	59
4. Identification des difficultés produites lors des interaction verbales.....	60
5. Les causes menant à ces difficultés.....	63
6. L'étayage.....	63
II- Réflexions pour une meilleure communication orale en classe du FLE.....	64
1. Vers une pédagogie de l'erreur.....	64
2. Perspectives linguistiques.....	64
2.1. Réparation des difficultés lexicales.....	64
2.2. Remédiation aux difficultés syntaxiques.....	65
2.3. Résolution des problèmes de la prononciation.....	65
3. Perspectives discursives, communicatives et interactives.....	65
3.1. Comment développer l'interaction ?.....	65
3.2. Comment susciter le désir de parler chez les apprenants ?.....	66
3.3. Comment développer l'écoute de l'apprenant ?.....	66
3.4. Le non verbal et la para verbal : des facteurs favorisant l'interaction verbale.....	67
4. Perspectives didactiques.....	67
4.1. Comment motiver l'apprenant ?.....	67
• Les activités ludiques.....	68
• Les supports audiovisuels.....	68
4.2. Quelques conseils pour la compréhension orale.....	69
4.3. Quelques conseils pour l'expression orale.....	69
Conclusion.....	69
Conclusion générale.....	70
Bibliographie.....	72
Annexes	
Résumés	

Introduction Générale

*« ce que les hommes veulent en fait, ce n'est pas
la connaissance, c'est la certitude »*

Bertrand Russel

Introduction générale

Pour communiquer, il ne s'agit pas d'apprendre des formes linguistiques, mais plutôt de savoir approprier ces formes dans un contexte. Ainsi, acquérir une compétence communicative dans une langue étrangère est le but ultime, si nous pouvons le dire, d'apprendre cette langue .

La communication orale en FLE nécessite l'acquisition des quatre compétences qui sont : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

Cependant, l'oral prime toujours sur l'écrit, et occupe une place dominante dans l'acquisition de la langue.

Dans le système éducatif algérien, et après la réforme de septembre 2003, l'oral a restauré sa place par rapport à l'écrit. La séance de l'oral est programmée depuis la formation initiale pour améliorer les pratiques communicatives en FLE. L'apprenant devrait être apte à saisir toutes les occasions qu'il rencontre pour exprimer ses idées en interaction.

Néanmoins, nous constatons que ces apprenants sont loin d'avoir ce profil. Les élèves de la 3^{ème} année secondaire, et après douze ans d'apprentissage du FLE, rencontrent encore des difficultés à l'oral, ils s'apprêtent à passer à l'université avec le même handicap, ils sont incapables de développer des compétences communicatives et interactionnelles en français. Ce qui prouve nos propos : est bien l'échec de la plupart des ces apprenants dans leur première année à l'université à cause du français.

Ces obstacles de la communication sont aussi bien linguistiques que discursives, sans négliger pour autant les obstacles psychologiques, institutionnels, culturels, etc.

Notre choix de thème est né de différentes observations dans la classe de 3^{ème} année secondaire. Nous avons constaté que le grand problème de ces apprenants réside au niveau de la communication, il y a comme un refus ou une peur chez eux de communiquer en français.

L'objectif de notre étude, sera de cerner les difficultés récurrentes à l'oral en FLE de 3^{ème} année secondaire, puis de déceler les causes de ces insuffisances et proposer un remède palliatif permettant à l'apprenant d'acquérir une compétence communicative en FLE.

Cette recherche portera sur les apprenants du second cycle de classe de terminale (classe scientifique) aux lycées Bouchouha et 19 Mars à El Oued où nous avons constaté que la majorité de ces élèves ne savent pas parler, ni communiquer en français, ils n'arrivent pas à

s'exprimer efficacement et dont la plupart préfèrent écouter plutôt que s'engager dans la communication.

Notre problématique s'articule sur plusieurs questionnements :

- Dans quelles conditions les interactions verbales favorisent-elles l'acquisition du FLE ? Autrement dit, quel rôle peuvent jouer les interactions verbales pour développer des compétences communicatives dans la classe de FLE ?
- Quelles sont les activités susceptibles de conduire à une véritable communication ?
- Face aux problèmes et difficultés de communication (trouver le bon mot, la bonne structure, comprendre son interlocuteur ...), l'apprenant fait-il appel inconsciemment à des stratégies de communication ? Si oui, quelles sont les pratiques communicatives qu'il utilise ?

Pour répondre à ces questionnements, nous reformulons une hypothèse qui est basée sur l'idée que : l'acquisition du FLE, et notamment l'acquisition des compétences communicatives à partir des interactions en classe serait possible après la conjugaison de certaines conditions.

Nous pensons que le choix du thème du cours joue un rôle primordial en faveur de l'enrichissement des interactions en classe. Un thème motivant pourrait aboutir à des résultats satisfaisants quant à l'acquisition du FLE.

L'attitude de l'enseignant est aussi une condition pour la réussite de n'importe quelle interaction. L'apprenant devrait découvrir le plaisir de participer dans une classe au milieu d'un groupe. C'est, aussi, susciter la participation de ceux qui semblent "absents" des échanges. La relation de confiance qu'un enseignant peut construire avec ses apprenants serait la clé de toute réussite en classe.

Une autre condition pour qu'une interaction puisse favoriser l'acquisition de la langue : la coopération enseignant/ apprenants implique une « co-gestion » des tours de parole. C'est dans ce cas qu'intervient le rôle des apprenants dans la classe.

Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse, nous allons suivre une approche à la fois descriptive et analytique, mais aussi comparative. Nous avons choisi l'observation sur le terrain auprès des élèves pendant des cours d'oral, décrire puis analyser les interactions verbales de ces élèves en classe de FLE.

Comme il s'agit d'observer les interactions qui se produisent dans le cours, l'étude s'effectuera à partir de l'analyse d'un corpus qui consiste en des enregistrements sonores

authentiques des interactions verbales entre l'enseignant et ses apprenants en tant qu'interlocuteurs inscrits en classe de niveau terminal.

Nous avons également destiné un questionnaire à l'intention des enseignants qui a pour objectif de recueillir le maximum d'informations concernant les défaillances de l'oral de ces élèves.

Pour réaliser notre travail, nous allons suivre les étapes suivantes :

Une partie théorique qui contient trois chapitres. Le premier est consacré à la définition des notions clés relatives à la communication et l'interaction. Le deuxième chapitre consiste à mettre ces deux concepts dans un bain didactique. Dans le troisième chapitre, nous allons citer les différentes stratégies de communication qu'utilise un apprenant d'une langue étrangère.

Dans la deuxième partie, nous procéderons à la pratique qui est divisée en deux chapitres. En premier lieu, nous présenterons notre échantillon et nous analyserons le questionnaire des enseignants. En deuxième lieu, nous choisirons l'observation et la description des cours d'oral, puis nous analyserons les interactions verbales produites dans ces cours, afin d'arriver dans un dernier lieu à proposer des perspectives pour une meilleure prise en charge d'une compétence communicative en classe de FLE.

Cadre Théorique

*« Apprendre, c'est continuer à communiquer.
Communiquer, c'est continuer à apprendre
Communiquer pour apprendre c'est apprendre à communiquer »*

Daniel Coste

Chapitre I :

De la communication à
l'interaction

« La vie, c'est la communication de proche en proche »

Victor Hugo

Introduction

Dans ce chapitre intitulé « de la communication à l'interaction », nous commençons notre travail par la définition des mots clés relatifs à la communication, ses particularités, ses types, ainsi que l'interaction dans la classe de langue. Nous allons montrer également comment passer de la communication pour arriver à l'interaction et quelle est la différence entre ces deux notions.

I- La communication en question

1- La définition du concept de « communication »

La communication est une notion très vague, utilisée dans plusieurs domaines et par divers spécialistes. Ce concept est défini par le dictionnaire comme une : « *action d'établir une relation avec quelqu'un ; échange verbal, gestuel ou écrit entre deux personnes* »¹

Pour communiquer, il est important qu'il y ait un émetteur et un récepteur, et qu'un message sonore ou écrit soit émis du premier vers le second.

2- La théorie de la communication de Jakobson

Au XX^{ème} siècle, et selon G. Siouffi, il est intéressant de remarquer que : « *se sont développées aussi bien les théories linguistiques que les théories générales de la communication, le parallèle invite à se poser la question des liens qui existent entre langage et communication ...* »². Le linguiste M. Rollet-Harf indique que les premières études menées sur la communication humaine ont eu lieu aux Etats-Unis avec l'émergence des appareils radiophoniques et la diversité des médias dans les années 1920 et 1930. Il indique également qu'à cette époque, la communication a été analysée sur l'idée de la réception des signaux d'informations d'un point à un autre. Il est à noter qu'il existe différentes catégories de communication et que chaque espèce en réalise avec son propre langage. Cependant, ce qui distingue la communication humaine des autres types de communication est bien la parole.

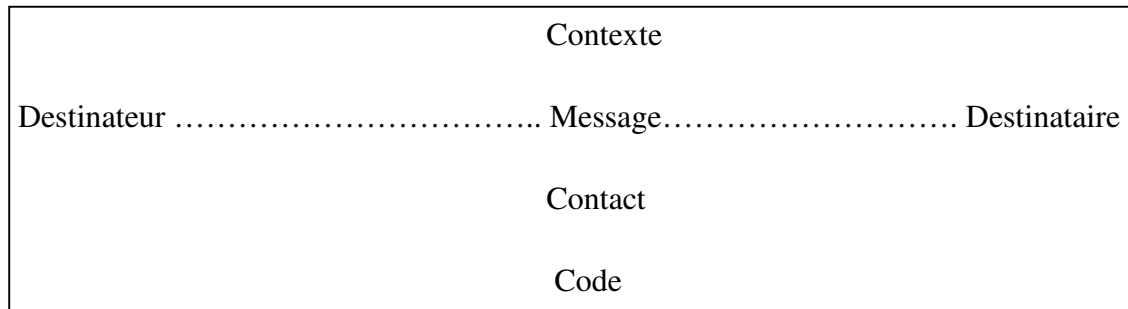
Le schéma de communication de Jakobson

En science du langage, la notion de communication a été l'objet d'une première théorisation par Roman Jakobson. Cette théorie a pu se résumer dans un schéma qu'on a ultérieurement appelé le schéma de Jakobson. Ce schéma est illustré par Shannon et Weaver (ingénieurs en mathématiques de l'information) et rendu célèbre par Jakobson.

¹ Larousse électronique 2008

² Gilles, SIOUFFI. 100 Fiches pour comprendre la linguistique. Bruxelles : Bréal Rosny, 1991. p.16

C. Kerbrat-Orecchioni a expliqué ce schéma de Jakobson³ :



Pour Jakobson, la communication ne se limite pas par le simple échange de l'information. Il y ajoute la notion de « contexte ». Son fameux schéma montre la circulation d'un message entre un récepteur (destinateur) et un émetteur (destinataire) par un canal (mode de contact qui peut être oral ou écrit) et par le biais d'un code qui est la langue. Ce message nécessite un contact physique ou psychique pour assurer la communication.

3- Les types de communication

Chaque espèce possède un langage propre à elle, mais ce qui nous intéresse est la communication qui se déroule entre les êtres humains et qui se caractérise par l'usage du langage verbal. Ainsi, « *la communication humaine prend toute son originalité quand elle s'exerce par l'intermédiaire du langage* »⁴, illustrent Baylon et Mignot.

3-1. La communication orale

La communication orale est une activité interactionnelle utilisant le code verbal entre deux ou plusieurs participants dont un est le producteur du discours. Ce discours se joue dans différentes conditions soit « en direct » où les participants sont face à face, soit « à distance », dans le cas d'une communication téléphonique par exemple. En plus de l'émetteur et le récepteur qui sont en présence ou à distance, d'autres éléments sont mis en jeu : l'expression du visage (la mimique), les gestes (la kinésie), les intonations, etc.

Dans une communication orale, la syntaxe est simplifiée, les phrases sont inachevées et on remarque un manque de groupes nominaux et d'adjectifs. Ce type de communication se caractérise avant tout par la spontanéité et l'irréversibilité : la correction n'est pas possible, sauf dans le cas où on présente le message sous une autre forme.

³ Catherine, Kerbrat-Orecchioni. L'énonciation : De la subjectivité dans le langage. Paris : Armand Colin, 2006. p. 13

⁴ Baylon C, Mignot X. La communication. Paris : Nathan, 1999. p.75

3-2. La communication écrite

J. P. Cuq et I. Gruca indiquent que : « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte) constitue une performance fort complexe* »⁵. Dans une communication écrite, celui qui écrit n'est pas en présence de celui qui lit. Ainsi, le scripteur a le temps suffisant de reproduire son discours et de le corriger. La syntaxe dans ce cas est plus élaborée, les phrases sont complexes, voire juxtaposées. Ce type de discours se caractérise par : les agencements des circonstances, l'adjectivation du groupe nominal et la nominalisation.

4- La compétence de communication

4-1. La définition de la « compétence communicative »

Depuis quelques années, la notion de compétence de communication est au centre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. « *On peut la faire remonter au travail de l'anthropologue américain Dell Hymes dans les années 1970, construit sur une critique du postulat de Chomsky 'compétence vs. performance'* »⁶ a évoquer P. Costa. L'objectif est d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère. Cet objectif a souvent été formulé en termes d'acquisition d'une compétence en communication. Cette notion a attiré l'attention des nombreux chercheurs bien dans le domaine de la didactique que dans le domaine de la linguistique. Brièvement, La compétence de communication désigne la capacité de communiquer efficacement dans une langue (maternelle, seconde ou étrangère).

4-2. Les composantes de la compétence communicative

J.P. Cuq et I. Gruca distinguent les principales composantes intervenant dans la compétence de communication, à savoir :

-*composante linguistique* : cette composante est considérée comme une obligation, elle inclut la connaissance des aspects grammaticaux, lexicaux, phonétiques et morphosyntaxiques, la capacité de conduire ces aspects pour former des mots et établir des phrase, toutefois, ces éléments ne sont pas suffisants pour pouvoir communiquer ;

-*composante sociolinguistique* : cette compétence impose de savoir approprier les formes linguistiques dans une situation donnée et en fonction de l'intention de communication ;

⁵ Jean Pierre, CUQ et Isabelle, GRUCA. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Péronnas : PUG, 2012. p. 188

⁶ Paulo, Costa. Compétence de communication et didactique Des langues étrangères : La liaison ratée. Article paru le 16-10-2013. URL : gerflint.fr/Base/Pologne1/competence.pdf [consulté la 13-5-2015]

-*composante discursive* (énonciative) : cette compétence assure un discours cohérent en fonction des éléments du contexte dans lequel ils n'insèrent ;

-*composante stratégique* : c'est l'utilisation conjointe des stratégies verbales et non verbales. Elle a pour objectif de surpasser les défaillances de la communication.

5- La situation de communication

De nombreux chercheurs dans différents domaines ont tenté de définir la notion de « situation de communication » ou encore « contexte de communication ». D. Hymes considère que la situation est l'unité essentielle de toute communication.

En didactique des langues, cette notion est à l'égard de plusieurs chercheurs dont J. P. Cuq qui donne cette définition : « *toute situation de communication se définit par le site physique et social où se déroulent les échanges langagiers (où ?), par ses participants (qui ?) et surtout leurs intentions (pourquoi ? et pour quoi ?)* »⁷. L'auteur insiste sur trois éléments qui sont : *le cadre, les participants et les intentions de la communication*. Ainsi, V. Traverso (2005) a également opté pour trois éléments constitutifs de cette situation de communication à savoir :

- les *participants* : leur relation, leur nombre et leurs caractéristiques ;
- le *cadre* spatio-temporel : le temps et le lieu ;
- *l'objectif* : la raison pour laquelle les individus sont réunis.

II- L'interaction en question

La communication et l'interaction sont deux concepts fortement liées. Elles vont ensemble, cependant « la communication » met l'accent sur l'idée d'un transfert de messages, donc sur ce processus qui garantit ce transfert, « l'interaction » met l'accent sur le phénomène d'influence mutuelle, mais également de transformation.

1- Définition de l'interaction verbale

On appelle « interaction verbale » tous les échanges oraux effectuant entre deux ou plusieurs personnes. Le terme « interaction » renvoie à l'idée d'une communication intentionnelle entre des individus et le terme « verbale » à l'échange de paroles. Cette notion a fait sa première apparition dans la sociologie américaine dans les années 1970, elle trouve son origine dans les recherches de l'école de Palo Alto et celle de G. Bateson et E. Hall et les ethnométhodologues comme Goffman et Gumperz, et seulement après une dizaine d'années en Europe.

⁷ Jean Pierre, CUQ. Dictionnaire de didactique de français : Langue étrangère et seconde. Paris : CLE International, 2003. p. 222

La définition de ce terme ne peut pas être unanime à cause de sa pluridisciplinarité. Selon Goffman, une interaction peut être définie comme « *un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face à face* »⁸

C. Kerbrat-Orecchioni de sa part définit l'interaction comme « *un processus déclenché par des individus qui entreprennent des actions pour communiquer entre eux. Ces actions sont régies par les règles sociales des individus en interaction* »⁹. Ainsi, le sémiologue russe M. Bakhtine affirmait que l'interaction constitue la réalité fondamentale de la langue. Cela veut dire dans son usage que le langage implique obligatoirement l'« échange », celui-ci implique à son tour une « réciprocité ». Ces deux aspects constituent des facteurs majeurs de toute interaction verbale.

2- Méthode d'analyse des interactions verbales

Du point de vue linguistique et pragmatique

Les études menées en France de Kerbrat-Orecchioni sont marquées par un aspect pragmatique. Elle a proposé une analyse fondée sur les critères de : thème , tours de parole, questions posées, durée de parole et interruptions. C'est à partir de ces critères que nous allons analyser notre corpus dans le cadre expérimental du travail.

Le choix des thèmes

On désigne ici par thème tout sujet motivant capable d'inciter l'apprenant à prendre la parole et de coopérer à l'échange verbal. Dans cette perspective, le choix thématique se fait sur trois axes : *thèmes impersonnels*, c'est-à-dire des sujet qui portent sur des thèmes culturels, des événements quotidiens..., *thèmes personnels* qui portent sur l'expérience personnelle ou familiale et *thèmes langagiers* qui portent sur la langue cible.

Les questions posées

C'est l'un des facteurs qui précisent le type de relation entre l'enseignant et ses élèves. Le nombre de questions permet de constater que l'autorité est dans les mains de l'enseignant ou l'apprenant.

Les tours de parole

Il s'agit d'un mécanisme qui permet à l'apprenant de laisser son tour à son camarade, sans chevauchement ni silence prolongé. Les tours de paroles fonctionnent selon le principe : chacun son tour

⁸ Ibid. p.134

⁹ Catherine, Kerbrat-Orecchioni. Les interactions verbales, Tome 1. Paris : Armand Colin, 1990.p. 13

La durée de parole

Selon la théorie de C. Kerbrat-Orecchioni, celui qui parle exerce un pouvoir sur son auditeur. Raison pour laquelle, l'enseignant doit donner à son interlocuteur le temps pour parler autant qu'il se positionne comme émetteur.

Les interruptions

Les interruptions sont des attaques pouvant causer une perturbation dans la communication orale entre l'enseignante et ses élèves. Ces attaques freinantes visent à prendre la parole par l'un des participants.

3- Les types d'interaction

3-1. L'interaction non verbale

Il est à noter que le langage non verbal joue un rôle décisif dans toute communication humaine. Certains théoriciens dans le domaine de la communication humaine ont évoqué que l'homme peut communiquer seulement avec les gestes, ceux-ci constituent 55% de la communication, la voix (l'intonation) constitue 37% , alors que 8% uniquement pour l'usage des mots (la parole).¹⁰

B. Histell indique que les expressions du visage, les gestes et d'autres mouvement du corps, mais également l'utilisation de l'espace par l'homme (la proxémie), ainsi que les inflexions des cordes vocales sont des signes précisément révélateurs de la personnalité, des valeurs et des croyances sans oublier le statut social des locuteurs au cours de leurs échanges.

Le comportement non verbal inclut également les émotions ; le rire ou le sourire, les pleurs ou les sanglots qui sont des indices susceptibles de signaler des changements dans les relations interpersonnelles. Les émotions correspondent à la définition proposée par Markus et Kitayama, à savoir que les émotions sont :« *un ensemble des scripts partagés socialement et composés de divers processus physiologiques, subjectifs, et comportementaux* »¹¹

Intégrant le langage verbal, l'apprenant fait intervenir à la fois la voix, le visage et les mouvements du corps. A l'opposition de l'interaction verbale, qui peut se dérouler à distance, la communication non verbale ne peut s'effectuer qu'en face à face.

¹⁰ <http://bodyneverlies.net/communication-non-verbale/>

¹¹ Markus, Kitayama. 1994.p. 103. In : Nadjet. YAZID, la communication orale et l'interaction verbale dans la classe de FLE. Mémoire de magistère. Université d'Oran 2011

3-2. L'interaction para verbale

Les indicateurs para verbaux, c'est-à-dire la prosodique vocale, sont définis par Dubois et al. comme « *tous les phénomènes de quantité, de ton, d'accent, de contour intonatif* »¹².

Ces phénomènes résultent principalement des variations de la fréquence fondamentale de la phonation (hauteur), de son intensité et de sa durée. Expliquons :

-*l'intensité articulatoire* : elle correspond au timbre de la voix. A ce propos, C. Kerbrat-Orecchioni indique que : « *le principal système de communication à distance (..) la voix serait ainsi un signe fondamental du lien, en ce qu'il apparaît être le support idéal pour traduire par homologie notre distance psychologique et sociale à l'autre* » (1998 : 29)

-*le débit* : il s'accélère ou ralentit en fonction de relations sociales entre les participants ;

-*l'articulation* : particularité individuelle ou collective de la prononciation y compris les accents sociaux, régionaux, nationaux. Seul un enregistrement sonore est capable de capter ces manifestations que nous venons de signaler ;

-*les pauses et les jointures* : moments d'interruption de l'articulation qui sont sémantiquement significatifs.

3-3. L'interaction verbale

J.C Chabanne, indique que « *le matériel verbal n'est pas un donné brut : c'est l'objet que la linguistique s'est construit au cours de sa propre histoire* »¹³. L'interaction verbale s'effectue tout simplement quand on utilise ce matériau appelé : la parole.

Dans un bain didactique, l'interaction verbale peut s'établir dans un groupe classe qui se caractérise par le rapport vertical interactif. Les contraintes de ce type est l'affectif des apprenants car il n'est pas aisé d'organiser une interaction dans tout son sens pour un nombre important d'apprenants. Dans ce cas, l'interaction se fait dans un lien unidirectionnel (enseignant $\leftarrow \rightarrow$ apprenant).

Raison pour laquelle, nous trouvons utile d'aborder les différentes dispositions possibles en classe, qui peuvent favoriser l'interaction, dans le deuxième chapitre.

¹² Dubois et al. 1994.p. 385. In : Jean Charles, Chabanne. Article paru dans *Approches du discours comique*, actes de la journée d'étude Adiscom-Corhum, juillet 1995. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921934> [consulté le 30-03-2015]

¹³ Ibid.

4- L'écoute : un facteur déterminant dans l'interaction

Dans la vie quotidienne, on écoute pas de la même façon tous ce que l'on entend. L'écoute ne signifie pas l'enregistrement de l'information, ni un stockage de réponses dans une classe. L'écoute est avant tout écoute de sens dans une parole comportant de l'exactitude ou de l'erreur. J. P. Cuq et I Gruca relèvent plusieurs types d'écoute :

-l'écoute de veille : qui s'effectue de manière involontaire et ne vise pas la compréhension ;

-l'écoute globale : qui permet de découvrir la situation globale de l'interaction ;

-l'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche, distingue le passage où se trouve l'information demandée ;

-l'écoute détaillée : qui consiste à reprendre mot à mot ce qu'on entend (mémoriser).

En classe, l'écoute se fait par l'élève dans l'objectif de comprendre et donc construire le sens, ou par l'enseignant pour analyser et évaluer la réponse de l'élève.

5- Les spécificités de l'interactions verbale

L'interaction verbale se caractérise généralement par la *co-présence* des participants, c'est-à-dire la présence simultanée de deux ou plusieurs individus en interaction. Cette particularité leur permet de se comprendre mutuellement en se basant sur des éléments verbaux et non verbaux. La co-présence permet également de s'influencer réciproquement à travers les comportements des sujets parlants.

L'interaction verbale se spécifie également par la *co-gestion* de l'échange communicatif des partenaires en interaction. Cela veut dire que chaque partenaire de la communication est responsable du déroulement de l'interaction, c'est-à-dire le succès ou l'échec de la communication, car le but c'est de « communiquer » l'un avec l'autre, tout en participant à la gestion de l'interaction du début à la fin pour confirmer l'intercompréhension. C'est une coopération réciproque et associée des deux partenaires de l'interaction en vue de bien mener leurs objectifs de communication.

Parmi les caractéristique de l'interaction verbale est le respect de certaines règles pour l'accomplissement de l'échange dont celui du principe de collaboration « principe d'interaction » qui figure comme un contrat général de l'interaction mise en œuvre à l'aide d'un ensemble de conduites qui caractérisent ce que les partenaires ont en vue d'agir de façon raisonnable, compréhensible, voire rationnelle. Dans ce processus communicatif, les apprenants s'efforcent pour réussir à transmettre leurs messages en joignant le verbal, le non verbal et le para verbal.

Bref, l'interaction verbale est caractérisée par la présence de deux ou plusieurs sujets en situation d'échange verbal. Elle repose sur une gestion collaborative de cet échange, une gestion dans laquelle les signaux non verbaux ont un rôle important.

6- Les constituants de l'interaction verbale

6-1. La situation de l'interaction

Plusieurs chercheurs ont tenté de définir la notion de « situation de communication » ou encore « contexte de communication ». D. Hymes considère que la situation est l'unité essentielle de toute communication. (supra. P 12)

6-2. La position et le rôle des interactants

Vion a également évoqué le cadre interactif indiquant que chaque sujet joue un rôle différent de l'autre. Il a donnée une deuxième appellation pour cette notion : « *l'implicite social* », il signale qu' : « *il s'agit d'un (savoir) dont dispose chaque sujet lui permettant d'adapter son comportement à l'idée qu'il se fait du cadre dans lequel il fonctionne* »¹⁴. Le statut est un élément majeur dans toute interaction, c'est le rôle ou la position de l'individu qui englobe son âge, son sexe, son métier, son état social, sa position familiale, ainsi que ses valeurs et ses croyances (religieuses, politiques, etc.)

Il précise deux postions : 'statutaire' et 'interactive' de la personne. La première concerne les caractéristiques externes, par exemple le fait d'être femme, mère, fille, maîtresse.. etc. , tandis que la deuxième concerne le fruit de ce positionnement qui est interne dans une situation de communication, par exemple dans une interaction verbale un des participants peut prendre le rôle d'un séducteur ou d'un demandeur, etc.

En ce qui concerne notre travail, nous pouvons remarquer à la fois des positions statutaires et des places interactives des apprenants lors des interactions verbales. En d'autres termes, il arrive que des apprenants reprennent des positionnements, ils occupent la place de l'enseignant et ils peuvent corriger les productions des camarades.

Pour mieux comprendre le rôle de chaque interactant, il est important de toucher la notion de « place » à laquelle chacun va essayer d'accéder à sa manière.

6-3. Le rapport de place

¹⁴ Francine, Cicurel et Eliane .Blondel. La construction interactive des discours de la classe de langue. Paris : Presse de la Sorbonne Nouvelle, 1996. p. 23

Dans le cadre d'une interaction verbale, la place est présentée sous forme de position des sujets selon laquelle ils interagissent et s'influencent tout au long de leur rencontre. Ce rapport se caractérise par une double détermination :

-rapport de place de nature 'extérieure', comme le cas de : médecin/malade ou enseignant/apprenant. Vion a nommé ce rapport par un « rapport institutionnel »

-rapport de place de nature 'intérieure', au sein de la relation social des partenaires en interaction. En d'autres termes, ce rapport est déterminé par la place « subjective » que chaque sujet essaye d'occuper par rapport à ses partenaires. Ce rapport est de nature dominant/dominé, il nous permet de comprendre les relations entre les interactants et la position de chacun.

Dans cette perspective, nous trouvons intéressant de mentionner qu'il y a également des rapports de place :symétrique et asymétrique ou complémentaire dont nous parlerons en détail dans les prochaines pages.

7- Les unités de l'interaction verbale

Certains linguistes considèrent que dans une interaction verbale, il existe un ensemble d'unités constitutives qu'ils qualifient des six rangs de l'interaction verbale. Roulet (1992) a élaboré un modèle hiérarchique de la structure interactionnelle, à savoir : l'interaction, le module, la séquence, l'échange, l'intervention, l'acte de langage.

-L'interaction : unité communicative précisée par : le schéma de Jakobson, le cadre spatio-temporel, le thème, l'ouverture et la clôture de l'interaction ;

-Le module : nous pouvons citer plusieurs modules de conversation ; module de discussion, module de dispute, etc. Chaque module dépend d'un genre des interactions verbales ;

-La séquence : représente un ensemble d'échanges de thèmes particuliers.

-L'échange : la plus petite unité de dialogue, elle est produite par deux partenaire ou plus.

-L'intervention : la plus grande unité construite par un seul sujet parlant.

-L'acte de langage : le dernier rang du discours qui peut se composer d'un seul ou plusieurs actes de langage. L'acte de langage pourrait être : locutoire, illocutoire ou perlocutoire. Il est 'initiatif' lorsqu'il consiste à demander une information, ou 'réactif' lorsqu'il consiste à l'accord ou le désaccord de l'interlocuteur.

8- La classification des interactions verbales

Il est difficile de dénombrer tous les types de l'interaction verbale du fait que la plupart des chercheurs ne sont pas d'accord en ce qui concerne les critères de classification. Vion (1996) a cité une distinction principale, celle de : symétrie/asymétrie

8-1. les interactions verbales symétriques

Est dite symétrique toute interaction effectuée entre des participants qui entretiennent des relations sociales égalitaires, c'est-à-dire les acteurs sont dans le même cadre interactif où le rapport de place entre les individus n'est pas préalablement défini de manière explicite. Chaque sujet dans l'interaction ayant le droit de prendre les actes de langage, d'avancer ses propos de sa manière choisie.

8-2. Les interactions asymétriques (complémentaires)

Est dite asymétrique toute interaction effectuée entre des participants qui entretiennent des relations sociales inégalitaires, c'est-à-dire les acteurs ne sont pas dans le même cadre interactif où le rapport de place entre les individus est préalablement défini de manière explicite. Dans notre corpus, le pouvoir paraît entre les mains de l'enseignant à qu'il appartient par son statut (en tant qu'enseignante /dominante, également par son âge, son expérience, mais aussi le savoir qu'elle possède vis-à-vis de ses élèves).

Une autre distinction se manifeste dans le domaine de la sociolinguistique : les compétences langagières entre les participants ne sont pas égales, il peut arriver qu'un des partenaires ne maîtrise pas bien la langue alors que les autres la maîtrisent. On parle dans ce cas des interactions : *exolingues/endolingues*

D. Baggioni était le premier à proposer la notion de communication exolingue, il l'a défini comme « *celle qui s'établit entre individus ne disposent pas d'une L₁ commune* »¹⁵. Cette notion s'oppose à celle de communication 'endolingue' qui se passe entre des participants de même langue maternelle.

Dans notre recherche, l'interaction verbale entre l'enseignante et ses apprenants est une interaction exolingue où les participants sont dans une situation de communication en langue étrangère et la seule différence entre eux est le degré de maîtrise de cette langue.

III. Les stratégies de communication

Certains parviennent à communiquer aisément en langue étrangère avec seulement 100 mots. Comment font-ils? Ils s'aident de leurs mains, ils imitent le son des choses, ils mélangent les

¹⁵Daniel, BAGGIONI et Didier ROBILLARD. Une francophonie paradoxale. In : Rémy. PORQUIER. Sirmont : Pierre Mardage éditeur, 1997.p.139

langues, ils créent de nouveaux mots, ils font des descriptions ou des périphrases pour exprimer les objets dont ils ne connaissent pas le nom. En d'autres termes, ils font recours aux « stratégies de communication ».

1- La définition de la notion de « stratégie »

De nos jours, le terme « stratégie » est employé dans de nombreux domaines. Toutefois, et à première vue, ce terme semble donner l'impression du sens de l'action militaire. En consultant le dictionnaire, notre déduction se confirme. La stratégie est définie comme un : « *art de coordonner l'action de forces militaires pour la défense d'une nation* »¹⁶

Cependant, Larousse donne une deuxième signification : « *art de manœuvrer habilement pour atteindre un but* »¹⁷. En effet, plusieurs chercheurs affirment qu'il y a deux acceptions pour ce terme. D'une part, la stratégie est un ensemble de démarches et actions sélectionnées afin de réaliser un but final. D'autre part, le mot 'stratégie' se présente sous forme d'actions organisées sous forme d'opérations, et de démarches. En d'autres termes, une stratégie est, dans ce cas, synonyme de mot « plan ».

Tardif (1992) ajoute que la « stratégie » est quelque chose d'intentionnelle, car elle s'effectue pour arriver à un objectif bien précis. Elle est également quelque chose de collectif, car elle se fait par plusieurs individus en faisant recours, ainsi, à des démarches et actions bien nombreuses.

Dans le cadre de notre projet, nous allons traiter cette notion dans le domaine de la didactique des langues, tout en l'associant avec l'acte de communication, pour présenter ce que nous entendons par « stratégies de communication ».

2- La notion de « stratégie » dans la didactique des langues

Ce n'est qu'au cours des années 1970 qu'est apparue la notion de « stratégie » dans le secteur didactique. Ainsi, J.P. Cuq indique, à ce propos, que « *la notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970 [..]* »¹⁸

Dans cette perspective, on distingue plusieurs types de stratégies que l'apprenant utilise dans son acte d'acquisition de la langue étrangère. J. P. Cuq, à titre d'exemple, classe deux catégories de stratégies : stratégies d'apprentissage et stratégies de communication.

Primo, *les stratégies d'apprentissage* qui peuvent être définies comme un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue

¹⁶ Dictionnaire Larousse électronique 2008

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Jean Pierre, CUQ. Dictionnaire de didactique de français : Langue étrangère et seconde. Paris : CLE International, 2003. p. 225

cible. D'après P. Cyr : « *premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser* »¹⁹

O'Malley et Chamot ont distingué, selon J.P. Cuq, trois stratégies à l'intérieur de la stratégie d'apprentissage, qui sont ; des *stratégies métacognitives* qui correspondent à une réflexion sur le processus d'apprentissage, des *stratégies cognitives* qui renvoient au traitement de la matière à l'étudier et des *stratégies socio-affectives* qui impliquent une interaction avec une autre personne, par exemple ; répétition, simplification, demande de clarification..etc.

Secundo, *les stratégies de communication* qui sont tous les moyens adoptés et exploités par les apprenants dans le but de faciliter la communication orale avec l'enseignant. Dans cet angle, plusieurs chercheurs ont essayé de définir cette notion. Prenons, à titre d'exemple, M. Riachi qui indique que les stratégies communicatives sont un ensemble de : « *procédés utilisés pour : demander une explication, expliquer (au professeur, à un camarade), exprimer une hypothèse, demander une appréciation, indiquer qu'un énoncé est compris selon l'enjeu communicatif* »²⁰

Ainsi, M. Pendanx (1998) distingue 4 types de stratégies pour l'apprentissage des langues :

- les *stratégies sociales* regroupant les activités et initiatives que l'apprenant utilise pour pratiquer la langue étrangère (contacts personnels, échanges, consultations des médias..)
- les *stratégies d'apprentissage*, ainsi définies, par lui, comme contribuant au développement du système linguistique que l'apprenant construit ;
- les *stratégies de production* : tentative faite par l'apprenant d'utiliser son propre système de langue de façon efficace et claire avec un minimum d'effort ;
- les *stratégies de communication*, qui sont une façon d'exprimer une signification dans une langue étrangère de la part de l'apprenant possédant ainsi une maîtrise minimale de la langue en question.

3- Cadre conceptuel et précisions terminologiques

De nombreuses études ont été menées pour définir le concept de 'stratégie de communication'. Nous avons choisi quelques unes qui nous paraissent pertinentes.

¹⁹ Paul, CYR. Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE International, 1998. p. 5

²⁰ Riachi, M. 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, 2006.pp. 42-43

Pour Kaerch et Kasper (1980a) , la définition de la stratégie de communication est un ensemble de plans potentiellement développés entrepris par un individu conscient de ses difficultés et ses insuffisances afin d'atteindre son objectif de communication. Cette définition nous semble rejoindre la définition de Canale et Swain qui soulignent que la stratégie de communication est un ensemble de démarches utilisées par un individu dans le but de pallier à ses insuffisances communicationnelles. Ces deux définitions s'accordent sur un point commun qui est la résolution d'un problème communicatif.

Pour Tarone, selon une conception plus interactionniste, 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 »*²¹

En effet , on retrouve les expressions telles que: « lacune », « manque de connaissances » , « façons », « procédés », « ressources » ou « techniques de compensation », dans toutes les définitions que nous avons trouvé, mais des divergences vont surgir à partir des recherches expérimentales sur des apprenants sur plusieurs points: le degré de conscience dans la mise en œuvre des stratégies de communication, leur portée (compréhension, production; oral et écrit), leur variabilité selon la langue maternelle de référence, ou bien encore leur présence chez les locuteurs de langue maternelle.

4- Typologie classificatoire des stratégies de communication

Dans une classe de FLE, qui est un espace de contact de langues, le critère qui nous est apparu le plus important pour procéder à une typologie des différentes stratégies de la langue d'origine, utilisée aussi par l'enseignant que les apprenants dans l'interaction. En effet, c'est à partir de ce critère que provient l'emploi de certaines stratégies.

Nous allons alors classer ces stratégies par rapport à deux spécificités ; celles qui se rapportent à la langue maternelle, et celles qui se rapportent à la langue étrangère.

Comme notre recherche se porte sur le français langue étrangère, nous ne développons que brièvement les stratégies de communication en langue maternelle.

²¹ Elaine, TARONE. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. 1980 pp. 417-432 [In Ouardia ,Ait Amar Meziane. Pour un enseignement des stratégies communicatives d'apprentissage en classe de français langue étrangère. Thèse de doctorat. Université Ibn Khaldoun. p. 103]

4-1. Les stratégies de communication développées en langue maternelle :

- a. *stratégies conversationnelles*, M. Pendanx les définit comme un : « *ensemble des opérations visant à réguler l'interaction : ouverture et clôture de l'échange, utilisation de l'argumentation, évitement ou insistance* »²²
- b. *stratégies discursives*, à partir desquelles le choix des actes des paroles selon l'intention de communication, ainsi que du déroulement de l'échange.

4-2. Les stratégies de communication développées dans la langue cible :

De temps en temps l'apprenant tente de résoudre sa difficulté de communication en faisant appel à d'autres sources de communication ou moyens de communication.

a- *les stratégies de compensation*

a-1. *la stratégie de réduction*

Les premiers à avoir parlé de cette stratégie sont Fearch et Kasper (1980a). Cette stratégie consiste en l'utilisation réduite de la langue étrangère. D'autres auteurs ont nommé cette stratégie par « stratégie d'abandon ». Cette réduction se réalise sur plusieurs niveaux :

**la réduction formelle*, l'apprenant utilise un système réduit de la langue cible, pour éviter le risque de se tromper ;

**la réduction fonctionnelle*, l'apprenant réduit le but communicatif pour éviter un problème

a-2. *la stratégie d'évitement*

Par lesquelles l'apprenant s'abstient d'évoquer tel ou tel sujet ou de recourir à telle ou telle énonciation difficile à produire, phonétiquement ou morphologiquement.

b- *la stratégie de résolution et d'accomplissement*

L'apprenant de ce cas, fait recours à d'autres modes de communication. Par exemple, les stratégies non linguistiques (le mime, le geste, imitation des sons), les stratégies de coopération (appels), les paraphrases, les néologismes, les généralisations, etc.

c- *la stratégie de réalisation*

Ce sont des stratégies offensives par rapport aux stratégies de compensation qui sont défensives. L'apprenant, dans ce cas, vise la maîtrise des problèmes de communication et la poursuite de celle-ci. Cette stratégie se caractérise par d'autres stratégies qui sont :

²² Michèle, Pendanx. Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris, Hachette, 1998. p. 26

-*stratégies d'acceptation du risque ou d'acceptation de la faute*, situation dans laquelle l'enseignant est placé dans une situation interactive, il est sollicité par l'apprenant de façon directe ou indirecte.

- *la stratégie de substitution*, dans ce cas de figure, l'apprenant se trouve dans l'obligation de chercher un substitut en faisant recours à la langue maternelle

5- Le rapport entre « stratégies de communication » et « stratégies d'apprentissage »

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, il existe parfois une certaine confusion concernant la définition de stratégie d'apprentissage et de stratégie de communication, le rôle de chacune et le lien entre les deux. Ainsi, la relation entre ces deux processus reste difficile à établir et laisse plusieurs questions largement ouvertes. Les stratégies de communication sont mises en œuvre par l'apprenant quand il communique à l'oral comme à l'écrit. J.P. Cuq indique à ce propos que « *Les stratégies d'apprentissage peuvent être assimilées ... à des stratégies de communication* »²³. Ce qui confirme bien que ces deux notions sont inséparables, voire simultanées.

En effet, le pont entre communication et apprentissage existe avec l'idée de résolution des problèmes, qu'on trouve dans les deux types de stratégies. De plus, pour l'appropriation des stratégies de communication, l'élève doit apprendre à écouter, parler, lire, écrire, interagir, etc. et cela est inclus, sans doute, dans le processus d'apprentissage.

Conclusion

Nous avons vu dans ce premier chapitre comment et à quel point la communication orale et l'interaction verbale en langue étrangère développe chez l'apprenant l'aptitude de libérer sa réflexion et d'assurer son existence par rapport à son enseignant et par rapport à ses camarades. Nous avons cité également les principales stratégies de communication et par la suite, nous avons tenté de montrer le rapport qui existe entre les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissages, selon notre propre vision.

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder le déroulement des interactions entre les différents partenaires en classe de langue.

²³ Jean Pierre, CUQ. Dictionnaire de didactique. Op.cit. p. 225

Chapitre II :

la communication orale et

l'interaction verbale

en contexte didactique

*« Ce qui compte à l'école, ce n'est pas que les élèves
soient évalués, mais qu'ils apprennent à l'école...
L'enseignant devrait toujours se demander ;
« Qu'ai-je fait pour que mes élèves apprennent
cette compétence ? » Si rien n'a été fait, alors
autant ne pas évaluer »*

F.M Gerard

Introduction

Après avoir parlé théoriquement des notions de la communication orale et l'interaction verbale ; leurs définitions, leurs types, ainsi que leurs enjeux. Nous allons traiter dans ce chapitre ces deux notions dans la classe de langue ; comment elles se manifestent entre enseignant/apprenant, mais aussi entre apprenants. Nous allons aborder également la place actuelle de l'oral dans les méthodes d'enseignement/apprentissage, ainsi que le statut de l'oral à l'école algérienne.

1- Aperçu historique sur l'oral dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage

Nous trouvons incontournable de parler de la place de l'oral dans le temps. Cependant, la limite de nombre de pages consacrées à ce travail nous empêche de détailler.

Commençons par la méthodologie traditionnelle (XVIII-XX^{ème} siècles) qui était centrée sur de l'écrit, la production orale n'avait aucune place dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. De plus, elle avait pour objectif l'acquisition d'une culture générale. Face à ces principes, s'est déclenchée la méthodologie directe (XIX^{ème}-XX^{ème}) qui restaurait le statut de l'oral et considérait l'écrit comme une langue orale 'scripturée'. Par la suite, est apparue la méthode active depuis 1920 pour assouplir la rigidité de la méthodologie précédant et qui interdisait totalement le recours à la langue maternelle dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère. La méthode active venait alors pour remédier à cela, elle donne à l'oral une place importante. Après une vingtaine d'années, on a remarqué la genèse de nouvelles méthodes telles que la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle (SGAV : structuro-globale-audio-visuelle). La première consiste à apprendre la langue sous sa forme orale à partir des enregistrements vocaux des dialogues des natifs. En fait, cette méthodologie répondait aux besoins de l'armée américaine, au cours de la seconde guerre mondiale, qui voulait former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. La deuxième a fait son apparition en France au milieu des années 1950, elle repose sur l'utilisation conjointe d'image et de son. Les quatre habilités (production orale/écrite, compréhension orale/écrite) étaient envisagées tout en accordant la priorité à l'oral. L'histoire de cette méthode remonte à la deuxième guerre mondiale où l'anglais devient de plus en plus la langue internationale. Le français se trouve alors menacé de perdre sa place et son pouvoir. La France se trouve dans l'obligation de restaurer son prestige et résister à l'anglais pour renforcer son existence dans les colonies.

En réaction contre les méthodologies précédentes, va apparaître l'approche communicative dans les années 1970. L'objectif général de cette approche est de préparer l'apprenant à devenir un acteur social. Elle fixe les principes : apprendre à parler et apprendre à communiquer en communiquant (dans la situation de la vie courante). Dans l'acte d'enseignement/apprentissage,

l'oral prime par excellence, la priorité est donnée aux actes de parole même si le passage à l'écrit n'était pas négligé, par contre l'écrit est revalorisé. Donc les quatre habilités sont visées.

Actuellement, et avec l'émergence de plusieurs approches didactiques, l'approche communicative règne toujours.

2- La place de l'oral dans l'école algérienne

Pour ce qui est de notre contexte, c'est-à-dire l'école algérienne, nous pouvons dire que malgré les réformes qui se sont succédées, l'école s'est constituée autour de l'écrit et souffre d'un manque de communication ; la majorité nos apprenants n'arrivent pas à prendre la parole et à communiquer efficacement en langue étrangère. La situation de l'oral est dans un état critique et personne ne peut nier.

Le premier critère pour l'évaluation de l'efficacité de l'école est celui de la compétence à s'exprimer à ceux qu'elle a formé, parce que le propre de l'homme est cette faculté qui lui est spécifique de communiquer, celle-ci lui confère une insertion sociale, en affirmant que : l'intelligence ne se limite pas, au savoir et à la science, mais elle est avant tous communication. Le programme de quatrième année primaire à l'oral, a pour objectif d'installer chez les apprenants des savoirs et savoir faire nécessaires qui leur permettraient d'adopter une attitude d'écoute sélective pour :

- identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée (Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?).
- relever l'essentiel d'un message (informations précises)
- identifier des supports sonores (comptine, historiette, conte, questionnaire) en s'appuyant sur les éléments prosodiques (pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle) et sur le contenu.
- dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation)
- produire des énoncés pour questionner, interroger, demander de faire, donner une consigne.
- réagir dans un échange par un comportement approprié verbal ou non verbal.
- rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée. - produire un énoncé pour s'insérer dans un échange. - raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui»

Malgré les réformes qui se sont succédées au fil des dernières années, nos écoles souffrent d'un déficit de communication interprété par l'échec de nos apprenants à prendre la parole et à communiquer en langue étrangère, ce déficit est dû d'une part aux méthodes désuètes employées

étant défini par rapport au triptyque : enseigné, enseignant, message, ces dernières se sont centrées sur le discours écartant ainsi l'apprenant qui est censé percevoir, comprendre et répéter le message, ce même contenu sera utilisé à l'écrit, donc le contenu du cours est construit sans la participation de l'apprenant et parfois même de l'enseignant.

Cette situation confère à l'évaluation une prise en considération du degré de fidélité au discours scolaire, qu'à l'estimation des habiletés et capacités réelles des apprenants, le progrès pédagogique qu'entraînent l'essai et l'erreur est anéanti par le fait de soupçonner l'erreur et la peur de l'échec.

Ce blocage est aussi dû à la nature du cours considéré comme l'activité centrale paralysant toute l'initiative des apprenants et laissant peu de temps pour les travaux de groupes, travaux pratiques et travaux dirigés qui déclenchent l'interaction et contribuent à éveiller l'intérêt de l'apprenant en l'impliquant davantage dans son propre apprentissage. Faute de temps, de matériel, d'effectif et surtout de formation de l'enseignant : élément décisif du parcours pédagogique, l'enseignant doit s'écarter de son statut, de ses savoirs, de ses connaissances pour aller à la quête de son partenaire puisque c'est autour de lui que se construit tout le processus. Il faut admettre qu'il n'y a pas de recette magique pour guérir l'école de ses maux, toute tentative relève d'un travail de longue haleine visant l'aventure, c'est pour la même raison qu'il faut penser à relever le défi le plutôt possible pour mettre fin aux carences qui ne cessent de paralyser l'apprenant : citoyen de demain et responsable de l'avenir de la nation.

3- Le programme de la 3^{ème} année secondaire scientifique (à l'oral)

Comme notre public sera les élèves de la 3^{ème} année secondaire. Nous voulons faire le point sur leur programme pour être dans le bain, dans notre démarche expérimentale.

Le profil d'entrée : l'apprenant est capable de :

« produire un discours oral sur un des thèmes étudié en 2ème année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés. [...] »¹

Le profil de sortie : les apprenants, au terme du cursus, auront :

- « utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;

¹ Ministère de l'Education Nationale. Commission Nationale des Programmes. Français 3^{ème} année secondaire. février 2006. p. 4-5

- *adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média ; produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position). [...]»²*

Les compétences disciplinaires à installer à l'oral

En réception : « [...] *comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.* [...] »³

En production : « *produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpellé le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir* [...] »⁴

4- La classe comme espace interactif

En cherchant la définition du mot 'classe', nous avons trouvé pas mal de significations selon les disciplines, mais aussi selon les auteurs. Nous trouvons utile de citer les définitions suivantes :

Arenilla, Grossot et alii voient que « *le mot classe évoque un rangement : on le rencontre aussi bien en zoologie, qu'en grammaire ou dans l'armée (..) ainsi que dans de nombreux d'autres domaines* »⁵

Du point de vue de la didactique, diverses définitions sont mises en point, tel est le cas dans le Dictionnaire de pédagogie qui définit la classe comme un « *ensemble d'élèves du même âge, réunis pour suivre un même cursus* »⁶

L. Gilbert donne la définition suivante : « *dans le système scolaire, division correspondant à un degré d'études particulières (..)* »⁷

Dans cette perspective, nous constatons que la première définition se focalise sur l'âge des apprenants, alors que la deuxième sur le degré des compétences visées. En effet, ces deux aspects sont des particularités principales dans toute classe.

² Op. cit

³ Op.cit

⁴ Op.cit

⁵ In : Jean Pierre, CUQ et Isabelle, GRUCA. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Péronnas : PUG, 2012. P. 125

⁶ Loc. cit

⁷ Gilbert de Landsheere. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : Presse universitaire de la France, 1992. p. 28

4-1. L'aspect interactif de la classe

La classe de langue n'est pas seulement considérée comme un espace de savoirs linguistiques, mais comme un lieu destiné spécifiquement aux interactions entre enseignant/apprenants. En d'autres termes, c'est une disposition particulière du groupe de travail composé d'un enseignant et des apprenants.

En effet, la classe est caractérisée d'une part, par une compression de l'espace ; cela s'explique par l'importance de localisation, et d'autre part par une compression du temps, c'est-à-dire le nombre et la durée des séances.

Il est à noter que la configuration de la classe joue un rôle important dans le déroulement des interactions, sans pour autant oublier l'apport des moyens matériels et de la technologie, aussi bien que les méthodologies appropriées dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé quelques dispositions de classe qui pourraient favoriser les interactions ainsi que la communication en classe de langue. J.P. Cuq et I. Gruca ont ainsi recensé des dispositions de classe qui peuvent être bénéfiques, citons par exemple :

- *une configuration traditionnelle*: rangs de tables et chaises disposées les unes derrière les autres, le bureau du maître se trouvant sur une estrade.
- *une configuration audio-visuelle*: deux rangées de chaises en face à face légèrement tournées vers le devant où est installé un écran, l'enseignant est souvent au fond de l'espace pour manipuler des appareils de projection et d'audition.
- *une configuration de fer à cheval*: la disposition des rangs en forme U, est supposée faciliter la communication et l'interaction.

Le choix d'une disposition de classe se fait en fonction des activités à réaliser. La classe traditionnelle par exemple, ne favorise pas la communication et en particulier les interactions verbales en classe de langue. Par contre, la configuration en fer à cheval est plus favorable pour les échanges verbaux entre enseignant et apprenants et entre apprenants.

4-2. L'interaction entre enseignant/apprenants

L'acquisition des connaissances linguistiques implique une action concentrée sur le trois pôles du contrat didactique (enseignant/apprenant/savoir). Cette action est réalisée par un enseignant et un apprenant et une interaction entre deux ou plusieurs personnes, engagées ensemble dans un processus de découverte dans un rapport d'évènement social.

L'apprentissage s'effectuera toujours à travers cette interaction verbale, car l'interactivité est la clé de voûte de l'apprentissage en classe à partir de la prise de parole. Raison pour laquelle, l'interaction en classe de langue suppose aux deux acteurs (enseignant-enseigné) de prendre conscience de leur responsabilité.

L'enseignant est souvent considéré comme un simple détenteur d'information et des connaissances. En réalité, le rôle de l'enseignant est de rendre les apprenants conscients de leur responsabilité vis-à-vis de leur apprentissage et leur formation, car tout simplement l'objectif de l'enseignant est de laisser l'apprenant actif et autonome dans la construction de son apprentissage et de lui donner le désir et le plaisir d'apprendre la langue étrangère à travers des activités qui peuvent le motiver à communiquer, à s'engager tout seul dans des situations de communication authentiques. Il est à l'enseignant donc d'organiser le travail de groupe, de proposer des activités qui permettent aux apprenants de s'entraîner à communiquer dans la langue cible, et de créer un climat convenable pour les interactions.

Enfin, l'enseignant de FLE, se doit de rendre la langue française intéressante pour les apprenants en l'associant à des choses plaisantes (activités motivantes, activités ludiques, etc.)

4-3. L'interaction entre les apprenants

Dans ce cas, l'interaction verbale dans la classe de langue se fait par les apprenants eux même, où le rôle de l'enseignant n'est pas assez important, il laisse ses apprenants apprendre sans intervenir. Le climat créé dans la classe favorise les interactions entre les apprenants afin qu'ils puissent communiquer aisément en langue étrangère.

L'essentiel c'est de sécuriser les apprenants pour qu'ils arrivent à dépasser leurs inhibitions, leurs difficultés et leurs erreurs, et de garantir un sentiment de confiance en soi chez eux. L'intervention de l'enseignant est un facteur décisif pour la gestion du groupe classe, mais le réseau de communication suppose des structurations variables. Ces différentes structures de communication doivent permettre à l'enseignant comme à l'apprenant de trouver leurs statuts dans cet espace de fonctionnement qui constitue un entraînement à communiquer dans la langue étrangère. Ainsi, les comportements que l'apprenant aura à développer sont : savoir prendre la parole, faire passer une information de façon simple et adéquate. On ajoute, il serait utile de développer chez l'apprenant une attitude d'attention à l'autre, ce qui lui permet d'être conscient de ses comportements, et de mettre au point des stratégies de réponse, cela lui permet de prendre place dans les situations réelles de communication.

5- Les tâches interactionnelle en classe de langue

La notion de tâche ne peut se définir sans celle de statut, qui est selon Vion un : « *ensemble de positions sociales assumées par un sujet ... constituant autant d'attributs sociaux* »⁸

Dans le cas de notre recherche, et dans le système des relations qui existent dans une classe de langue, les participants occupent, pour l'un le statut d'enseignant et pour les autres le statut d'enseigné.

Ces positions sont institutionnelles, c'est-à-dire elles sont préalablement définies et déterminées par l'institution (le ministère, l'inspecteur, le directeur , les concepteurs des programmes, etc.)

5-1. La tâche de l'enseignant

Lors de notre recherche, nous avons trouvé des tâches assez multiples de l'enseignant. Chaque auteur le voit de son angle d'étude.

Vu que notre étude est limitée par un nombre de pages assez réduit, nous ne pouvons les citer toutes. Cependant, nous avons choisi de mentionner les tâches les plus étendues d'un enseignant de langue. En effet, son statut dans la classe prend de nouvelles dimensions avec l'apparition de l'approche communicative, celles de guider, aider et accompagner l'apprenant vers une autonomie interactionnelle linguistique dans le but de faire face d'une façon satisfaisante et en temps réel aux obligations langagières auxquelles il est confronté dans une situation de communication authentique.

Un enseignant devrait prendre en conscience que dans une classe de langue, il assume des tâches interchangeables, superposables et souples. De plus, selon P. Bertocchini et E. Costanzo (2008) un enseignant est à la fois :

- facilitateur d'apprentissage, lorsqu'il se positionne en tant que négociateur, guide et/ou médiateur culturel ;
- animateur : c'est-à-dire gérant des activités orales ou écrites faites en classe.
- expert : cela se manifeste lorsqu'il répond aux questions de ses enseignés, lorsqu'il évalue.. ;
- technicien : un enseignant de langue est également un technicien lorsqu'il exploite la technologie pour faciliter l'apprentissage de la langue, il peut faire recours aux cédéroms ou DVD, au tableau blanc interactif, ou encore en exploitant les possibilités d'Internet.

⁸ Robert, VION. La communication verbale : Analyse des interactions. Paris : Hachette, 1992. p. 78

Alors que L. Dabène (1984) voit qu'un enseignant est un :

-vecteur d'information : c'est lui qui possède le savoir ;

-meneur de jeu : c'est lui qui gère la classe, organise les prises de parole, suggère des thèmes de discussion et propose des activités.

-évaluateur : c'est lui qui fait des corrections et corrige les productions des apprenants.

On remarque ainsi que de par ses diverses fonctions l'enseignant est dominant. Cependant, dans le temps présent, ses fonctions sont plus variées, il devient un « sujet interactant » capable de plonger entre ces différents rôles et choisir le convenable selon la situation d'apprentissage.

5-2. La tâche de l'enseigné

L'élève a également changé de statut pour être un 'apprenant'. la différence s'explique ainsi par ce qu'il n'est plus un récipient de savoir à remplir, mais il doit prendre son apprentissage en main, il devient surtout un acteur de sa formation.

En classe de langue, la place de cet 'apprenant', a de même changé. A l'époque, dans les anciens programmes en Algérie, l'enseignement de français langue étrangère était centré surtout sur l'acquisition des connaissances langagières. Le cas est développé actuellement où les enseignés sont appelés à communiquer en langue étrangère avec le moindre recours possible à la langue maternelle.

Dans les interactions en classe, chaque apprenant, qui est en train de s'approprier une langue étrangère et qui pourrait subir des questionnements de la part de son enseignant, connaît bien son rôle. En effet, un apprenant doit être discipliné, ordonné, respectueux et obéissant.

Dans le cadre de la classe de langue, on constate que l'apprenant n'a qu'exceptionnellement l'initiative de prendre la parole. Le plus souvent, il répond aux questions et réagit aux sollicitations de son enseignant. Cependant, un apprenant de langue doit s'engager avec l'aide de son enseignant à : participer aux activités proposées avec le groupe classe, créer une attitude coopérative, prendre la parole en acceptant le risque d'être corrigé par ses camarades et prendre encore l'initiative de les corriger, accepter le fait de commettre des fautes, respecter les autres lors de l'interaction, ajuster ses interventions aux formulations de l'enseignant ; ne pas sortir hors sujet de l'interaction.

6- **L'organisation des interactions didactiques :**

6-1. L'alternance des tours de parole : une organisation locale

C'est un phénomène local par excellence comme l'indique C. Kerbrat-Orecchioni. Il s'agit d'un mécanisme qui permet à l'apprenant de laisser son tour à son camarade, sans chevauchement ni silence prolongé. Les tours sont guidés au premier lieu, par une personne extérieure à l'échange : l'enseignant, qui est un distributeur officiel des interactions. Dans un second lieu, la négociation des tours de parole est faite par les apprenants. M.J. Béguelin (2000) signale que c'est ce mécanisme qui indique si le flux interactionnel va continuer ou s'achever. Le tour de parole est une unité interactionnelle et non linguistique, bien qu'elles se recouvrent parfois ; un tour de parole peut se composer de plusieurs unités linguistiques, a contrario, une unité linguistique se construit sur deux tours de paroles seulement.

V. Traverso (2005) indique que le déroulement de la communication s'effectue selon un principe général : « chacun son tour ». Il arrive parfois lorsqu'on partage la parole qu'un participant s'interrompt ou perde l'idée à partir de laquelle il a pris la parole. Ainsi, V. Traverso (2005) distingue des règles d'allocation des tours, il les a nommées 'règles séquentielles', afin de minimiser ces troubles d'interaction :

- un locuteur en cours de parler sélectionne un autre locuteur par des indices qui peuvent être de natures diverses ; syntaxiques, gestuelles et/ou posturales ;
- si un locuteur en cours de parler ne sélectionne personne, un autre locuteur s'auto-sélectionne ;
- si un locuteur parle et personne ne veut s'auto-sélectionner, il peut continuer.

6-2. L'ouverture et la clôture : une organisation globale

C. Kerbrat-Orecchioni indique que « *toute interaction est encadrée par des séquences liminaires chargées d'assurer son ouverture et sa clôture* »⁹

V. Traverso y ajoute un autre élément : le corps ;« *(..) toute interaction se déroule en trois étapes qui se succèdent dans le temps : ouverture/corps/clôture* »¹⁰

-*l'ouverture* : c'est la mise en contact des interaction. Cette étape contient généralement les salutations. L'ouverture joue un rôle important dans toute interaction du fait qu'il ne s'agit pas seulement d'ouvrir un canal de prise de parole, mais aussi de donner une première définition de la situation d'interaction ;

-*le corps de l'interaction* : le corps se divise en un nombre illimité de séquences de longueurs variables (linguistiques et non linguistiques) ;

⁹ Catherine, Kerbrat-Orecchioni. Le discours en interaction. Paris : Armand Colin, 2009. p. 114

¹⁰ Véronique, TRAVERSO. L'analyse de conversation. Paris : Armand Colin, 2005. p. 32

-la *clôture* : c'est la fermeture de la communication et la séparation des interactions. On peut distinguer deux moments lors de cette étape : la *préclôture*, permet aux participants d'indiquer qu'ils s'orientent vers la clôture, et la *clôture* comportant généralement 'des actes de clôture' ; ce sont des salutations (bonne fin de journée, par exemple) des remerciements.. etc.

7- Les pauses et les silences

L'interaction verbale en classe de langue peut subir des vides de durées variables de la part de l'apprenant, mais aussi de l'enseignant. Ce qui distingue ces deux phénomènes « pause » et « silence » est bien la durée de vide, de blanc. Ainsi, D. Laroche-Bouvy signale que : « *je regroupe sous le terme de pauses les interruptions d'une durée inférieure à deux secondes, sous le terme de silences, les interruptions d'une durée supérieure* »¹¹

8- les interruptions

Ce qui peut provoquer une interruption dans l'interaction entre l'apprenant et son enseignant ce sont les attaques de ce dernier visant à prendre du terrain par rapport à son partenaire. Pour C. Kerbrat-Orecchioni, il y a interruption lorsque « *chaque fois qu'un L₁ prend la parole alors que L₂ n'a pas fini son tour, on dira que L₁ interrompt L₂* »¹²

Kerbrat-Orecchioni (1990) distingue plusieurs types d'interruptions :

-*interruptions à fonction positive d'entraide* : lorsque L₂ demande l'aide de L₁ ; dans le cas de difficulté lexicale, par exemple ;

-*interruptions simplement coopératives* : lorsque L₂ et L₁ se mettent en d'accord. Ces chevauchements sont marqués par une grande participation, ainsi qu'une forte implication dans l'échange interactionnel ;

-*interruptions non coopératives mais 'offensantes'* pour L₁ : lorsque ce dernier transgresse un principe discursif ;

-*interruptions ni coopératives ni légitimées* par le comportement de L₁.

L'analyse de ces phénomènes permettra de comprendre la manière dont chaque acteur prend la parole dans la classe de langue.

¹¹ Danielle, Laroche-Bouvy. Les pauses et les silences dans l'interaction verbale. [In: Langage et société, , 1984. p. 27]

¹² Catherine, Kerbrat-Orecchioni. Les interactions verbales, Tome 1. Paris : Armand Colin, 1990.p. 173

9- L'influence du contexte socioculturel

Dans le cadre de l'apprentissage de français langue étrangère, nous trouvons utile de présenter le plurilinguisme en Algérie ; il existe plusieurs langues en contact : l'arabe dialectal qui est différent d'une région à l'autre, le kabyle, le chaoui, etc. En effet, la plupart des apprenants sont bilingues, mais aussi trilingues. Ce qui conduit de manière consciente ou non à l'utilisation simultanée de deux ou plusieurs langues dans un acte de communication. Dans cette perspective, l'apprenant ne vient pas seul en classe, il prend avec lui son contexte familial, sa culture, ainsi que ses repères socioculturels. Ces facteurs ont une influence considérable sur son apprentissage. Le statut qu'il occupe dans le groupe est déterminé, dans un certain sens, par son appartenance et ses valeurs.

Les travaux des sociologues du langage (Bernstein, Labov, Fishman, Mackey) ont permis de

« mettre à jour le poids du social sur le comportement linguistique » et de montrer tout l'encrage social et historique dans lequel baigne la langue. B. Bernstein fera apparaître que les capacités d'un individu au plan linguistique dépendent étroitement de sa position de classe, du milieu dans lequel il est socialisé, de la « structure sociale » à laquelle il appartient. C'est ainsi que « le déficit linguistique », les échecs scolaires s'expliqueraient statistiquement chez les enfants des classes populaires par le milieu familial et social. Aussi pour qu'un enfant des classes populaires puisse apprendre un autre mode de communication plus « relevé » il lui faudrait « transformer sa vision du monde », son rapport aux objets, aux choses et aux êtres.»¹³

Conclusion

Nous avons vu dans ce chapitre comment les interactions se déroulent à l'intérieur de la classe, et quel est le rôle de chaque intervenant. Nous pouvons dire que l'interaction verbale en classe de langue est un facteur déterminant dans le processus d'apprentissage des langues, cela est abordé également dans ce second chapitre. Dans le chapitre suivant, nous allons aborder la notion de « stratégie » qui occupe une place dynamique dans l'interaction 'exolingue', ainsi que les grandes lignes théoriques en rapport avec cette notion.

¹³ Tayeb BOUGEURRA , « didactique du français langue étrangère dans le secondaire Algérien », Ed, OPU , p54.

Cadre Pratique

*On dit : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Ainsi,
c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer*

Chapitre I :

Présentation du corpus

et

analyse du questionnaire

*« Le savoir ne consiste pas seulement en des mots dans
un livre ou dans la tête d'une personne, le
savoir se crée à partir d'activités réelles
dans une interaction sociale, située
dans des contextes différents »*

Britt-Mari Barth

Introduction

Après avoir mené à terme le cadre théorique de notre travail de recherche, il convient à présent de vérifier les idées et les théories déjà consultées. Nous présenterons donc le cadre expérimental de notre démarche, le déroulement suivi pour la collecte des données, ainsi que l'analyse des résultats récoltés.

1- Méthodologie et recueil des données

Pour l'élaboration de ce travail, nous avons effectué des recherches sur terrain. Nous avons procédé à l'observation des cours dans des classes de terminale dans deux établissements : lycée Bouchoucha et lycée 19 mars, se situant les deux à la commune d'El Oued. Ce qui nous permet de dire qu'il s'agit de la méthode d'observation comparative. Nous avons effectué des enregistrements audio des cours.

Nous avons également distribué un questionnaire à l'intention des enseignants de secondaire, c'est la méthode par enquête.

Après la collecte des données, nous avons analysé notre enquête, ainsi que les cours échantillons enregistrés. C'est la méthode analytique.

2- Sélection du public

Nous avons choisi les élèves de la classe de terminale (classe scientifique) aux lycées Bouchoucha et 19 mars. Le public visé est âgé entre 17 et 19 ans. Cela renvoie à la réforme du système éducatif algérien de 2003, dans la mesure où une partie de ces élèves a suivi une formation primaire de 6 ans et l'autre partie n'a pas fait que 5 ans pendant sa formation initiale. Sans oublier pour autant les élèves redoublants.

3- Présentation du corpus et dispositif d'enregistrement

Le recueil des données a été fait à travers des enregistrements sonores des interactions verbales des élèves et leurs enseignantes dans quatre cours échantillon. Pour ce faire, un magnétophone numérique de marque Transcend MP330 a été utile.

Notre corpus est constitué d'une transcription des extraits de l'échange verbal pour illustrer nos propos pendant l'analyse de ces interactions. L'enregistreur a été dissimulé pour que les interventions des élèves soient authentiques.

4- Le questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire a comme objectif de recueillir des données liées à la pratique de l'oral en classe de FLE auprès des élèves des classes de terminale (classes scientifiques). Ce questionnaire

contient 10 questions, il a été distribué à 50 enseignants dans 12 lycées dans la Wilaya d'El Oued, mais seulement 36 ont été remplis. Certains enseignants ont refusé de collaborer pour des raisons que nous ignorons, d'autres n'étaient pas sérieux, ils ont perdu leurs copies de questionnaire, et d'autres, malgré qu'ils aient accepté de participer, ils n'ont pas répondu à toutes les questions.

Le lieu de l'enquête

Notre lieu d'enquête étale sur 12 établissements scolaires de la commune d'El Oued, mais aussi dans d'autres communes :

- Lycée Abdelaziz Cherif, cité Lasnam, El Oued : 5 enseignants
- Lycée 19 mars, cité 19 mars, El Oued : 5 enseignants
- Lycée Bouchoucha, cité 17 octobre, El Oued : 4 enseignants
- Lycée Said Abdelahai, cité Chott, El Oued : 3 enseignants
- Lycée Chennouf Hamza, cité Sidi Mestour , El Oued : 2 enseignants
- Lycée Miloudi Laroussi, cité Chouhada, El Oued : 3 enseignants
- Lycée Ali Aoun, cité 8 mai 1945, El Oued : 3 enseignants
- Lycée Tiksibt, cité Tiksibt, El Oued : 2 enseignants
- Lycée Hali Abdelkarim, Guémar : 3 enseignants
- Technicome Abdelkader Yajouri, Guémar : 3 enseignants
- Lycée Hafian Mohammed Laid, Kouinine : 2 enseignants
- Lycée Boudiaf Boudiaf, Taghzout : 1 enseignant

5- Analyse du questionnaire des enseignants

Motivés par un sentiment de curiosité, autant plus par un souci de clarté, nous avons voulu vérifier les résultats obtenus des pratiques communicatives auprès des enseignants du FLE aux lycées. C'est un questionnaire de dix questions (fermées et ouvertes). Nous avons distribué 50 copies dans 12 lycées, mais 36 seulement sont récupérés.

Présentation du public de l'enquête

Le sexe

Le public se compose de 21 femmes et 14 hommes, et un (1) n'a pas identifié le sexe. Ce qui nous mène à remarquer que les matières littéraires, et en particulier le français, sont souvent enseignées par le sexe féminin.

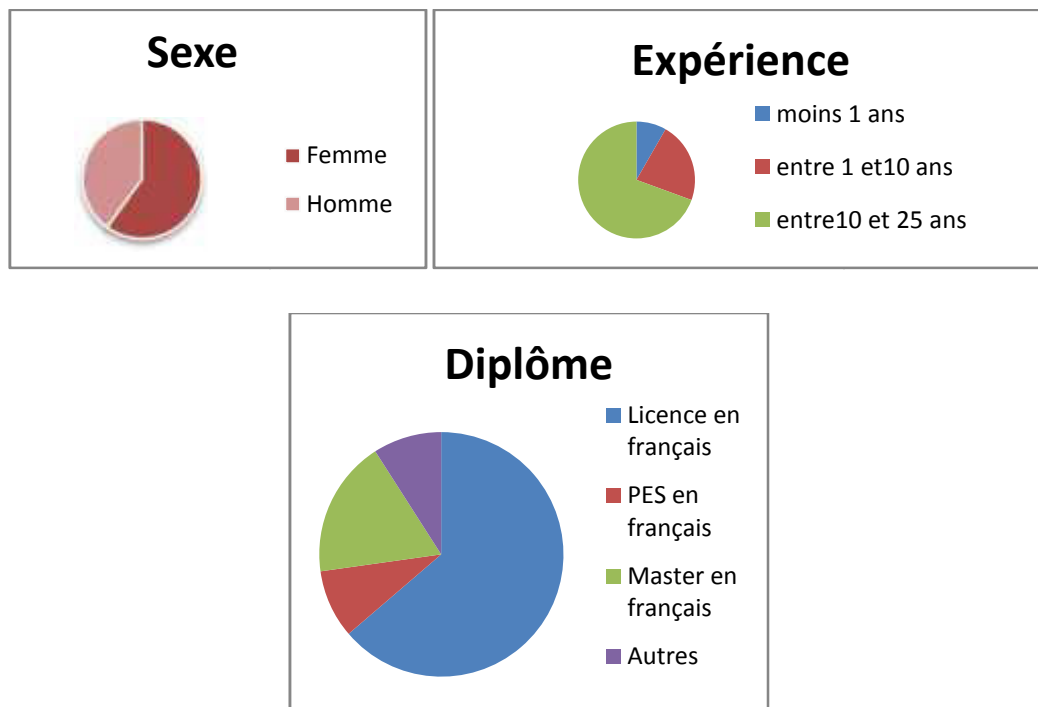
L'expérience

L'ancienneté de notre public varie entre 4 mois et 25 ans, dont 2 n'ont pas indiqué leur période d'expérience. 70% environ de notre public à une expérience de plus de 10 ans (entre 10 ans et 25 ans). Cela nous permet de faire confiance aux résultats que nous allons obtenir par la suite.

Le diplôme

La majorité de notre public est diplômée de licence en français (21 enseignants). Trois (3) enseignants ont le diplôme de professeur de l'enseignement secondaire (PES), et six (6) enseignants sont diplômés de master en français, dont un (1) est inscrit en 3^{ème} année doctorat. Un (1) enseignant a une licence en traduction et un (1) autre en mécanique. Trois (3) enseignants de notre public n'ont pas voulu partager leurs diplômes avec nous.

Présentation graphique



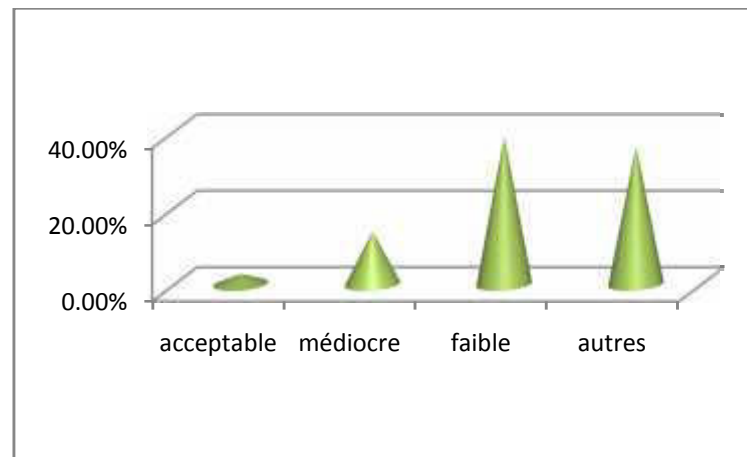
Analyses des réponses

Question n°1 : selon votre expérience dans l'enseignement du FLE, quel est votre point de vue sur la pratique de l'oral en classe de terminale ?

Réponses :

Présentation tabulaire

Réponses	acceptable	Médiocre/passable	Faible/absente	Réponses hors sujet	Pas de réponse
Nombre de réponse	1	5	14	13	3
Pourcentage	2.7%	13.8%	38.8%	36.1%	8.3%

Présentation graphique

Commentaire :

La majorité des enseignants, selon leur expérience, ont le même point de vue. Selon eux, il y a tant de difficultés par rapport à la pratique de l'oral en classe de terminal. Ils ont dit que c'est une pratique qui est encore réduite et déficitaire. Treize (13) enseignants n'ont pas compris la question, ils ont donné des réponses relatives à l'importance de l'oral en classe du FLE telles que : nécessaire, importante..

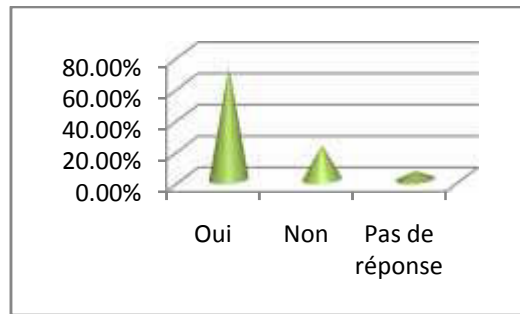
Question n°2 : pensez-vous qu'une véritable communication en classe du FLE se caractérise par la spontanéité des prises de parole ?

Réponses :

Présentation tabulaire

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	25	72.2%
Non	8	22.2%
Pas de réponse	2	5.5%

Présentation graphique



Commentaire :

Les enseignants en majorité confirment qu'une communication authentique en classe du FLE se caractérise par la spontanéité des prises de parole par les élèves. Nous partageons ici l'avis d'une enseignante concernant la question, elle indique que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. Ce résultat confirme aussi bien les résultats dans les analyses que nous avons faites pendant les séances d'observation où les élèves s'interrompent lors de l'interaction. En effet, les études sur l'acquisition du français langue étrangère nous montrent que la langue est apprise à travers la négociation dans un discours, donc les activités communicationnelles sont d'importance primordiale.

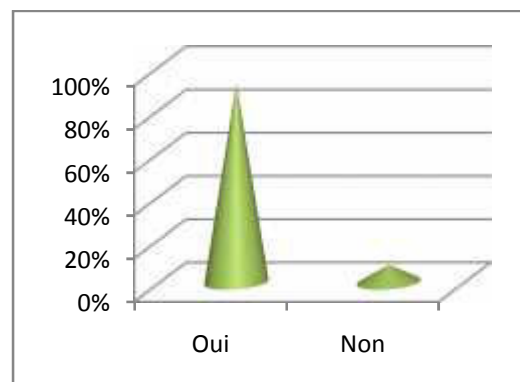
Question n°3 : contrôlez-vous le déroulement des interactions entre les élèves ?

Réponses :

Présentation tabulaire

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	33	91.6%
Non	3	8.3%
Pas de réponse	0	0%

Présentation graphique



Commentaire

Pour cette question, la majorité des enseignants confirment qu'ils préfèrent contrôler la communication en classe. Dans ce cas, les élèves ne savent pas si l'enseignant est en train de les aider ou il en est juge. Par conséquent, les interventions de l'enseignant, même si elles n'ont pas pour but de sanctionner l'élève, elles peuvent le démotiver, et comme résultat, l'élève peut être détourné du but de communication en se contentant seulement à la correction de la langue. On parle dans ce cas, comme l'indique certains chercheurs, d'ambiguïté des intentions. En revanche, les trois enseignants qui restent, préfèrent ne pas contrôler la communication orale en classe, pour être considérés comme guide dans la communication.

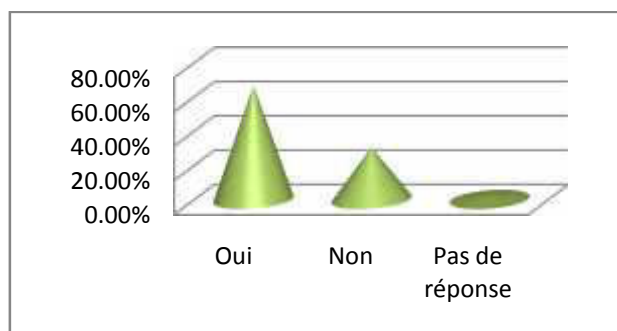
Question n°4 : les interactions entre les élèves sont-elles efficaces ?

Réponses :

Présentation tabulaire

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	24	66.6%
Non	11	30.5%
Pas de réponse	1	2.7%

Présentation graphique



Commentaire

La majorité des enseignants ont été catégoriques, ils affirment que les interactions entre les élèves en classe du FLE sont efficaces. Le reste n'est pas d'accord. Ce constat rejoint notre vision dans la mesure où la communication peut servir comme un outil d'apprentissage à travers les interactions.

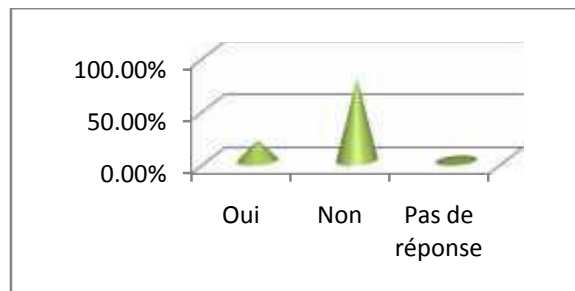
Question n°5 : lors des interactions en classe du FLE, pouvez-vous continuer le travail avec l'erreur sans pour autant y remédier ?

Réponses :

Présentation tabulaire

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	7	19.44%
Non	28	77.77%
Pas de réponse	1	2.77%

Présentation graphique



Commentaire :

La plupart des enseignants considèrent encore l'erreur comme une faute, ils continuent les interactions en classe tout en interrompant les élèves pour corriger leurs fautes. Cela ne laisse pas les élèves s'exprimer librement, et par conséquent, les interactions deviendront réduites. Dans ce cas, l'interaction ne peut favoriser l'acquisition si les élèves se sentent surveillés par leur enseignant. De notre côté, nous considérons que l'erreur ne doit pas être sanctionnée car c'est à partir d'elle que l'apprenant progresse.

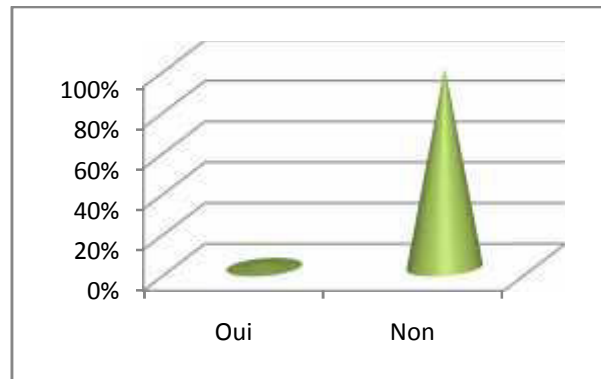
Question n°6 : est-ce que vos apprenants communiquent aisément à l'oral ?

Réponses :

Présentation tabulaire

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	1	2.77%
Non	35	97.22%
Pas de réponse	0	0%

Présentation graphique



Commentaire

Ce résultat montre que tous les élèves ne sont pas capables de communiquer en FLE avec aisance. Cela confirme notre constat des observations des cours où nous avons remarqué que les élèves ont assez de difficultés en français tant linguistiques que communicatives. Ces problèmes peuvent également renvoyer à un manque d'intérêt de la part des élèves pour cette langue, qui est attesté par l'absence de la moitié de la classe des séances dans lesquelles nous avons assisté.

Question n°7 : si non, quelles sont les difficultés liées à la pratique de l'oral de vos élèves ?
(nous avons proposé des choix à cocher)

Réponses :

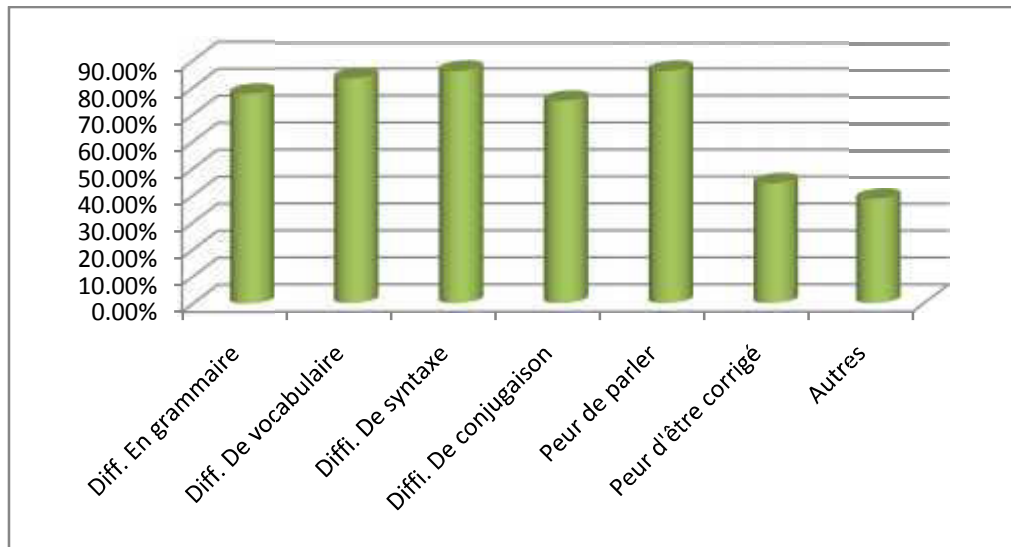
Présentation tabulaire

Réponses	Difficulté en grammaire	Difficulté de vocabulaire	Difficulté de syntaxe	Difficultés de conjugaison	Les élèves ont peur de parler en français	Les élèves ont peur d'être corrigés
Nombre de réponses	28	30	31	27	31	16

Autres, précisez.

Réponses	L'absence du français dans la vie quotidienne des élèves	Manque de volonté	Manque d'intérêt	Le nombre élevé des élèves en classe
Nombre de réponses	5	4	4	1

Présentation graphique



Commentaire

D'après les enseignants de l'enquête, les élèves de la classe de terminal ont différentes difficultés liées principalement au lexique et à la syntaxe, et comme résultat automatique, ils ont des difficultés en grammaire et en conjugaison. Ce résultat confirme une autre fois les remarques précédentes. Les professeurs indiquent également que les élèves ont honte de parler en français devant leur enseignant, mais aussi devant les élèves. Cela est dû selon eux, à de nombreux facteurs, certains ont commenté que la raison principale de ces difficultés est la non pratique de la langue française dans la vie quotidienne des élèves, d'autres les associent au manque d'intérêt pour cette langue de la part des élèves. Un enseignant voit que la cause de ces difficultés vient du nombre élevé des élèves dans la classe.

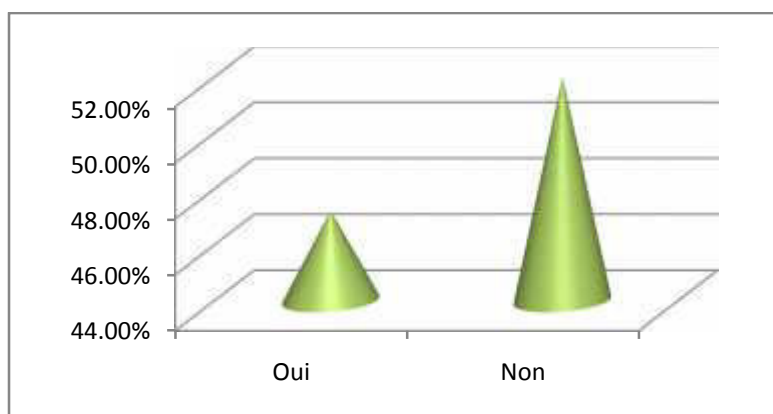
Question n°8 : vous arrive-t-il parfois de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe du FLE ? Si oui, justifiez pourquoi ?

Réponses :

Présentation tabulaire

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	17	47.21%
Non	19	52.77%
Pas de réponse	0	0%

Présentation graphique



Commentaire

La moitié des enseignants respecte la consigne, elle est guidée par le programme. L'autre moitié (ou un peu moins) voit que le changement ne fait pas peur dans des cas précis. Nous avons essayé de trouver des justifications pour ce changement dans leurs réponses. La majorité donne comme arguments : les thèmes proposés dans le manuel ne sont pas motivants et l'inadéquation des thèmes proposés au niveau des élèves. Parmi les justifications données par ces enseignants, une réponse a attiré notre attention, celle d'une enseignante (avec 5 ans d'expérience). D'après elle, le changement est important quand le thème n'est pas motivant ou quand la consigne est mal exprimée. Ceci nous mène à faire le point sur le programme et nous interroger : le manuel est-il en contradiction avec la réalité ?

Question n°9 : quelle est la meilleure façon d'améliorer la compréhension et la production orales dans une classe du FLE ?

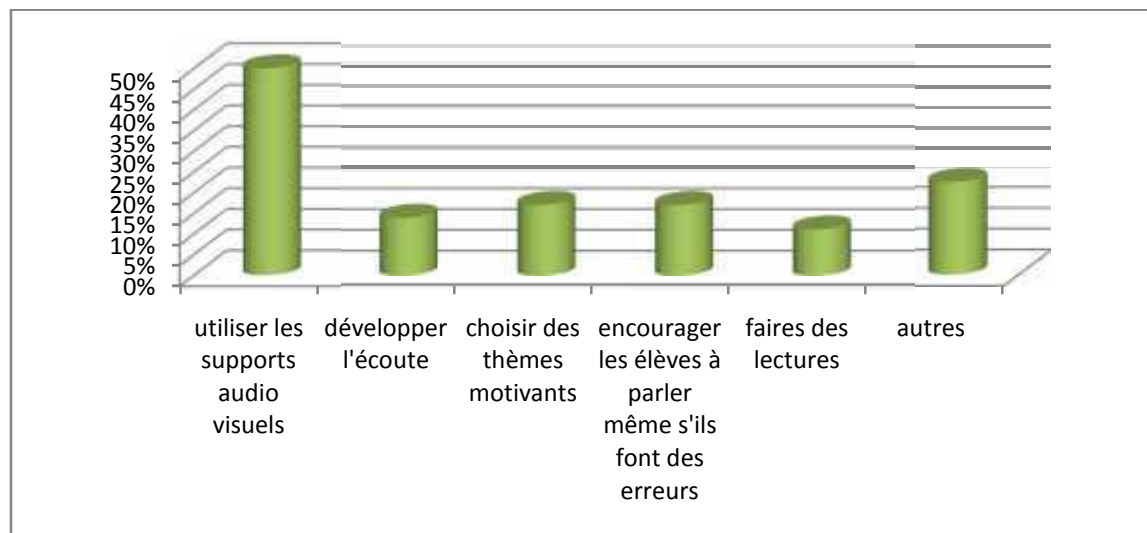
Réponses :

Présentation tabulaire

Réponse	Nombre de réponses
Utiliser les supports audiovisuels	18
Développer l'écoute	5
Choisir des thèmes motivants	6
Encourager les élèves à parler même avec l'erreur	6
Faire les jeux des questions/réponses	1
Préparer le cours à la maison	1
Réchauffer les acquis des élèves avant chaque cours d'oral	1
Faire des lectures	4

Faire apprendre une liste des mots à appliquer dans un contexte aux élèves	1
Répéter les bonnes réponses	2
Ajouter des séances d'oral	1
Diminuer le nombre des élèves en classe	1

Présentation graphique



Commentaire

A partir de ces résultats, nous trouvons que 18 enseignants ont confirmé que l'utilisation des supports audiovisuels sont la solution idéale pour améliorer l'interaction en classe du FLE. Ces enseignants essaient également de motiver leurs élèves à travers des thèmes qui portent sur la vie de l'apprenant et qui peuvent attirer son attention. Certains enseignants ont dit qu'ils incitent leurs apprenants à parler le français en leur montrant que l'erreur est permise et qu'il s'agit d'une langue qu'ils sont en train d'apprendre. D'autres voient que la lecture peut améliorer l'oral des élèves et par conséquent, améliorer l'interaction verbale en classe. Une partie de ces enseignants voit que le problème se pose au niveau du programme qui ne consacre qu'une séance à l'oral dans chaque projet.

Nous constatons que chaque enseignant a le droit de choisir la façon qui lui paraît bénéfique et adéquate dans sa classe. Cela confirme notre constat dans les observations des cours en ce qui concerne les différentes formes d'étayage que fait l'enseignant pour aider ses élèves.

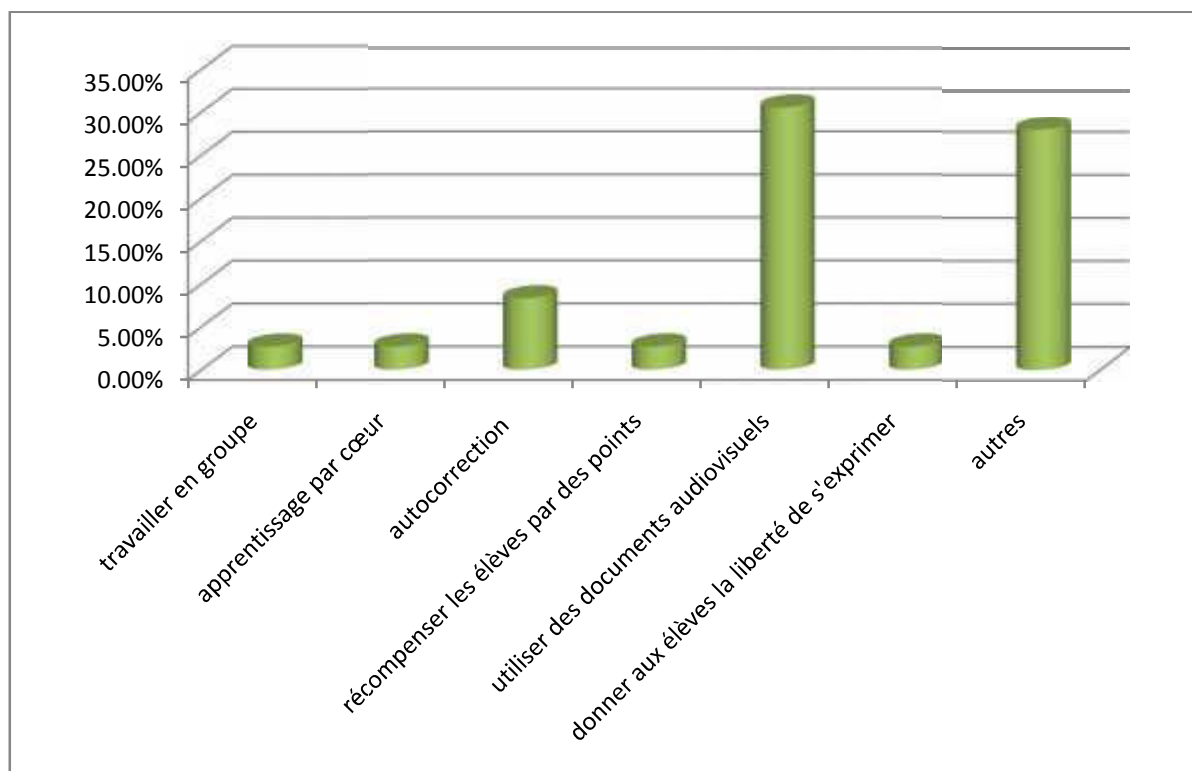
Question n°10 : face à ces difficultés de la pratique de l'oral en français, quelles sont les stratégies que vous choisiriez pour résoudre ces problèmes ?

Réponses :

Présentation tabulaire

Réponses	Nombre de réponses
Travailler en groupe	1
Apprentissage par cœur	1
Autocorrection	3
Récompenser les élèves par les points	1
Gagner la confiance des élèves	1
Utiliser des documents audiovisuels	11
Faire le théâtre	2
Jeux des questions/réponses	2
Donnez aux élèves la liberté de s'exprimer	1
Toucher le vécu des élèves	5

Présentation graphique



Commentaire

Il est à signaler que certains enseignants n'ont pas compris la question et l'ont associé à la précédente, d'autres ont préféré de ne pas répondre. Pour ceux qui ont répondu, ils ont confirmé une fois de plus que l'utilisation des matériaux déjà mentionnés est la stratégie la plus valorisante

pour résoudre ces problèmes de la compréhension et la production orales, et donc de l'interaction verbale. Deux enseignants voient que les jeux des questions/réponses peuvent régler cette panne, et deux autres considèrent le théâtre comme un moyen pouvant pallier ces insuffisances, sans négliger pour autant les thèmes qui porte sur la vie privée des élèves comme facteur déclenchant des interactions.

Nous résumons que chaque enseignant peut faire recours à la stratégie palliative qu'il trouve efficace dans sa classe, selon le niveau de ses élèves.

Synthèse :

Nous avons diagnostiqué les productions communicatives par nos acteurs de l'éducation, même si ce n'a pas été bien expliqué dans certaines questions. Les résultats des réponses affirme que nos apprenants ont des difficultés tant lexicales que syntaxiques, mais aussi phonologiques. Cela illustre les résultats de nos enregistrements, mais la chose que nous n'avons pas remarqué et qui a été ajoutée par les enseignants est le côté psychologique des élèves. Les enseignants sont convaincus que leurs apprenants ont peur de s'exprimer en français. Ceci revient, selon notre vision, à l'absence totale du français dans la vie quotidienne des gens du Souf.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que la communication orale dans la classe du FLE est très importante, malgré que les apprenants aient des difficultés sur divers plans. En effet, c'est à l'enseignant de découvrir les fautes de ses apprenants et de proposer des thèmes favorisant l'interaction verbale.

Il est maintenant possible d'affirmer qu'une communication efficace ne peut être que résultat d'un meilleur climat de travail en classe.

Dans le chapitre suivant de notre cadre expérimental, nous allons analyser les interactions verbales que nous avons enregistrées dans l'expérimentation, afin d'arriver à la source des dysfonctionnements. Nous allons également confronter les résultats aux réponses des professeurs et proposer, par la suite, des perspectives qui pourraient améliorer les interactions verbales, ainsi que la communication orale dans la classe de FLE.

Chapitre II :

Expérimentation et perspectives

*« L'expérience est une lanterne que
l'on porte sur le dos et qui n'éclaire jamais
que le chemin parcouru »
Confucius*

Introduction

Après l'identification des difficultés liées à la pratique de l'oral chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire dans notre démarche expérimentale à partir de l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants. Il convient à présent d'analyser les interactions verbales produites dans les classes de la 3^{ème} année secondaire, afin d'identifier les insuffisances, et pouvoir par la suite proposer quelques perspectives qui pourraient pallier ces problèmes et améliorer la communication orale dans la classe de FLE.

I- L'expérimentation

1- Cours échantillons et déroulement pédagogique

Compte tenu que notre recherche s'est effectuée pendant le mois d'avril de l'année scolaire 2014/2015, la plupart des enseignants nous ont informé qu'ils ont presque tous terminé leur programme. Raison pour laquelle, nous nous sommes trouvés dans l'obligation de faire des cours 'hors programme'.

1^{er} cours : Protégeons notre planète

Ce cours de compréhension de l'écrit s'inscrit dans le 3^{ème} projet du programme : l'appel, et la première séquence qui était mentionnée dans le tableau : comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer, la page 144. Nous avons assisté cette séance le 15/04/2015 de 9h06 à 9h55. Le nombre des élèves présents était 24 élèves (19 filles et 5 garçons) et 22 absents pour des raisons inconnues. L'enseignante est diplômée d'une licence en français avec 15 ans d'expérience. Cette séance a été faite dans la classe de 3^{ème} AS4, salle 11, au lycée Bouchoucha. Il est à noter que la disposition de la classe était classique (traditionnelle).

2^{ème} cours : La violence

C'est un cours de production orale hors programme, qui s'est déroulé le 27/04/2015 de 9h00 à 9h55 dans la classe de 3^{ème} AS2 au lycée Bouchoucha. La disposition de la classe était également classique. Les élèves présents étaient 18 (12 filles et 6 garçons). L'enseignante a un diplôme de PES (Professeur de l'Enseignement Secondaire) avec 25 ans d'ancienneté, raison pour laquelle elle sait bien gérer sa classe et inciter les apprenants à parler. Ce thème a été motivant dans la mesure où les élèves ont laissé libre cours à leur imagination. Ce thème a motivé beaucoup plus les garçons qui ont parlé de la violence dans les stades.

3^{ème} cours : Le racisme

C'est une séance de compréhension de l'oral qui a eu lieu le 29/04/2015 de 8h03 à 9h00 au lycée 19 mars. Ce cours s'inscrit dans le 3^{ème} projet : l'appel. L'objectif du cours a été

préalablement mentionné sur le tableau. Il s'agit de l'exploitation du support audiovisuel dans une salle consacré à ce genre d'activités, les dispositifs disponibles sont : un vidéo-projecteur, deux hauts parleurs, et un ordinateur portable. La disposition de la classe était en forme de U ce qui a favorisé l'interaction entre les apprenants. La vidéo support est un passage de 1mn et 56s d'une émission télévisée diffusée sur la chaîne française TF1. Nous avons trouvé 16 élèves (11 filles et 5 garçons). L'enseignante nous a dit que le reste de la classe est absent depuis le 2^{ème} trimestre parce qu'il voit que le français n'est pas une matière importante dans leur examen de Baccalauréat. Les présents étaient tous motivés, la plupart ont pris la parole et participé avec l'enseignante. Cette dernière est diplômée d'une licence en français avec 16 ans d'expérience, elle était parmi les enseignantes les plus actives et les plus compétentes parmi les enseignantes que nous avons rencontré pendant notre recherche.

4^{ème} cours : *Monsieur le président (chanson)*

C'est un cours exceptionnel. Il s'agit d'une séance à la fois de compréhension et de production orales. Le cours a eu lieu le 15/04/2015 de 15h00 à 16h00 au lycée Bouchoucha. Le nombre des élèves présents est 34 (19 filles et 15 garçons) et 6 absents. Nous avons assisté à une grande motivation dans cette classe. Il semble que la chanson a motivé les élèves, mais l'enseignante nous a dit que la classe est dynamique et excellente même dans d'autres activités. Le français parlé dans cette classe est acceptable. Au début, l'enseignante a lancé la chanson dans son ordinateur portable, puis elle a posé des questions générales. Par la suite, elle a distribué les paroles de la chanson avec des vides et a demandé aux élèves de les remplir en écoutant la 2^{ème} fois. Ils ont fait la correction ensemble, puis ils ont fait une troisième écoute en chantant avec. Enfin, elle a cité quelques noms d'élèves au hasard pour chanter individuellement. L'enseignante est diplômée de licence de français avec 7 ans d'expérience. Cette activité nous a permis d'observer surtout les erreurs faites au niveau phonologique.

2- Grille d'observation

Au cours de notre expérimentation, il nous a fallu une référence reconnue pour pouvoir effectuer nos observations dans la classe de langue. Le document que nous avons choisi est un outil pédagogique récent utilisé par les inspecteurs de l'éducation lors de leurs visites d'inspection. Ainsi, dans le souci d'une observation objective et efficace, nous nous sommes inspirés de différents éléments de cette grille. Signalons par ailleurs, que les points mentionnés dans cette grille n'ont pas été traités par ordre.

	Oui	Non	Commentaire
I-Préparation matérielle : La disposition des tables favorise-elle la communication ? L'état et le nombre des tableaux sont-ils satisfaisants ? Les supports utilisés sont-ils lisibles et visibles ?			
II- Déroulement pédagogique : L'activité et la compétence visées sont-elles mentionnées ? La démarche pédagogique adoptée favorise-t-elle l'apprentissage ?			
III- Les élèves et l'enseignant : Les élèves sont-ils actifs ? Les élèves sont-ils réceptifs ? S'expriment-ils spontanément ? L'enseignant favorise-il la communication ? Implique-il l'ensemble de ses élèves ? Ses interventions sont-elles pertinentes ?			
IV- les activités présentées Sont-elles en adéquation avec l'objectif visé ? La situation présentée permet-elle d'intégrer des acquis ? L'objectif de l'activité est-il atteint ?			

3- L'analyse des interactions verbales

3-1. L'analyse des interactions selon le modèle proposé par C. Kerbrat-Orecchioni

L'analyse est basée sur l'observation des données enregistrées en se penchant sur la méthode d'analyse proposée par C. Kerbrat-Orecchioni (supra p.14). Mais aussi, nous avons analysé certains phénomènes linguistiques et verbaux que nous trouvons utile de traiter

Pour l'analyse de C. Kerbrat-Orecchioni, nous avons choisi le 3^{ème} cours 'le racisme' qui est centré sur la compréhension de l'oral.

Le choix des thèmes

On désigne ici par thème tout sujet motivant capable d'inciter l'apprenant à prendre la parole et de coopérer à l'échange verbal. Dans cette perspective, le choix thématique se fait sur trois axes : *thèmes impersonnels*, c'est-à-dire des sujets qui portent sur des thèmes culturels, des événements quotidiens..., *thèmes personnels* qui portent sur l'expérience personnelle ou familiale et *thèmes langagiers* qui portent sur la langue cible.

A partir de cette classification, le cours est observé par le type thématique abordé durant l'interaction

Tableau 1 : l'occurrence des thèmes pendant le cours

Thèmes impersonnels	Thèmes personnels	Thèmes langagiers	Total
28	2	4	34

Ce tableau nous montre l'occurrence thématique pendant l'échange verbal. Les thèmes qui dominent l'interaction dans cette séance sont les thèmes impersonnels, les thèmes langagiers les suivent dans l'ordre, et les thèmes personnels se situent au dernier rang.

De ce qui précède, il résulte qu'on peut animer une activité orale par des thèmes impersonnels uniquement, sans pour autant négliger les thèmes personnels dans la mesure où ils peuvent motiver les apprenants pour parler de leurs expériences vécues et leurs pré requis.

Extrait du cours : (après la 1^{ère} écoute)

Enseignante : *qu'est-ce que vous en pensez ?* [thème impersonnel]

Elève 1 : *Emm ! programme télévisé, madame.* [thème impersonnel]

Enseignante : *oui .. oui.. Encore ?* [thème impersonnel]

Elève 2 : *c'est un interview .* [thème impersonnel]

Enseignante : *très bien ! combien de personnes il y a dans cette vidéo ?* [thème impersonnel]

Les élèves (ensemble) : *Deux, madame.* [thème impersonnel]

Enseignante : *où se déroule cette interview ?* [thème impersonnel]

Elève 3 : *dans une plateau.* [thème impersonnel]

Enseignante : *on dit un plateau, Taha.* [thème langagier]

Enseignante : *qui sont les peuples cités par le journalistes ?*

Elève 1 : *les japan, les noirs .. emm* [thème personnel]

Enseignante : *les africains Nour El Houda, on dit pas les noirs, tu vois , toi aussi tu es raciste.* [thème personnel]

Les questions posées

C'est l'un des facteurs qui précisent le type de relation entre l'enseignant et ses élèves. Dans notre cours échantillon nous avons pu calculer 33 questions dont 30 sont posées de la part de l'enseignante à ses élèves et 3 seulement sont posées des élèves à leur enseignante.

Ce nombre de question permet de constater que l'autorité est dans les mains de l'enseignante, sans négliger son rôle d'initiatrice des interactions par ses questions afin d'impliquer ses élèves dans la communication orale.

Extrait du cours :

Parmi les questions posées par l'enseignante, nous avons tiré les suivantes :

- Comment appelle-t-on ce genre d'interview ?*
- C'est quoi le problème posé dans cette vidéo ?*
- Qui a provoqué ce problème ?*

Parmi les questions posées par les élèves :

- Madame, c'est quoi les Siciliens ?*
- *C'est quoi un écosystème, madame ?*

Les tours de parole

Il s'agit d'un mécanisme qui permet à l'apprenant de laisser son tour à son camarade, sans chevauchement ni silence prolongé. Les tours de paroles fonctionnent selon le principe : chacun son tour (voir la page 29). Dans notre corpus nous avons calculé 91 tours de paroles dont 55 tours sont guidés par l'enseignante et 36 tours par les apprenants.

De ce chiffre, on peut dire que l'enseignante reste dominante dans l'échange par rapport à ses élèves. En revanche il est important de signaler que le nombre de tours de parole de l'enseignante est le total des échanges verbaux qu'elle a fait avec tous ses apprenants, tandis que celui des apprenants est la somme des échanges verbaux en face d'un seul interlocuteur qui est l'enseignante.

En somme, nous avons constaté que la séance s'est déroulée en faveur de ses compétences communicatives en langue cible. L'enseignante a accordé le droit de parole aux apprenants dans une perspective interactionnelle, suivant ce que propose C. Kerbrat-Orecchioni. Elle prend la parole pour certain temps et la cède quand on la lui demande par l'élève. En un mot, il semble que les interlocuteurs parlent à tour de rôle, obéissent au principe de chacun son tour.

Extrait du cours :

Enseignante : *oui très bien, mais où exactement ? chez nous ?*

Elève 1 : *En Europe*

Enseignante : *Encore..*

Elève 2 : *dans la France, madame*

Enseignante : *oui, en France, très bien !*

La durée de parole

Selon la théorie de C. Kerbrat-Orecchioni, celui qui parle exerce un pouvoir sur son auditeur. Raison pour laquelle, l'enseignant doit donner à son interlocuteur le temps pour parler autant qu'il se positionne comme émetteur.

Dans cette analyse nous avons calculé le temps de parole en termes de minutes tout en faisant comparaison entre la durée occupée par les apprenants à celle occupée par l'enseignante en tant que guide de l'interaction verbale. La durée totale du cours est environ 31 minutes, répartie entre les participants dans le tableau suivant. Il est à signaler que le temps restant, représente le temps de réglage du dispositif audiovisuel, d'écriture, de pause et de murmures entre les apprenants.

Enseignante	22mn et 57s
Elèves	8mn et 32 s
Total	31mn et 29s

Tableau 2 : La durée de parole entre les participants en classe

A partir de ces résultats, nous avons remarqué que la durée totale de parole des élèves fait 8 minutes et demi, l'enseignante parle pendant 23 minutes environ. La différence entre les deux pôles peut se justifier par la suprématie linguistique de l'enseignante par rapport à ses apprenants. C'est pourquoi, un enseignant de langue, qui favorise l'interaction en classe, ne doit pas monopoliser la parole, au contraire il doit proposer des activités interactives susceptibles d'inciter les apprenants à participer dans la communication.

Les interruptions

Les interruptions sont des attaques pouvant causer une perturbation dans la communication orale entre l'enseignante et ses élèves. Ces attaques freinantes visent à prendre la parole par l'un des participants.

Dans notre corpus, le nombre calculé des interruptions est très réduit ce qui atteste un respect mutuel entre les élèves et leur enseignante, mais aussi entre eux. Cela montre également une bonne écoute des apprenants vis-à-vis à leur enseignante.

Exemples extrait du cours :

(le symbole* illustre une interruption)

Enseignante : *la dame, la dame.. est-ce qu'elle est racisme..**

Elève 1 : *raciste, madame.*

Enseignante : *oui très bien Nour El Houda, je me suis trompée, je m'excuse.*

Eleve2 : *l'invité contre le racisme..**

Enseignante : *oui, mais relevez un argument cité dans la vidéo ?*

Eleve1 : *il dit nous avons tous un écosystème**

Elève 3 : *c'est quoi un écosystème, madame ?*

Enseignante : *c'est un ensemble des êtres vivants qui..**

Elève 4 : *il fait un appel, le journaliste !*

Enseignante : *oui, lequel ?*

Elève 4 : *nous sommes tous des êtres humains, arrêtez de..**

Enseignante : *oui, oui, très bien*

A partir des résultats récoltés, nous pouvons dire que les apprenants interviennent spontanément avant que l'enseignante termine sa parole. Cela n'atteste pas d'un manque de respect, par contre, ceci montre l'authenticité des échanges, mais aussi la participation active des élèves dans la communication orale. Quant à l'enseignante, elle n'a pas interrompu ses élèves que rarement, pour corriger une faute ou pour attirer l'attention de ses élèves à une remarque importante, c'est l'objectif de l'évaluation formative.

Synthèses :

Ce sont alors les cinq critères d'analyse des interactions verbale proposés par la linguiste française Catherine Kerbrat-Orecchioni. Nous les avons appliqué sur le 3^{ème} cours échantillon. Cette analyse, basée sur l'incitation de l'enseignant et la participation des apprenants, nous a permis de vérifier la relation mutuelle entre ces deux pôles d'interaction. Dans notre corpus,

cette relation semble remarquable dans la mesure où l'enseignante incite ses apprenants à parler, elle a posé des questions, a initié divers thèmes porteurs de nouvelles informations. De leur part, les élèves ont activement interagi et collaboré avec elle.

En somme, nous pouvons dire que le rôle joué par l'enseignante dans la participation énergique avec ses élèves est relativement réussi, elle a pu susciter ses apprenants à s'engager dans l'interaction verbale.

A présent, nous trouvons utile de faire notre analyse, sur les quatre cours échantillons selon notre vision, en touchant d'autres aspects largement différents.

3-2. Les interventions

Dans les quatre corpus, les interventions des apprenants ne sont pas égales. Certains élèves ont pris la parole plus de cinq fois dans la séance, d'autres n'ont pas parlé pendant toute la séance. Dans le deuxième corpus, Nedjma a pris la parole 13 fois, soit 20,3% des échanges totaux. Sur 263 interventions dans les quatre cours, les enseignantes interviennent 178 fois, soit 67.7% de l'ensemble des interventions. Cela atteste une autre fois que l'enseignante (dans les 4 cas) est toujours dominante malgré qu'elle fait des efforts pour inciter ses élèves à parler.

3-3. Les séquences d'ouverture et de clôture

Ces rituels sont souvent mis en lumière notamment par Goffman (1973). Il s'agit des comportements qui caractérisent les énoncés de couverture et de clôture durant l'interaction verbale. (voir la page 27)

En ce qui concerne notre étude, la relation de confiance semblait être acquise entre l'enseignante et ses élèves (dans les 4 corpus), vu que nous sommes à la fin de l'année. L'enseignante du 2^{ème} corpus a enseigné la classe pendant 3 ans, ce qui justifie la légèreté des séquences de clôture et d'ouverture qui sont à peine lisibles.

Exemples

Corpus 2 :

S. d'ouverture : *aujourd'hui, on va discuter un peu... La violence ! de quoi s'agit-il ?*

S. de clôture : *enfin il faut pas courir derrière nos sentiments, il faut être conscients , la raison, la raison, vous connaissez quoi la raison ? c'est la logique, il faut être logique, n'est-ce pas ? [aya] à la prochaine.*

Corpus 4 :

S. d'ouverture : *[bonjouuuuur], on va chanter aujourd'hui, vous êtes [prêets] ?*

Il n'y avait pas une séquence de clôture dans cette séance car les élèves ont commencé à ranger leurs affaires dès qu'ils ont entendu la sonnette.

4- Identification des difficultés produites lors des interactions verbales

Nous allons analyser les difficultés produites dans les productions communicatives des élèves pour plusieurs raisons : confronter les résultats obtenus aux réponses des enseignants, déterminer les stratégies faites par les apprenants dans le cas de difficultés et préciser les causes menant à ces difficultés pour pouvoir par la suite proposer un palliatif à ces lacunes.

4-1. Difficultés venant d'une panne lexicale

La plupart des élèves de notre corpus souffrent d'un manque lexical, cela se manifeste dans plusieurs phénomènes qu'ils ont fait comme: faire appel à la langue maternelle, le recours à la mimogestualité pour expliquer ce qu'ils voulaient dire. Nous pouvons dire qu'il s'agit des stratégies de communication que nous avons mentionné dans le cadre théorique de notre recherche.

Le recours à la langue maternelle : stratégie de substitutions

Le recours à la langue maternelle variait d'une classe à une autre dans notre corpus. Dans le 2^{ème} et le 3^{ème} corpus, nous avons remarqué un seul recours pendant toute la séance. La réaction des enseignantes était également différente, la première enseignante a continué la communication sans aucune intervention, tandis que la deuxième, a intervenu immédiatement pour remédier à ce problème. Dans le premier corpus, les élèves ont fait environ 13 recours à l'arabe dialectal. Au 4^{ème} corpus, nous avons enregistré le nombre le plus élevé de recours à la langue maternelle, les élèves ont fait 26 recours.

Nous constatons que ce problème, dû à un manque lexical, pourrait être réglé par l'enseignante, comme dans le 3^{ème} corpus où l'enseignante a interrompu immédiatement son élève et a donné le synonyme, du mot dit en arabe, en français.

Exemples extraits des cours :

Nous mettons les mots en arabe entre parenthèses.

Corpus 1 :

Elève : *la nouvelle technologie (kima) l'internet (mahich) dangereuse.*

Corpus4 :

Elève : *(rani hfadetha) madame.*

Les pauses et les silences

Ce sont parmi les phénomènes les plus marquants dans notre étude. Ce qui distingue les pauses aux silences c'est bien la durée de vide. (voir la page 30)

Classe	1	2	3	4
Pause	26	17	38	2
Silence	8	3	22	6

Tableau 3 : Présentation récapitulative de nombre de pauses et de silences dans notre corpus

Cette disparité peut s'expliquer soit par l'activité faite en classe (oral ou écrit), soit par le degré de maîtrise de la langue française. Il est à noter que les enseignantes ont également fait des pauses et des silences pendant les séances auxquelles nous avons assisté mais c'est n'est pas calculé vu que notre étude touche surtout les apprenants du FLE.

Bref, ce phénomène illustre l'hésitation qui vient des pannes au niveau lexical chez nos apprenants, raison pour laquelle ils font appel à cette stratégie d'accomplissement.

Exemples extraits des cours :

La pause est illustré par + / le silence est illustré par + +

Corpus 2 :

Enseignante : *qu'est-ce qu'on doit faire pour lutter contre la violence ?*

Elève1 : *on doit présenter ++ la+ mauvaise situation.*

Elève2 : *on peut faire un + appel sur Facebook*

Corpus3 :

Enseignante : *c'est quoi le+ le message de cet invité? qu'est-ce qu'il veut dire ?*

Elève : *il veut dire que + + la dame+ est fautive*

Abandon du discours

Nous avons remarqué que certains apprenants préfèrent le silence même s'ils étaient souvent très actif. Ils font appel à la stratégie d'évitement pour ne pas tomber dans l'erreur.

Exemple tiré du 3^{ème} cours :

Elève : *il cite des exemples comme (silence)*

Cet abandon du discours montre également un manque lexical chez ces apprenants.

4-2. Difficultés venant des lacunes syntaxiques

Ce sont les problèmes qui touchent la structuration des phrases. Nous avons identifié des problèmes relatifs à l'ordre des éléments de la phrases, mais aussi aux règles de combinaison des mots dans une phrases.

Nous constatons que ces problèmes sont dûs à la maîtrise plus moins acceptable des règles de la langue, mais aussi à l'absence du français dans notre société à El Oued, c'est-à-dire la non pratique du français. Par conséquent, malgré que certains connaissent les règles, ils n'arrivaient pas à les appliquer dans un énoncé bien structuré.

Exemple tiré du 2^{ème} cours :

(Nos commentaires sont entre parenthèses)

Enseignante : *quelles sont les formes de la violence ? où on peut trouver la violence ?*

Elève1 : *la violence il y a dans la télévision* (pour dire : il y a la violence dans la télévision)

Enseignante : *très bien ! explique.*

Elève 2 : *quand l'enfant regarde un programme action ...*

Elève 3 : *il applique il voit* (pour dire : il applique ce qu'il voit)

4-3. Difficultés phonologiques

Dans tous les cours échantillons, nous avons trouvé ce type de lacunes qui n'a pas perturbé le bon déroulement de l'échange. Cela est justifié par l'influence de la langue maternelle. Toutefois, l'enseignante du 4^{ème} cours corrige, et d'une manière implicite les 'fausses' prononciations juste après qu'elles sont commises, elle répète le mot mal prononcé par son élève pour qu'il fasse attention à son erreur.

Exemple extrait du 4^{ème} cours :

Elève (en chantant) : *depuis ké je suis ni* (interrompu par son enseignante)

Enseignante : *que je suis né ! oui termine.*

Nous constatons que les enseignantes jouent pleinement leur rôle pour pallier ce problème.

5- Les causes menant à ces insuffisances

Nous constatons que les différents problèmes des productions chez les élèves sont provoqués soit par des facteurs linguistiques, c'est-à-dire connaissance limitée en français comme la pauvreté lexicale, soit par l'influence de l'arabe dialectal (la langue maternelle).

6- L'étayage

Le concept d'étayage est emprunté à Jérôme S. Bruner pour désigner toute forme d'aide apportée à l'apprenant par son enseignant pour lui permettre à mener à bien une tâche. Il existe de nombreuses catégories d'étayage, à titre d'exemple l'étayage de la prise de parole qui nous intéresse dans notre recherche. L'enseignant donne la parole à celui qui manifeste l'intention de parler, sollicite celui qui n'a pas intervenu, reformule, explique, donne des synonymes, etc.

Dans notre corpus, les différentes formes d'étayage sont fortement existantes. Le tableau suivant résume nos propos :

	synonymie	reformulation	répétition	Explication par les gestes et le visage
Enseignante 1	7	4	4	12
Enseignante 2	0	2	7	23
Enseignante 3	1	13	17	5
Enseignante 4	0	3	9	11

Tableau 4 : les différentes formes d'étayage faites par les enseignantes de notre corpus

Nous constatons que chaque enseignante a sa manière pour aider ses apprenants à prendre la parole. Ce qui est marquant ici est, que les quatre enseignantes ont fait recours au langage non verbal 'les gestes et les mimes', sans faire attention. Cela atteste que la communication orale n'est accomplie que par la mimogestualité.

Synthèse :

Nous pouvons dire que cette étude des pratiques communicatives des élèves des classes de terminale nous a permis de démontrer que leurs difficultés sont provoquées par des contraintes linguistiques : les grandes difficultés ont porté sur des lacunes lexicales, la structuration des phrases et à degré moindre la prononciation. Pour résoudre ces problèmes, les apprenants ont privilégié les stratégies personnelles, beaucoup plus que les stratégies collaboratives, notamment le recours à la langue maternelle et aux gestes. Cette analyse des interactions verbales nous a permis aussi de mettre en lumière le rôle des enseignantes qui collaborent activement avec leurs élèves. Ces phénomènes permettent ainsi de valider notre hypothèse de départ. Il existe bien des

conditions favorisant les interactions verbales en classe du FLE, et par conséquent, favorisant l'acquisition de langue étrangère.

II- Réflexions pour une meilleure communication orale en classe du FLE

1- Vers une pédagogie de l'erreur

« les erreurs font une partie intégrante de l'apprentissage. Elles sont la preuve que le système linguistique fonctionne, se met en place »¹, dit C. Tagliante. Ainsi, l'erreur reflète une compétence linguistique transitoire, elle correspond à une tentative de communication correcte. L'élève apprend une structure et essaye de la reproduire dans un contexte différent, il peut réussir, comme il peut échouer. Dans le cas échéant, l'enseignant doit se servir de l'erreur et identifier la source des difficultés de ses élèves pour pouvoir y remédier. C. Tagliante a proposé quelques solutions pour traiter l'erreur à l'oral dans les meilleures conditions :

« - Eviter de corriger à « chaud »

- ✓ Donner toujours à l'apprenant l'occasion de se corriger lui-même, en lui signifiant par un signe qu'il a commis une erreur.
- ✓ Si l'apprenant n'y arrive pas, solliciter les autres apprenants.
- ✓ Ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve.
- ✓ Montrer que l'énoncé, incorrect dans la situation où il a été produit, pourrait être correct dans une autre situation et expliquer ainsi à l'apprenant qu'il a eu raison d'essayer de le produire.
- ✓ Dans le cas d'une structure supposée connue, faire un ou plusieurs micro-dialogues de réemploi et de fixation.
- ✓ Dans le cas d'une structure inconnue, faire réaliser, à un autre moment, une conceptualisation. »²

2- Perspectives linguistiques

Etant conscients que savoir communiquer en langue étrangère exige au préalable un niveau 'seuil' des connaissances langagières dans cette langue, c'est pourquoi nous suggérons quelques remédiations aux problèmes de la langue que nous avons capté lors de notre recherche.

2-1. Réparation des difficultés lexicales

Pour remédier aux problèmes de vocabulaire, il est nécessaire de développer chez l'apprenant une culture de lecture, l'enseignant doit créer 'un plaisir de lire' chez ses élèves, car c'est en lisant qu'on acquiert toujours de nouveaux mots. Ainsi, il faut inciter les élèves à faire des

¹ Christine, Tagliante. La classe de langue. Paris : CLE International, 2006. p. 156

² Ibid. p. 157

recherches sur le contenu des cours, de lire les journaux et les revues écrits en français. De plus, l'enseignant peut également organiser des compétitions dans lesquelles les élèves jouent avec les mots. Il peut proposer aux élèves des titres de contes amusants à lire, comme il peut récompenser ses élèves par de petits romans de temps en temps. Quant aux élèves, ils doivent s'habituer à utiliser le dictionnaire et découvrir toujours du nouveau lexique. L'enseignant peut également organiser des situations de communications réelles ou simulées dans lesquelles les élèves appliquent les nouveaux mots qu'ils ont acquis pendant la séquence, afin de les mémoriser. C'est le retour vers l'approche communicative.

2-2. Remédiations aux difficultés syntaxiques

En tant que débutants dans le domaine, nous avons choisi de faire une recherche sur Internet et interroger les enseignants du FLE, en utilisant les réseaux sociaux : quelle méthode il faut adopter pour déceler les insuffisances lexicales à l'oral des élèves en classe de FLE ? La plupart des enseignants ont associé ce problème à l'écrit. Un enseignant Tunisien à la retraite a indiqué : « *savoir accorder en genre et en nombre, savoir choisir des mots outils (prépositions, déterminants), savoir conjuguer des verbes, etc. , qui sont en principe des phénomènes qu'on pourrait remédier à l'écrit servent automatiquement à remplir les lacunes produites à l'oral* ». Raison pour laquelle, l'enseignant doit travailler sur l'aspect écrit avant de demander à ses élèves de produire des structures correctes. Une enseignante ajoute que : « *faire beaucoup d'exercices d'applications peut résoudre le problème* ». Ce qui nous mène à faire le point sur les principes behavioristes qui se basent surtout sur l'apprentissage par la répétition (stimulus/ réponses)

2-3. Résolutions des problèmes de la prononciation

« *un accent étranger peut avoir beaucoup de charme* »³ dit C. Tagliante. Cependant, il est important de corriger dès le début certaines erreurs qui peuvent gêner la compréhension avant qu'elles soient ancrées. Pour ce faire, l'enseignant doit intervenir pour déceler ce genre de problèmes, il peut :

- ✓ intervenir immédiatement dès que l'apprenant fait une erreur ;
- ✓ organiser des séances d'entraînement dans lesquelles les élèves apprennent à prononcer correctement les voyelles et les consonnes ;
- ✓ proposer aux élèves des chansons des natifs, car à force d'écouter les paroles, ils vont automatiquement imiter la langue de ceux qui chantent.

3- Perspectives discursives, communicatives et interactives

3-1. Comment développer l'interaction ?

³ Ibid. p. 121

Pour que l'interaction verbale soit efficace dans la classe du FLE, l'enseignant doit faire attention à certains points :

- ✓ identifier préalablement l'objectif de l'activité ;
- ✓ négocier avec ses élèves sur le rendement de la communication (individuelle ou collective) ;
- ✓ choisir avec eux le thème à discuter, ainsi que le support à exploiter ;
- ✓ choisir des thèmes qui portent sur les vécus des apprenants (leurs aventures, leurs expériences) ;
- ✓ répartir les rôles des élèves au cours de l'interaction ;
- ✓ permettre aux apprenants d'utiliser les guides pédagogiques (dictionnaires, guides de conjugaison, etc.)

3-2. Comment susciter le désir de parler chez l'apprenant ?

Un bon enseignant est celui qui sait comment faire parler ses élèves, et comment créer chez eux le plaisir d'interagir avec lui, mais aussi avec le groupe classe. Dans ce cas, il est appelé à :

- ✓ profiter de chaque occasion d'interaction (les fêtes, les événements d'actualités.etc) ;
- ✓ inciter l'apprenant à parler et à partager ses connaissances avec la classe ;
- ✓ faire comprendre à ses élèves que c'est par l'erreur qu'on progresse ;
- ✓ inciter l'apprenant à accepter d'être corrigé par lui ou par ses camarades ;
- ✓ solliciter les élèves par les marques d'encouragement (très bien, bien, super, excellent..etc.) ;

3-3. Comment développer l'écoute de l'apprenant ?

« l'écoute est l'autre versant de la parole. Pour espérer être écouté, il faut apprendre à écouter les autres. Aussi ne faut-il pas hésiter à demander à votre interlocuteur de respecter, que ce soit un ami, un professeur ou un inconnu »⁴, dit H. Plaquette.

L'écoute présente l'entrée de l'interaction, aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. Ce dernier doit écouter son apprenant pour le former et l'évaluer. C'est la clé de voûte de la compréhension orale, mais comment peut-on développer une écoute active chez nos apprenants ? le site éducatif de l'inspection de l'enseignement moyen de la Wilaya de Mascara propose un dispositif pouvant développer l'écoute des élèves : il faut diviser l'écoute en trois moments⁵ :

⁴ Plaquette, Haud. L'expression orale. Paris : Ellipses, 2006. p. 45

⁵ <http://flemascara.voila.net/pages/p1.html> [consulté le 09-05-2015]

- ✓ *la pré-écoute* : c'est la phase première de la compréhension. L'enseignant doit introduire la présentation de la situation d'apprentissage pour que l'apprenant soit prêt à recevoir (préparation psychique).
- ✓ *La première écoute* : ici l'apprenant comprend ce qu'il écoute, il peut interagir, poser des questions, etc.
- ✓ *La deuxième écoute* : permet à l'apprenant de vérifier les données écoutées et pouvoir aussi compléter la réponse ;

Après l'écoute, l'enseignant peut vérifier si les informations et les connaissances sont transmises à travers des exercices d'application.

3-4. Le non verbal et le para verbal : des facteurs favorisant l'interaction verbale

Le regard, la voix, la respiration, l'intonation, les gestes, etc.. sont des facteurs déterminant dans la communication orale en classe de langue. Ils peuvent favoriser l'interaction verbale, comme ils peuvent la bloquer. C'est pour cela que l'enseignant doit savoir gérer à bien son non verbal et son para verbal. En effet, il doit prendre en compte la distance qui le sépare des élèves, sa situation derrière le bureau, pouvant ainsi rompre l'interaction et créer une barrière psychique entre les élèves. Pour gagner la confiance de ses élèves, il doit travailler sur ce côté :

- ✓ *Maîtriser son regard et sa respiration* : un enseignant ne doit pas éviter de regarder les apprenants, cela reflète son malaise que les apprenants sentent facilement. De plus, il doit apprendre à libérer son souffle pour ne pas montrer son trac et son angoisse devant les élèves ;
- ✓ *Maîtriser sa voix et ses intonations* : la voix de l'enseignant ne doit pas être trop élevée qui gêne l'apprenant et lui cause des maux de tête, ni trop basse qui devient une source des moqueries pour les apprenants. Ainsi, l'enseignant doit adopter son intonation à la situation de communication ;
- ✓ *Les gestes et les mimes* : un enseignant se sert de ses mains et de son visage pour expliquer les nouveaux mots aux élèves.

4- Perspectives didactiques

4-1. Comment motiver l'apprenant?

« donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode qui sera bonne »⁶, écrivait Rousseau en 1762 sur la motivation. Plus de deux siècles plus tard, la réflexion didactique se penche

⁶ In : Pierre, Vianin. La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?. Bruxelles : Boeck & Larcier s.a., 2006. p. 21

toujours sur cette notion et comment la figurer dans la classe. Ainsi, la classe de langue est un univers où l'apprenant développe ses compétences linguistiques. Ce développement ne peut s'effectuer qu'à travers des activités sollicitant chez l'élève le plaisir d'apprendre, le motive et le rendre plus attentif, mais surtout plus vif dans son acte d'apprentissage. Nous proposons dans le cadre de notre travail des suggestions que tout le monde connaît, mais que la plupart n'applique pas.

Les activités ludiques

J.P. Cuq souligne que :

*Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure, elle permet une communication entre les apprenants (collecte d'informations, problèmes à résoudre, compétition, créativité, prise de décision, etc.), orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives*⁷

A partir de cette définition, nous pouvons déduire que les activités ludiques jouent un rôle indiscutable dans la motivation, elle représente le meilleur moyen pour aborder et entrer dans une langue étrangère. Le stress et l'angoisse que peuvent engendrer l'échec dans une situation de communication orale vont disparaître en partant du principe ce n'est qu'un jeu. C'est à travers ce jeu que l'élève devient aussi bien vif que actif, mais surtout plus attentif car il s'engage corps et âme dans l'activité.

Les supports audiovisuels

Dans notre recherche expérimentale, nous avons remarqué que les séances qui étaient les plus motivantes sont les deux cours ; le racisme, utilisant la vidéo, et Mr le président, utilisant la chanson. Ainsi, à partir de notre enquête, la majorité des enseignants ont signalé l'importance de l'audiovisuel pour attirer l'attention de l'élève et le rendre actif dans son apprentissage. A travers ces résultats, nous avons voulu faire le point sur l'importance de ces supports dans la classe de FLE. Les élèves sont motivés par ce genre de moyens, leur curiosité est éveillée, et leur attention est maintenue. Ils veulent comprendre, ils ont donc un objectif, puisque ce sont des supports reproduisant des situations réelles de compréhension. Plus ils comprennent, plus ils sont attentifs pour essayer d'en comprendre davantage, et donc interagir davantage.

L'expérience que nous avons pu mener autour de ce support témoigne de cette force motivation, qui a été pour ainsi dire immédiate : le silence s'est installé dès le démarrage de la vidéo, cédant la place aux exclamations, puis au désir de comprendre, et donc communiquer et poser des questions autour. Par la suite, les élèves, investis, se sont exprimés tout au long de la

⁷ Jean Pierre, CUQ. Dictionnaire de didactique de français : Langue étrangère et seconde. Paris : CLE International, 2003. p. 160

séance. En effet, le support audiovisuel est un moyen extrêmement intéressant, car il favorise le désir d'écouter et de comprendre, et quand l'apprenant comprend, il peut librement se pénétrer dans la communication orale.

5- Quelques conseils pour la compréhension orale

Nous proposons dans le cadre de notre étude des conseils qui pourraient aider à la compréhension orale. L'enseignant doit :

- ✓ faciliter la compréhension : il est un animateur absent de la communication orale, toutefois, il doit remédier aux problèmes communicatifs et linguistiques ultérieurement ;
- ✓ s'aider des documents authentiques sonores ou visuels ou audiovisuels ;
- ✓ travailler l'écoute de l'apprenant car c'est travers l'écoute que l'apprenant parvient à comprendre.

6- Quelques conseils pour l'expression orale

Nous connaissons tous peut-être ces astuces, mais la plupart n'en appliquerait pas toujours. L'enseignant doit :

- ✓ utiliser un niveau de langue adapté à ses élèves ;
- ✓ éviter de poser des questions dont les réponses seront Oui ou Non
- ✓ laisser le temps aux élèves pour préparer la réponse au lieu de répondre à leur place ;
- ✓ remercier avec chaleur l'élève qui répond correctement en français ;
- ✓ faire plonger l'apprenant dans des situations de communications réelles ou simulées : jeux de rôle, etc.

Conclusion

Nous pouvons déduire à la fin de ce chapitre qu'une langue étrangère ne pourrait être acquise qu'à partir des interactions verbales. Sans lesquelles, l'enseignant ne pourrait jamais saisir les difficultés des apprenants pour pouvoir y remédier et proposer, par la suite, des solutions à ces insuffisances. Nous pouvons donc affirmer ce qu'a évoqué Bakhtine dès les années 1920 que : *« l'interaction constitue la réalité fondamentale de la langue »*⁸

⁸ In : Jean-Pierre, CUQ. Dictionnaire de didactique. Op.cit. p. 134

Conclusion Générale

*« nous vivons avec des idées qui,
si nous les éprouvions vraiment,
devraient bouleverser toute notre vie »*

Albert Camus

Conclusion générale

Notre recherche s'est basée sur le rôle des interactions verbales dans le développement d'une compétence communicative chez les apprenants de la 3^{ème} année secondaire. Nous avons fixé comme objectif général l'identification des difficultés qui constituent un blocage au niveau de la communication orale à travers les interactions verbales en classe de FLE, et cela dans le but de proposer des pistes pédagogiques pouvant contribuer à l'amélioration de l'enseignement de l'oral et favoriser la pratique du FLE chez ces apprenants.

Afin de répondre aux divers questionnements de départ, notre recherche s'est appuyée sur une démarche méthodologique visant à recueillir des données aussi bien qualitatives que quantitatives en associant deux techniques d'enquête. D'une part l'observation des cours d'oral, tout en enregistrant le déroulement des interactions verbales faites en classe, et d'autre part l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants du second cycle.

Dans le cadre de notre travail, et à partir des analyses effectuées, nous avons pu déduire que la non maîtrise du français dans la vie courante crée des situations de blocage, et un sentiment d'insécurité linguistique chez ces apprenants, cela engendre des problèmes psychologiques comme le trac, la peur, la timidité, etc.

Après avoir étudié notre corpus, nous avons démontré que le rôle de l'enseignant ne se limite pas par la simple transmission du savoir, mais plutôt d'établir un lien d'échange avec l'apprenant dans la classe. Il peut motiver ses apprenants et créer chez eux le désir de parler en proposant des activités motivantes pouvant aider l'apprenant à s'engager dans une communication orale, et par conséquent développer des compétences communicatives.

A travers les résultats obtenus, nous avons pu valider notre hypothèse de départ : l'interaction verbale comme activité importante joue un rôle primordial dans le processus de communication, c'est pourquoi elle doit être placée au cœur de l'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, il existe beaucoup d'activités qui favorisent les échanges verbaux, et comme résultat l'acquisition des compétences communicatives en FLE. Nous pouvons donc confirmer que l'activité langagière assurée par l'interaction verbale est incontournable.

En conclusion, nous pouvons surmonter les difficultés de l'oral en classe de FLE et acquérir une compétence communicative si :

- l'enseignant arrête de traiter l'apprenant comme un récipient du savoir. Il doit proposer des thèmes favorisant la coopération et l'interaction ;

- l'apprenant fait des efforts pour dépasser ses carences et progresser dans l'aspect communicatif ;
- le programme consacre un temps suffisant pour l'oral.

Ce modeste travail reste incomplet, car l'analyse des interactions verbales exige beaucoup de temps, mais surtout beaucoup de concentration. Or, une étude plus approfondie sur le rôle des interactions verbales en classe de langue étrangère s'impose, pour ouvrir d'autres perspectives et d'autres pistes de recherche.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages :

AMOSSY, Ruth et HERSCHBERG PIERROT, Anne, *Stéréotypes et clichés : langage, discours et société*, Barcelone, Armand Colin, 2009. 127p.

BARBIER, Catherine, GEYSSANT, Aline et GUTEVILLE, Nicole, *L'écrit et l'oral du bac français*, Paris, Ellipses, 2004. 170p.

BAYLON, Christian, MIGNOT, Xavier, *La communication*, Paris, Nathan, 1999. 400p.

BEGUELIN, Marie-José, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boek-Duculot, 2000. 342p.

BELMIHOUB, Soltana, *Le français en Algérie Etat des lieux et perspectives didactiques*, Chlef, éditions universitaires européennes, 2012. 112p.

BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 2005. 241p.

CICUREL, Francine, BLONDEL, Eliane, *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Paris, Presse de la Sorbonne Nouvelle, 1996. 218p.

COURTILLON, Janine. *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003. 160p.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Péronnas, PUG, 2012. 504p.

CYR. Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998. 181p.

FAYET, Michelle, COMMEIGNES, Jean-Denis, *Méthodes de communication écrite et orale*, Paris, Dunod, 2008. 210p.

HAUD, Plaquette, *L'expression orale*, Paris, Ellipses, 2006. 141p.

JULAUD, Jean-Joseph, *Le français correct*, Paris, Editions Fisrt, 2009. 159p.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris, Armand Colin, 1990. 318p.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 2006. 267p.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2009. 365p.

LAROCHE-BOUVY, Danielle, « *Les pauses et les silences dans l'interaction verbale* », 1984

Langage et société, no 29, p. 27-37.

PENDANX, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, 1998. 192p.

PERRAUDEAU, Michel, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Armand Colin, 2009. 252p.

PORQUIER, Rémy, *Sociolinguistique : concepts de base*, Spirmont, Pierre Mardage éditeur, 1997. 312p.

RIVENC, Paul, *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition, 2000. 336p.

SIOUFFI, Gilles, *100 Fiches pour comprendre la linguistique*, Bruxelles, Bréal Rosny, 1991. 161p.

TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*, Paris, CLE International, 2006. 199p.

TRAVERSO, Véronique, *L'analyse de conversation*, Paris, Armand Colin, 2005. 128p.

VIANIN, Pierre, *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?*, Bruxelles, Boeck & Larcier s.a., 2006. 221p.

VION, Robert, *La communication verbale : Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992. 302p.

Dictionnaires de spécialité :

CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique de français : Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003. 303p.

DE LANDSHEERE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presse universitaire de la France, 1992. 384p.

REUTER, Yves, COHEN-ARZIA, Cora, DONAY, Bertrand, DELCAMBRE, Isabelle et LAHANIER-REUTER, Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Batna, El Midad Editions, 2011. 280p.

Directives :

Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes : *Français 3^{ème} année secondaire*, 2006. 29p.

Webliographie :

Articles en ligne

BERTOCCHINI, Paola et EDVIGE, Costanzo, *Interaction et classe de langue*. URL : <http://www.allianceflecce.xoom.it/Bertocchini-Costanzo,%20Interc.%2014.doc>

[consulté le 12-04-2015]

CHABAANE, Jean Charles, *Approches du discours comique : verbal, paraverbal et non-verbal dans l'interaction verbale humoristique*. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921934>
[consulté le 30-03-2015]

CHRISS, Jean-Louis et FILLIOLET, Jacques, *Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM)*. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6373
[consulté le 12-05-2015]

Mémoires et thèses en ligne

BOUCHERIBA, Nadjet, *Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE*, Mémoire de magistère, Université Mentouri, Constantine, 2008. URL : <http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BOU1009.pdf> [consulté le 10-11-2014]

NUNES OLIVEIRA, Daniel, *Les difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral: réalités et perspectives*, Mémoire de Maîtrise en Etudes Françaises, Université du Cap-Vert, 2010. URL : <portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2078/1/memoire.pdf>

[consulté le 15-04-2015]

RIACHI, Mireille, *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, 2007. URL : <http://www.theses.fr/2007PA030003>

[consulté le 1-5-2015]

YAZID, Nadjet, *La communication orale et l'interaction verbale dans les classes de langue*. Mémoire de magistère, Université d'Oran, 2011. URL : www.univ-oran.dz/theses/document/TH3372.pdf [consulté le 29-1-2015]

Sites web

Le site éducatif de l'inspection de l'enseignement moyen de la Wilaya de Mascara. URL : <http://flemascara.voila.net/pages/p1.html> [consulté le 09-05-2015]

Dissertation : de la communication à l'interaction. URL : <http://www.oboulo.com/societe-et-moeurs/sociologie/dissertation/interaction-communication-66944.html> [consulté le 13-04-2015]

Dictionnaires

Larousse électronique 2008

Annexes

Annexe I

Questionnaire à l'intention des enseignants de français au lycée

Ce questionnaire est destiné à vous, enseignants et enseignantes du français au lycée. Vous êtes priés de remplir ce questionnaire qui fait l'objet d'un travail de recherche de master 2 sur « le rôle des interactions verbales dans l'acquisition d'une compétence communicative en classe de FLE » réalisé par l'étudiante Miloudi Manel et s'inscrit dans le cadre de la Didactique de Français Langue Etrangère (FLE). L'objectif de ce travail est d'essayer de déceler les causes menant aux difficultés produites à l'oral et proposer un remède pour pallier à ces insuffisances.

Vos participations sont extrêmement précieuses.

Sexe	Femme ☐ Homme ☐
Ancienneté dans le métier	
Diplôme	

Veuillez cocher la case correspondant à votre choix :

1. Selon votre expérience dans l'enseignement du FLE, quel est votre point de vue sur la pratique de l'oral en classe de terminal ?

.....
.....

2. Pensez-vous qu'une véritable communication en classe de FLE se caractérise par la spontanéité des prises de parole ?

Oui ☐

Non ☐

3. Contrôlez-vous le déroulement des interactions entre les élèves?

Oui ☐

Non ☐

4. Les interactions entre les élèves sont-elles efficaces ?

Oui ☐

Non ☐

5. Lors des interactions en classe de FLE, pouvez-vous continuer le travail avec l'erreur sans pour autant y remédier ?

Oui ☐

Non ☐

6. Est-ce que vos apprenants peuvent communiquer aisément à l'oral ?

Oui ☐

Non ☐

7. Si non, quelles sont les difficultés liées à la pratique de l'oral de vos élèves :

*Les élèves ont des difficultés en grammaire ☐

*Les élèves ont des problèmes de vocabulaire ☐

*Les élèves ont des difficultés à formuler des phrases correctement ☐

*Les élèves ont des difficultés de conjugaison en français ☐

* les élèves ont peur de parler en français ☐

*Les élèves ont peur d'être corrigé en français ☐

*Autres

Précisez.....
.....

8. Vous arrive-t-il parfois de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de FLE ?

Oui ☐

Non ☐

Si oui, justifiez pourquoi ?

.....
.....

9. Quelle est la meilleure façon d'améliorer la compréhension et la production orales dans une classe de FLE ?

.....
.....

10. Face à ces difficultés de la pratique de l'oral en français, quelles sont les stratégies que vous choisissiez pour résoudre ces problèmes ?

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

Merci pour votre collaboration

Annexe II : Transcription des interactions verbales enregistrées

Nous avons choisi le cours de la compréhension de l'oral « le racisme » sur lequel nous avons travaillé dans notre expérimentation. Nous avons fait d'autres cours pour arriver à des résultats exacts dans notre analyse, car un seul cours ne reflète pas la réalité.

Remarques :

Nos commentaires sont mis entre parenthèses (..)

Les fautes des élèves sont mises entre crochets [..]

Les interactions réalisées en classes :

(après la 1^{ère} écoute)

Enseignante : *qu'est-ce que vous en pensez ?*

Elève : *Emm ! programme télévisé, madame*

Enseignante : *oui .. oui.. Encore ?*

Elève : *c'est [un] interview*

Enseignante : *très bien ! combien de personnes il y a dans cette vidéo ?*

Les élèves (ensemble) : *Deux, madame.*

Enseignante : *où se déroule cette interview ?*

Elève : *dans [une] plateau.*

Enseignante : *on dit un plateau, Taha.*

Enseignante : *c'est quoi le problème posé dans cette vidéo ?*

Elève : *[..] racisme en France*

Enseignante : *Oui très bien !*

Enseignante : *qui a provoqué ce problème ?*

(silence)

Enseignante : *On fait une deuxième écoute ? Ok !*

(après la 2^{ème} écoute)

Enseignante : *alors, qui a provoqué ce problème ? d'après l'invité bien sûr*

Elève : *la dame*

Enseignante : *bien, qui est cette dame ?*

Elève : *une vieille dame*

Enseignante : *très bien Nour El Houda ! elle a quel âge cette vieille dame ?*

Elève : *soixante dix ans*

Enseignante : *oui, qu'est-ce qu'elle a fait ?*

(silence)

Enseignante : *la dame, la dame, est-ce qu'elle est [racisme] ? (interrompue)*

Elève : *raciste, madame*

Enseignante : *oui très bien Nour El Houda, je me suis trompée, je m'excuse*

Enseignante : *elle fait quoi cette dame ? elle est raciste ou non ?*

Elève : *oui elle raciste*

Enseignante : *bien ! elle a fait quoi cette femme ?*

Elève : *elle (silence).. agresse la fille en train*

Enseignante : *très bien ! bravo.. encore qu'est-ce qu'elle a fait exactement ?*

Enseignante : *elle a frappé la fille ?*

Les élèves ensemble : *Non*

Enseignante : *alors ?*

Elève : *par les mots, madame*

Enseignante : *très bien !*

Enseignante : *c'est qui avec le journaliste ?*

Elève : *un cadre*

Enseignante : (souriante) *oui encore ? on appelle quoi ceux qui viennent dans les émissions pour 5 ou 10 minutes ?*

Elève : *invités, madame ?*

Enseignante : *très bien c'est un invité.*

Enseignante : *cet invité il est contre ou pour le racisme ?*

(silence)

Enseignante : *on fait une 3^{ème} écoute*

(après la troisième écoute)

Elève : *l'invité contre le racisme*

Enseignante : *oui, mais relevez un argument cité dans la vidéo ?*

Elève : *il dit nous avons tous un écosystème... (interrompu)*

Elève : *c'est quoi un écosystème, madame ?*

Enseignante : *c'est un ensemble des êtres vivants qui.. (interrompue)*

Elève : *il fait un appel, le journaliste !*

Enseignante : *oui, lequel ?*

Elève : *nous sommes tous des êtres humains, arrêtez de... (interrompue)*

Enseignante : *oui, oui, très bien*

Enseignante : *c'est quoi le [le] message de cet invité? qu'est-ce qu'il veut dire ?*

Elève : *il veut dire que la dame est fautive*

Elève : *il cite des exemples comme.. (interrompu)*

Enseignante : *oui la dame elle est fautive, mais c'est quoi le but de cet invité, pourquoi il vient à cette émission ? pour dire que la dame est fautive ? oui on sait tous qu'elle est fautive !*

Elève : *pour lutter contre le racisme*

Enseignante : *bien ! encore..*

Elève : *pour [appelle] le président*

Enseignante : *oui le gouvernement ! très bien, encore*

Elève : *il [sont] membre dans l'association des droits de l'homme*

Enseignante : *très bien ! pour défendre les droits de l'homme*

Enseignante : *qui sont les peuples cités par le journaliste ?*

(silence)

(l'enseignante a fait une 4^{ème} écoute)

(après la 4^{ème} écoute)

Enseignante : *oui, alors, qui sont les peuples cités par le journaliste ?*

Elève: *les[Japon,], les Noirs .. emm*

Enseignante : *les Africains Nour El Houda, on dit pas les noirs, tu vois , toi aussi tu es raciste.*

Enseignante : *encore... encore*

Elève : *les Arabes*

Enseignante : *oui .. surtout les maghrébins.. encore*

Elève : *et les Siciliens*

Enseignante : *très bien, Taha !*

Elève : *madame, c'est quoi les Siciliens ?*

Enseignante : *les gens de la Sicile, ils ont la peau blanche, les points noirs*

Enseignante : *ces peuples habitent où , qu'est-ce qu'ils ont en commun?*

Elève : dans le monde, madame (souriant)

Enseignante : oui très bien, mais où exactement ? chez nous ?

Elève : En Europe

Enseignante : Encore.. oui en Europe mais où ?

Elève : dans la France, madame

Enseignante : oui, en France, très bien !

Enseignante : pourquoi il a parlé de ces personnes ? [aha] pourquoi il a cité les arabes, les africains.. pour quoi dire ?

(silence)

Enseignante : oui !

Elève : parce que nous sommes tous des êtres [humaines]

Enseignante : oui... encore ! la chose qui [qui, qui] qu'il n'a pas accepté l'invité ? quand il dit qu'est-ce qu'ils ont dans la crâne ? (en mettant ses mains à la tête)

(silence)

Enseignante : l'époque ! nous sommes dans quelle époque selon la vidéo ?

Elève : époque de [HARB] à l'Iraq (🇮🇶)

Enseignante : (rit) où t'as entendu ça Dhikra ! nous sommes le XXème siècle ! il faut pas être raciste, le Japon, pourquoi il a parlé du Japon ? parce que c'est un pays développé ! on est en avance ! oui ! ces choses nous laissent en arrière !

(silence)

Enseignante : alors, qu'est-ce que vous dites de [ce] cette vidéo ? les garçons, les filles, qu'est-ce que vous en pensez ? vous a plu ?

(silence)

Enseignante : est-ce que vous avez compris vraiment les conseils de..(interrompu)

Elève : *pas tout compris*

Enseignante : *non ! mais vous avez tous intervenu !*

Elève : *[son] langue est très difficile*

Enseignante : *Ok ! je vous remercie.*

Annexe III

Protégeons notre planète

L'homme avait, jusqu'ici, le sentiment qu'il logeait dans une nature immense, inépuisable, hors de mesure avec lui-même. L'idée ne pouvait lui venir qu'il aurait, un jour, à ménager, à épargner cette géante, qu'il lui faudrait apprendre à n'en pas gaspiller les ressources, à ne pas la souiller en y déposant les excréments de ses techniques.

Or, voilà que maintenant, lui, si chétif, et qui se croyait si anodin, il s'avise qu'on ne peut tout se permettre envers la nature ; voilà qu'il doit s'inquiéter pour elle des suites lointaines de son action ; voilà qu'il comprend que même dans une mer « toujours recommencée », on ne peut impunément déverser n'importe quoi... d'où vient ce revirement ? D'une part, de l'accroissement de la population, qui fait de l'homme un animal toujours plus « gros » et plus envahissant ; d'autre part, des progrès de la civilisation technique qui étendent démesurément ses pouvoirs.

Je sais, il y a des gens qui disent, enivrés par nos petits bonds dans le cosmos : « Eh bien, quand l'homme aura épuisé le capital nourricier de la planète, quand il aura pillé tous les magasins terrestres, quand il se sera rendu son logis inhabitable avec ses ordures radioactives, avec ses pétroles, avec sa chimie, il émigrera sur un autre globe, qu'il mettra à sac et souillera à son tour. »

N'y comptons pas trop... En attendant que ces rêves prennent corps, conduisons-nous en bons « terricoles ». Respectons cette petite boule qui nous supporte.

Locataires consciencieux, ne dégradons pas les lieux où nous respirons. L'humanité n'est pas une passante. Un poète a dit : « naître, vivre et mourir dans la même maison... ». Il y a apparence que le sort de l'homme est de naître, de vivre et de mourir sur la même planète.

Jean ROSTAND, *Inquiétudes d'un biologiste*, éd. Stock, 1967.

Observation

- Observez le titre et les références du texte. Quelle réflexion vous inspire le titre de l'ouvrage d'où est extrait ce texte ?

Lecture analytique

- Relevez les indices de l'énonciation contenus dans ce texte.
- A partir de quel constat la réflexion de J. Rostand se développe-t-elle ?
- Sur quelle opposition les deux premiers paragraphes sont-ils construits ?
- Relevez le vocabulaire, les connecteurs logiques et temporels qui marquent cette opposition.
- A qui l'auteur donne-t-il la parole dans le troisième paragraphe ? Comment appelle-t-on ce procédé ?
- A quelle conclusion le raisonnement aboutit-il ?
- Pourquoi l'auteur utilise-t-il le pronom personnel « nous » ?
- Relevez et expliquez les métaphores du dernier paragraphe.

Faire le point

Pour exhorter, l'émetteur s'implique directement dans son discours. (emploi du pronom personnel « je ».)

L'argumentation se développe en suivant un enchaînement logique (fait ou situation admis, arguments qui justifient la thèse, concèdent ou réfutent la thèse adverse et conclusion marquant l'aboutissement de l'argumentation.).

Expression écrite

Nous devons respecter notre environnement. Rédigez un appel pour sensibiliser ceux qui n'en sont pas conscients, (adoptez le style oratoire et structurez votre argumentation pour que votre appel soit suivi d'effet.)

Expression orale

Dans notre pays, certaines espèces animales sont menacées de disparition. Présentez oralement un appel oral pour inciter à leur préservation. Vous vous impliquerez dans votre discours pour être plus incitatif.

Résumé

Au terme de cette étude, nous voulons démontrer qu'une compétence communicative en FLE ne peut s'acquérir qu'à travers les interactions verbales. En effet, c'est à partir de ces interactions que l'enseignant peut saisir les différentes difficultés liées aux pratiques communicatives chez ses apprenants, pour pouvoir y remédier, et par conséquent développer une compétence communicative chez eux. Cette dernière exige de nombreuses composantes aussi bien linguistiques que discursives, mais également stratégiques. Nous avons discuté théoriquement la notion de l'interaction verbale, sa définition, ses types, etc., puis nous l'avons mis en contexte didactique pour parler, ainsi, des rôles interactionnels en classe. Nous avons montré que l'enseignant joue un rôle primordial dans ce processus, il peut proposer des activités motivantes, choisir des thèmes qui portent sur la vie des apprenants, etc., afin de surmonter ce blocage de communication. A la fin de cette recherche, nous proposons quelques perspectives qui peuvent favoriser l'interaction verbale en classe de FLE. Finalement, nous espérons une bonne lecture pour ceux qui veulent découvrir ce modeste travail et s'investir dans ses pages pour enrichir leurs connaissances, notamment en didactique.

Mots clés : interaction verbale, compétence communicative, acquisition, oral, FLE, motivation

ملخص

في هذه البحث، نريد شرح أنّ الكفاءة التواصلية في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لا يمكن تعلّمها إلا من خلال التفاعل اللفظي. انطلاقاً من هذه التفاعلات، يمكن للمعلم أن يكتشف مختلف الصعوبات المتعلقة بالممارسات التواصلية بين المتعلمين، وذلك من أجل معالجتها، وبالتالي تطوير الكفاءة التواصلية لدى تلاميذه. علماً أنّ العديد من المكونات تدخل في تركيب ما يسمى بالكفاءة التواصلية، نذكر على سبيل المثال: مكونات لغوية، مكونات حوارية، مكونات إستراتيجية... الخ. في إطار هذا العمل، ناقشنا نظرياً فكرة التفاعل اللفظي، تعريفه، وأنواعه، وما إلى ذلك، ثم وضعناه في سياق تعلّمي بيداغوجي، لكي نصل فيما بعد إلى الأدوار التفاعلية في قسم اللغة الأجنبية. أظهرنا أيضاً أن المعلم يلعب دوراً حاسماً في هذه العملية، فهو يستطيع أن يقترح أنشطة محفزة، يختار مواضيع تتناول حياة المتعلمين، للتغلب على الصعوبات التواصلية التي يمكن أن يواجهها المتعلم. في نهاية هذا البحث، نقترح بعض الآفاق التي يمكن أن تعزز التفاعل اللفظي في قسم الفرنسية لغة أجنبية. وفي الأخير، نتمنى قراءة جيدة لمن يريد اكتشاف هذا العمل المتواضع والبحث في صفحاته لإثراء معارفه، وخاصة في ميدان تعليمية اللغة.

الكلمات المفتاحية : تفاعل لفظي، كفاءة تواصلية، اكتساب، ممارسة شفوية، فرنسية لغة أجنبية، تحفيز