

Stratégies d'enseignement pour favoriser l'apprentissage de l'oral

Teaching strategies to promote oral learning

A. Douki Boubakeur^{1*}, B. Touati Mohamed².

¹ université d'oran2(Algérie); boubakeurdouki@gmail.com

² université d'oran2 (Algérie); touati_2003@yhoo.fr

Date de réception:26/06/2022 ; Date d'acceptation: 14/03/2023

Résumé : Notre recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes en classe d'oral du français langue étrangère dans un contexte algérien. Nous avons tenté d'en dégager les stratégies d'enseignement qui visent à favoriser l'expression orale des élèves de la 5ème AP à travers l'analyse de leur production verbale et non-verbale. Pour recueillir les données nécessaires, nous avons opté pour une enquête par observation sur le terrain. Notre travail s'est basé en premier lieu sur les approches psycholinguistiques qui ont pour objet l'étude des stratégies d'enseignement et les approches interactionnistes qui mettent en étude les productions orales des élèves en contexte scolaire.

Mots-clés: enseignement, apprentissage, oral, stratégie enseignante, compétence communicative.

Abstract : Our research focuses on teaching practices of spoken French in class as a foreign language in an Algerian context. We attempted to identify teaching strategies that aim to develop oral expression of students in the 5th AP through the analysis of their verbal and non-verbal expression. In order to gather the necessary data, we decided to make observation in the field. Our work is based primarily on psycholinguistic approaches which are made to study teaching strategies and interactionist approaches that study oral

Keywords : teaching, learning, oral, teaching strategies, communicative competence

* Auteur Correspondant

1. Introduction :

Dans le milieu scolaire algérien, l'apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) connaît un perpétuel changement en vue de résoudre les difficultés auxquelles il est confronté. Malgré l'introduction et la mise en place de nombreuses et nouvelles approches et méthodes d'enseignement, les apprenants se trouvent toujours incapables d'acquérir des compétences en cette langue leur permettant de faire le transfert didactique tant souhaité. A l'oral, la situation est la même et se décrirait encore plus pire que ça. Son apprentissage reste le plus souvent centré sur le savoir plutôt que sur la communication.

Notre étude se propose d'observer l'enseignement du français oral en milieu scolaire algérien et précisément celui du primaire. Notre travail consiste à mettre en évidence et à étudier les différentes formes de stratégies d'enseignement mises en œuvre par les enseignant·e·s à l'oral à travers les interactions qui se produisent en classe de la 5^{ème} année primaire. Nous définissons les stratégies d'enseignement dans le contexte scolaire comme une séquence d'actions (Tardif, 1997, p. 23) agencée et organisée ayant l'intention de réaliser un but final qui consiste à faciliter l'apprentissage d'une langue donnée. Notre but est d'analyser les diverses stratégies utilisées par les enseignants observés et voir en quoi elles contribuent à la compréhension et la production orales des apprenants.

2. Stratégies d'enseignement :

2.1. Définition de l'objet d'étude :

L'enseignement du FLE en Algérie se retrouve aujourd'hui en difficulté après avoir connu des années d'expansion et de réussite dans les années précédentes et surtout au cours de la période qui s'est caractérisé par l'enseignement bilingue (l'école fondamentale). Cet état actuel impose aux enseignant·e·s d'adapter leurs façons d'enseigner pour se conformer à ses exigences. C'est à partir de là que nous avons décidé de nous intéresser davantage aux pratiques enseignantes et d'en dégager les stratégies qui sont susceptibles de faire face aux problèmes que rencontrent les élèves à l'oral. L'école algérienne n'arrive pas encore à adapter et à transposer conformément les visions que ramènent les nouvelles approches qu'elle adopte aux particularités qui lui correspondent. L'écart entre le désiré et le réalisé s'amplifie de jour en jour. En outre, en l'absence de véritables recherches de terrain se consacrant entièrement aux méthodes d'enseignement les plus adéquates au systèmes scolaire et à celui de l'enseignement de l'oral en langue française en Algérie, la tâche que devraient assumer les enseignant·e·s semblent lourde et discordante. Il leur incombe de sélectionner et de déduire les stratégies qui pourraient venir en aide aux élèves en difficultés à partir de la situation dans laquelle ils se trouvent. Le choix de la stratégie semble être à la discrétion de l'enseignant·e tandis que les performances que réaliseraient les apprenants seront le fruit de ces choix.

Aujourd'hui, il apparaît plus pertinent de nous pencher sur les stratégies d'enseignement mises en place en classe d'oral, en milieu scolaire algérien et particulièrement en classe du cycle primaire. Notre recherche tente donc d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

Quelles sont les stratégies que les enseignant·e·s de fle utilisent pour aider leurs apprenants à améliorer leurs compétences de compréhension et de production à l'oral ?

A quel point ces stratégies contribuent à l'apprentissage de ces compétences ?

Les stratégies d'enseignement renvoient à « [...] un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final » (Bange, 1992, pp. 75-76). L'enseignant·e agit en fonction de la situation de classe dans laquelle il se trouve, il

prévoit par conséquent un ensemble de stratégies à mettre en œuvre dans le but d'atteindre les objectifs qu'il s'est préalablement fixés.

Ces stratégies réfèrent également à l'« intervention ponctuelle » en classe dont le but est de faciliter l'apprentissage. Elles représentent les actes concrets posés par l'enseignant en salle de classe afin de créer les conditions propices à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence, la L2.

Pour Tardif une stratégie d'enseignement correspond à «la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif» (Tardif, 1992, p. 23), l'auteur propose une série de stratégies qui correspondent aux opérations que devrait effectuer l'enseignant·e afin d'atteindre ses objectifs. Nous en citons quelques-unes : l'enseignant médiateur, preneur de décision, motivateur, modèle et penseur.

2.2. Classement des stratégies d'enseignement :

Rançon (Rançon, 2009, pp. 50-150) met au point, sur le même principe que les stratégies d'apprentissage, une classification des stratégies d'enseignement à partir des réflexions de Cyr et Germain (Cyr & Germain, 1998) et de Tardif (1997). Ces stratégies sont réparties en trois grandes catégories à savoir les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio affectives.

L'auteur propose une série de stratégies qu'il range en faveur de chaque catégorie. Ce classement nous inspire dans la mesure où nous proposons nous même les stratégies qui correspondent à chaque catégorie. Le tableau suivant reflète une vision que nous construisons à partir de l'étude de Rançon (2009) mais aussi d'autres auteurs que nous avons cités plus haut :

Tableau N°1 : les stratégies d'enseignement

Les stratégies métacognitives	Les stratégies cognitives	Les stratégies socio-affectives
<ul style="list-style-type: none"> - Organiser les tours de parole -Evaluer/ Valider/Rectifier -Planifier le cours et gérer les imprévus -Questionner/Evaluer (pour s'assurer que les apprenants ont compris) - Faire dire : faire parler, libérer la parole, obliger à développer des prises de parole -Déléguer la parole : effacement énonciatif maximum de l'enseignant -Sollicitation des élèves faibles -Ne pas monopoliser la parole. 	<ul style="list-style-type: none"> -La répétition -La reformulation -Utiliser la langue maternelle (La traduction, l'alternance codique) -Questionnement : utiliser des questions brèves -Expliquer, expliciter et clarifier la tâche à effectuer -Utiliser un vocabulaire simple -Modéliser des phrases -Illustrer par des exemples réels -Développer la prononciation à travers la lecture -Enrichir le vocabulaire des élèves à partir d'un contexte précis -Améliorer le côté langue (grammaire /conjugaison/prononciation). 	<ul style="list-style-type: none"> -Ne pas couper la parole à un élève pour le corriger -Encourager les élèves à prendre la parole -Motiver les élèves -Susciter l'intérêt des élèves par divers moyens -Provoquer la compétition entre les élèves -Impliquer les élèves ; leur expérience, leurs noms...dans la tâche ou dans la question, personnaliser.

Ces stratégies d'enseignement vont nous servir comme une grille à partir de laquelle nous analysons les données que nous avons recueillies sur le terrain.

Comme ce tableau ne permet d'analyser que le caractère verbal des interactions ayant lieu en classes observées, il nous a été obligatoire d'ajouter les stratégies d'enseignement qui correspondent au caractère non-verbal susceptible d'être mis en œuvre par les enseignants en classe d'oral.

Dans une communication, Jacques Cosnier et ses collaborateurs (1993) distinguent deux grands types de gestes : des gestes communicatifs, liés à l'échange présent, et des gestes extracommunicatifs, sans rapport avec l'échange discursif en cours. Le tableau suivant (02) récapitule les différents types gestuels selon le même auteur :

Tableau N°2 : caractère non-verbal des stratégies d'enseignement

Gestes communicatifs	Gestes extra-communicatif
-Les gestes quasi-linguistiques -Les gestes co-verbaux (les référentiels-les expressifs-les para-verbaux -Les gestes synchronisateurs (les gestes d'auto-synchronie-les gestes d'hétéro-synchronie)	-Des gestes de confort ex : les gestes d'auto-contact, les balancements, les manipulations d'objets

3. L'oral

L'oral en classe réfère à ce que l'apprenant pourra comprendre ou produire sans recours à l'écrit dans une communication donnée. Il s'agit de la maîtrise d'une langue à part entière qui porte en elle ses propres caractéristiques et ses spécificités.

Dans le contexte scolaire algérien, la compétence orale n'a pas encore reçu l'importance qu'elle mérite surtout dans les examens officiels où l'évaluation se fait uniquement sous forme d'écrit. En plus, elle ne s'apprend que d'une manière superficielle. Les activités que proposent les programmes scolaires ne s'élèvent pas au niveau qui permettrait aux apprenants de faire des échanges réels inspirés de leur vie quotidienne. Elles sont le plus souvent artificielles et se limitent au jeu de question-réponse entre l'enseignant et ses élèves. En outre, ces activités n'offrent pas à ceux-ci l'occasion de travailler tous les aspects de l'oral comme l'écoute et les feedbacks qui renforcent la performance langagière chez eux.

Au primaire, les élèves ont besoin de renforcer leur capacité articulatoire à l'oral, ils ont des difficultés à différencier entre le système articulatoire de leur langue maternelle et celui de la langue cible, chose qu'on ne trouve que rarement dans le déroulement des cours.

4. La méthodologie de la récolte des données :

4.1. Les observations de la classe :

Nous nous servons de la méthode d'observation comme un outil d'enquête car elle nous permettrait de récolter des données sur le terrain et de veiller à leur authenticité. Nous avons choisi d'observer deux enseignants ayant deux profils différents. Lors de cette observation, nous tenons à rester loin de ce qui se passe en classe, en laissant la liberté aux enseignants de choisir le cours d'oral qu'ils veulent présenter. Toutefois, nous avons veillé à mettre en œuvre toutes les conditions qui permettent d'avoir une observation de classes la plus naturelle possible. Notre observation se veut non participante, systématique, non-dissimulée, et instrumentale.

En effet, nous avons choisi d'utiliser cette méthode parce qu'elle nous offre la possibilité de récolter des données verbales et non verbales sur le terrain et de faire ensuite leur description ; selon Gérald Schlemminger :

« L'observation (non participante) directe est d'abord une technique de recueil des données verbales et non verbales dans un contexte « naturel » et indépendant de la situation d'observation. C'est ensuite une méthode pour la description d'un comportement langagier manifeste afin de dégager une interprétation des performances langagières d'un locuteur. » (Schlemminger, 2013).

4.2. La présentation des participants :

4.2.1. Les enseignants

Les deux enseignants qui participent à la réalisation de notre enquête ont un profil différent de par leurs expériences dans l'enseignement au primaire.

Le premier (EA) est un enseignant qui a une large expérience. Il enseigne la langue française au primaire depuis 29 ans. Il a enseigné dans plusieurs écoles primaires dans la même wilaya et s'est installé depuis 20 ans au primaire où nous menons notre enquête.

Le deuxième (EN) est une enseignante de FLE au primaire depuis 5 ans. Elle a eu la même formation élémentaire que le premier enseignant. Le tableau suivant (03) dresse un récapitulatif de leurs profils :

Tableau N°3 : description des deux enseignants observés

Nom de l'enseignant	EA	EN
sexe	Homme	femme
L'âge	49 ans	27ans
L'expérience dans l'enseignement	29 ans	5 ans
Le diplôme	MEF et PEP / il a bénéficié de deux formations en France	PEP

4.2.2. Les apprenants

Les apprenants qui ont participé à notre enquête appartiennent à la 5^{ème} AP, ils ont un niveau hétérogène en langue française et sont issus d'un milieu familial différent les uns des autres. Ils sont au nombre de soixante-cinq élèves et sont répartis sur deux classes.

Pour la classe de l'enseignant EA, elle est composée de trente élèves (17 garçons et 13 filles), leur âge diffère d'un apprenant à un autre : sept élèves ont 12 ans, quinze ont 11 ans et huit élèves ne dépassent pas 10 ans.

Pour la classe de l'enseignante EN, elle se compose de trente-cinq élèves (18 garçons et 17 filles), ayant le même âge que les élèves de la première classe. Ils sont âgés en moyenne de 11 ans.

4.3. La méthodologie d'analyse :

La comparaison entre deux cours dispensés par deux enseignants différents permet de mettre en valeur les pratiques enseignantes qui sont susceptibles de susciter chez les apprenants l'intérêt, la motivation et la stimulation nécessaires pour améliorer leur compréhension et leur production orales.

La comparaison qui sera faite se base sur l'analyse qualitative des résultats obtenus à partir d'observations faites sur le terrain.

5. Analyse et interprétation des résultats :

5.1. Le premier cours

Ce cours a été présenté par l'enseignant EA dans le cadre du deuxième projet du programme de la cinquième année primaire. L'objet d'étude assigné à ce projet consiste à « lire et écrire un texte narratif (le conte) » alors que l'objectif intermédiaire qui s'est

fixé pour la séquence dont fait partie le cours présenté consiste principalement à identifier les particularités du conte.

Certains objectifs opérationnels ont été donnés à réaliser, il s'agit essentiellement de l'identification puis la réalisation d'un acte de parole « donner des informations sur les circonstances, les personnages et les événements ».

Afin d'atteindre ces objectifs, l'enseignant EA a choisi de se servir d'un support appartenant au manuel scolaire se composant d'une image qui représente un coq noir accompagnée d'un petit texte écrit.

a- Le déroulement du cours :

Les stratégies qui peuvent être mises en œuvre par l'enseignant en classe influencent en premier lieu la prise de parole des élèves. En conséquence, elles doivent libérer la parole chez eux en les amenant à participer dans l'interaction qui se déroule en classe. Cette participation se traduit par le nombre des tours de parole (désormais TP) que nous présentons dans le tableau suivant :

Tableau N°4 : les tours de parole du 1^{er} cours

Tours de parole	Le nombre des TP	% des TP
Les élèves	95	55%
L'enseignant EA	77	45%
Le total	172	100%

On constate à partir de ces résultats que l'enseignant est celui qui domine l'espace interactif. Le volume de ses tours de parole représente environ 45% du volume global, soit 77 TP sur 172. En revanche, le volume global des tours de parole de tous les élèves participants représente 55%, soit 95 TP sur 172.

Il en découle que l'enseignant est mis au centre de l'interaction, c'est lui qui dirige entièrement le déroulement des échanges communicatifs. Il intervient en moyenne tous les deux à trois tours de parole. Cette prise de parole abondante (élevée) pourrait influencer sur la posture qu'adopte l'enseignant à l'égard de l'énonciation en classe. Elle lui impose sa présence et exclut l'idée selon laquelle l'enseignant doit se retirer dans l'interaction en vue de laisser aux apprenants la liberté d'interagir s'il veut davantage favoriser leur production orale.

Nous assistons donc à un effacement énonciatif timide de la part de l'enseignant EA, ce qui peut constituer une stratégie d'enseignement qui doit être renforcée.

De leur part, les apprenants sont intervenus dans l'interaction plus que l'enseignant ; leurs interventions se produisent en réaction au discours émis par l'enseignant qui comprend le plus souvent une panoplie de questions qui porte sur le contenu du support utilisé. Cette façon d'interagir correspond au schéma communicatif qui se base sur « la séquence d'élicitation » (Bange, 1992) selon laquelle, toute interaction en classe se constitue de trois étapes : initiative –réplique –évaluation.

L'aspect répréhensible de ce schéma est qu'il ne permet pas à l'apprenant de développer des formes linguistiques nouvelles et de s'exprimer d'une manière libre et étalée. Celui-là chercherait plutôt à satisfaire l'enseignant et obtenir son approbation ce qui va minimiser sa liberté communicative et réduire par conséquent l'espace interlocutif.

Suite à ce qui précède quant au nombre des tours de parole des élèves de l'enseignant EA, deux apprenants se montrent plus loquaces que les autres en intervenant d'une manière régulière. Il s'agit d'une fille que nous distinguons dans la transcription du corpus par la lettre « i » qui est l'initiale de son nom « Inès » et d'un garçon que nous désignons par la lettre « h » qui est l'initiale de son nom « Houssam ».

Dans le tableau suivant (05) nous mettons en comparaison la fréquence des tours de parole de ces deux élèves et le reste de la classe :

Tableau N°5 : tours de parole des élèves

Les participants	Le nombre des TP	Le pourcentage des TP
Les élèves	95	100%
Inès	21	22%
Houssam	7	7%

Il en découle que les deux élèves « Inès » et « Houssam » prennent la parole plus que leurs condisciples de la classe en représentant ensemble 29% de toutes les interventions. En fait, Inès est la plus loquace de tous les participants, elle est intervenue 21 fois, soit 22% du volume global des TP des élèves, tandis que Houssam n'est intervenu que 7 fois, soit 7% des TP. Cette prise de parole élevée de la part de Inès reflète son engagement sur le plan communicationnel et interactionnel. Celui-ci se nourrit par le bagage linguistique qu'elle possède.

Par ailleurs, en plus du nombre abondant de leurs tours de parole, les deux élèves précités présentent des interventions de qualité dans la mesure où elles visent l'atteinte des objectifs communicatifs ainsi que la correction de la forme linguistique. Par contre, celles des autres élèves se résument à reprendre et répéter certains énoncés ou à relire certains passages du support.

L'exemple suivant explicite la nature des réponses données par Inès :

66EA : alors cette histoire commence par il était une fois// alors ça nous indique quoi

67AFi : ça nous indique le temps

68EA : très bien/ ça nous indique le temps donc l'expression il était une fois nous indique le temps// est-ce le temps du présent

Inès évite de donner des réponses inachevées et incomplètes, elle ramène des éléments nouveaux dans la situation interactive en produisant une phrase inédite par rapport aux propos de l'enseignant.

Quant aux stratégies d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant EA, les données récoltées sur le terrain nous montrent qu'il en emploie plusieurs pour favoriser davantage l'expression orale des élèves. Ces stratégies sont explicitées sur la base de la grille d'analyse que nous avons élaborée :

Le tableau suivant (06) représente les différentes stratégies d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant EA :

Tableau N° 6 : stratégies de l'enseignant EA

Les stratégies gestuelles	Les stratégies cognitives	Les stratégies métacognitives	Les stratégies socio-affectives
12	112	8	26
8%	71%	5%	16%

Nous remarquons que les stratégies cognitives sont les plus activées par l'enseignant EA. Elles sont apparues 112 fois, soit 71% du nombre global. Cette catégorie comporte différentes stratégies que nous citons comme suit :

a-Le questionnement :

L'enseignant EA se sert de la méthode questions-réponse 50 fois, l'objectif d'en user est la sollicitation de la participation des élèves mais aussi la compréhension du support utilisé. Dans notre corpus, nous pouvons remarquer que la majorité des questions posées porte sur le support étudié :

64EA : très bien// alors maintenant regardez encore l'histoire vous allez me dire par quoi commence cette histoire l'histoire du petit coq noir

65AG : cette histoire commence par il était ^une fois

66EA : alors cette histoire commence par il était ^une fois// alors ça nous indique quoi

67AFi : ça nous indique le temps

68EA : très bien/ ça nous indique le temps donc l'expression il était une fois nous indique le temps// est-ce le temps du présent

Dans cette séquence, l'enseignant EA dirige l'interaction à l'aide des questions qu'il pose à ses élèves, il fait progresser la communication selon une structure ternaire : initiative (question) –réplique (réponse)-évaluation.

Ainsi, la question s'inscrit dans un acte didactique, elle est une compétence dont dispose l'enseignant pour organiser et faciliter la communication. Pratiquement, nous pouvons distinguer deux catégories de questionnement dans le corpus de l'enseignant EA, selon qu'elles offrent ou non aux apprenants l'occasion de s'exprimer : il s'agit des questions ouvertes ou fermées.

A partir des données de notre corpus, il est possible de repérer 35 utilisations des questions ouvertes sur 50 questions posées par l'enseignant EA. Celui-ci sollicite ses élèves à participer spontanément et les aide à développer leur compétence communicative à travers le recours à cette stratégie. Dans l'exemple qui suit, nous avons affaire à une question ouverte où l'enseignant EA emploie le pronom interrogatif 'pourquoi', ce qui permet à l'apprenant de développer sa réponse pour pouvoir justifier l'action entreprise dans le texte.

116EA : cette histoire n'est pas vraie// pourquoi/

117AGh : cette histoire n'est pas vraie parce que le petit coq ne parlé pas

Dans d'autres exemples (15 fois), l'enseignant se voit contraint d'employer des questions fermées pour obtenir une information brève des élèves. Dans ce cas, il réduit leur liberté d'expression.

68EA :très bien/ ça nous indique le temps donc l'expression il était une fois nous indique le temps// est ce le temps du présent

69A : non

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant préfère employer une question fermée à la place d'une question ouverte, il aurait pu dire par exemple (de quel temps s'agit-il/ quel temps, cette expression indique-t-elle/...).

b-La répétition :

Nous avons relevé à partir de notre corpus 16 emplois de la répétition par l'enseignant EA, certaines d'entre elles visent à faciliter la compréhension, et la production orales aux élèves, d'autres consistent en une reprise d'énoncés tirés de la réponse des élèves ou pris du texte support ayant comme objectif l'amélioration de la prononciation des élèves et visent également à les conduire à s'impliquer dans le cours. Voici un exemple qui illustre cette stratégie :

66EA : alors cette histoire commence par il était une fois// alors ça nous indique quoi

67AFi : ça nous indique le temps

68EA : très bien/ ça nous indique le temps donc l'expression il était une fois nous indique le temps// est-ce le temps du présent

c-La reformulation :

Cette stratégie a été employée 6 fois par l'enseignant EA, elle sert à clarifier et faciliter la compréhension ce qui influence d'une façon directe ou indirecte la production orale des élèves.

Dans l'exemple suivant, l'enseignant EA s'en sert pour clarifier ses questions, et afin de déclencher l'expression orale de ses apprenants :

44EA : bien le petit coq noir c'est animal domestique c'est vrai mais de quoi se nourrit il ((com: l'enseignant utilise les gestes pour expliquer le sens du verbe se nourrir)) qu'est-ce qu'il mange

Dans un autre exemple, la reformulation est utilisée comme un outil d'explication, elle est introduite par l'expression « c'est-à-dire » et prend sa valeur à travers le fait qu'elle substitue un terme produit en langue maternelle :

15EA :c'est à dire domestique ça veut dire quoi domestique oui/

16AFi :(en arabe) alif)

17EA : qui vit avec l'homme alors un animal domestique comme le coq c'est à dire c'est un animal qui ne fait pas d'mal à l'homme il vit avec l'homme comme le chat le chien la poule la vache le cheval il y en a beaucoup d'animaux domestiques// maintenant après avoir lu le texte quels sont les personnages de ce texte

d- La langue maternelle :

Le recours à la langue maternelle (désormais LM) a été fait de deux manières ; la traduction et l'alternance codique. Selon les données recueillies, il y a eu 8 utilisations de la langue maternelle par l'enseignant EA. Dans la majorité des exemples, le recours à l'arabe se fait par les élèves qui voient en ce recours une solution pour contourner les difficultés lexicales rencontrées au cours de la communication. Mais, cette tentative n'a en aucun cas rencontré de rejet de la part de l'enseignant. Au contraire, il s'en sert pour enrichir leur lexique en procédant à l'automatisation et le réglage de leur interlangue à travers la traduction des termes produits en LM en langue cible. De son côté, l'enseignant se sert de la langue maternelle une seule fois dans tout le corpus :

94EA :le héros ((en arabe) batal) de cette histoire est le petit coq noir/ répète ines

La langue maternelle se considère donc comme l'une des stratégies qui pourraient aider à surmonter tout blocage pouvant surgir dans une interaction en classe au primaire.

En plus des stratégies explicitées ci-dessus, d'autres stratégies cognitives ont été mises en œuvre par l'enseignant EA, nous les représentons dans le tableau suivant :

Tableau N°7 : stratégies cognitives de l'enseignant EA

Stratégie	Pourcentage
Explication	9%
Illustration	6%
Amélioration de la langue	10%
Exemple	3%
Modélisation	1%
Reformulation	5%
Répétition	14%
Langue maternelle	7%
Questionnement	45%

La deuxième catégorie concerne les stratégies socio-affectives mises en œuvre en classe d'oral par l'enseignant EA. Celui-ci s'en sert dans le but de rassurer et d'encourager ses élèves en les conduisant à s'exprimer en toute liberté. Selon nos données il y eu 26 recours à toutes les stratégies de cette catégorie, soit 16% de l'ensemble des stratégies utilisées. Le suivant (08) représente ces différentes stratégies socio-affectives mises en œuvre par l'enseignant EA :

Tableau N° 8 : stratégies socio-affectives de l'enseignant EA

Stratégie	Pourcentage
Implication des élèves	27%
Encouragement	65%
Motivation	4%
ne pas couper la parole de l'élève	4%

Il est à remarquer que la stratégie d'encouragement est la plus activée par rapport aux autres stratégies socio-affectives, l'enseignant EA encourage ses élèves 17 fois à travers l'emploi de certaines appréciations positives comme « très bien » et la valorisation des participations des élèves. Cette façon d'agir explique la volonté de l'enseignant EA à maintenir une relation de type empathique avec ses apprenants, et vise à les mettre en confiance afin de lutter contre l'inhibition liée à l'insécurité linguistique voire également la timidité. Voici un exemple de l'emploi de cette stratégie :

76EA : ça nous indique le temps de l'imparfait/ l'imparfait est un temps du pa-passé vous m'avez dit que il était une fois indique le temps donnez-moi le=

77AFi : c'est un indicateur de temps

78EA : très bien// c'est un indicateur de temps pourquoi parce qu'il nous indique le temps79AFi : ou bien c'est articulateur logique

80EA : très bien/ Ines ou bien c'est un articulateur logique/ alors c'est un indicateur de temps ou bien c'est un articulateur logique les articulateurs logiques il y en a beaucoup pourquoi on emploie les articulateur logique

((com: silence en classe pas de réponse))

((com: l'enseignant utilise des gestes pour rappeler le rôle que jouent les articulateurs logiques dans un texte)) est ce qu'on raconte une histoire comme ça

L'implication des élèves est une autre stratégie socio-affective que l'enseignant EA veille à mettre en œuvre en classe d'oral, il l'a employé 7 fois en puisant le plus souvent dans le vécu des élèves. Dans d'autres cas, l'enseignant attire l'attention de ses élèves à travers l'emploi de leurs prénoms dans des phrases présupposées être la réponse à ses questions :

84EA : ce sont des contes alors le conte commence ainsi il était une fois une pauvre femme avec un petit coq noir par exemple alors ce genre d'histoire on les appelle des contes.

Maintenant vous allez me dire quel est le héros// de cette histoire le héros// est ce que le héros de cette histoire est Houssam

85A : non

86EA : est-ce Abdou

87A : non

88EA : ah/ maintenant j'ai trouvé Sara

89A : non

90EA : donc qui est ce

La dernière catégorie concerne les stratégies métacognitives employées par l'enseignant EA. Les stratégies appartenant à cette catégorie qui vise à régler le rythme de l'apprentissage, et à évaluer l'acquisition du savoir sont apparues sous deux formes : d'abord, les stratégies qui visent la vérification de la compréhension des élèves, ensuite, celles qui visent la sollicitation des élèves faibles. En effet, nous avons inclus cette dernière stratégie (solliciter les élèves faibles) aux stratégies métacognitives parce qu'elle permet de mesurer le degré de l'atteinte de l'information voire la consigne à tous les

élèves de la classe. Le tableau (9) suivant explicite le taux d'emploi de ces deux stratégies :

Tableau N°9 : stratégie métacognitives de l'enseignant EA

Stratégie	Pourcentage
Sollicitation des élèves faibles	38%
Vérification de la compréhension	62%

Enfin, les stratégies gestuelles figurent parmi les stratégies d'enseignement auxquelles l'enseignant EA fait recours à l'oral. Selon les données que nous avons relevées de notre corpus, les gestes ont été employés 12 fois, soit 8% du taux global. Ce type de stratégie se montre si pertinent et efficace dans la compréhension et la transmission du savoir en facilitant l'accès au sens et la clarification des questions et des consignes présentées. Cela se répercute positivement sur le déclenchement de l'activité communicative de l'élève suscitant chez lui l'envie de participer.

Parmi les gestes communicatifs (co-verbaux référentiels) mis en œuvre, nous citons l'exemple suivant tiré de notre corpus :

80EA : très bien Inès ou bien c'est un articulateur logique/ alors c'est un indicateur de temps ou bien c'est un articulateur logique les articulateurs logiques il y en a beaucoup pourquoi on emploie les articulateur logique

((com: silence en classe pas de réponse))

((com: l'enseignant utilise des gestes pour rappeler le rôle que jouent les articulateurs logiques dans un texte il utilise sa main pour montrer un classement)) est ce qu'on raconte une histoire comme ça

81AG : classer

5.1.1. Conclusion

En guise de conclusion, il a été montré que l'enseignant EA a mis en œuvre plusieurs types stratégies permettant de favoriser l'expression orale de ses élèves. Il a opté pour celles qu'il croit adéquates à la situation communicative propre à son contexte. En revanche, nous avons remarqué l'emploi d'autres stratégies entravant et réduisant la liberté d'expression des apprenants. Celles-ci correspondent d'abord aux choix thématiques effectués ; l'enseignant focalise son attention et celle de ses apprenants sur un thème unique ce qui pourrait provoquer la monotonie. Ensuite au choix méthodique en adoptant le questionnement direct comme la seule méthode permettant la sollicitation de la participation des élèves.

5.2. Le deuxième cours

Le cours a été présenté par l'enseignante EN, il est inclus dans le troisième projet du programme de la cinquième année primaire. L'objet d'étude du projet est de « lire et écrire un texte expositif (informatif) ». Le cours fait partie de la troisième séquence du même projet, celle-ci a comme objectif d'écrire le processus de fabrication.

Le support choisi se trouve dans la page « 98 » du manuel ; il se compose d'une image qui représente une boulangerie accompagnée d'un petit texte écrit qui décrit les étapes de la fabrication du pain. D'autres images traitant le même thème ont été présentées au tableau pour réaliser le même objectif.

Les objectifs du cours sont fixés par l'enseignante au préalable, il s'agit de :

-Identifier puis réaliser un acte de parole. « Présenter un processus de fabrication »

Le déroulement du cours :

Les tours de parole relevés du deuxième cours se présentent dans le tableau suivant (10) :

Tableau N°10 : tours de parole de l'enseignante EN

Tours de parole	Le nombre des TP	% des TP
Les élèves	70	53%

L'enseignant EN	62	47%
Le total	132	100%

Nous constatons à partir de ces résultats que l'enseignante EN domine l'espace interactif. Le volume de ses tours de parole représente environ 47% du volume global, soit 62 TP sur 132. En revanche, le volume global des tours de parole de tous les élèves participants représente 53%, soit 70 TP sur 132.

Il en découle que l'enseignante EN a moins de chance de favoriser l'expression orale de ses élèves. Elle abandonne son rôle de sur-énonciateur (Quasi archi-énonciateur (Rabatel, 2004) dans les échanges, et adopte une posture négative qui réduit le temps de réponse aux apprenants. Voici une séquence qui montre et explicite ce fait:

37AG : il façonne (coupé par l'enseignante)

38EN : ou il coupe du pain il la partage en boules (com : elle montre de son doigt l'image) répétez la phrase

39AG : ensuite il la partage en boules

40EN : puis (com : elle indique de son doigt une image) c'est quoi ?

41AG : le four

42EN : puis il les met au four (elle demande aux élèves de répéter)

43AG : puis il les met au four (plusieurs élèves répètent le même énoncé)

44EN : enfin ?

45AG : enfin il les vend

46EN : enfin il les vend aux enfants qui peuvent reprendre les différentes étapes de la fabrication du pain/oui:

47AG : enfin il les vend aux enfants.

Cette posture se considère comme un contre-étayage qui perturbe l'interaction et réduit l'espace interactif des élèves. En réalité, il ne s'agit pas de la seule stratégie de contre-étayage développée par l'enseignante EN, nous en avons relevées d'autres qui se répercutent négativement sur le déroulement de l'interaction. Parmi ces stratégies de contre-étayage nous citons :

-des questions inachevées : dans plusieurs cas, les questions posées par l'enseignante EN sont incomplètes ce qui entraîne des difficultés de compréhension et empêche les apprenants à produire des réponses justes et claires.

-des répétitions : malgré la richesse lexicale du support choisi, l'enseignante EN ne s'en sert pas, bien au contraire, elle réitère et reprend les mêmes passages pris du texte dans la plupart de ses interventions (17 fois).

D'une façon générale, l'enseignante EN ne développe pas des stratégies positives qui mettent l'apprenant en confiance et l'aident à s'exprimer en toute liberté, au contraire, elle adopte des stratégies qui menacent sa face et risquent de le conduire à employer des stratégies d'évitement. Voici un exemple qui illustre l'une de ces stratégies :

116AG : le boulanger se lève le matin d'abord il prépare la pâte ensuite il forme du pain qu'il laisse gon-gonfler puis il les met au

117EN : il les met au-au four

118AG : nâm (en arabe) (oui en français)

119EN: attention parle en français

L'enseignante EN refuse complètement que son élève utilise sa langue maternelle, elle insiste sur l'emploi de la langue cible seulement. Par conséquent, elle le sanctionne en proférant un terme qui le menace et lui fait peur de perdre sa face.

Nonobstant, nous avons relevé certaines stratégies que nous jugeons efficaces et pertinentes mises en œuvre par l'enseignante EN. Nous les représentons dans le tableau suivant (11) :

Tableau N°11 : les stratégies de l'enseignante EN

Stratégie	Pourcentage
Implication des élèves	1%
Illustration	1%
Amélioration de la langue	6%
Geste	9%
Encouragement	16%
Reformulation	3%
Répétition	20%
Langue maternelle	1%
Questionnement	28%
Sollicitation des élèves faibles	15%

A partir de cette représentation, nous pouvons remarquer que la stratégie cognitive qui correspond au questionnement est la plus dominante. L'enseignante EN s'en sert d'abord pour amener les apprenants à comprendre le document qu'elle leur propose ensuite afin de solliciter leur participation.

Dans l'exemple suivant l'enseignante EN s'adresse à tous les élèves de la classe et les incite à prendre la parole pour répondre à la question posée :

23EN : maintenant comment on fabrique le pain ? citez les étapes pour fabriquer le pain

Com :(certains apprenants lèvent le doigt mais l'enseignant demande aux autres de participer) utilisez les indicateurs de temps : d'abord, ensuite, enfin

24AG :d'abord le boulanger pétrit le pain (prépare)

On constate que l'enseignante EN ne se précipite pas à donner la parole aux élèves qui veulent répondre à la question, bien au contraire, elle s'adresse aux autres pour les inciter à réfléchir et à participer.

La répétition est une autre stratégie cognitive qui s'utilise à grande échelle (28%) par l'enseignante observée. Celle-ci emploie cette stratégie qui correspond dans la majorité des cas à la reprise des réponses que proposent les apprenants et ce pour consolider leur compréhension du document. Dans l'extrait suivant, on voit se concrétiser l'envie de consolider et de renforcer l'assimilation de l'information

45A : enfin il les vend

46EN : enfin il les vend aux enfants qui peut reprendre les différentes étapes de la fabrication du pain/oui

47A :enfin il les vend aux enfants.

Malgré les profits que pourraient tirer les élèves de cette répétition, elle ne favorise pas une communication ou une interaction riche sur le plan linguistique et langagier, l'élève ne saurait pas développer de cette façon une autonomie langagière.

L'encouragement paraît aussi comme une stratégie dont se sert l'enseignante EN pour pousser ses apprenants à participer et s'impliquer dans le cours. Dans la plupart des cas l'encouragement correspond à l'expression « très bien » qui suit une réponse correcte donnée par l'un des élèves. La séquence suivante le montre :

7EN : très bien qu'est-ce que c'est (elle indique une autre image)

8A : le pain

9EN : très bien qu'est-ce que c'est (elle indique une autre image)

La sollicitation des élèves faibles est une stratégie métacognitive à laquelle fait appel l'enseignante EN. Son emploi vise à inciter les élèves qui se montrent incompetents ou ayant un savoir restreint qui ne leur permet pas de participer. Mais, la façon dont l'enseignante EN utilise la sollicitation parait insuffisante. Dans l'exemple suivant, elle demande aux élèves qui n'ont pas levé leur doigt de participer mais en utilisant uniquement le terme « les autres » :

1EN : silence regardez le tableau regardez les images c'est qui (elle indique de son doigt la première image)

2A : le boulanger (réponse donnée par toute la classe)

3EN : levez le doigt

4A : le boulanger

5EN : les autres

6A : le boulanger (plusieurs apprenants reprennent la même réponse)

5.2.1. Conclusion :

Nous avons remarqué dans le corpus de l'enseignante EN que les élèves n'ont pas acquis les mécanismes qui leur permettent de s'engager dans une interaction ou simplement de répondre à une question posée par leur enseignante. Ils ne sont pas donc capables de développer des interventions longues et se laissent couper une fois qu'un mot leur échappe. Les stratégies mises en œuvre par l'enseignante semblent insuffisantes et parfois vont à l'encontre de la volonté de favoriser et de développer la production orale chez les élèves.

6. Conclusion générale:

Ainsi, certaines stratégies semblent être pertinentes et capables de rendre l'enseignant plus efficient. Elles permettent par conséquent aux apprenants de s'exprimer davantage et de manière spontanée. L'explication de la tâche à effectuer, clarifier la consigne, présenter des modèles de solution, poser des questions adéquates, pertinentes et les plus ouvertes possibles, solliciter tous les élèves, les encourager au maximum, sont des caractéristiques des stratégies d'enseignements les plus efficaces.

Pour libérer la parole chez les apprenants, l'enseignant se doit de se retirer d'une manière à les laisser interagir entre eux. Il est censé prendre de moins en moins la parole et occuper par conséquent moins d'espace interlocutif. Le rôle qu'il est invité à jouer en classe est celui de co-constructeur du savoir (le cas échéant l'oral) avec ses apprenants en vue de leur présenter l'aide dont ils ont besoin pour franchir les obstacles qui se présentent devant eux.

Enfin, nous avons constaté à travers la présentation et l'analyse des résultats obtenus que la réussite de la résolution d'une grande partie de l'activité à effectuer par les apprenants dépend ainsi des stratégies mises en œuvre par l'enseignant et leur adaptation aux difficultés identifiées chez les apprenants.

Références bibliographiques

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*(1), 53-85.

Bange, P. (1992). Analyse conversationnelle et théorie de l'action. (Didier, Éd.) Paris: coll. Crédif «Langues et apprentissage des langues».

Cyr, P., & Germain, C. (1998). . Les stratégies d'apprentissage (éd. Clé international.). (d. p. Galisson, Éd.) Paris: coll. Didactique des langues étrangères .

Grosjean, M., Cosnier, J., & Lacoste, M. (1993). Soins et communication, approche interactionniste des relations de soins. Lyon : Presses Universitaires.

Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*(4), 3-17.

Rançon, J. (2009). Le discours explicatif en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs. Doctoral dissertation Université Toulouse le Mirail-II, Toulouse.

Schlemminger, G. (2013). Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'évaluation de classes bilingues. *Les Cahiers du GEPE*.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Logiques.

Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique; L'apport de la psychologie cognitive (éd. (2ème édition)). Montréal: éditions Logiques.