

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**UNIVERSITE MENTOURI- CONSTANTINE 1**  
**FACULTE DE LANGUE ET DE LITTERATURE FRANCAISES**

**N° d'ordre :**

**Série :**

**Thèse pour l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences**

**Option : Didactique**

**TITRE**

**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION  
ORALE EN ALGERIE : CAS DES APPRENANTS DE 5<sup>ème</sup> ANNEE  
PRIMAIRE**

**Sous la direction de :**

**Dr. FARID BITAT**

**Présentée par :**

**Mme. BOUALI OUMAIMA  
EPOUSE BOUTAGHANE**

**Jury :**

**Présidente : Nedjma Cherrad, Professeur, Université Mentouri- Constantine**

**Rapporteur : Farid Bitat, M.C.A, Université Mentouri- Constantine**

**Examinatrice: Lilia Boumendjel, M.C.A, Université- Constantine**

**Examinatrice: Manel Ghimouze, M.C.A, Université Jjel**

**Examineur: Abdelaziz Sissaoui, M.C.A, Université Jijel**

**Année Universitaire 2021-2022**

## *Merci*

*Je remercie chaleureusement mon directeur de thèse Monsieur Bitat Farid pour ses précieux conseils, ses orientations et sa patience ;  
Qu'il trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance, pour sa disponibilité et sa modestie.*

*Merci à tous les membres du jury qui ont bien voulu accepter de lire ce modeste travail et de l'évaluer.*

*Je remercie énormément les enseignants qui m'ont donné l'occasion d'élaborer mon corpus.*

*Sans oublier mes chers parents et mon mari qui m'ont donné la volonté, la force et le courage pour aller de l'avant.*

*A tous Merci*

*Dédicace*

*Je dédie ce travail à mes chers parents,*

*Mon mari*

*A mes frères et sœurs,*

*A mes enfants Siradj, Meriem, Maria et*

*Tesnime*

*A toute ma famille et belle famille.*

*A mon directeur de recherche*

*Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir soutenue  
durant ces années de préparation.*

*Bouali Oumaima*

## Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre I : Contexte et méthodologie d'analyse .....</b>	<b>13</b>
<b>Chapitre II : L'oral à travers les documents officiels .....</b>	<b>31</b>
<b>Chapitre III : Aperçu sur la production orale dans les manuels scolaires .....</b>	<b>59</b>
<b>Chapitre IV : La production orale en FLE .....</b>	<b>94</b>
<b>Chapitre V : L'interaction dans la production orale .....</b>	<b>122</b>
<b>Chapitre VI : Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant en production orale .....</b>	<b>163</b>
<b>Chapitre VII : la production orale et les obstacles rencontrés .....</b>	<b>204</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>238</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>247</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>256</b>
<b>Les figures.....</b>	<b>257</b>
<b>Grilles d'analyse .....</b>	<b>263</b>
<b>Grille d'observation .....</b>	<b>270</b>
<b>Corpus .....</b>	<b>277</b>
<b>Table de matière .....</b>	<b>347</b>
<b>Résumé : français, arabe, anglais.....</b>	<b>247</b>

# **Introduction générale**

## Introduction

En contexte algérien, « Le français est enseigné en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales » (1). Donc, la langue est un instrument de communication indispensable sur le plan professionnel et personnel. Dans ce contexte, les nouveaux programmes semblent vouloir apporter à l'oral une place aussi importante qu'à l'écrit. L'oral n'est plus écarté à la deuxième position mais il est enseigné avec la même importance que l'écrit. Cet enseignement est assuré dès l'école primaire avec la première langue étrangère « le français » enseignée en 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année primaire. Dans ce palier, l'apprenant est amené progressivement à communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit en classe ; le lieu d'immersion privilégié. Donc, c'est en classe qu'il apprend à développer ses capacités à communiquer sur le plan cognitif, communicatif et linguistique :

« - au plan communicatif, l'élève est placé dans des situations de communication où il prend sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange ;  
- au plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages en utilisant des ressources linguistiques et méthodologiques ;  
- au plan linguistique, il prend progressivement conscience des systèmes phonologique, grammatical et lexical de la langue française pour dire, lire et écrire des énoncés. » (2)

Avec les nouvelles approches communicatives, apprendre une nouvelle langue étrangère ne signifie pas connaître ou maîtriser ses outils ou son système, mais pouvoir l'utiliser dans des situations de communication. À la fin du cycle primaire, l'apprenant sera capable de :

- « - comprendre des énoncés en adoptant l'attitude d'écoute adéquate en fonction de la situation de communication ;
- produire un énoncé oral cohérent dans le cadre de l'échange ;
- lire/comprendre des textes en adoptant des stratégies de lecture adaptées à la situation de communication et au support ;

---

1) cf. Référentiel Général des Programmes, cité dans Programme de français cycle primaire, 2016, p. 1.

2) Programme de français cycle primaire, Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 1.

- produire, dans le cadre de situations de communication, des énoncés écrits de 20 à 30 mots. »  
(<sup>3</sup>)

Donc, à sa sortie du cycle primaire, l'apprenant est censé maîtriser la langue française : comprendre et produire des énoncés. Cependant, nous savons tous que la réalité n'a révélé en aucun cas des apprenants capables d'utiliser le français d'une façon autonome. Cette vérité est aussi bien claire et évidente au primaire et aux autres paliers.

Ce motif a motivé notre recherche vu notre expérience autant qu'enseignante au collège, cela pendant huit ans et encore notre expérience actuelle comme enseignante au département de français à l'Ecole Normale Supérieure de Constantine. Les apprenants ont le même problème mais avec des degrés différents, ils ont des difficultés à prendre la parole à exprimer leurs sentiments, demander un service ou même à se présenter et à participer à des échanges oraux en classe. Ce constat nous a poussés à chercher dans l'école primaire pour comprendre le vrai problème de cette incapacité d'utiliser le français dans la communication orale. En fait, nous pensons que les premières années d'apprentissage en langue étrangère sont la base qui peut influencer l'apprentissage d'une langue étrangère ; Les enfants, à cette tranche d'âge (entre 7 à 11ans), sont sensibles à la prosodie et aux sonorités des langues. Ils ont des capacités, particulièrement importantes, de discrimination auditive, de mémorisation et de reproduction de séquences orales. (<sup>4</sup>)

Nous tenons à préciser que dans le cadre de notre recherche, nous nous limitons à la production orale comme activité proposée pour inviter les apprenants à produire en français langue étrangère et aux enseignants de guider leurs apprenants à pouvoir prendre la parole en cette langue.

Par le biais de cette recherche, nous voulons comprendre les changements qu'apportent les nouveaux programmes « deuxième génération » dans les documents officiels ainsi que dans les manuels scolaires. Nous voulons aussi analyser les interactions verbales entre enseignants/apprenants en se concentrant sur l'impact de l'organisation des savoirs sur le déroulement de l'activité, la qualité des productions orales des apprenants et le types d'interventions des enseignants.

---

<sup>3</sup>) Programme de français cycle primaire, Ministère de l'Education nationale, 2016, p. 7.

<sup>4</sup>) Halte, J.F., et Rispail, M., Harmathèque, L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, Paris, L'Harmattan 2005, p. 155.

Actuellement, l'oral est devenu une des priorités dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif principal de l'enseignement de l'oral au primaire, comme nous l'avons déjà cité plus haut, est que l'apprenant arrive à produire un énoncé oral cohérent dans un échange donné. Pour se faire, l'apprenant doit être en mesure de réaliser des actes de parole adéquats (sélectionnés dans le programme) aux situations d'échange. La réalisation de n'importe quel acte de parole demande à l'apprenant d'être en mesure de :

- Utiliser un lexique adéquat à la situation de communication,
  - Bien prononcer, avec une intonation adaptée à l'acte de parole choisi,
  - Respecter la grammaire,
  - Adopter une attitude correcte vis-à-vis de l'acte de parole et de la situation de communication.
- (<sup>5</sup>)

À la lumière des nouveaux programmes, l'enseignement/apprentissage de l'oral est considéré comme une forme première de l'échange ou son apprentissage se fait par réalisation d'actes de parole en suivant le cheminement suivant : mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation. (<sup>6</sup>)

Donc, l'apprenant est amené à s'entraîner à la production orale tout à fait au début de l'apprentissage. À ce niveau, il est invité à s'exprimer oralement au début de la séquence ce qui lui place dans une position d'incapacité puisque l'oral est beaucoup plus différent de l'écrit. Face aux problèmes rencontrés, l'enseignant intervient pour aider l'apprenant en difficultés à parler en français. Dans ce contexte, notre question principale est la suivante :

- **Pourquoi les jeunes apprenants algériens ne savent-ils pas parler en français ?**

Pour renforcer notre questionnement, nous avons suggéré :

- 1- L'oral est-il véritablement favorisé au cycle primaire ?
- 2- Comment les changements des programmes, de la deuxième génération, se répercutent-ils sur la communication et les interactions en classe ?
- 3- Sur quelles modalités d'interaction l'enseignant s'appuie-t-il pour susciter l'échange en classe ?
- 4- Comment l'enseignant exploite-t-il les ressources de la langue ?
- 5- Comment l'apprenant, prend-t-il la parole en langue étrangère ?

---

<sup>5</sup>) Programme de français cycle primaire, Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p. 7.

<sup>6</sup>) Le Groupe Spécialisé Disciplinaire du français, Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, p. 60.



- 6- Comment l'apprenant obtient-il une clarification ou une explication de l'enseignant ?
- 7- Comment se déroulent et s'organisent les interactions en classe ?
- 8- Comment l'enseignant intervient-il pour aider ses apprenants ?
- 9- Les interventions de l'enseignant favorisent-elles la production orale des apprenants ?
- 10- les apprenants parlent-ils suffisamment comparativement à l'enseignant ?
- 11- comment les apprenants interviennent-ils en classe ?
- 12- quels sont les obstacles que l'apprenant rencontre lors de sa production orale ?

Ces questions nous ont permis de proposer l'hypothèse principale suivante :

Nous supposons que demander aux jeunes apprenants de 5<sup>ème</sup> AP de prendre la parole et de produire oralement en classe de FLE, au début d'une séquence didactique, pourrait bloquer le développement de leurs compétences langagières orales. Les apprenants ne sont pas préparés au début d'une séquence didactique, ils pourront manifester des lacunes au niveau de la prononciation, de la syntaxe ainsi que le choix des mots ou le lexique adéquat.

De cette hypothèse principale, nous proposons d'autres hypothèses secondaires, où nous croyons que :

- 1- L'oral, dans les nouveaux programmes du primaire, français deuxième génération, continue d'être une activité négligée, c'est toujours un moyen d'enseignement et non un objet à atteindre.
- 2- les activités proposées dans les manuels scolaires favorisent le travail sur l'oral.
- 3- Les apprenants ont besoin d'avoir assez de temps, un temps de maturation, pour acquérir la grammaire et le lexique adéquats à la production orale en FLE. Sans préparation, l'activité de production orale se transforme en simple répétition d'énoncés préétablis par l'enseignant.
- 4- Présenter la production orale à la fin d'une séquence permet aux apprenants de se familiariser avec les formes linguistiques adéquates au thème abordé et facilite la prise de parole des apprenants.
- 5- Placer la production orale à la fin d'une séquence peut attribuer à l'apprenant son nouveau rôle qui consiste à être actif, autonome et conscient, et à l'enseignant son nouveau rôle de tuteur, de guide et de conseillé.
- 6- Corriger les paroles des apprenants dans la production orale ne permet pas de développer leurs productions orales.

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

Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse des documents officiels et des manuels scolaires de 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année primaire (désormais 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP), pour identifier le rôle accordé à la production orale dans les nouveaux programmes ainsi que dans les manuels scolaires du primaire. Nous voulons aussi comprendre si cette activité est valorisée ou non par rapport aux autres activités proposées. Pour faciliter l'analyse des manuels, nous avons choisi de travailler sur la grille d'analyse générale d'un manuel de Javier Suso Lopez tout en adoptant des critères d'analyse adéquats à notre objectif de recherche. (<http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso>). (Voir annexe II)

Dans un deuxième temps, nous avons observé trois classes de 5<sup>ème</sup> AP avec trois enseignantes exerçant dans deux écoles primaires de la commune d'Elkhroub wilaya de Constantine. Les enseignantes observées ont présentées le même cours de production orale avec un seul motif de variation qui consiste à présenter la production orale au début de la séquence didactique avec l'enseignante 1 (désormais P1), après les points de langue avec l'enseignante 2 (désormais P2) et à la fin de la séquence didactique avec l'enseignante 3 (désormais P3).

Notre but consiste à observer puis comparer selon une grille d'observation dont les éléments sont sélectionnés selon les objectifs visés de notre recherche ;

Il s'agit d'observer puis comparer le déroulement de l'activité de production orale dans les trois classes, d'observer les interventions des apprenants et celles des enseignantes, de déterminer le rôle de chaque partenaire dans l'activité de production orale et enfin d'identifier et de comparer les obstacles rencontrés dans les trois classes.

Pour pouvoir réaliser ce travail, nous avons procédé à l'enregistrement de la même activité de production orale proposée dans trois classes de 5<sup>ème</sup> AP.

Notre recherche se répartit en sept chapitres :

Dans le premier chapitre, nous présenterons les outils méthodologiques retenus et la mise en place du dispositif d'analyse des trois manuels scolaires du primaire ainsi que le dispositif d'observation mise en place dans les trois classes choisies.

Dans le deuxième chapitre, nous identifierons l'activité de production orale à travers les documents officiels. Ce chapitre portera sur la place qu'occupe l'oral dans les documents officiels algériens, à la lumière des nouveaux programmes de deuxième génération, au cycle primaire. Ce chapitre apportera une présentation centrée sur l'activité de l'oral et à la nouveauté apportée à son enseignement. Cette précision, nous permettra de comprendre et de bien saisir

le profil de sortie des apprenants concernant leurs compétences de communication et de mettre l'accent sur les pratiques enseignantes par rapport à l'enseignement de l'oral. Nous analyserons, dans le troisième chapitre, les manuels scolaires des trois niveaux (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP) en se focalisant sur la réalisation de l'activité de l'oral dans ces manuels à partir d'une grille d'analyse dont les critères seront adaptés à notre objectif de recherche. Cette analyse nous permettra de comprendre et de cerner la place de l'oral par rapport aux autres activités et de vérifier s'il y a un vrai travail ciblé sur la compétence orale et à quel degré, concernant les trois manuels scolaires.

Dans le quatrième chapitre, nous analyserons le déroulement pédagogique de l'activité de production orale dans les trois classes. Il s'agira de comprendre comment s'effectue la production orale des apprenants et les enjeux de la communication en classe de FLE. Dans le cinquième chapitre, nous testerons l'impact de l'organisation des savoirs sur les interactions verbales dans l'activité choisie. Dans le chapitre six, nous identifierons le rôle des apprenant et celui des enseignants dans l'activité de production orale. Nous terminerons notre travail en mettant l'accent sur les obstacles rencontrés par les deux partenaires de la communication orale en classe de FLE, concernant le septième chapitre.

Particulièrement, à travers l'analyse de notre corpus, nous voudrions montrer que :

- Doter les apprenants des outils de langue leur permettrait de s'exprimer d'une façon plus à l'aise et avec plus d'autonomie.
- Les interactions verbales, avec des apprenants préparés, pendant la production orale, seraient moins guidées par l'enseignant, l'apprenant, dans ce contexte, serait en mesure de se corriger et de se rendre compte de ses erreurs linguistiques.

Cette comparaison des interactions verbales dans les trois classes de 5<sup>ème</sup> AP nous aidera à préciser, la difficulté de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE et de mesurer ce que les programmes ont pu apportés à l'enseignement de l'oral spécifiquement à la production orale des apprenants en termes de compétences et de scénario de classe. Cette analyse nous aidera aussi à montrer que l'organisation des activités influence la capacité des apprenants à produire oralement et par voie de conséquence influence la communication orale en classe.

Le présent travail est interdisciplinaire, linguistique, pédagogique, etc. L'objectif de notre étude est de rendre l'apprenant capable de produire des énoncés en utilisant des actes de

parole adéquats à la situation de communication orale et à la manipulation de la langue cible. Notre but est de montrer que l'ordre des savoirs peut influencer le développement des compétences langagières des apprenants et faciliter ainsi le travail des enseignants concernant l'activité de production orale dans des classes de FLE au primaire.

Enfin, la conclusion présente un bilan de ce travail de recherche et souligne ses points positifs et ses limites. Elle propose d'autres pistes de recherche et trace des perspectives de nouvelles recherches sur la production orale en classe de langue. Enfin, elle apporte quelques perspectives nouvelles dans le domaine de la didactique de l'oral.

## **Chapitre I**

### **Contexte et méthodologie d'analyse**

#### **Introduction**

Dans ce chapitre, nous décrivons la méthodologie suivie et le contexte dans lequel nous avons travaillé. Notre but est d'expliquer notre analyse pour permettre au lecteur de la thèse de comprendre tout le mode de travail effectué pendant notre collecte des données mais aussi à travers l'analyse du corpus.

Nous avons consacré ce chapitre à la description de notre démarche de recherche, à savoir, le public visé, le contexte et les outils de recueil des données ; nous montrerons par la suite, la méthodologie suivie dans l'analyse de notre corpus. Nous expliquerons aussi les contraintes et les difficultés rencontrées au cours de notre recherche.

La méthodologie suivie pour effectuer cette recherche est principalement une analyse descriptive et comparative des interactions de trois classes de 5<sup>ème</sup> AP primaire, dans ce cas, notre étude est essentiellement qualitative avec quelques mesures quantitatives.

Commençons d'abord par préciser les objectifs d'analyse, ensuite une présentation du corpus sur lequel nous avons travaillé ainsi que les obstacles rencontrés.

## **1- Les objectifs visés par l'analyse des données**

Notre propos est d'observer et de décrire la séance de production orale plus précisément le fonctionnement des interactions verbales en classe de FLE lors de cette activité en particulier à la lumière des nouveaux programmes (deuxième génération). Nous voulons, par cette analyse, démontrer que la compréhension de l'orale ne suffit et ne permet pas de préparer l'apprenant pour produire oralement en langue étrangère surtout dans ses premières années d'apprentissage et que les interactions en classe ne favorisent pas un vrai apprentissage de l'oral. Ajoutant aussi le choix des actes de parole qui a un impact très suscitant sur l'apprenant au terme d'expression.

Aussi, nous réalisons une étude quantitative et qualitative entre trois classes de 5<sup>ème</sup> AP pour montrer la capacité des apprenants à produire oralement en langue étrangère. À partir d'un corpus constitué de productions orales filmées et transcrites, il s'agit, pour nous, d'identifier en quoi consiste l'interaction des apprenants lors d'une séance de production orale, de préciser les obstacles rencontrés, de montrer que la production orale, au début d'une séquence, présente un obstacle aux apprenants et de démontrer l'importance d'installer, chez ces derniers, des savoirs et savoir-faire nécessaires avant de les inviter à produire oralement en langue étrangère.

En conséquence, cette étude devrait permettre de rendre compte de la dynamique communicationnelle en classe de langue par et dans l'interaction et de l'intervention de l'enseignant et des apprenants dans les échanges communicatifs.

## **2- Contexte d'étude**

L'analyse des interactions verbales est un champ de recherche pluridisciplinaire. Dans le cas de notre recherche, nous avons choisi l'ethnographie de la communication pour analyser les interactions qui se déroulent en classe lors de l'activité de production orale. C'est un courant qui part du principe selon lequel « parler » ne consiste pas seulement à connaître le système linguistique (la compétence linguistique), c'est aussi s'adapter au contexte de la situation de communication (compétence communicative). C'est un courant qui insiste et accorde au contexte social et à la description des situations, une très grande importance.

Pour décrire une situation de communication en classe de langue, il est important de préciser la notion de contexte qui nous offre un cadre pour décrire les interactions étudiées et nous permet de situer les interactions. Pour décrire les interactions étudiées, nous avons choisi le modèle SPEAKING de Hymes. Ce modèle sert à analyser tous les aspects de n'importe quelle situation de communication ce qui nous permet de mettre en évidence le cadre spatio-temporel dans lequel se déroule l'interaction. Selon Morel (<sup>7</sup>), SPEAKING veut dire :

- Setting : pour le cadre spatio-temporel dans lequel se déroule l'interaction et du cadrage psychologique.
- Participants : désigne les locuteurs et les interlocuteurs et les autres présents.
- End : la finalité de l'interaction, quel est le but de l'activité de parole.
- Acts : les structures des actes verbaux comme la prise de parole et non verbaux.
- Key : veut dire la tonalité (ton et accent).
- Instrumentalités : correspond aux moyens de communication (pour notre cas, cela renvoie à l'oral).

---

<sup>7</sup>) Morel, M.A., Analyse de l'oral. Fascicule universitaire, université Paris III, Sorbonne Nouvelle, 2008/2009, p. 21.

- Normes : Il s'agit des normes d'interaction (comment gérer l'interaction).
- Genre : Correspond au type d'activité de langage (conte, conférence, conversation...).

Pour notre matériau d'analyse, nous avons choisi de décrire que les quatre premiers éléments : le cadrage spatio-temporel, les participants, le but et l'organisation des tours de parole.

## **2-1- Le cadrage spatio-temporel**

Notre étude se déroule dans deux écoles de Constantine, c'est une ville située à l'est algérien, exactement à Massinissa commune El- Khroub ; école Zbiri Lakhdar et El Abed Omer. Donc, le cadre spatial, dans notre cas sont les trois classes observées, le cadre temporel et l'heure de cours de français.

## **2-2- La classe de langue**

La disposition spatiale des trois classes observées est frontale ; des tables sont en rangées avec en face le tableau blanc et sur le coté, le bureau de l'enseignant. Ce qu'il faut préciser, c'est que la langue française n'est pas parlée hors de la classe. Cependant, la classe est le lieu institutionnel privilégié à l'apprentissage de la langue étrangère. La classe est une unité de lieu et de temps, c'est un enclos disposé de tables de chaises et de tableau blanc : « *La classe est ouverte au « monde extérieur » qu'elle transforme en fonction du projet didactique* »<sup>(8)</sup>. La communication en classe est Limitée par le temps et dépend des interventions des deux partenaires. En classe de langue, l'enseignant s'adapte au niveau de langue des ses apprenants, ce dernier restreint sa parole à cause des « *limites de sa compétence linguistique.* »<sup>(9)</sup>

En classe de langue, la langue est pratiquée en classe en temps qu'objet d'étude et moyen de communication ce qui fait la particularité de la parole en classe de langue.

## **2-3- Un environnement de classe riche**

Cuq explique que la classe est le lieu où l'apprenant passe la grande partie de son temps ; donc, l'enseignant est le responsable de cet environnement qui le met à sa disposition pour créer

---

<sup>8)</sup> Cicurel, F., Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, Paris, CLE international. 1985, p. 12.

<sup>9)</sup> Idem, p. 16.

un environnement riche et varié motivant les apprenants à la langue étrangère ; affichage des images évoquant des outils, personnages, animaux, ...l'enseignant propose aussi des occasions d'interaction et d'échange pour développer la motivation des apprenants dans toutes les activités. <sup>(10)</sup>

## 2-4- Les participants

Dans notre cas, les participants sont trois enseignantes de FLE avec leurs apprenants. Nous avons mené une observation, tout en filmant ces partenaires de la communication scolaire, nous avons effectué une observation non participante pour ne pas influencer ou perturber les participants et pour obtenir les mêmes conduites langagières adoptées lors d'un cours ordinaire.

### 2-4-1- Les enseignantes

Il s'agit de trois enseignantes de français langue étrangère, qui ont bien voulu se prêter à notre étude. Sous réserve d'avoir une autorisation près de l'académie et d'avoir l'approbation des directeurs des deux écoles choisies. Les trois enseignantes observées sont des femmes algériennes de 29, 38 et 45 ans. Leur langue maternelle est l'arabe dialectal, elles possèdent une licence de français. Leurs expériences varient entre 5 à 20 ans. Le tableau suivant précise ces informations :

**Tableau1 :**

Etablissements	Enseignants	Age	Expérience professionnelle
Ecole : Zbiri Lakhdar	Mme Nawel (P1)	38 ans	14 ans
Ecole : Zbiri Lakhdar	Mme Mounia (P2)	45 ans	20 ans
Ecole : El Abed Omer	Mme Chahrsed (P3)	29 ans	5 ans

**Tableau 1 : Des informations sur les enseignantes observées**

<sup>10)</sup> Cuq, J. P., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, 2005, p. 133.



Afin d'obtenir des résultats au plus près de réalité, nous n'avons proposé aucune instruction aux enseignantes. Nous précisons que les enseignantes ont été averties qu'elles seraient filmées. Elles ont accepté sous réserve de ne pas diffuser le film. Nous les avons assurées la confidentialité des documents et que nous n'avions nullement l'intention de les évaluer ou de les critiquer.

## **2-4-2- Les apprenants**

Les apprenants observés dans cette étude sont âgés entre 10 et 11ans. Ce sont des apprenants de 5<sup>ème</sup> AP qui passent leur troisième année d'apprentissage en français langue étrangère. Les apprenants ont appris la langue d'étude « l'arabe standard » pendant leurs premières années d'apprentissage en plus de leur langue maternelle qui est « l'arabe dialectal ». Le français se présente comme une troisième langue.

## **2-5- Le but**

Dans notre corpus, le but ou la raison pour laquelle les participants sont réunis, est d'effectuer une interaction pour la construction de leur apprentissage :

*« Les interactions à structure d'échange constituent l'ensemble des interactions dans lesquelles, les participants ont, au moins théoriquement, la possibilité de devenir énonciateurs. »* <sup>(11)</sup>

En classe de langue, les interactions verbales sont constituées d'échange dont le but est d'apprendre la langue étrangère ; l'apprentissage linguistique est présenté par des activités verbales utilisées dans toutes les situations de communication « inégale » ou les partenaires jouent leurs rôles spontanément pour accomplir l'échange verbal ; le rôle de l'enseignant « *expert linguistique* » et le rôle de l'apprenant « *novice* ». <sup>(12)</sup>

### **2-5-1- Contenus et formes du message**

---

<sup>11)</sup> Vion, R., La Communication Verbale : Analyse Des Interactions, Paris, Hachette Supérieur, 1992, p. 123.

<sup>12)</sup> MATTHEY.M., (2003), Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue, New Yor, Peter Lang SA, 2003, p. 3.

En classe, l'enseignant intervient à tout moment pour rectifier, proposer autre chose ou faire répéter. La circulation de la parole en classe est contrôlée par l'enseignant qui essaie de s'adapter au niveau de langue de ses apprenants. <sup>(13)</sup>

L'oral constitue le moyen de communication pour nous, il est caractérisé par sa nature insaisissable, son statut social, ses formes variées et ses analyses scientifiques peu effectuées difficile à valoriser, c'est pourquoi il est difficile à enseigner. En plus l'évaluation à l'oral est aléatoire puisque la parole ne laisse pas de traces durables. L'oral est reconnu par son intérêt à l'école aussi bien dans l'enseignement des langues étrangères que maternelles. <sup>(14)</sup>

Nous allons nous intéresser à la présentation de l'activité de production orale, à la structuration des actes verbaux, à la prise de parole, aux tours de parole, aux rôles de l'apprenant et celui de l'enseignant et enfin aux obstacles rencontrés lors de cette activité.

## **2-6- L'activité de production orale**

L'oral est une activité difficile à enseigner, ce caractère difficile met l'enseignant dans une situation générale et globale par rapport aux conduites orales des apprenants. Les conduites langagières des apprenants ont plusieurs dimensions :

« *La prise de parole, la qualité de la participation et l'écoute, les situations d'interaction, la collaboration entre les locuteurs, les normes et les habiletés linguistiques, le débit, le regard, le geste, ...* » <sup>(15)</sup>. En réalité, les conduites langagières orales sont extrêmement complexes, ce qui pousse les enseignants à percevoir la conduite d'un apprenant dans sa globalité.

Les productions orales sont déroulées dans les salles respectives des apprenants et en respectant la progression des programmes suivie par les enseignantes, afin de ne pas troubler ni les apprenants ni les enseignants. Comme notre but était d'analyser les interactions et de rendre compte de la réalité de la classe, nous n'avons eu, cependant, aucune revendication, laissant les enseignantes faire comme elles avaient l'habitude d'agir dans leurs classes.

Cependant, nous avons demandé aux deux enseignantes P2 et P3 de changer l'ordre des savoirs en décalant l'heure de l'activité visée. D'habitude, la production orale est présentée au

---

<sup>13)</sup> Cicurel, F., op.cit.p. 24.

<sup>14)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels de l'oral. Paris, ESF. 1998, p. 20.

<sup>15)</sup> Idem, p. 75.

début de la séquence juste après la compréhension orale. Il s'agit de présenter la même activité de production orale mais à des moments différents de la séquence 3 du projet 1

L'encadré suivant regroupe tous les détails concernant le thème de l'activité choisie, l'acte de parole sélectionné, la compétence transversale et terminale et les objectifs à atteindre.

L'encadré suivant regroupe le contenu de l'activité présentée avec les trois enseignantes ;

**Projet 1** : J'apprends à lire et à écrire un texte qui présente et qui informe.

**Séquence 3** : Découvrir l'utilité d'un métier.

**Durée** : 45mn

**Activité** : production orale.

**Thème** : Je m'exprime

**Acte de parole** : - Présenter/informer

- Donner son avis

**Compétence terminale visée** : Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange

Composante de la compétence visée : Prendre la parole pour raconter, donner son avis (s'exprimer)

**Compétence transversale** :

- **D'ordre communicatif** :

- Communiquer de manière efficace dans les diverses situations de communication.

- Etre capable d'adapter ses acquis selon la situation communicationnelle.

**Objectifs à atteindre** : L'élève sera capable de :

- Choisir des variantes d'actes de parole pour s'inscrire dans une situation de communication.

- Participer à une discussion sur un sujet donné.

**Matériel didactique** : le livre scolaire, les cahiers de classe, le tableau.

**Pré requis** : Demander aux apprenants de citer quelques noms de métiers et les outils nécessaires de chaque métier.

**Tableau 2 : Contenu de l'activité de production orale**

### 3- Détermination du corpus

Pour le bon déroulement de notre recherche, nous avons pris soigneusement un temps de réflexion pour bien choisir et bien sélectionner les apprenants, les enseignants et le contenu de l'activité. Notre sélection n'a pas été aléatoire mais elle était déterminante et bien ciblée. Le tableau suivant résume l'ensemble des données recueillies :

**Tableau 3:**

Production orale N°	DATE	Durée	Thème	Nombre d'apprenants	Nombre total de TP
Classe 1 5 <sup>ème</sup> AP	18/11/2019	52 mn 02s	Présenter un métier	36	815
Classe 2 5 <sup>ème</sup> AP	29/10/2019	55 mn 28s	//	35	561
Classe3 5 <sup>ème</sup> AP	12/11/2019	32 mn 37s	//	32	352

**Tableau 3 : Les données recueillies**

Nous avons travaillé avec des apprenants de 5<sup>ème</sup> AP de niveau hétérogène pour l'année scolaire (2019/2020). Ce qui nous a motivés c'est le fait que la cinquième année primaire

constitue pour les apprenants leur troisième année d'apprentissage en français langue étrangère, donc, la production orale ne constitue pas une nouvelle activité, ils ont l'habitude de produire oralement en français. Nous avons ainsi choisi un thème intéressant et motivant pour les apprenants « décrire un métier de son rêve ». Le choix de la séquence était visé car nous constatons que les apprenants, durant la dernière séquence, sont mieux préparés ce qui nous donne plus d'avantage d'observer leurs productions concernant les thèmes des deux premières séquences.

Le principal critère qui a été pris en compte dans le choix de notre corpus est de changer l'ordre de l'activité de production orale car nous avons demandé aux deux enseignantes P2 et P3 de déplacer l'activité après les points de langue pour P2 et à la fin de la séquence pour P3. (16)

### **3-1- Description des outils de recueil des données**

Pour n'importe quelle recherche, la construction d'un corpus est importante. Dans notre travail, l'outil qui nous a servi à recueillir les données à analyser est l'observation des trois classes de cinquième année primaire.

#### **3-1-1- Observation de classes**

Nous avons choisi une approche ethnographique de la classe fondée sur l'observation. L'ethnographie de la communication est une analyse portée sur la parole réalisée dans un contexte bien déterminé en prenant en considération tous les éléments verbaux et non verbaux de la communication, en cherchant des indices qui donnent de sens au discours. (17). Cette approche consiste en un travail d'observation de groupes restreints, son objectif est de permettre de déclencher les faits remarquables pour chercher et trouver les réponses à nos hypothèses de départ. L'observation que nous avons menée, nous a permis de noter et d'étudier les comportements des enseignantes et de leurs apprenants (un groupe social restreint) afin de chercher à répondre aux questions qui encadrent notre travail. Pour faciliter cette observation, nous avons construit une grille d'observation en nous inspirons de celle proposée dans le Document d'Accompagnement du Programme CEN Commission Nationale des Programmes

---

<sup>16)</sup> Avec L'P1, nous avons respecté l'ordre des activités c'est-à-dire que la production orale est présentée au début de chaque séquence juste après la compréhension de l'oral.

<sup>17)</sup> Vasseur. M.T., Rencontre de langues, questions d'interaction, LAL, Didier, Paris, 2005, p. 56.

(<sup>18</sup>), et dont les critères et les indicateurs étaient adaptés à notre objectif de recherche. Notre présence n'a pas influencé ou modifié les comportements des apprenants ou celui des enseignants. Néanmoins, nous avons ressenti une grande motivation des apprenants, au début de l'activité. D'une manière générale, les séances observées se sont déroulées normalement ce qui nous a permis d'observer, dans les trois classes de 5<sup>ème</sup> AP, la circulation de la parole, en particulier les postures de l'enseignant et celles des apprenants, ainsi que les modalités d'interaction et de vérifier si celles-ci favorisent ou non la production orale des apprenants. Nous avons, cependant, mené une analyse qualitative avec quelques mesures quantitatives, des productions des apprenants en premier lieu, puis les interventions des enseignants en deuxième lieu.

### **3-1-2-Observation, tour de parole et prise de parole**

La production orale au cycle primaire constitue un moment important pour l'enseignant et l'apprenant; produire oralement en langue étrangère obéit à des règles d'enchaînement des prises de parole puisque l'apprenant du primaire ne sait pas encore produire oralement sans l'intermédiaire de son enseignant. Donc, en classe, les tours de parole et la prise de parole sont organisés sous le contrôle et le choix de l'enseignant. La communication orale est caractérisée par l'initiation de l'enseignant vient par la suite la réponse de l'apprenant. L'interaction, en classe de langue, est guidée et orientée par l'enseignant ; les tours de parole sont prévisibles, attendus et dirigés par l'enseignant. Ce dernier précise et distribue la parole en sélectionnant l'apprenant qui devrait répondre.

Dans le cadre de notre corpus, nous considérons chaque initiation de l'enseignant par des questions ou par des interventions comme un tour de parole (TP).

Notre observation est fondée sur une approche ethnographique de la classe portée sur l'observation non participante. Nous ne voulons en aucun cas influencer les interactions verbales des participants pour avoir, éventuellement des comportements authentiques sans aucune modification et avec plus de fiabilité concernant les données recueillies. Notre présence n'a gêné aucun participant et les échanges verbaux ont pu se dérouler normalement.

---

<sup>18</sup>) Document d'accompagnement du programme, avril 2005, p.6. Sur le site [http : www.oasisfle.com](http://www.oasisfle.com).

Donc, notre observation est portée sur trois classes de 5<sup>ème</sup> AP, dans lesquelles nous avons pu observer la circulation de la parole et la façon dont les apprenants l'appréhendent pendant la séance de production orale. Notre but est particulièrement de se rendre compte des productions orales de ces derniers. Pour faciliter l'observation et l'analyse de notre corpus, nous avons choisi de travailler avec des enregistrements puis procéder à la transcription ;

### **3-1-3-Enregistrement**

Le caractère éphémère et volatile de l'oral, nous a poussés de filmer et d'enregistrer les productions orales dans les trois classes observées. La fixation de l'image et du son, nous a facilité l'analyse et nous a permis d'identifier qui parle à qui comment et de déterminer les obstacles rencontrés. C'est donc à partir d'un enregistrement suivi d'une transcription que nous pourrions étudier notre corpus. Ce dernier est constitué de productions orales des apprenants en classe, des interventions des apprenants et des enseignants. L'enregistrement que nous avons effectué s'est fait avec l'accord de tous les participants aux interactions, dans les trois classes, ainsi des directeurs des écoles primaires. Leur accord nous a permis de filmer ces interactions et de procéder à la transcription des données. Ce qui nous facilitera l'étude et l'analyser de notre corpus.

### **3-2- Transcription**

La transcription nous a pris un temps assez long, nous avons tout transcrit sans procéder à la segmentation. Pour tenir compte, le plus fidèlement possible, des paroles des participants et de faciliter aussi la lisibilité du texte. L'écoute et la vision des productions orales, nous a permis de réaliser une transcription la plus fiable possible. Pour faciliter l'analyse, nous n'avons reporté que les passages pertinents à notre analyse. Cependant, nous avons mis la totalité du corpus en annexe. Voici à présent les indications que nous avons choisies pour chaque extrait :

#### **Exemple n°1 :**

TP027-PH3-P1 : très bien + et le boulanger' où travaille le boulanger'

TP028-A0: madame madame madame.

Exemple n°2:

TP228-PR\*1-P2 : alors on répète présente le métier du médecin (en montrant l'apprenant qui va répéter)

P1 : correspond à l'enseignant, le chiffre 1 correspond à la classe ici c'est la première classe.

A4 : correspond à l'apprenant et le chiffre à la place de l'apprenant dans l'espace de la classe et par rapport à la position de l'apprenant concernant la répétition d'une phrase ou d'un paragraphe.

TP027 : correspond aux interventions de l'enseignant et des apprenants pour chaque phrase.

Donc, chaque construction de phrase est numérotée afin de faciliter l'analyse et chaque retour à la ligne correspond au tour de parole d'un locuteur.

PR\* : c'est le paragraphe

PH : correspond à la phrase et le chiffre c'est la position de la phrase dans le paragraphe.

### **3-2-1- Conventions de transcription**

La transcription de notre corpus est faite par l'utilisation des signes diacritiques pour mettre en valeur certains phénomènes essentiels. Le mode de transcription orthographique adopté est inspiré de celui de R.VION, (1992/2000) <sup>(19)</sup> , nous avons pu garder les données verbales et para verbales (intonation, geste, etc.) sans pour autant utiliser les signes de ponctuation propre à l'écrit.

Voici à présent un tableau qui permet de présenter les conventions utilisées dans la transcription de notre corpus :

**Tableau 4 :**

/	Interruption d'un énoncé par l'intervention d'un autre
+	Pauses courte
++	Pauses moyennes

<sup>19)</sup> Vion, R., La Communication Verbale : Analyse Des Interactions, Paris, Hachette Supérieur, 1992, p. 265.



+++	Pauses longues
'	Intonation montante
A1 : le <u>tensiomètre</u> A2 : <u>les seringues</u>	Chevauchement
Il utilise la CLE	Accentuation d'un mot ou d'une syllabe
Oui :	Allongement vocalique
Oui :::	Le nombre de : correspond à la longueur de l'allongement
(..... ?)	Enoncé inaudible ou incompréhensible
(rire)	Correspond à une description non verbale
X, XX, XXX	Mot inaudible, le nombre de X correspond au nombre de syllabes.
{sirieux}	Mot mal prononcé
//ex//	Prononcer une seule syllabe d'un mot
/000000/	Pas de réponse
jar-di-nier	Prononciation par syllabe
un – atelier	Pas de liaison

**Tableau 4 : Conventions de transcription**

Nous avons aussi utilisé d'autres conventions inspirées de celui de Rabéa BENAMAR « Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives », pour faciliter la compréhension des transcriptions et veiller à l'anonymat des interactants comme suite ;

- P1 : P désigne l'enseignant, le numéro désigne la classe de 5<sup>ème</sup> AP choisie parmi les trois autres.
- A1 : A désigne l'apprenant, le numéro correspond à la place qu'occupe cet apprenant par rapport à l'énoncé ou à la phrase à répéter.
- Ax : un apprenant non identifié.
- A0 : tous les apprenants ensemble.
- Les passages en arabe ont été transcrits en suivant la graphie de la langue française. Concernant les alternances codiques, ces derniers ont été marqués et écrites entre parenthèses et en italique.
- Les traductions sont signalées entre deux crochets et en gras.
- La transcription était en caractères minuscules sauf pour les initiales de l'enseignant et des apprenants qui sont marqués par des majuscules.

Une fois la transcription terminée, nous avons effectué une analyse des interactions en classe de langue pour comprendre ce qui se passe exactement lors d'une production orale dans les trois classes choisies.

### **3-3- Etablissement des données**

L'établissement des données de cette recherche s'appuie sur deux sources méthodologiques. D'une part, nous mettons en relation les résultats obtenus par l'analyse qualitative avec celles obtenus par l'analyse quantitative pour analyser les interactions spécialement les interventions des enseignants et des apprenants. D'autre part, nous comparons les données obtenues pour décrire les productions orales adaptées par les apprenants ainsi que les comportements des enseignantes dans les trois classes sélectionnées.

### **4- Analyse adaptée**

Dans le système éducatif, l'oral est un « mauvais objet didactique et pédagogique qui sert de paravent ou de cache-misère à une didactique de l'activité langagière. »<sup>(20)</sup>.

---

<sup>20)</sup> J Halte, J.F., et Rispail, Harmathèque, M., L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 12.

L'oral est un OVMI qui veut dire un Objet Verbal Mal Identifier, c'est un objet « attrape-tout, confus, indéfiniment synchrétique, usé avant même d'avoir réellement servir. » (21).

La conception normative de la langue est le premier obstacle à l'institutionnalisation programmatique de l'oral. En fait, « parler » signifie montrer sa maîtrise de la langue. (22)

La production orale en langue étrangère consiste à utiliser la langue pour réaliser un acte de parole bien déterminé, dans notre corpus, il s'agit de décrire un métier ( séances observées). Pour les apprenants, c'est une activité qui vise deux compétences complètement différentes ; utiliser la langue française et décrire un métier. Donc, apprendre une langue étrangère n'est pas une chose facile en contexte institutionnel. Apprendre à parler dans cette langue est encore plus difficile à concrétiser. En plus la langue en classes de langue, est un moyen de communication et un objet d'étude en même temps ; Ce qui rend l'apprentissage de la production orale de plus en plus difficile.

Dans cette analyse nous allons mettre l'accent sur les interactions verbales en classe de FLE, donc, notre analyse sera multidimensionnelle pragmatique et sociolinguistique.

Généralement, l'apprentissage est lié à « la saillance » de l'information, autrement dit, les éléments les plus perceptibles pour l'apprentissage de la langue cible comme : « les éléments linguistiques » à « l'automatisation » c'est-à-dire le traitement de l'information par l'apprenant et à « la mémoire » (23)

#### **4-1- Analyse quantitative**

L'analyse quantitative nous semble nécessaire pour mieux comprendre la mise en pratique de la production orale en classe de FLE au primaire. Nous nous intéresserons particulièrement aux paroles des apprenants pour mieux comprendre les tours de parole des apprenants et les obstacles rencontrés. Nous nous intéresserons aussi aux interventions des enseignants, à titre comparatif, afin de les comparer avec les prises de parole des apprenants. Nous présenterons les données quantitatives sous forme de tableaux suivies ensuite de commentaires explicatifs.

---

<sup>21)</sup> J Halte, J.F., et Rispaïl, Harmathèque, M., L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 12.

<sup>22)</sup> Idem, p. 13.

<sup>23)</sup> J-F Halte et Marielle Rispaïl, op. cit. p. 13.

Nous allons adapter une démarche analytique qui se veut principalement qualitative ; nous allons analyser, en premier lieu, le déroulement de l'activité de la production orale dans les trois classes. En deuxième lieu, c'est l'interaction établie entre les enseignantes et leurs apprenants. Ensuite, nous allons préciser le rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans la production orale. Enfin, nous détecterons les obstacles rencontrés dans les trois classes. Dans chaque chapitre, notre analyse sera principalement qualitative avec quelques mesures quantitatives et comparatives.

Précisant que le seul motif qui distingue les trois classes choisies est la place qu'occupe l'activité de production orale par rapport aux autres activités qui composent le déroulement de la séquence.

#### **4-2- Analyse qualitative**

Pour cette analyse nous voulons montrer qu'en classe de FLE, l'interaction ne favorise pas l'apprentissage de la langue orale : pour apprendre à communiquer il faut parler, la production orale c'est l'activité où les apprenants sont invités à prendre la parole et à produire oralement en langue étrangère. Donc, les mesures quantitatives sont utilisées pour comparer les résultats obtenus des trois classes observées. Les résultats exprimés en chiffres, nous permettent de les représenter dans des tableaux puis dans des graphiques. L'analyse des données nous permet de mettre en valeur les résultats, de préciser, de confirmer et/ou d'infirmer les résultats obtenus dans l'analyse qualitative.

#### **Bilan**

Dans ce chapitre, nous avons exposé les différents aspects de la dimension méthodologique de notre étude. Nous avons précisé la modalité des recueils de données à savoir, l'analyse, l'observation, l'enregistrement et la transcription, ce qui nous permet d'exploiter un corpus riche en données qualitatives et quantitatives. Les interventions des apprenants et celles des enseignantes constituent la base sur laquelle nous nous appuyons pour mettre en évidence les productions des apprenants dans les trois classes observées. De ce fait, nous espérons aboutir à des résultats significatifs permettant de comprendre l'enjeu positif ou négatif de l'organisation des savoir ainsi que son impact sur le comportement des deux partenaires dans la production orale en classe de FLE.

Dans ce chapitre, nous avons défini notre contexte et précisé notre méthodologie de recherche et notre objet de travail. Nous entamons un nouveau chapitre où nous exploitons l'activité de production orale présentée dans les documents officiels pour comprendre la place qu'occupe cette dernière dans les nouveaux programmes de deuxième génération au cycle primaire.

## **Chapitre II**

### **L'oral à travers les documents officiels**

## **Introduction**

Le chapitre suivant sera consacré aux documents officiels, nous voulons vérifier la première hypothèse afin d'identifier le rôle accordé à l'oral dans les nouveaux programmes du primaire, français deuxième génération. Exploiter l'oral comme activité, en classe, nécessite de préciser les compétences à installer, les étapes à suivre et le scénario à mettre en œuvre. Nous précisons aussi les choix méthodologiques mise en évidence lors de la mise en pratique de l'oral, nous identifierons aussi les activités pour travailler l'oral. Nous terminerons par rappeler la modalité d'évaluation de cette activité et préciser sa difficulté.

### **1- L'enseignement du français en Algérie**

En Algérie, le français est enseigné dans le cycle primaire à partir du deuxième palier. Après avoir appris la langue arabe pendant deux années, l'apprenant est invité à apprendre le français à partir de la troisième année primaire. Le but de cet enseignement est de développer chez

l'élève des compétences de communication orale (écouter/ parler) et écrite (lire/ écrire). La finalité de cette discipline au cycle primaire est :

« Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ». (24)

L'apprenant est amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit à partir de situations de communication. Les situations de communication proposées à l'apprenant sont des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Donc, la classe est le lieu où l'apprenant développe progressivement ses compétences de communication à l'oral et à l'écrit.

## **2- Choix méthodologique et mise en pratique du programme :**

La mise en œuvre du programme de français au cycle primaire consiste à mettre l'apprenant dans une situation de communication où il sera invité à apprendre la langue selon une démarche d'intégration.

### **2-1- Sur le plan didactique**

L'oral sera préconisé, il aura une place prépondérante en 3<sup>ème</sup> AP. Dans ce palier, il est recommandé de proposer à l'apprenant des situations diversifiées porteuses de valeur à l'oral et à l'écrit en réception et en production. Ces situations permettent à l'apprenant de s'exprimer en employant des énoncés retenus en 3<sup>ème</sup> AP (actes de parole ou actes de langage) favorisant l'interlocution. Les actes de parole retenus en 3<sup>ème</sup> AP seront réemployés avec plus de variantes en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP. (25)

Pour les apprentissages linguistiques, en 3<sup>ème</sup> AP, ils seront présentés d'une manière implicite, puis d'une manière explicite en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP, la langue devient un objet d'étude.

### **2-2- Sur le plan pédagogique**

C'est mettre l'apprenant dans une situation problème, c'est une situation d'apprentissage qui présente à l'apprenant un contexte favorable dans lequel il doit agir en s'impliquant dans le processus d'apprentissage ; « la situation d'apprentissage est une

---

24) Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, n°08-04 du 23, janvier 2008, Chap. II, Art.4. Cité dans document d'accompagnement, Alger : ONPS 2016, p. 3.

25) Programme de français cycle primaire, Ministère de l'Education nationale, 2016, p. 25

situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'expliciter sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées au problème à résoudre. » (26)

Concernant l'oral, la langue sera appropriée d'une manière progressive par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation. En procédant par production, substitution, réemploi et emploi concernant l'écrit. La réalisation du projet se fera par une planification du pré-pédagogique avant sa mise en œuvre en classe. (27)

L'évaluation du projet et des apprentissages seront mis en place par le biais de situations d'intégrations. Donc, l'apprenant sera évalué individuellement dans tout acte d'enseignement/apprentissage. La mise en place d'une évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage permettra à l'enseignant de vérifier le degré d'adéquation entre la production de l'apprenant et les critères de réussite visés.

« L'approche par compétence repose sur le choix d'une pédagogie de l'intégration qui détermine une évaluation différente, nouvelle qui conduit à évaluer les acquis des élèves à travers des situations problèmes nécessitant une production complexe de la part de l'élève. » (28)

### **3- Finalités et objectifs de l'enseignement du français dans les nouveaux programmes de l'école primaire**

Les nouveaux programmes scolaires ,deuxième génération, ont été élaborés et mis en pratique dès la rentrée scolaire 2016/2017 pour les 3<sup>ème</sup> AP, les 4<sup>ème</sup> AP et les 5<sup>ème</sup> AP, avec des manuels scolaires adaptés. L'enseignement du français au cycle primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, il s'agit de :

« Doter les élèves de compétences pertinentes, scolaires et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et la résolution de

---

<sup>26)</sup> Idem.

<sup>27)</sup> Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, 2016, p. 26.

<sup>28)</sup> Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, 2016, p. 26. .



problèmes qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements. » (29)

C'est un apprentissage qui se fait par l'analyse et la déduction, son objectif est de développer les capacités cognitives; Les compétences à installer sont évolutives, concrétisant un stade de développement pour chaque niveau selon les degrés suivants :

- 1- 3<sup>ème</sup> AP : initiation,
- 2- 4<sup>ème</sup> AP : renforcement/ développement,
- 3- 5<sup>ème</sup> AP : maîtrise des langages fondamentaux. (30)

Selon ces programmes, cette compétence globale de fin de cycle s'installe de manière graduelle par année avec « une complexité progressive des compétences des actes de parole et des notions programmées. ». Le profil global se réalise par le développement des compétences langagières à l'oral et à l'écrit, selon les étapes suivantes (31) :

- 1- La compréhension de textes oraux et/ ou écrits,
- 2- La maîtrise des outils de la langue : le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe,
- 3- La production d'énoncés propres à des situations de communication diversifiées.

Donc, il y a une progression ascendante du facile au difficile au plus complexe qui sont présentés dans ce nouveau programme ; les compétences, les actes de parole et les notions programmés sont présentés d'une manière progressive d'une année à une autre pour le cycle primaire.

### **3-1- Qu'est ce qu'une compétence**

Une compétence est l'association de savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'apprenant ; c'est un « savoir-agir fondé la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (32)

---

29 ) Loi d'Orientation l'Education Nationale, n°8- du 23 janvier 2008, chap II, Art.4, citée dans Programme de français cycle primaire, op. cit. p. 2.

30) Programme de français cycle primaire, op. cit. p. 1

31) Idem, p. 7.

32) Raymond Vienneau, Vienneau, R., Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 2<sup>ème</sup> édition, Montréal, Gaëtan Morin, 2011, p. 20.

Selon le programme de français au cycle primaire (2016), une compétence c'est le fait de mobiliser un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et d'attitudes qui permettent d'accomplir un certain nombre de tâches ;

« C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, valeurs, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles.....) pour résoudre des situations problèmes significatives. » <sup>(33)</sup>

Dans ce cadre, les savoirs ne sont pas des fins en-soi mais plutôt des ressources ou des composantes de la compétence visée et qui déterminent les contenus d'apprentissage. Les savoirs linguistiques sont organisés en fonction des savoir-faire bien déterminés à l'oral et à l'écrit.

### **3-1-1- La compétence d'ordre communicatif**

A la fin du cycle primaire, l'apprenant est en mesure de :

- « - Communiquer de manière efficace dans les diverses situations de communication.
- Communiquer en utilisant les différents langages : verbal, non verbal, artistique et corporel;
- Utiliser les moyens d'information et de communication pour transmettre et recevoir des messages ;
- Exploiter les ressources des TIC pour rechercher l'information et communiquer avec ses pairs ;
- Participer à des échanges dans différentes situations par une écoute appropriée, un dialogue responsable et constructif. » <sup>(34)</sup>

### **3-1-2-La compétence globale**

La compétence globale est définie dans le programme français de la deuxième génération comme : « un objectif que l'on se propose d'atteindre, pour une discipline donnée, à l'issue d'un parcours scolaire à définir en fonction de l'organisation cursus. » <sup>(35)</sup> Autrement dit, la compétence globale est traduite par le profil de sortie qui détermine les apprentissages par cycle, par année et par palier.

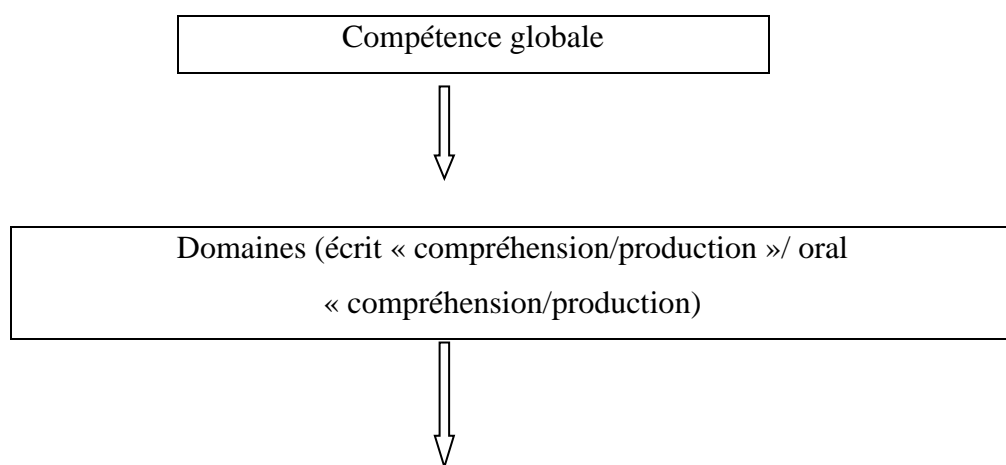
---

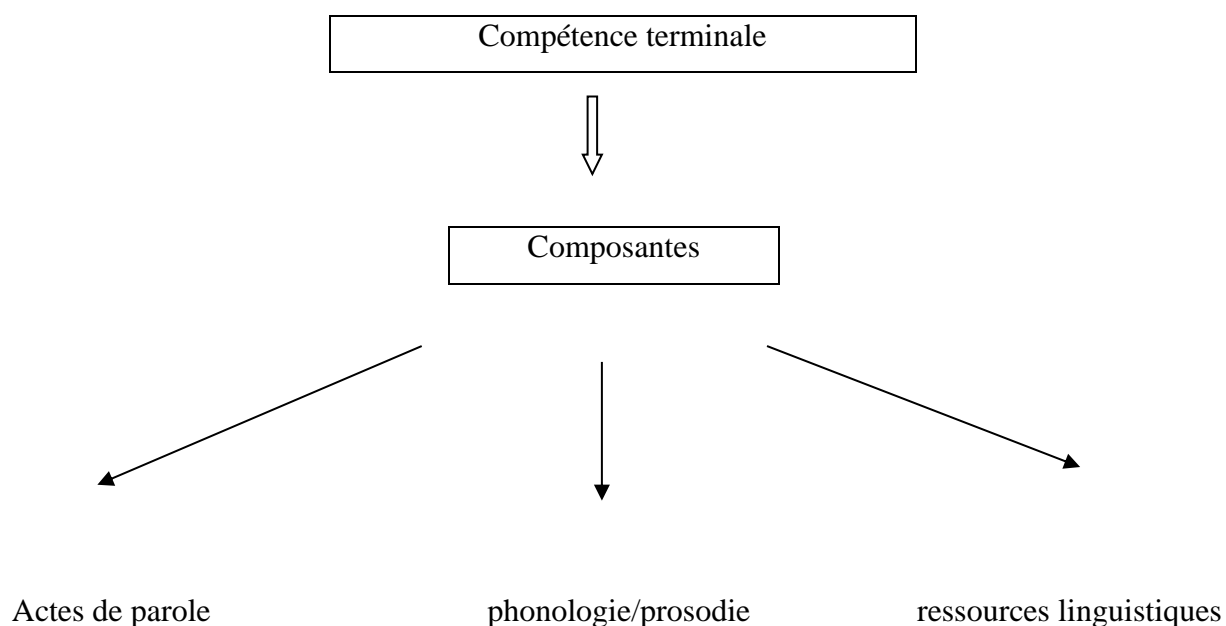
<sup>33)</sup> Cadre général du curriculum du cycle primaire, 2016, p. 7.

<sup>34)</sup> Programme de français cycle primaire, op.cit. p. 14.

<sup>35)</sup> Programme de français cycle primaire, op. cit. p. 31.

La compétence globale est traduite par une compétence terminale. Chaque compétence terminale, visant un domaine particulier, se traduit en composantes, les composantes sont traduites en actes de parole, phonologie/prosodie et en sources linguistiques. Le programme annuel, pour chaque année, est précisé en suivant la compétence globale selon laquelle s'installe une compétence terminale qui se traduit par des composantes. Pour faciliter l'explication, nous avons schématisé l'organisation du programme comme suite:





**Schéma 1 : L'organisation du programme au cycle primaire**

Donc, nous pouvons dire que les savoirs linguistiques sont organisés en fonction des savoir-faire bien déterminés à l'oral et à l'écrit.

### **3-1-3-Les compétences terminales**

Les compétences visées pour le troisième palier du cycle primaire consistent à développer chez l'apprenant des capacités aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en se basant sur des supports sonores et/ou visuels. Au terme de ces capacités, l'apprenant sera capable de comprendre et de produire des énoncés mettant en œuvre les actes de parole étudié, concernant le premier palier. Pour le deuxième palier, l'apprenant sera capable de comprendre et de produire des énoncés mettant en œuvre des actes de parole exigés par la situation de communication :

« de l'initiation à la mise en œuvre d'actes de parole dans un énoncé minimal (3<sup>ème</sup> AP) en passant par un approfondissement des apprentissages fondamentaux (4<sup>ème</sup> AP) jusqu'à la maîtrise des langages fondamentaux (5<sup>ème</sup> AP) » <sup>(36)</sup>

Les compétences terminales annuelles traduisent les étapes progressives suivantes :

---

<sup>36)</sup> Programme de français cycle primaire, op.cit. p. 11.

-« Concernant les 3<sup>èmes</sup> AP, la compétence terminale est : « comprendre et produire des énoncés oraux d'une dizaine de mots en s'appuyant sur l'intonation et le non verbale dans une situation d'échange simple.

- Compétence terminale de la 4<sup>ème</sup> AP : « comprendre er produire des énoncés oraux (20 à 30 mots) et écrits (10 à 20 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de paroles simples étudiés en classe.

- Compétence terminale de la 5<sup>ème</sup> AP : « comprendre et produire des énoncés oraux (30 à 40 mots) et écrits (20 à 30 mots) en mettant en œuvre des actes de paroles qui tiennent compte des contraintes de la situation de communication. »<sup>(37)</sup>

Nous remarquons qu'au terme des compétences terminales de la 3<sup>ème</sup> AP, l'oral est préconisé par rapport à l'écrit ce qui explique que l'oral précède l'écrit, c'est-à-dire que pour apprendre une langue, l'oral est la première discipline qui permettra à l'apprenant de découvrir la langue.

Le tableau suivant précise les compétences terminales proposées pour chaque année :<sup>(38)</sup>

**Tableau 1 :**

Niveaux	Compétences terminales
3 <sup>ème</sup> AP	En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole
4 <sup>ème</sup> AP	Construire le sens d'un message oral en réception
5 <sup>ème</sup> AP	Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication

**Tableau 1 : Les compétences terminales au cycle primaire**

Cela explique qu'au primaire, l'apprentissage du français se fait par étape d'une manière progressive. La première année (3<sup>ème</sup> AP) consiste à initier les actes de parole en incitant les apprenants à produire des énoncés minimaux d'une dizaine de mots et en insistant sur l'intonation et le non verbal.

---

<sup>37)</sup> Idem

<sup>38)</sup> Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, op, cit, ppp. 51, 53, 55.

La deuxième et la troisième année d'apprentissage du français (4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP), l'oral et l'écrit sont aussi valorisés, la différence se traduit par le nombre de mots pour chaque énoncé ; 10 à 20 mots pour les 4<sup>ème</sup> AP, 20 à 30 mots pour les 5<sup>ème</sup> AP concernant l'oral. Cette progression se traduit aussi par l'utilisation des actes de parole ; il s'agit d'actes de parole étudiés et répétés dans des situations d'échange en 4<sup>ème</sup> AP. En 5<sup>ème</sup> AP, les actes de parole sont utilisés par les apprenants en situation de communication tout en tenant compte des ses contraintes.

### **3-1-4-Les actes de parole dans les documents officiels**

Au terme de l'enseignement primaire, la compétence globale : « vise à rendre l'élève apte à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires et de la vie courante où il est appelé à comprendre/produire des énoncés dans lesquels se réalisent les actes de parole exigés par la situation de communication. »<sup>(39)</sup>

L'influence de la pragmatique sur l'enseignement de FLE était d'utiliser les actes de parole pour acquérir une compétence de communication bien particulière. Une manière de considérer le langage comme un outil de communication ; un instrument de communication personnelle. Les actes de parole permettent aux apprenants du FLE de découvrir une nouvelle situation de communication et de croître leurs connaissances en langue étrangère sur plusieurs niveaux syntaxique, lexical ... donc, les actes de parole déterminent les points linguistiques à exploiter :

« En FLE, tous les actes de parole vont présenter un intérêt, parce qu'ils correspondent chaque fois à une situation de communication nouvelle ..., ils seront tous l'occasion de croître la connaissance de la langue sur un domaine lexical ou sur une structure syntaxique. »<sup>(40)</sup>

Les actes de parole choisis et sélectionnés dans le programme de français cycle primaire pour la 3<sup>ème</sup> AP sont principalement des actes sociaux. Concernant la 4<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> AP, ce sont des actes d'expressions de l'affection. Comme le montre le tableau suivant :

#### **Tableau 2 :<sup>(41)</sup>**

---

<sup>39)</sup> Programme de français cycle primaire, op. cit. p. 7.

<sup>40)</sup> Maurer, B., Une didactique de l'oral : du primaire au lycée, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001, p.50.

<sup>41)</sup> Document d'accompagnement, op, cit, ppp, 51, 53, 55.

Les actes de parole 3 <sup>ème</sup> AP	Les actes de parole 4 <sup>ème</sup> AP	Les actes de parole 5 <sup>ème</sup> AP
-Saluer/ Prendre congé -Se présenter / Présenter -Demander/ Donner des informations - Interroger/ Répondre.	- Donner un avis, une appréciation, un conseil. - Exprimer : ses sentiments, ses émotions et ses préférences, un souhait.	- Donner un avis, une appréciation, un conseil. - Exprimer : ses sentiments, ses émotions ses préférences.

**Tableau 2 : Les actes de parole sélectionnés au cycle primaire.**

#### **4- L'oral dans le programme annuel du cycle primaire**

Concernant l'apprentissage de l'oral, celui-ci s'organise autour de la réalisation d'actes de parole tout en développant chez l'apprenant une « conscience phonologique » s'inscrivant dans une pression phonologique :

L'opposition des paires minimales permettra à l'apprenant de développer sa conscience phonologique et de percevoir le changement de sens. Le programme de primaire « deuxième génération » accorde à l'oral une partie importante en le plaçant comme une forme première dans l'échange langagier. L'apprentissage se fait par l'écoute et la prise de parole afin de (re)produire. Par ailleurs, l'apprentissage de l'oral se fait par la réalisation des actes de parole sélectionnés dans le programme.

La progression présentée dans le document d'accompagnement (2016 : 11) explique l'articulation des apprentissages et des évaluations en présentant une organisation logique des contenus. Pour comprendre l'organisation des programmes pour chaque domaine, une matrice conceptuelle est présentée sous forme d'un tableau dans le programme (2016). La matrice conceptuelle est l'outil permettant de mettre en relief des savoirs- ressources avec les compétences visées. Ces savoirs- ressources sont nécessaires pour l'acquisition des compétences visées d'une discipline, « la matrice fait ressortir les concepts structurant de la discipline, qui sont objets de l'apprentissage dans les programmes annuels (.....) une vision globale des domaines et concepts structurants de la discipline. Elle permet une organisation

cohérente des programmes assurant ainsi une progression harmonieuse des apprentissages. »  
(42)

Voici à présent le domaine de l'oral avec ses concepts et ses contenus pour les deux paliers : (43) :

**Tableau 3 :**

Paliers	domaines	Compétences terminales	Concepts	Contenus notionnels / Ressources
3 <sup>ème</sup> /4 <sup>ème</sup> AP	Oral réception Et production	Comprendre et produire à l'oral des énoncés dans lesquels se réalisent les actes de parole étudiés en situation d'interaction.	Actes de parole Communication/ Echange Conscience phonologique Temps Espace Vocabulaire	- fonctions phatique et expressive du langage par des énoncés standardisés (Variantes lexicales et syntaxiques) - communication directe - échange de type conversationnel - découpage de la chaîne parlée (rythme, prosodie, accent) - combinatoire et paires minimales - les dimensions du temps (présent, passé, futur) par rapport à un repère « le présent » - simultanéité/ antériorité/ postériorité - les modes (impératif, indicatif, infinitif) - conjugaison des verbes usuels

42) Programmes de français cycle primaire, op.cit. p. 9.

43) Idem, pppp. 12-13-14-15.



				<ul style="list-style-type: none"> <li>- les indicateurs de temps</li> <li>- les pronoms personnels de conjugaison</li> <li>- les indicateurs spatiaux</li> <li>- vocabulaire scolaire, mots concrets,</li> <li style="padding-left: 20px;">Vocabulaire interstitiel (tous les mots qui permettent à la classe de fonctionner)</li> <li>- champs notionnels</li> </ul>
5 <sup>ème</sup> AP	Oral réception Et production	Comprendre et produire à l'oral des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole en respectant les contraintes de la situation de communication.	Actes de parole Communication Grammaire Temps / Espace Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fonction expressive du langage</li> <li>- directe/indirecte</li> <li>- paramètres de la situation de communication (qui parle, à qui, de quoi, pourquoi)</li> <li>- Syntaxe de l'oral :</li> <li style="padding-left: 20px;">Traitement des éléments linguistiques et prosodiques</li> <li>- les dimensions du temps (présent, passé, futur) par rapport à un repère</li> <li style="padding-left: 20px;">« le présent »</li> <li>- simultanéité/ antériorité/ postériorité</li> <li>- imparfait, passé simple</li> <li>- conjugaison des verbes pronominaux</li> <li>- les modes (impératif, indicatif, infinitif)</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- la dimension spatio-temporelle : les indicateurs de temps / d'espace</li> <li>- la formation des mots, sens et emploi</li> <li>- vocabulaire thématique lié aux thèmes du programme</li> </ul>
--	--	--	--	---

**Tableau 3 : La matrice conceptuelle au cycle primaire.**

En 3<sup>ème</sup> AP et 4<sup>ème</sup> AP, la matrice conceptuelle de la compétence terminale concernant le domaine de l'oral (réception et production) est : « comprendre et produire à l'oral des énoncés dans lesquels se réalisent es actes de parole étudiés en situation d'interaction. » Pour maîtriser cette compétence, l'apprenant doit s'exercer progressivement par le biais d'activités annonçant les savoirs- ressources nécessaires et pour une fin d'intégration.

En 5<sup>ème</sup> AP, la compétence terminale visée pour l'oral (réception/ production) est : « comprendre et produire à l'oral des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole en respectant les contraintes de la situation de communication ». Les concepts nécessaires à la maîtrise de cette compétence sont « les actes de parole, la grammaire et le vocabulaire », les contenus sont choisis en fonction des concepts nécessaires à l'installation de la compétence en question.

Les deux compétences visées pour le premier et le deuxième palier sont les mêmes ; consistent à favoriser la compréhension et la production des actes de parole mais dans le premier palier, il s'agit des actes de parole étudiés, alors que dans le deuxième palier c'est la prise en considération des contraintes de la situation de communication.

Les contenus travaillés tout au long de l'année scolaire, permettront à l'apprenant d'installer les concepts nécessaires au développement de la compétence visée, dans des situations d'apprentissage, la matrice conceptuelle est définie par le schéma suivant :

**Contenus (travailler les activités) → concepts (développer) → compétence terminale.**

### **Schéma 2 : La matrice conceptuelle**

Les contenus présentés et retenus dans le programme annuel, pour les trois niveaux, sont présentés d'une façon logique ; les contenus sont répartis d'une manière progressive. Aussi, les

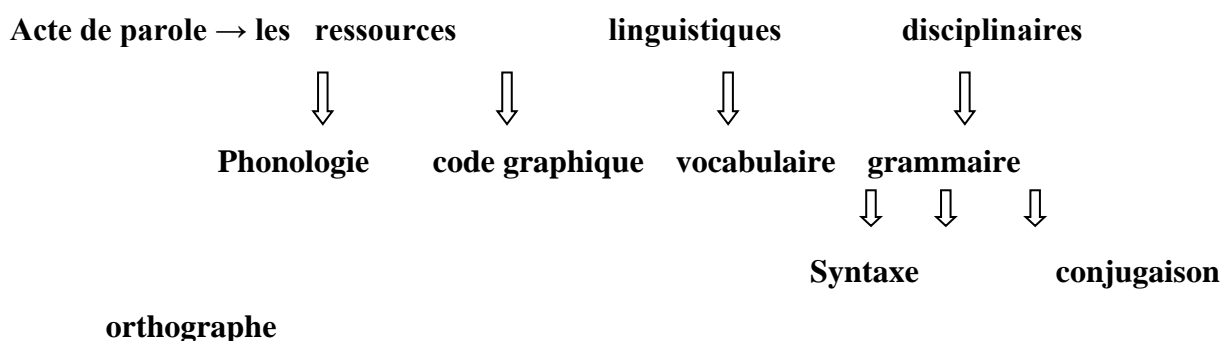
savoir-ressources nécessaires pour le développement des compétences sont claires et bien organisés prenant en compte le cheminement cognitif des apprenants (zone proximale du proche développement ZPD) et en déterminant les types d'activités à réaliser avec l'apprenant et les critères pour l'évaluation formative et intégrative. La zone du proche développement est un concept fondamental des théories de Vygotski, désigne la zone cognitive où les apprentissages difficiles deviennent possibles grâce à la médiation de l'enseignant ou celle entre les apprenants eux-mêmes ; autrement dit :

« La zone des apprentissages difficiles mais accessibles avec le soutien d'un médiateur. » (44)

La compétence visée, concernant l'expression orale, est la même compétence visée pour les trois niveaux : « réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. ». A partir de cette matrice conceptuelle, la compétence globale détermine les compétences terminales et chaque compétence terminale est traduite par des composantes (actes de parole, phonologie, prosodie et sources linguistiques). Une fois encore, c'est les actes de parole qui organisent les ressources linguistiques sur lesquelles repose la progression annuelle pour chaque niveau.

#### 4-1- Les actes de parole et les ressources linguistiques

Les actes de parole déterminent les ressources à mobiliser par l'apprenant. Ces ressources sont d'ordre linguistique, méthodologique et intellectuel. Les ressources d'ordre linguistique sont précisées par une progression phonologique, code graphique, vocabulaire et grammaire, comme le montre le schéma suivant :



44) Vienneau, R., op.cit. p. 176.

### Schéma 3 : Les ressources linguistiques d'un acte de parole.

Pour réaliser un acte de parole, il faut mettre en place des ressources linguistiques nécessaires pour sa réalisation. Donc, l'apprenant ne peut pas réaliser un acte de parole sans autant maîtriser ses ressources linguistiques. Présentant maintenant les thèmes proposés dans le programme du primaire.

#### 4-2- Les thèmes proposés

Au cycle primaire, les thèmes proposés parlent de la famille, de la santé, de l'environnement ... ces thèmes sont choisis en fonction de l'âge des apprenants et en rapport direct avec ce qu'ils les intéressent. Voici les thèmes proposés dans le programme français regroupés comme suite, tableau 4 : <sup>(45)</sup>

Niveaux	3 <sup>ème</sup> AP	4 <sup>ème</sup> AP	5 <sup>ème</sup> AP
Thèmes	-l'Ecole -La Famille -Les Animaux -La Compagne	-Le quartier -Les fêtes religieuses et familiales -Les animaux et la mer	-L'écologie -La valorisation et la présentation du patrimoine animalier et culturelle algérienne -La protection en cas de catastrophe naturelle.

**Tableau 4 : Les thèmes proposés au cycle primaire**

Les thèmes proposés sont variés, à chaque niveau l'apprenant aura l'avantage de découvrir des thèmes différents ce qui lui donne l'occasion de saisir et d'acquérir une variété de bagage linguistique.

Nous pensons que les thèmes présentés, pour chaque niveau, motivent les apprenants puisqu'ils sont au centre de leurs intérêts, se rapprochant de leurs réalités et de leurs vécus.

<sup>45)</sup> Guide d'utilisation du manuel 3<sup>ème</sup> AP, Alger, ONSP, 2016, p. 4.

<sup>45)</sup> Guide d'utilisation du manuel 4<sup>ème</sup> AP, Alger, ONSP, 2016, p. 4.

<sup>45)</sup> Guide d'utilisation du manuel 5<sup>ème</sup> AP, Alger, ONSP, 2016, P. 4.

Aussi, ce sont des thèmes avec des finalités éducatifs et en relation directe avec la formation personnelle des apprenants.

## **5- Obstacles d'apprentissages dans l'enseignement/apprentissage du français**

Le français est une langue étrangère qui peut présenter des obstacles pour l'apprenant surtout au primaire, le cycle qui présente le début d'apprentissage dans cette langue. Nous expliquons quelques difficultés que l'apprenant peut rencontrer tels que : <sup>(46)</sup>

- Un système phonologique complètement différent de celui de sa langue maternelle ;
- Le rapport phonie/graphie ; certains phonèmes sont écrit par plusieurs graphème et certains graphèmes correspondent à plusieurs phonèmes ;
- Un nouveau code graphique ;
- Un nouveau code social ;
- Les spécificités et les exceptions de la langue française.

De ce fait, l'apprenant doit être préparé progressivement et suffisamment pour pouvoir réaliser un acte de parole convenablement, en grammaire, en phonologie, en orthographe, ... ;

### **5-1- Le système phonologique**

La langue française comprend 36 phonèmes : 17 consonnes, 16 voyelles 3 semi-voyelles. L'apprenant est appelé à intégrer progressivement le système phonologique de cette dernière. C'est ainsi que l'apprentissage des phonèmes se fera selon une approche contrastive avec la langue arabe dans le but de dégager les phonèmes communs et les phonèmes différents. C'est aussi à partir d'une progression phonologique croissante que l'apprenant découvre la langue allant du facile au plus complexe.

Selon une progression phonologique, le programme de français cycle primaire propose, dans le programme annuel, une composante très importante du domaine de l'oral « savoir écouter/parler » cette composante phonologie/prosodie est présentée pour la troisième année primaire comme suite :

« Selon une progression phonologique,

---

<sup>46)</sup> Le document d'accompagnement du programme de français pour le cycle primaire, op.cit. p. 6.

- Connaître le système phonologique et prosodique.
- Distinguer les intonations des interlocuteurs dans un énoncé : assertion, interrogation, injonction et exclamation.
- Re/produire un énoncé de façon intelligible.
- Restituer un message écouté. » <sup>(47)</sup>

La progression phonologique pour la quatrième année est présentée comme suite :

« -Maîtriser le système phonologique et prosodique.

- Adopter une attitude d'écoute.
- Restituer un message écouté.
- Produire un énoncé de façon intelligible. » <sup>(48)</sup>

Concernant la cinquième année primaire, la progression phonologique/prosodique est présentée comme suite ; <sup>(49)</sup>

« Maîtrise du système phonologique et prosodique.

- Adopter une attitude d'écoute sélective.
- Prendre sa place dans un échange conversationnel.
- Utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale. »

La phonologique/prosodique est présentée d'une façon progressive qui va du facile au difficile pour permettre à l'apprenant de développer ses capacités de l'oral « savoir écouter et bien parler ». Ainsi il apprend progressivement depuis sa troisième et quatrième année (première et deuxième année pour son apprentissage de français) à connaître et à découvrir le système phonologique du français, en développant son écoute pour distinguer les intonations des interlocuteurs et pour répéter les énoncés écoutés.

---

<sup>47)</sup> Programme De Français cycle primaire, op.cit, p. 16.

<sup>48)</sup> Idem, p. 19.

<sup>49)</sup> Idem, p. 24.

En cinquième année, il s'agit de maîtriser le système phonologique et prosodique en utilisant le verbale et le non verbale pour comprendre et prendre la parole dans un échange ; son écoute est développée, donc il peut sélectionner les informations en question.

La phonologie consiste à étudier les sons (phonèmes) du point de vue de leur fonction dans une langue ainsi que les relations d'opposition et de contraste qui s'opèrent entre eux. Avant d'enseigner une langue, il faut prendre le soin d'identifier et de s'entraîner aux sons nouveaux. Il est aussi intéressant de faire le point sur les sons qui sont communs ou différents à la langue maternelle des apprenants et à la langue étrangère. <sup>(50)</sup>

Les nouveaux programmes deuxième génération accordent la primauté au développement des capacités auditives et phonétiques ce qui permettra à l'apprenant de développer progressivement sa compétence de communication. Les apprenants au primaire, à la tranche d'âge considérée, sont extrêmement sensibles à la prosodie et aux sonorités des langues et leurs capacités de discrimination auditive, de mémorisation et de reproduction de séquences orales. <sup>(51)</sup>

## **5-2- Le vocabulaire**

Le vocabulaire présenté sera concret, thématique lié aux activités de langage et à la lecture. Le vocabulaire sera lié directement au thème proposé en plus d'un vocabulaire fonctionnel et contextuel qui permet à l'apprenant de communiquer en classe. De ce fait, L'apprenant construit, un stock lexical composé de normes, pronoms, verbes, adverbes, adjectifs et prépositions. <sup>(52)</sup>

## **5-3- La grammaire**

La grammaire est une activité regroupant la syntaxe, la conjugaison et l'orthographe permettant à l'apprenant de comprendre les textes entendus ou lus et de produire à l'oral et à l'écrit : la grammaire est travaillée pour « soutenir la production orale et écrite. » <sup>(53)</sup>

### **5-3-1- La syntaxe**

---

<sup>50)</sup> Bablon, F., Enseigner une langue à l'école, Paris, Hachette Education, 2004, p. 75.

<sup>51)</sup> Hagège, 1996 : 26, cité par Halte, J.F., et Rispaill, M., Harmathèque, (2005), L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 155.

<sup>52)</sup> Programme de français cycle primaire, op.cit. p. 9.

<sup>53)</sup> Idem.

D'une manière implicite en 3<sup>ème</sup> AP puis explicite en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP, les structures syntaxiques sont abordées et présentées au service des actes de parole et de la dimension textuelle. L'apprentissage explicite permet à l'apprenant de connaître :

- « - la structure élémentaire de la phrase,
- La nature des mots et de leur fonction,
- Les types et formes de phrases,
- La relation syntaxique c'est-à-dire l'accord dans le groupe nominal
- Faire découvrir à l'apprenant les principes de fonctionnement syntaxiques de la langue. » (54)

Cet apprentissage offre à l'apprenant l'occasion de comprendre le sens des textes et de produire des énoncés à l'oral et à l'écrit.

### **5-3-2- La conjugaison**

Il s'agit d'un apprentissage systématique permet à l'apprenant de maîtriser la conjugaison des modes impératif et indicatif les plus fréquents à l'oral et à l'écrit.

### **5-3-3- L'orthographe**

Permet à l'apprenant de comparer et d'accorder des éléments linguistiques pertinents. Les activités présentées en orthographe sont au service de la communication orale et écrite qui développe progressivement les capacités des apprenants à employer les règles de fonctionnement d'une façon réfléchie. (55)

## **6- L'oral et les choix méthodologiques**

L'approche par compétence met l'accent sur l'apprenant, il est actif, il s'implique dans le processus d'acquisition, c'est le responsable de son propre savoir et de ses propres connaissances. Pendant la compréhension orale, il est mis en situation d'écoute et d'observation afin de développer des stratégies de compréhension. Concernant l'oral production, l'apprenant sera amené à s'exprimer en employant des énoncés dits : actes de parole comme nous l'avons présenté : se présenter, demander, ordonner, inviter.....

---

<sup>54</sup>) Programme de français cycle primaire, op.cit. p. 9.

<sup>55</sup>) Idem.



Pour la production écrite, il s'agit, pour l'apprenant de produire de courts énoncés. Par rapport à l'apprentissage linguistique, il est présenté d'une façon implicite pour la 3<sup>ème</sup> AP, et d'une manière explicite pour la 4<sup>ème</sup> AP et la 5<sup>ème</sup> AP, l'apprentissage de la grammaire est explicite. Le programme de français de la deuxième génération propose une progression des connaissances toutes en mettant en action les acquis des apprenants, une manière d'utiliser les connaissances déjà étudiées pour pouvoir comprendre et approprier de nouvel acquis. Il ne s'agit pas d'une accumulation de connaissances mais d'une progression spiralaire que les apprentissages sont conçus. A l'oral, l'apprenant commence par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et finalement reformulation. <sup>(56)</sup>

### 6-1- La progression de l'oral

L'apprenant doit apprendre à savoir intégrer et mobiliser les savoirs et savoir-faire acquis nécessaires pour développer n'importe quelle compétence. La progression explique clairement les savoirs ressources et les types d'activités nécessaires à l'aboutissement d'une compétence. Prenons l'exemple suivant de la 3<sup>ème</sup> pour la compétence de l'oral production : <sup>(57)</sup>

**Tableau 5 :**

Compétence de l'expression orale	Savoirs ressources	Types d'activité
réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actes de parole</li> <li>- Actes sociaux</li> <li>- établir un contact, saluer (les adultes, le groupe), se présenter, remercier, accepter, refuser, s'excuser, prendre congé.</li> <li>- Système phonologique</li> <li>- Progression phonologique (sons simples / paires minimales) : [a] [i], [m] [n], [∅] [e], [t] [d], [o], [l], [r].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identification des messages par L'intonation (ordre, question, affirmation...).</li> <li>- Ecoute de dialogues pour retrouver les interlocuteurs.</li> <li>- Ecoute de textes oraux pour retrouver des mots usuels, des mots outils, des noms propres.</li> <li>- Discrimination de phonèmes de la langue dans un énoncé.</li> </ul>

<sup>56)</sup> Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, op. cit. p. 6.

<sup>57)</sup> Idem, p. 07.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Système prosodique</li> <li>- Les différentes intonations</li> <li>- Les traits prosodiques</li> <li>- Les marques d'enchaînements</li> <li>- Communication/ Echange</li> <li>-Echange de type conversationnel : dialogue.</li> <li>-Fonction phatique du langage</li> <li>- Lexique</li> <li>Vocabulaire fonctionnel</li> <li>- communiquer en classe : consignes des exercices, vocabulaire interstitiel, mots pour nommer les parties du discours et les points de langue, lexique de la classe et de l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distinction des différentes intonations et des rythmes de la chaîne parlée.</li> <li>- Identification des interlocuteurs.</li> <li>- Répétition de phonèmes en contexte.</li> <li>- Répétition d'un message en articulant correctement.</li> <li>- Reproduction de la prosodie des comptines en les récitant.</li> <li>- Production d'un même énoncé avec des intonations différentes (colère, joie, surprise.)</li> <li>- Formulation de réponses à une question.</li> </ul>
--	---	---

**Tableau 5 : Progression de l'oral pour la 3<sup>ème</sup> AP.**

Pour installer la compétence en question « réaliser des actes de parole pertinents dans situation d'échange », l'enseignant devrait choisir et préparer des activités variées pour permettre à l'apprenant de s'exercer et d'intégrer par la suite des connaissances acquises en termes de situation d'intégration. Donc, l'apprenant doit connaître au moins :

- L'identification des messages par l'intonation (ordre, question, affirmation...).
- L'écoute de dialogues pour retrouver les interlocuteurs.
- L'écoute de textes oraux pour retrouver des mots usuels, des mots outils, des noms propres.
- la discrimination de phonèmes de la langue dans un énoncé.
- la distinction des différentes intonations et des rythmes de la chaîne parlée.
- l'identification des interlocuteurs.
- la répétition de phonèmes en contexte.

- la répétition d'un message en articulant correctement.
- la reproduction de la prosodie des comptines en les récitant.
- la production d'un même énoncé avec des intonations différentes (colère, joie, surprise.)
- la formulation de réponses à une question.

Autrement dit, l'apprenant développe cette compétence de production orale après avoir acquis et intégré les connaissances déjà citées plus haut ; l'enseignant demande alors à ses apprenants de produire après avoir installé chez eux les savoirs ressources adéquats. Donc, les ressources linguistiques permettent de développer la capacité des apprenants à l'oral et à l'écrit ; c'est une attitude à acquérir avant d'entrer de façon plus précise dans la production orale.

## **6-2- Les activités travaillant l'oral**

Le plus important à développer pour le cycle primaire est le développement des compétences de communication. Concernant la compétence orale, celle-ci est développée si l'apprenant dispose d'un temps suffisant pour prendre la parole. C'est ainsi que se développe le savoir et le savoir-faire linguistiques et discursifs nécessaires au développement de la compétence orale :

« L'oral en classe est présent dans toutes les activités. A l'enseignant de veiller à ce que chaque élève ait son temps de parole. C'est en parlant que se développeront des savoirs et savoir-faire linguistiques et discursifs qui, réunis, forment la compétence de communication orale. »<sup>(58)</sup>

Donc, les concepteurs de ce nouveau programme ne définissent pas clairement les activités qui travaillent l'oral. L'oral n'est pas encore mis en évidence, il n'est pas bien déterminé comme étant une activité à part entière. L'oral continue d'être une activité globale, générale et sans précision.

## **6-3- La mise en place des apprentissages et l'organisation pédagogique**

---

<sup>58)</sup> Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, op.cit. p. 59.

Le projet est la démarche pédagogique préconisée au cycle primaire, comme nous l'avons déjà annoncé plus haut. Chaque projet est constitué de trois à quatre séquences. Chaque séquence est constituée d'activités variées reposant sur quatre démarches ; oral (compréhension/ production), l'écrit (compréhension/ production), des activités d'intégration et des moments d'évaluation. La mise en place de chaque activité demande entre 20mn à 45mn cela est en fonction des objectifs à atteindre, du niveau des apprenants et de l'effectif des élèves par classe. <sup>(59)</sup>

La pédagogie de projet s'articule autour de plusieurs situations d'apprentissage assurant une mise en situation des apprentissages donnant à l'apprenant l'occasion d'investir et de réinvestir ses savoirs, savoir-être et savoir-faire.

### **6-3-1. Les situations d'apprentissage**

Pour développer une compétence, le nouveau programme deuxième génération, propose un plan d'apprentissage en impliquant l'apprenant dans des situations signifiantes concrètes, des situations de mobilisation de contenus et des situations d'intégration. <sup>(60)</sup>

L'apprentissage permet de passer d'un niveau de savoir (ou d'une compétence) à un autre niveau supérieur par le biais d'activités et de connaissances adaptées et intégrées au niveau de l'apprenant :

« - Des situations d'apprentissage élémentaires pour l'acquisition de savoirs ;  
- des situations d'intégration pour l'initiation et la maîtrise de l'intégration ;  
- des situations problèmes signifiantes et complexes pour la construction et l'évaluation de compétence terminale. » <sup>(61)</sup>

La première situation est une situation problème de départ, elle a comme objectif de susciter l'intérêt de l'apprenant et le pousser à réfléchir et à résoudre le problème annoncé. La deuxième situation est une situation d'apprentissage élémentaire, à partir de ces deux situations, l'enseignant présente à ses apprenants les moyens linguistiques nécessaires à la résolution de problème déjà annoncé dans la première situation. La troisième situation est une situation d'apprentissage à l'intégration, qui est à la fois une situation d'apprentissage et celle d'évaluation

---

<sup>59)</sup> Document d'accompagnement 5<sup>ème</sup> AP, Alger, ONPS, 2011, p. 8.

<sup>60)</sup> Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, op.cit. p. 44.

<sup>61)</sup> Cadre générale du curriculum du cycle primaire, op. cit. p. 24.

durant laquelle, l'apprenant apprend à savoir intégrer et à mobiliser ses acquis. La dernière situation est celle où l'apprenant répond à la situation problème rencontrées tout en apportant les informations nécessaires à la résolution de ce problème.

### **6-3-2. La situation problème de départ**

Cette situation d'apprentissage est proposée sous forme d'une énigme invitant l'apprenant à surmonter un obstacle. C'est l'un des outils pédagogiques qui permet à l'apprenant de construire ses propres savoirs ; « l'auto construction des savoirs ». La situation-problème est une tâche globale, complexe et signifiante. <sup>(62)</sup>

La situation problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète qui permet à l'apprenant de se poser des questions. C'est un moment de réflexion et d'analyse pour résoudre un problème particulier. La mise en pratique de cette activité permettra à l'apprenant d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix dans le but de répondre aux questions posées et au problème à résoudre ; « On y apprend de quoi comprendre le monde, on s'y construit autant que l'on construit son propre savoir, on s'y construit autonome. » <sup>(63)</sup>

Un apprentissage par problème est une approche qui fait appel à des situations complexes par le biais de questions significatives. Ces situations favorisent le développement chez l'apprenant des habiletés à rechercher l'information, à déduire ou à découvrir certaines règles ou contenus d'apprentissage avec l'aide de leur enseignant. L'objectif de cette démarche est de mettre l'apprenant en face d'une situation qu'il n'a jamais vue auparavant et qu'il cherche à maîtriser. <sup>(64)</sup>

L'apprentissage par problème repose sur la contextualisation des apprentissages et la participation active des apprenants ; Il est une « stratégie d'enseignement d'inspiration socioconstructiviste qui consiste à regrouper les apprenants en équipes pour résoudre une situation-problème à la fois complexe et significative qui leur a été proposée. Le problème (...) doit permettre de développer des compétences en résolution de problèmes et à faire en même temps l'apprentissage de nouveaux contenus. » <sup>(65)</sup>

### **6-3-3. les situations élémentaires**

---

<sup>62)</sup> Cadre générale du curriculum du cycle primaire, op. cit. p. 24.

<sup>63)</sup> Meirieu, P., op. cit. p. 166.

<sup>64)</sup> Vienneau, R., op.cit. p. 192.

<sup>65)</sup> Vienneau, R., op.cit. p. 198.

À partir de cette situation, l'apprenant s'approprié une ou des connaissances ainsi que des procédures dans le cadre d'un projet. C'est une situation durant laquelle l'apprenant mobilise et utilise les contenus et les processus acquis pour résoudre des situations problème. Ces situations problème sont les compétences à atteindre.

En se basant sur les acquis antérieurs, la situation d'apprentissage élémentaire permet d'acquérir et de maîtriser les savoirs nécessaires pour la résolution des situations d'intégration et des situations problèmes. <sup>(66)</sup>

### **6-3-4. les situations d'apprentissage à l'intégration**

C'est une situation d'apprentissage et une situation d'évaluation complexe en même temps. La situation d'intégration est présentée dans le but d'intégrer et de mobiliser les acquis (valeurs, compétences transversale et disciplinaires, savoirs déclaratifs et procéduraux, comportement.....) à travers cette situation, l'apprenant produit un document en mettant en œuvre une démarche bien précise. <sup>(67)</sup>

La situation d'intégration (SI), comme nous l'avons déjà expliquée, est une occasion pour les apprenants de s'entraîner à intégrer leur acquis : un moment de réinvestissement pendant laquelle l'apprenant apprend individuellement à utiliser ses connaissances apprises d'une manière concrète, ce qui lui permet de résoudre des situations-problème annoncées au début de chaque séquence :

« L'intégration est une opération individuelle : c'est l'élève qui intègre dans une démarche personnelle exigeant de lui des mises en association, des mises en relief de points communs ou d'éléments (règles, concepts, procédures...) pour appréhender une nouvelle situation. L'intégration consiste donc pour l'apprenant, à mettre ensemble des éléments acquis séparément et cela dans une dynamique d'interdépendance. » <sup>(68)</sup>

Le but de la situation d'apprentissage à l'intégration est de permettre à l'apprenant d'exercer la compétence visée et de développer les compétences transversales en utilisant et en mobilisant les savoirs-ressources déjà acquis. ; « Les situations d'intégration ne sont pas la

---

<sup>66)</sup> Document d'accompagnement 5<sup>ème</sup> AP, op. cit. p. 45.

<sup>67)</sup> Idem, p. 46.

<sup>68)</sup> Idem, p. 85.

juxtaposition de savoirs disciplinaire. Elles ne sont pas des applications pour la maîtrise des savoirs. » (69)

### **6-3-5-Famille de situations**

C'est un ensemble de situations qui se rapportent aux mêmes compétences. Des situations de même nature et même niveau de complexité. Ce genre de situation permet à l'apprenant de développer et de réinvestir ses acquis dans de nouvelles situations. Par ces situations, l'apprenant évite « le parcœurisme et l'application répétitive » (70)

### **6-3-6-Les situations d'évaluation**

L'évaluation est une situation d'enseignement/apprentissage permet à l'enseignant de réguler les acquis et les difficultés rencontrées par ses apprenants. C'est une activité en continue qui permet, aussi, à l'apprenant de mobiliser ses connaissances et ses savoir-faire. L'apprentissage se construit ainsi par la mise en place de différentes situations d'évaluation qui peut être une évaluation formative, pendant le déroulement du projet, ou certificative, à la fin de chaque projet et séquence. (71)

« L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives. » (72)

Avec l'approche par compétences, l'évaluation est considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage qui permet de « soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant, par la remédiation. » (73)

## **7- Evaluer l'oral**

---

69) Cadre général du curriculum du cycle primaire, op.cit. p. 25.

70) Idem

71) Document d'accompagnement du français cycle primaire, op. cit. p. 48.

72) Cadre général du curriculum du cycle primaire, op.cit. p. 26.

73) Idem, p. 26.

L'oral en classe de langue est présent dans toutes les activités, ce qui permet de favoriser la prise de parole pour chaque apprenant ;

« C'est en parlant que se développent des savoirs et savoir-faire linguistiques et discursifs qui, réunis forment la compétence de communication orale. » (74)

Donc, l'évaluation de l'oral n'est pas une tâche facile à proposer. Pour faciliter cette évaluation en classe de langue, l'oral est distingué en deux types, dans le Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire (2016 : p. 58) ;

- **Les situations d'expression** caractérisée par ses traits volatils, il relève de ce qui est spontané. Ce type d'oral est difficile à évaluer et à caractériser.
- **Les situations d'apprentissage de l'oral**, ce genre d'oral est mieux circonscrit ce qui rend facile de proposer des critères d'évaluation.

## **Bilan**

La lecture des documents officiels concernant le nouveau programme de français deuxième génération du cycle primaire, nous a montré que les savoirs sont présentés dans des situations d'apprentissage qui supposent permettre à l'apprenant de comprendre le quoi ? Le pourquoi ? Le quand et le comment. L'intégration et l'investissement des savoirs dans des situations de communication deviennent l'objectif primordial d'une pédagogie suscitant et invitant l'apprenant à construire et à contextualiser ses propres savoirs. Toute fois, les documents officiels présentent cette démarche en définissant les situations d'apprentissage nécessaires : il n'y a pas de cohérence entre le contenu de l'enseignement et la démarche proposées.

Les situations proposées sont : les situations de départ, les situations d'intégration, les situations élémentaires et les situations d'évaluation. Il ne s'agit pas de décrire ou de définir mais d'expliquer comment établir un lien entre les activités d'investissement des savoirs et les activités d'appropriation de ces savoirs.

Le but de l'enseignement de français au cycle primaire est de développer chez les apprenants des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire). C'est ainsi que les programmes sont structurés par des actes de parole. Ces derniers précisent

---

<sup>74)</sup> Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, op. cit. p. 59.



les ressources linguistiques, méthodologiques et intellectuelles que l'apprenant sera invité à développer pour acquérir cette compétence. Tout fois, les auteurs de ce programme n'accorde pas une place importante à une pédagogie d'enseignement explicite pour l'oral production ni de son évaluation. Ils décrivent l'importance d'évaluer (évaluation formative) chaque apprenant à l'oral et à l'écrit durant le déroulement du projet. Ils précisent que l'enseignant devrait préparer des grilles avec des critères bien ciblés ; la production orale n'est pas encore développée ; Cette activité, difficile à préciser, continue à être moins déterminée par rapport aux autres activités et à la démarche d'acquisition du code linguistique : C'est toujours une activité ambiguë flou et sans précision.

Nous présenterons dans le chapitre suivant un aperçu sur l'activité de production orale dans les manuels scolaires de la 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP pour préciser le changement qu'apporte ce nouveau programme par rapport à l'activité concernée.

## **Chapitre III**

### **Aperçu sur la production orale dans les manuels scolaire**

## **Introduction**

Dans ce chapitre, nous allons vérifier la deuxième hypothèse pour chercher si les activités proposées dans les manuels scolaires favorisent-elles ou non le travail sur l'oral. Nous tenterons en premier lieu d'identifier l'impact du nouveau programme sur la mise en pratique de l'activité de production orale. Nous montrerons aussi la place qu'occupe l'activité de production orale par rapport aux autres activités, et le rapport existant entre les autres activités et qui peuvent préparer l'apprenant à produire oralement en toute sécurité. Commençant d'abord par une présentation des trois manuels scolaires de la 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP. Nous identifierons par la suite l'organisation des apprentissages par projet puis le déroulement d'une séquence. Enfin, nous préciserons les situations d'enseignement/apprentissage présentées dans les trois manuels analysés.

### **1- Le manuel scolaire définition**

Le manuel est l'une des interprétations possibles d'un programme d'enseignement d'une langue ; l'enseignement d'une langue doit être doté d'objectifs, de programmes, de niveaux, de progressions, de contenus et de test d'évaluation. <sup>(75)</sup>

En effet, le manuel scolaire est un support pédagogique et didactique mis à la disposition de l'enseignant et des apprenants par l'établissement scolaire ; primaire, collège ou lycée. C'est un accompagnateur pour les deux partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage, concernant toute les disciplines y compris le FLE ; il est conçu comme une feuille de route pour l'enseignant, une référence et une source d'informations pour les apprenants. Ce document officiel est une interprétation des programmes soulignés par des spécialistes afin de faciliter la pratique enseignantes et répondre ainsi aux besoins des apprenants et de leurs parents.

---

<sup>75)</sup> Gohard-Randenkovic, A., Communiquer en langue étrangère, Peter Lang, 2004, p. 183.

Donc, le manuel est un support pédagogique indispensable dans toutes les étapes d'un cours. Pour faciliter l'analyse des manuels choisis (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP), nous avons choisi de travailler sur la grille d'analyse générale d'un manuel de Javier Suso Lopez tout en adoptant des critères d'analyse adéquats à notre objectif de recherche. (<http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso>). (Voir annexe).

## **1-1- Présentation des manuels scolaires**

### **1-1-1-Description du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AP**

Le nouveau manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AP intitulé « mon premier livre de français », est mis en pratique dès la rentrée scolaire 2017/2018 en suivant une démarche didactique concernant l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). La troisième année primaire constitue la première phase d'initiation à la langue française qui doit être « la fois progressive et motivante. »<sup>(76)</sup>

Ce manuel scolaire est destiné aux apprenants de la 3<sup>ème</sup> AP, âgés entre 7 et 8 ans. Les concepteurs de ce dernier ont choisi des personnages qui ont le même âge que les apprenants et portent des prénoms familiers très fréquents dans la société : Anis, Amina, Mélissa, Nadir, Dalila, Tania, Ali, Rima ... ces personnages rencontrent des aventures similaires à celles que les apprenants peuvent avoir dans leurs vies de tout les jours. Le manuel est marqué par plusieurs illustrations avec des couleurs attrayantes qui séduisent et motivent les petits apprenants. Le manuel propose, également, une typologie différente de textes entre dialogues, actes de parole, comptines et mini récits. Cette typologie offre aux apprenants la possibilité de s'exercer à prendre la parole en langue étrangère. Des pages à outils sont réservées à la fin de ce manuel scolaire ; quatre pages pour « l'ordre alphabétiques » avec des illustrations et des exercices, une page expliquant la notion du temps présenté par les adverbes et l'axe du temps. Les deux dernières pages proposent les moments de la journée et les chiffres de un à dix.

Le manuel contient quatre projets regroupant douze séquences :

---

<sup>76)</sup> Guide d'utilisation du manuel, français 3<sup>ème</sup> AP, Leila Madjahed, Alger, ONPS, 2016. p.3.

### **Projet 1 : Vive l'école !**

Produit final : La réalisation de l'album de la classe.

Séquence 1 : Bonjour ! Au revoir !

Séquence 2 : Je m'appelle Nadir.

Séquence 3 : J'aime l'école.

### **Projet 2 : En famille !**

Produit final : La réalisation de l'arbre de la famille.

Séquence 1 : Nous sommes une famille.

Séquence 2 : Qu'est-ce que tu veux manger ?

Séquence 3 : Tu as quel âge ?

### **Projet 3 : Tu connais les animaux !**

Produit final : La réalisation de l'abécédaire des animaux.

Séquence 1 : A la ferme.

Séquence 2 : Où est mon chien ?

Séquence 3 : Qu'est-ce que tu fais ?

### **Projet 4 : A la campagne.**

Produit final : La réalisation de l'imagier des fruits.

Séquence 1 : Je vais à la campagne.

Séquence 2 : Nous planterons un arbre.

Séquence 3 : Quelle belle journée à la campagne !

Le livre s'organise autour de quatre projets, chaque projet est constitué de trois séquences. Chaque séquence contient le même nombre d'activités visant l'oral, l'écrit, la lecture et

l'écriture. Le manuel scolaire contient aussi des situations d'intégration et des comptines pour chaque séquence. Il est structuré par un certain nombre d'activités présentées, dans chaque séquence, respectivement comme suite :

- La compréhension de l'oral dans la première page,
- La production de l'oral dans la rubrique « je dis »,
- La phonie/ graphie présentée dans, à deux reprises, la rubrique « dis le dialogue avec tes camarades »
- La lecture et écriture dans la rubrique « j'écris et je lis »,
- L'évaluation présentée dans la rubrique « je m'entraîne »,
- La dernière rubrique consiste à présenter la tâche à réaliser ; « tâche 1 ».

Le livre est facile à consulter et à comprendre ; quatre tableaux des contenus sont présentés au début du manuel scolaire annonçant le thème de chaque projet, le thème, le contenu, les ressources et les tâches de chaque séquence. Dans ce manuel, chaque projet est spécifié par une couleur apparaît au coin et en bas de chaque page, rappelant le projet en question : le vert pour le projet 1, le bleu pour le projet 2, l'orange pour le projet 3 et le rose pour le dernier projet.

Après le tableau des contenus, une présentation du manuel est proposée pour faciliter la consultation de ce dernier, annoncer et expliquer l'objectif de chaque rubrique : « tu écoutes », « tu comprends », « tu répètes », « tu écris », « tu lis » et « tu fabriques ».

L'organisation du manuel facilite aussi son utilisation par l'enseignant, les apprenants et leurs parents ; au début de chaque nouveau projet, la première page rappelant le thème du projet et l'objectif de chaque séquence avec un encadré annonçant la tâche à réaliser tout écrit en gras et une grande illustration renforçant le thème du projet.

### **1-1-2-Description du manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> AP**

Le manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> AP s'inscrit dans une démarche communicative et une approche par compétences. C'est un manuel scolaire destiné aux apprenants âgés entre 9 et 10 ans, intitulé « français quatrième année primaire ».

Comme le manuel de la troisième année, la structure du présent manuel est la même ; un tableau des contenus annonçant les trois projets. Chaque projet est désigné par une couleur et présenté dans un tableau à part, précisant les sous-thèmes, les points de langue (lexique,

conjugaison, grammaire et orthographe), les ressources et tâches (acte de parole, dialogue, comptine et tâche) pour chaque séquence. La première page, avant chaque nouveau projet, précise le thème du projet et les sous-thèmes de chaque séquence tout écrit en gras. Cette page précise la couleur de chaque projet qui va être appliquée dans toutes les pages (en haut et en bas) du même projet. Cette précision permet à l'apprenant de se repérer facilement ; la couleur bleu pour le projet 1, le vert pour le projet 2 et l'orangé pour le projet 3. Une grande illustration attrayante et soigneusement choisie précise le thème, en bas de cette page, dans un encadré écrit aussi en gras, annonce la tâche à réaliser.

Voici à présent les trois projets proposés pour la 4<sup>ème</sup> AP :

### **Projet 1 : c'est notre quartier**

Séquence 1 : tu habites où ?

Séquence 2 : je vais chez Madjid.

Séquence 3 : au magasin.

### **Projet 2 : c'est la fête !**

Séquence 1 : bonne année

Séquence 2 : aujourd'hui, c'est l'aïd !

Séquence 3 : joyeux anniversaire !

### **Projet 3 : à la mer !**

Séquence 1 : tu connais l'aventure de la petite goutte d'eau ?

Séquence 2 : à la piscine.

Séquence 3 : que s'est-il passé ?

## **1-1-3-Manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP**

Le nouveau manuel scolaire, suivant le nouveau programme deuxième génération, apparut dès l'année scolaire 2019/2020 est intitulé « Français cinquième année primaire ». Ce manuel est destiné pour les jeunes apprenants de cinquième année qui sont à leur troisième année d'apprentissage de français. C'est un manuel facile à consulter et à comprendre avec un tableau de contenu annonçant les projets sélectionnés, les sous-thèmes des séquences, les actes

de parole, les ressources (lexique, grammaire, conjugaison, orthographe et documents) et les mini-tâches pour chaque séquence. Une double page est réservée pour une présentation du manuel, précise les objectifs visés dans les rubriques qui organisent ce dernier. Comme pour les manuels scolaires de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP, le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP est organisé avec quatre couleurs différentes qui caractérisent les quatre projets en bordure des pages ; l'orange pour le projet 1, le rose pour le projet 2, le vert pour le projet 3 et le bleu pour le projet 4. Les auteurs du manuel scolaire ont choisi quatre thèmes pour la 5<sup>ème</sup> AP, chaque projet est constitué de deux séquences ;

### **Projet 1 : au zoo !**

Séquence 1 : pauvre gazelle !

Séquence 2 : c'est un vrai fennec

### **Projet 2 : c'est un lieu exceptionnel !**

Séquence 1 : nous allons au musée.

Séquence 2 : j'aime voyager en famille.

### **Projet 3 : qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?**

Séquence 1 : quand je serai grand.

Séquence 2 : c'est une inondation.

### **Projet 4 : protégeons la nature !**

Séquence 1 : pourquoi notre est-elle en danger ?

Séquence 2 : ne gaspillons pas l'eau !

Ce que nous pouvons avancer à partir de cette présentation, pour les trois manuels scolaires, c'est premièrement les thèmes proposés ; ces derniers sont au centre d'intérêt de l'apprenant relatifs à sa formation personnelle et à sa citoyenneté ; la valorisation et la préservation du patrimoine animalier et culturel algérien et mondial, la protection en cas de catastrophe naturelle et l'écologie présentée par la préservation de la nature. Deuxièmement, les personnages présentés, ont le même âge que les apprenants et portent des prénoms usuels



dans la société algérienne. Ils rencontrent des aventures dans un environnement proche de la vie réelle des apprenants ; Nous pensons que c'est une manière pour attirer l'attention des jeunes apprenants et de les motiver ; ils vont se sentir désignés ce qui leur pousse à participer à la tâche présentée : « Se rapprocher à la réalité vécue par tout élève algérien. »<sup>(77)</sup>

## **2- l'apprentissage par projet**

Dans les trois manuel scolaires, la stratégie d'enseignement utilisée est l'apprentissage par projet, c'est une stratégie qui « place régulièrement l'élève face à de vrais problèmes. »<sup>(78)</sup>. Avec cette méthode d'enseignement, l'apprenant construit ses apprentissages en interactions avec ses pairs. La réalisation du projet favorise le développement intégral de l'apprenant. Autrement dit, c'est une démarche qui permet à l'apprenant d'acquérir et de construire ses savoirs en adaptant des stratégies cognitives ce qui lui permet de développer des compétences disciplinaires et transversales. Les manuels proposent des situations d'apprentissage significatives et complexes pour que l'apprenant puisse manifester ses intérêts et exercer ses choix. Ces situations d'apprentissage rendent la réalisation du projet « cognitivement et affectivement signifiante pour lui. »<sup>(79)</sup>

Les cours proposés dans une séquence avec leurs différentes activités, prennent sens par rapport au projet global de la classe. Ces moments fournissent aux apprenants les moyens nécessaires pour la réalisation du projet de la classe: « chaque étape de travail aboutit à une synthèse, élaboré en interaction avec les élèves. »<sup>(80)</sup>

Nous pouvons dire que l'approche appliquée, dans les manuels scolaires, est une approche actionnelle : c'est un enseignement par projet qui met l'apprenant au centre de ses apprentissages. Donc, son rôle est valorisé ; en réalisant le projet, l'apprenant participe à réaliser une tâche bien précise, il réinvestit ce qu'il a appris durant les séquences, il utilisera la langue comme un moyen de communication pour réaliser son projet. Les manuels analysés proposent une pédagogie qui favorise l'autonomie de l'apprenant.

---

<sup>77)</sup> Guide d'utilisation du manuel, français 3<sup>ème</sup> AP, op.cit. p. 4.

<sup>78)</sup> Arpin et Capra, 2001 : 32, cités par Vienneau, R., Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 2<sup>ème</sup> édition, Montréal, Gaëtan Morin.2011, p. 197.

<sup>79)</sup> Raby, 2007 : 43-44, cité par Raymond Vienneau, op. cit. p. 201.

<sup>80)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, (1998), Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels de l'oral. Paris, ESF, 1998, p. 45.

## **2-1- les compétences visées**

Dans les manuels scolaires analysés, la langue est un objet d'enseignement/apprentissage, plusieurs dimensions d'apprentissages fondamentales et complémentaires se proposent dans le but de construire une compétence de communication. Le but est d'adapter un enseignement/apprentissage d'une langue à un public donné assurant ainsi sa réussite : « il s'agit de préparer l'apprenant à comprendre et à s'adapter à des situations de communication courantes. »<sup>(81)</sup>

Les compétences visées dans le programme de français au cycle primaire sont typiquement communicatives qui dépendent des actes de parole sélectionnés pour chaque niveau : « à partir des supports sonores et/ou visuels, l'élève est capable de comprendre ou de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole. ». Donc, Les actes de parole définissent les contenus qui vont être planifiés est programmés dans le but de les réaliser : « au premier plan des objectifs seraient placés la connaissance et la maîtrise des formes linguistiques requises pour la réalisation de chaque actes de parole figurant dans le programmés<sup>(82)</sup>

La maîtrise des actes de parole permet à l'apprenant d'utiliser la langue étrangère pour agir/réagir dans une situation de communication bien déterminée. Ces manuels favorisent le développement des compétences communicatives des apprenants puisque les actes de parole encadrent les activités proposés.

## **2-2- les thèmes proposés**

Nous avons constaté que les thèmes proposés, pour les trois niveaux, sont variés et intéressants, abordables pour les apprenants. Cependant, nous avons trouvé, dans le manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP, le thème suivant :

### **-Le projet 3 : qu'est ce qu'une catastrophe naturelle ?**

---

<sup>81)</sup> Gohard-Redenkovic, Aline, op. cit. p. 192.

<sup>82)</sup> Maurer, B., Une didactique de l'oral : du primaire au lycée, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001, p. 56.

En fait, la première séquence du projet 3, présente les métiers : « quand je serai grand. » l'objectif de cette séquence est de présenter les métiers en les associant à des catastrophes naturelles comme « le tremblement de terre ». La deuxième séquence « que devons-nous faire ? » consiste à présenter le thème de l'inondation, l'incendie et la sécheresse. Nous pensons que ce genre de thème peut être difficile à motiver les apprenants, il est important de proposer des thèmes qui correspondent à un enjeu réel permettant à l'apprenant d'intervenir.

Les concepteurs des trois manuels scolaires ont puisés des thèmes proposés dans le programme. Ils ont indiqué des thèmes variés et qui contiennent plusieurs dimensions, psychologique cognitive et sociale :

- Les thèmes avec dimension psychologique motivent, affectent et intéressent les apprenants.
- Les thèmes avec dimension cognitive renvoient à la complexité et à l'état des connaissances des apprenants.
- Les thèmes avec dimension sociale renvoient à proposer un thème sociale qui précise une pensée réelle à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe et qui peut mener à une réalisation d'un projet de classe ayant sens pour l'apprenant.
- Les thèmes avec dimension didactique contiennent de « l'apprenable » et qui n'a pas une relation avec le quotidien de l'apprenant. <sup>(83)</sup>

Voici le tableau suivant résumant les thèmes proposés :

Niveaux	Dimension didactique	Dimension cognitive	Dimension sociale
3 <sup>ème</sup> AM	/	-tu connais les animaux. -à la campagne.	-vivre à l'école -en famille
4 <sup>ème</sup> AP		-c'est notre quartier.	-c'est la fête.

<sup>83)</sup> Raymond Vienneau, op. cit., p. 37 .

	/		-à la mer
5 <sup>ème</sup> AP	/	-Au zoo  -un lieu exceptionnel  -qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?	-au zoo  -protégeant la nature !

**Tableau 1 : Les thèmes proposés au cycle primaire**

Comme nous venons de voir, les thèmes proposés dans les trois manuels scolaires 3<sup>ème</sup> AP, 4<sup>ème</sup> AP et 5<sup>ème</sup> AP ont une indéniable épaisseur cognitive et sociale qui permet un approfondissement des connaissances concernant l'usage de la langue française. Les thèmes proposés sont connus en langue maternelle ce qui facilite la signification et permet à l'apprenant de se concentrer sur l'usage de la langue étrangère.

Ces thèmes motivent les apprenants. Donc, il y a une prise en considération du dispositif affectif des apprenants. Cette perspective de motivation est nécessaire pour le rendement scolaire des apprenants ; une bonne dose de motivation de source intrinsèque ou extrinsèque est indispensable à tout apprentissage volontaire. <sup>(84)</sup>

Les thèmes proposés sont étroitement attachés à la vie sociale des apprenants, dans les trois manuels scolaires, ce qui favorise et consolide l'apprentissage d'une nouvelle langue : l'école ne peut être couper de ce que l'apprenant peut apprendre de son monde réel « sociale » :

« On ne peut couper l'école et ce que l'on y apprend, du monde et de la « vraie vie ». La première servant l'autre et la seconde enrichissant la première dans une boucle qui devait favoriser l'envie de découvrir, de comprendre et d'apprendre toujours un peu plus. »<sup>(85)</sup>

Les thèmes des trois niveaux, présentent un contexte social connu par les apprenants ce qui facilite le développement de leurs compétence communicative en langue étrangère ; la compétence communicative prend des dimensions contextuelles, selon Hymes. Autrement dit,

<sup>84)</sup> Nuttin 1985, cité par Raymond Vienneau, op. cit. p. 35.

<sup>85)</sup> Feunteun, Anne, op. cit. p. 202.

la compétence communicative n'est pas une compétence linguistique mais elle est également associée à une « capacité d'usage ». (86)

Nous avons trouvé quelques thèmes proposés en 3 et 4<sup>ème</sup> AP qui s'inscrivent dans la continuité des thèmes proposés en 5<sup>ème</sup> AP. Il y a situation d'apprentissage quand un sujet utilise ses capacités qu'il mobilise en interaction avec ses compétences : « une situation dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit. » (87)

**Tableau 2 :**

	3 <sup>ème</sup> AP	4 <sup>ème</sup> AP	5 <sup>ème</sup> AP
Thème 1	Nommer les animaux de la ferme  Nommer les animaux domestiques.	Nommer les animaux de la mer du nord	Décrire un animal

**Tableau 2 : Exemple d'une continuité de thèmes au cycle primaire.**

### 2-3- Les actes de parole

Avec la pragmatique, l'enseignement des langues étrangères est devenu de plus en plus clair, organisé et rassurant pour l'enseignant et l'apprenant. Il suffit de préciser les actes de parole pour déterminer et préciser les unités linguistiques (88). À partir des besoins communicatifs des apprenants, un inventaire d'actes de parole est mis en place, ce dernier permet de déterminer les matériaux verbaux nécessaires pour la réalisation des actes de parole choisis.

Les actes de parole consistent à placer l'apprenant dans des situations d'apprentissage discursif : « le(s) acte(s) de parole sont une situation discursive simple ou complexe dont la

<sup>86)</sup> Berger Evelyne., (2016), Prendre la parole en L2 : Regard Sur La Compétence D'interaction En Classe De Langue, Peter Lang, 2016, p. 58.

<sup>87)</sup> Meirieu, P., op. cit. 191.

<sup>88)</sup> Coste, 1980 : 240, cité dans archives-ouvertes.fr

mise en œuvre n'est possible qu'à partir du moment où le sujet a la maîtrise relative de divers actes de parole. » (89)

Donc, il faut déterminer l'ensemble des « composantes linguistiques » nécessaires pour accomplir la compétence visée ; de cette manière, l'oral sera plus concret à enseigner. La production orale, dans les manuels scolaires en question, est présentée au début des apprentissages avant même que l'apprenant ait la chance de découvrir la réalisation linguistique de l'acte de parole sélectionné. On demande aux apprenants surtout dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AP de produire oralement sans avoir eu le temps pour accueillir et comprendre le langage.

Les actes de parole structurent les programmes de l'enseignement de français deuxième génération ; les manuels scolaires penchent vers cette notion en considérant la langue comme un moyen de communication ; l'enseignement de l'oral par le biais d'actes de parole offre aux apprenants un apprentissage de la langue orale qui se rapproche le plus possible de leur vie réelle. Cette façon d'enseigner amène les apprenants à développer des comportements communicatifs efficaces et à adapter des unités linguistiques et comportements adéquats aux situations de communications. L'approche par compétences est la démarche sur laquelle repose les programmes de français au primaire, par conséquent c'est la réalisation de la tâche qui est mise en relief. En réalité, les actes de parole sont au premier plan dans les trois manuels scolaires, la tâche (mini tâche) est à la fin de chaque séquence. Donc, c'est les tâches qui font émerger des fonctions communicatives. (90)

**Tableau 3 :**

Niveaux	Actes de parole	Tâches
3 <sup>ème</sup> AP (projet 3 séquence 1)	Nommer les animaux de la ferme.	Fabriquer l'imagier des animaux de la ferme.
4 <sup>ème</sup> AP (projet 3 séquence 1)	évoquer des actions vécues.	Dessignons des histoires racontées.

89) Maurer, B., op. cit. p. 49.

90) Archives-ouvertes.fr

5 <sup>ème</sup> AP (projet 3 séquence1)	Donner des informations sur un fait.	Présenter son métier préféré.
--	--------------------------------------	-------------------------------

**Tableau 3 : Les actes de parole et les tâches proposés au cycle primaire**

La tâche est considérée comme un concept pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dont l'objectif est de « favoriser l'acquisition des compétences en L2 » (<sup>91</sup>).

Les actes de parole présentés dans le même niveau sont cohérents, ils se complètent dans le même projet. Voici un inventaire d'actes de parole proposés dans les trois manuels :

**Tableau 4 :**

Niveaux/ actes de parole	Projet 1	Projet 2	Projet 3	Projet 4
3 <sup>ème</sup> AP	-saluer/prendre congé.  -Se présenter/présenter.  -exprimer ses sentiments/des préférences	-présenter sa famille.  -demander un objet/répondre à une question.  -demander et dire son âge.	Nommer les animaux de la ferme.  -nommer les animaux domestiques.  -dire les jours de la semaine, dire la date.	-demander et dire l'heure.  -situer un évènement dans le temps et le lieu.  -évoquer des actions vécues
4 <sup>ème</sup> AP	-Saluer/se présenter/présenter.	-souhaiter un vœu.  -se situer dans le temps (le jour)	-évoquer des actions vécues.	

<sup>91</sup>) Berger, E., op. cit. p. 51.

	-demander une information pour localiser un lieu.  -demander un chemin/ un itinéraire.	-se situer dans le temps (le mois)	-repérer des éléments d'un récit.  -situer un évènement dans le temps et dans l'espace.	
5 <sup>ème</sup> AP	-décrire un animal.  -présenter l'état d'un animal.	-raconter un évènement.  -situer un évènement dans le temps	-Donner des informations sur un fait.  -expliquer un évènement.	-dire quoi faire.  -donner des conseils.

**Tableau 4 : Les actes de parole proposés dans chaque projet.**

C'est vrai que la cohérence n'est pas assurée d'un projet à un autre dans le même niveau, mais elle est assurée d'une année à une autre ; « on apprendrait à saluer, à se présenter, à dire qu'on n'est pas d'accord, en concevant chaque apprentissage isolément des autres, la cohérence d'ensemble étant simplement assurée par l'existence d'une programmation sur plusieurs années de ces apprentissages. » <sup>(92)</sup>

**Tableau 5 :**

Niveaux	Acte de parole	Lexique	grammaire	Conjugaison	Orthographe
3 <sup>ème</sup> AP	Evoquer des actions vécues	-Nommer quelques fruits et arbres fruitiers.	-le substitut grammatical (elles/nom propre/GN).	-passé composer à l'oral : être/ avoir	

<sup>92)</sup> Maurer, B., op.cit. p. 56.



		-narrer des actions vécues.	-le complément de manière.		
4 <sup>ème</sup> AP	Evoquer des actions vécues	Lexique thématique de l'eau	-Les substituts grammaticaux : (ils/elles/GN)  -phrase affirmative/négative	-Verbe à l'oral « devoir » au présent  -Verbe à l'écrit « chanter » au futur simple	Pluriel des noms en « x »

**Tableau 5 : La cohérence entre les actes de parole proposés**

Le même acte de parole « évoquer des actions vécues » est présenté dans le deuxième palier (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP), mais le degré d'approfondissement est complètement différents, ensuite les points de langue dépendent de l'acte de parole utilisé dans une situation déterminée ; le thème de la 3<sup>ème</sup> AP est « quelle belle journée à la campagne », le thème de la 4<sup>ème</sup> AP est « tu connais l'aventure de la petite goutte d'eau ? »

Il y a un inventaire d'actes de parole proposé au cycle primaire ; chaque acte de parole présente une situation de communication bien déterminée qui offre à l'apprenant une occasion pour découvrir la langue. Il découvre la réalisation linguistique nécessaire à son exécution : « en FLE, tous les actes de parole vont présenter un intérêt, parce qu'ils correspondent à chaque fois à une situation de communication nouvelle (...), ils seront tous l'occasion d'accroître la connaissance de la langue sur un domaine lexical ou sur une structure syntaxique. »<sup>(93)</sup>

**Exemple :**

L'acte de parole « Décrire un animal » (manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP) permet d'étudier les adjectifs de couleur, les verbes pronominaux, le complément d'objet direct, ....

---

<sup>93)</sup> Maurer, B., op.cit. p. 50.

Les actes de parole sélectionnés dans les manuels scolaires, sont d'ordre communicatif. Le but de ces actes de parole est leurs réalisations sur le plan linguistique : « dire ce qu'ils veulent dire », contrairement aux actes sociaux, dont le but est de : « satisfaire les besoins de face de l'autre. » (94)

De ce qui suit, nous pouvons dire que les actes de parole utilisés pour encadrer le programme du FLE au primaire ; déterminent les unités linguistiques adéquates à leurs réalisations, mais aussi c'est une manière pour faire apprendre aux jeunes apprenants à agir/interagir en utilisant la langue pour apprendre. (95)

## **2-4- l'oral et l'écrit**

L'oral est présenté sous forme de dialogues qui sont associés directement aux illustrations, dans les manuels scolaires de 3<sup>ème</sup> AP et 4<sup>ème</sup> AP, pour celui de la 5<sup>ème</sup> AP, la transcription des dialogues se trouve à la fin du manuel scolaire. L'oral et l'écrit sont associés ; l'oral est omniprésent, il est partout et en interaction constante avec l'écrit. (96).

Les dialogues écrits aident les apprenants et favorisent l'identification et la mémorisation des nouvelles structures : « à l'école, l'écrit peut faciliter le repérage des différents composants d'une phrase. Analyser une phrase écrite peut donc favoriser l'identification et la mémorisation des verbes, des groupes nominaux, des marques grammaticales et, ainsi, la manière dont fonctionne. » (97)

## **3- déroulement d'une séquence**

Les activités langagières qui constituent des moments de structuration, permettent aux apprenants de développer leurs capacités langagières à l'oral et à l'écrit. Cependant, la production orale est présentée, dans les trois manuels scolaires, au début de la séquence, vient ensuite les activités de structuration et à la fin de la séquence la production écrite. Les moments

---

94) Idem, p. 53.

95) KERBRAT- ORRECHIONI.C , « les actes de langage dans le discours » ;NATHAN/VUEF 2001op.cit, p53.

96) Halte, J.F., et Rispaïl, M., Harmathèque, op.cit. p. 29.

97) Idem.

de structuration semble bien servir à préparer l'apprenant pour réaliser sa production écrite et non orale.

L'ordre des activités est le même dans les trois manuels scolaires ; la compréhension orale et la production orale sont présentées successivement au début de chaque séquence. La compréhension et la production sont deux activités complètement différentes mais les deux compétences sont étroitement liées et indissociables ; l'une sert au développement de l'autre : « mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler. »<sup>(98)</sup>

### **3-1- organisation des activités**

Dans les manuels scolaires des trois niveaux, les apprentissages s'organisent dans un déroulement « classique », chaque activité commence par une phase d'identification qui permet à l'apprenant de mettre en œuvre des activités prescrites. Ensuite, une phase centrée sur la signification ou l'apprenant intégrera la nouveauté dans laquelle il montre son intérêt. Une phase d'utilisation au cours de laquelle l'apprenant réinvestirait cette nouveauté ou connaissances à des fins personnelles. Les savoirs pour l'enseignement/apprentissage du FLE s'organisent en projets, chaque projet est constitué de deux à trois séquences ; la séquence didactique est : « un ensemble de période scolaire, organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à l'autre, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe. »<sup>(99)</sup>. La réalisation du projet constitue une mise en situation qui assure à l'apprenant un vrai apprentissage, il permet à ce dernier d' : « avoir un projet d'utilisation de ce qu'on est entrain de recevoir et s'en donner des représentations finalisées. »<sup>(100)</sup>.

Nous avons constaté que les activités s'enchaînent dans le même ordre ; la compréhension de l'oral, la production orale, vocabulaire, conjugaison, grammaire, orthographe, préparation à l'écrit, production écrite, comptine et réalisation de tâche. La production orale est présentée au début de chaque séquence, après la compréhension de l'oral : L'oral est la première activité utilisée comme support présentant et organisant les savoirs

---

<sup>98)</sup> Cuq, J-Q., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, 2005, p. 178.

<sup>99)</sup> Joaquim Dolz, Bernard Schawly, 1998 : 93

<sup>100)</sup> Meirieu, P., op. cit. p. 57.

cognitifs, les savoirs et les savoir-faire <sup>(101)</sup>. Puisqu'il s'agit d'une langue étrangère, s'exprimer oralement constitue pour l'apprenant, une découverte. Il ne peut s'exprimer oralement s'il n'a pas le matériel qu'il lui faut. En plus, avant de produire, l'apprenant doit comprendre les fonctions des différentes unités linguistiques composant une phrase, d'une façon implicite ou explicite, il doit reconnaître ce que peut être dans une langue vivante un sujet, un verbe et un complément : « l'enfant devait apprendre à segmenter la chaîne parlée de la langue apprise. » <sup>(102)</sup>.

Selon Krashen (1982), avant de produire, l'apprenant devrait avoir le temps nécessaires pour accueillir et comprendre le langage « silent period » ou « période silencieuse ». Ensuite, il doit « réactiver » les règles apprises pour qu'il puisse contrôler et corriger sa production « monitor contrôle » ou « la théorie du moniteur contrôle » <sup>(103)</sup>

La production orale est présentée au début de chaque séquence, après la compréhension de l'oral, pourtant cette activité nécessite des pré-requis nécessaires à sa réalisation en phonétique, en grammaire, en vocabulaire ... Donc, les apprentissages acquis vont être des « connaissances-outils » considérées comme des connaissances « procédurales et conditionnelles » qui favorisent l'acquisition de nouveaux apprentissages <sup>(104)</sup> : la réalisation d'un acte de parole.

#### **4- Les situations d'apprentissage**

Une situation d'apprentissage est proposée dans la première page de chaque projet, c'est une mise en contexte. Cette démarche active et motivante interpelle l'apprenant à découvrir le contenu du projet par le biais d'illustration, le thème du projet, les sous thèmes de chaque séquence et la tâche finale à réaliser. Une mise en situation est présentée aux apprenants au départ, la première page de chaque projet pour les trois manuels. Les apprenants sont mis en situation de communication qui correspond à un projet de classe, ils sont invités à le réaliser oralement avec les moyens dont ils disposent. Cette tentative de réalisation, permet à

---

<sup>101)</sup> Medjahed, Leila, guide d'utilisation du manuel, Français 5<sup>ème</sup> année primaire, Alger, ONPS, 2019, p. 5.

<sup>102)</sup> Bablon, F., Enseigner une langue à l'école, Paris, Hachette Education, 2004, p. 71.

<sup>103)</sup> Feunteun, A., op.cit. p. 196.

<sup>104)</sup> Vienneau, R., op. cit. p. 183.

l'enseignant et à l'apprenant de mesurer les difficultés que dévoilent leurs productions, motive les apprenants et propose une orientation à la production initiale. <sup>(105)</sup>

**Exemple :** Annexe figure 4 images 1,2 et 3.

Les manuels n'assurent pas la mise en situation problème exigée par les nouveaux programmes, ils annoncent cependant la mise en situation annonçant les thèmes des séquences et la tâche finale à réaliser pour chaque projet. Les situations de départ ne sont pas aussi mentionnés, cependant, elles sont proposées dans le nouveau guide de manuel scolaire de français 5<sup>ème</sup> AP, deuxième génération (2019), par exemple les situations de départ du projet 1 sont comme suite <sup>(106)</sup> :

- **Projet 1 : au zoo !**

**Situation de départ 1 :** les élèves de la 5<sup>ème</sup> AP ont visité un parc zoologique, d'une ville algérienne pour découvrir les animaux sauvages qui vivent en Algérie ou venus d'ailleurs.

**Situation de départ 2 :** Massinissa montre à ses amis les photos prises lors de ses vacances d'hiver. Ils apprécient la photo du fennec, un animal sauvage qui vit dans le désert algérien

- **Thèmes :** découverte des animaux sauvages :

- lors d'une visite scolaire au zoo,
- pendant les vacances d'hiver, grâce à un séjour dans le sud algérien,
- reconnaissance des animaux sauvages et domestiques qui vivent dans le désert algérien : la gazelle, le fennec, le dromadaire ...

Les situations d'apprentissage selon une perspective communicative et une démarche active qui invitent l'apprenant à comprendre, à chercher les informations et à les mobiliser dans un travail individuel ou collectif dans des productions écrites courtes. Les situations d'apprentissage s'organisent autour de la même thématique dans le cadre d'un projet. L'objectif

---

<sup>105)</sup> Dolz, Joaquim, Schawly, Bernard, op. cit. p. 94.

<sup>106)</sup> Medjahed Leila, Guide d'utilisation du manuel, Français 5<sup>ème</sup> année primaire, 2019, pp. 7, 8.

de cette organisation en projet est d'ordre linguistique (réaliser une production courte), d'ordre manuel (réaliser les tâches) d'ordre collectif et interactif (concours de devinette). <sup>(107)</sup>

Les situations de communication présentées, dans les trois manuels scolaires, sont très naturelles, suscitant les apprenants à communiquer ; les scénarios proposés, les thèmes abordés, les personnages choisis sont proches de la réalité et de la vie quotidienne des apprenants. La meilleure manière d'apprendre aux apprenants à parler, est bien évidemment d'organiser des situations de communication de la manière la plus naturelle et la plus authentique possible <sup>(108)</sup>.

« Plus l'élève reconnaît que les tâches présentées entretiennent des liens avec ce qui se passe en dehors de la classe, avec des connaissances nécessaires socialement et professionnellement, plus il ressent le goût et même le besoin de s'engager et de participer. » <sup>(109)</sup>

#### **4-1- L'implication de l'apprenant**

Il y a une prise en charge du processus d'apprentissage par l'apprenant, il est au centre de la construction de ses savoirs, dans les manuels, comme l'emploi des consignes, dans toutes les activités y compris l'oral (compréhension/production) faisant appel à une participation active de l'apprenant et à un engagement volontaire et actif de ce dernier.

##### **Exemple :**

Les consignes d'une activité de production orale : (manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> AP)

- Ecoute, puis réponds,
- Ecoute, puis dis,
- Maintenant, relis et joue le dialogue avec tes camarades.

Les trois manuels impliquent et font appel à la participation des apprenants, comme l'emploi de la première personne du singulier « je » dans les rubriques et l'impératif dans les consignes « lis le texte » « recopie le tableau ». Concernant l'oral, les consignes proposées impliquent directement l'apprenant dans des situations d'interaction sociale : « écoute, puis

---

<sup>107)</sup> Idem, pp. 4, 5.

<sup>108)</sup> Maurer, P., op. cit. p. 213.

<sup>109)</sup> Tardif, 1992 : 133, GEE-lecture

réponds », « réécoute le dialogue, puis réponds », « maintenant, joue le dialogue avec tes camarades ». La réalisation de la mini-tâche ou de la tâche finale est aussi présentée dans une situation qui fait appel à l'apprenant en l'engageant dans un travail de collaboration et d'interaction avec ses camarades : « je lis », « je dessine », « avec mes camarades, je choisis le meilleur imagier du quartier de rêve, nous l'accrochons au mur de la classe », « avec mes camarades, nous écrivons un texte pour présenter l'imagier du quartier de nos rêves. ». Durant toutes ces activités, l'enseignant a un rôle de guide et de facilitateur de l'opération d'apprentissage.

#### **4-2- Démarche de l'activité de l'oral dans les manuels scolaires**

L'oral est considéré comme une forme première de l'échange langagier. Cette activité est présentée en double pages, dans le manuel de la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> AP : la première page avec les deux rubriques « j'observe et j'écoute », « j'écoute et je réponds » annonce la compréhension de l'oral. La page se présente avec une grande illustration bien choisie avec des couleurs attrayantes précisant le contexte de la situation de communication. La deuxième page annonce la production orale avec la rubrique « je m'exprime ». L'oral (compréhension/production) est présenté en 1h30 minute, la compréhension de l'oral et la production orale se font successivement. Les compétences visées pour la première activité de l'oral sont <sup>(110)</sup> :

- Écouter et montrer sur les figurines et le dessin situationnel du manuel,
- Écouter et comprendre,
- Écouter et repérer le dialogue avec les camarades de classe,
- Lire et comprendre pour produire à l'oral et à l'écrit,
- Écouter et s'exprimer.

C'est vrai que la compréhension orale et la production orale sont deux activités indissociables et que la présentation de la première sert à la réalisation de la deuxième, sauf que dans notre contexte, il s'agit d'une langue étrangère et que le français n'est utilisé que dans le contexte scolaire. Pour cette raison, nous pensons que proposer la production orale au début d'une séquence didactique ne peut pas favoriser l'enseignement/apprentissage de cette activité.

---

<sup>110)</sup> Medjahed Leila, Guide d'utilisation du manuel, français 5<sup>ème</sup> Année Primaire, Alger, ONPS, 2019, pp. 12, 13.

## 4-2-1-Déroulement de l'activité de l'oral dans le manuel de 5<sup>ème</sup>

### AP

La compréhension orale est la première activité ; « La compréhension, est à la base du développement et précède toujours l'expression. » (111). La compréhension orale est présentée en deux phases ; la première phase « observer le document », l'apprenant découvre, réagit librement et propose le thème en observant l'illustration. Le deuxième moment, l'enseignant invite ses apprenants à s'exprimer, à partir d'un dessin, et à proposer des hypothèses. La deuxième phase « j'écoute et je réponds » à partir d'un enregistrement (une première écoute), l'enseignant mime la scène pour faciliter la compréhension globale du dialogue et permet à ses apprenants de se familiariser avec le dialogue et à répondre aux questions du manuel. La deuxième écoute est orientée ; il s'agit d'arrêter l'enregistrement à plusieurs reprises pour orienter les apprenants vers la bonne réponse. L'activité de compréhension se termine par une réécoute du dialogue dans son intégralité. Une lecture du dialogue est recommandée par un jeu de rôles entre les apprenants. Tous les dialogues sont transcrits à la fin du manuel scolaire. C'est un moment qui permet à l'apprenant d'établir un lien entre l'oral et l'écrit. L'enseignant veille à la bonne articulation et au respect de la ponctuation : « le document écrit constitue une consolidation de l'objectif d'apprentissage à l'oral. » (112)

La deuxième activité est la production orale « je m'exprime. À toi maintenant » ; Le premier moment, c'est l'oral guidé ; l'apprenant regarde les illustrations et s'exprime. C'est un moment de réinvestissement, l'apprenant mobilise les savoirs acquis en compréhension orale pour les réinvestir en expression orale ; il réemploie le vocabulaire et les structures extraits de la compréhension orale.

Le deuxième moment « oral-réemploi », il s'agit de répondre à la deuxième question sur cette page ; l'apprenant est appelé à réemployer ce qu'il a acquis durant les autres phases.

Le troisième moment est le jeu de contextualisation ; cette phase n'existe pas sur le manuel scolaire, l'apprenant répète une réplique pour jouer le rôle du personnage. C'est un jeu de scène en contextualisant avec les prénoms des apprenants. C'est une manière qui suscite l'implication des apprenants.

---

<sup>111</sup>) Cevrie-Muller et Narbonne 1996, cités Halte, J.F., et Rispaill, M., Harmathèque, op.cit. p. 114.

<sup>112</sup>) Medjahed, Leila, op. 2019 cit. p. 16.



Donc, la démarche préconisée à l'oral est communicationnelle qui consiste à entraîner l'apprenant à communiquer ; écouter d'abord, comprendre et produire des énoncés courts et simples (avec un réemploi guidé et semi-guidé). Des situations de communication que l'apprenant peut trouver dans sa vie courante. C'est une démarche suscitant l'interaction entre les apprenants à travers les tâches langagières (jouer des scènes). Des illustrations situationnelles et des documents oraux pour faciliter la compréhension orale.

**Exemple :** projet 1 séquence 2 (annexe figure 5).

### **4-2-2-Les situations d'apprentissage pour l'activité de l'oral**

L'apprentissage de la production orale, dans les deux manuels scolaires de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP, est présenté par imitation ; les apprenants sont invités à répéter le dialogue annoncé par la consigne suivante :

- Ecoute et répète le dialogue avec tes camarades. (Manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AP)
- Maintenant, joue le dialogue avec tes camarades. (Manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> AP)

Dans cette perspective, l'imitation a une place très importante, dans le palier II (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP), mais cela exclue toute « créativité langagière » car « l'acquisition du langage ne se fait pas loin de là, par répétition d'un modèle. »<sup>(113)</sup>. L'acquisition permet de comprendre des énoncés originaux, de produire des expressions nouvelles et de déterminer la phrase correcte ou non dans une langue même jamais rencontrée. Dans le deuxième palier, les apprenants commencent l'apprentissage de la langue étrangère, ils n'ont pas encore la capacité qui leur permet de s'exprimer oralement, le manuel scolaire les invite à produire oralement en répétant des énoncés proposés dans ce dernier.

En 5<sup>ème</sup> AP, l'apprenant est invité à s'exprimer, le manuel propose la rubrique : « Je m'exprime » ensuite, il y a l'expression « à toi maintenant » pour introduire la production orale. L'activité est annoncée avec une consigne, des questions et des illustrations à part pour guider et orienter les apprenants ; c'est une activité présentée comme une suite de la production orale mais avec des consignes et des illustrations qui la caractérisent et la séparent de la compréhension orale :

---

<sup>113</sup>) Gaona'ch, D., op. cit. p. 45.

- Avec ta/ton camarade, regarde les dessins, puis répondez aux questions ;
- Avec ta/ton camarade, décris un animal sauvage.
- En petit groupe, regardez les photos, que s'est-il passé ?

Donc, l'apprentissage de la production orale, pour le palier III, se fait par imitation (répéter les phrases) en premier plan. Ensuite, les apprenants sont invités à s'exprimer oralement en produisant des phrases simples. Les apprenants qui ont eu deux années d'apprentissage en FLE, ont la capacité qui leur permet de s'exprimer : « la connaissance du système de la langue, qui autorise vraisemblablement des performances excellentes de production et de compréhension. » <sup>(114)</sup>

Comme nous venons de voir, la production orale est présentée après la compréhension orale et avant les activités langagières, avec cet enchaînement, les apprenants découvrent les points de langue après la production orale. Donc, nous pouvons dire que la production orale est sous forme d'une « situation d'application/évaluation » puisqu' elle est placée après la compréhension orale et l'apprenant utilise ce qu'il a appris directement sans réfléchir. Il est amené à exploiter directement le vocabulaire et les structures trouvés dans la compréhension orale « mémoriser » : l'apprenant ne maîtrise pas encore les structures et les points de langue indispensables à cette activité, il ne maîtrise pas encore les connaissances et les procédures de résolution ; c'est une situation problème, où l'apprenant est appelé à produire oralement sans se rendre compte du matériel nécessaire, ce qui le pousse à répéter les énoncés proposés d'une façon mécanique et sans but. Résoudre un problème exige une connaissance de ce matériel : « les procédures de résolution sont connues de l'individu et applicable directement. » cette situation est aussi considérée comme une activité cognitive consiste à mobiliser toutes les facultés intellectuelles de l'individu. <sup>(115)</sup>

#### **4-2-2-1- Les situations problèmes et la production orale**

L'objectif de la situation problème, c'est de mettre l'apprenant en face aux situations qu'il n'a jamais vu auparavant et qu'il cherche à maîtriser. Les situations problèmes poussent l'apprenant à déduire ou à découvrir certaines règles ou contenus d'apprentissage avec l'aide

---

<sup>114)</sup> Gaonac'h, D., (2006), l'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique, Paris, Hachette Education, p. 52.

<sup>115)</sup> Raynal et Rieunier, 2009 : 369 cité par Vienneau, R., op. cit. p. 193.

de son enseignant <sup>(116)</sup>. Les trois manuels ne présentent pas de situations problèmes, c'est à l'enseignant de les proposer. Par ailleurs, ces manuels proposent des contenus qui permettent la résolution de problèmes, à la fin de chaque séquence.

Le programme de français au primaire explique la nécessité d'un enseignement organisé par les situations problèmes, c'est une démarche constructiviste. La situation problème organise l'enseignement et présente la manière d'apprendre la plus « conforme » à l'apprenant, tout en prenant en compte son intérêt suscité à partir d'une « énigme ». <sup>(117)</sup>

Cette manière d'enseigner place l'apprenant dans une situation qui lui permet la construction de son savoir à partir d'une tâche à effectuer : « l'explication ne vaut rien sans le besoin qui l'appelle et qui lui donne son sens. » <sup>(118)</sup>. Les manuels n'interprètent pas directement ce que les programmes avancent nécessaire au terme de situations problème.

### **4-3- L'évaluation**

La démarche de l'enseignement par projet présente la production orale comme l'activité d'ouverture dans chaque séquence constituant un support pour annoncer les activités langagières, ensuite la production écrite et la réalisation du projet viennent juste après cette structuration. Le produit final « production écrite » constitue : « un révélateur important des apprentissages effectués. » <sup>(119)</sup>.

Donc, la production écrite et la réalisation du projet sont deux moments d'évaluation pour les apprenants dont les critères portent précisément sur les dimensions d'une communication écrite optimale : « C'est en investissant les apprentissages optimalement dans la réalisation du projet que l'évaluation est également optimale. » <sup>(120)</sup>

L'évaluation est une démarche pour se rendre compte des capacités que l'apprenant peut effectuées mais aussi des obstacles qu'il rencontre. Il est nécessaire de proposer une évaluation après chaque activité, et c'est le cas pour toutes les activités langagières sauf pour l'oral (compréhension/production) : Les activités d'évaluation témoignent de la maîtrise de l'objectif

---

<sup>116)</sup> Vienneau, R., op. cit. p. 193.

<sup>117)</sup> Meirieu, P., op. cit. p. 166.

<sup>118)</sup> Legrand, L., cité par Meirieu, P. op. cit. p. 167.

<sup>119)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels de l'oral. Paris, ESF, 1998, p. 113.

<sup>120)</sup> Idem.

proposé <sup>(121)</sup>. À l'oral, la tâche d'évaluation est difficile à objectiver vu la complexité et la diversité des conduites orale à évaluer, c'est aussi apprécier ou identifier les capacités de l'apprenant, se rendre compte des processus qu'il est capable d'effectuer.

Les trois manuels scolaires ne contiennent pas de situations d'évaluation et/ou auto-évaluation concernant la production orale. Cependant, il y a une mise en situation explicite de la situation d'interaction, dans laquelle l'apprenant devrait parler. L'apprenant comprendra les rituels de prise de parole et la situation d'interaction en question.

Nous pensons que l'évaluation, après chaque séquence (évaluation formative), est nécessaire pour l'enseignant et l'apprenant : l'enseignant contrôle et évalue la mobilisation des acquis, concernant l'auto-évaluation, nous pouvons dire que c'est un point fort pour encourager l'autonomie des apprenants. Ajoutant que l'évaluation apporte de la valeur à l'activité proposée. Proposer des critères serait un point d'appui pour orienter l'apprenant ; il serait plus conscient et plus autonome en comprenant les critères sur lesquels doit-il travailler de plus en plus : Élaborer des critères d'observation est nécessaire pour pouvoir cerner les principales caractéristiques de la production orale <sup>(122)</sup>.

## **5- Les activités sur l'oral**

L'oral est présenté dans les manuels scolaires de primaire comme un objet enseignable lié à l'écrit ; les illustrations sont accompagnées par les paroles de personnages en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP, un dialogue transcrit en 5<sup>ème</sup> AP, pour passer d'un code à l'autre : « l'oralisation d'un écrit à travers les correspondances grapho-phonétique » <sup>(123)</sup>.

« Le scénario pédagogique » <sup>(124)</sup> de l'oral (compréhension/production) est très peu expliqué dans les trois manuels scolaires. Cependant, dans les guides, la production de l'oral est bien précisée en termes de compétences visées et d'organisation.

Dans les trois manuels scolaires, Le travail sur l'oral est constitué en se basant sur les supports textes et récitations. L'oral est constitué en travaillant sur des textes lus ou entendus. Le but est de comprendre le texte en travaillant sur les contenus et leur formulation langagière

---

<sup>121)</sup> Meirieu, P., op. cit. p. 132.

<sup>122)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al op. cit. p. 81.

<sup>123)</sup> Idem, p. 18.

<sup>124)</sup> Maurer, op. cit. p. 49.

d'une part et de la correction de la langue d'autre part. Ce genre de leçon est appelé « la leçon d'élocution » selon Marchand ; l'élocution c'est parler correctement en respectant la norme française, c'est une démarche pour travailler la langue conçue comme moyen de représentation de la pensée. <sup>(125)</sup>

Les manuels proposent aussi des récitations à la fin de chaque séquence : La récitation est « l'exercice spécial de la mémoire » <sup>(126)</sup>

Il est aussi important de proposer des activités qui mettent en jeu des capacités fondamentales tant d'un point de vue linguistique (technique de reprise du discours ...), cognitif (capacité critique) et social (écouter et respect de l'autre). Les textes proposés pour travailler l'oral, sont des dialogues ou des textes descriptifs favorisant le développement de la capacité linguistiques des apprenants. Il y'a d'autre genre qui travaille les autre capacités déjà proposées comme la lecture à l'autre, l'exposé devant la classe, le débat, l'interview ... <sup>(127)</sup>

Nous pouvons dire que les manuels proposent des textes dialogués favorisant les capacités linguistiques des apprenants. Ils seront ainsi appelés à travailler leurs mémoires et à répéter des énoncés qu'ils vont utilisés que dans un contexte scolaire.

## **5-1- Des documents pour travailler l'oral**

Comme nous venons d'expliquer, le travail sur l'oral est présenté par le biais de documents écrits, c'est des documents « authentiques fabriqués » <sup>(128)</sup> des personnages fictifs rencontrent des situations de communication adéquates et adaptées au thème choisi. Les concepteurs des trois manuels ont choisi ce genre de document pour donner l'occasion aux apprenants d'observer les personnages, le contexte et de découvrir le thème et le contenu qui le structure. Donc, les documents oraux sont des documents fabriqués où les personnages sont aussi fictifs, le dialogue est accessible avec une langue adéquate au niveau des apprenants.

**Exemples :** Projet 2 séquence 2 « 5<sup>ème</sup> AP » (Annexe, figure 6)

Les trois manuels scolaires présentent l'oral avec le support « dialogue » ; associé directement avec l'illustration comme dans les deux manuels de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP, ou le dialogue

---

<sup>125)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, op. cit. p. 12.

<sup>126)</sup> Buisson, 1883 : 2545, cité par Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, op. cit. p. 13.

<sup>127)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, ppp. 20, 21, 22.

<sup>128)</sup> Idem, p. 41.

est transcrit à la fin du manuel, dans le manuel de 5<sup>ème</sup> AP, ce qui facilite la compréhension et suscite l'interaction des apprenants : « la maîtrise de l'oral se développe d'abord dans et par les interactions auxquelles les enfants prennent part. »<sup>(129)</sup>

La plupart des activités proposées sont associées avec des supports dialogue qui gardent le même thème de la séquence ; C'est une démarche qui permet de travailler les phénomènes, d'étudier plusieurs niveaux de l'activité langagière et de rendre l'enseignement plus significatif. La lecture d'un dialogue consiste à produire des éléments verbaux et paraverbaux (gestes, voix, intonation, utilisation d'images)<sup>(130)</sup>.

Les situations de communication et les illustrations choisies sont moins polysémiques adaptés à l'âge des apprenants, annoncent des thèmes connus par les apprenants, ce qui facilitent l'identification des contextes ; Bablon<sup>(131)</sup> explique que le contexte doit être bien expliqué au départ, cela facilitera l'identification globale, sémantique et phonologique.

Nous pouvons dire que les textes choisis, l'entrée thématique et les contenus lexicaux et grammaticaux proposés favorisent le développement langagier des apprenants : Les apprenants s'adaptent et se familiarisent facilement avec une telle organisation. Utiliser la même thématique dans les activités de points de langue, prépare l'apprenant à exécuter les actes de parole en question dans une situation de communication en toute sécurité : Avant de parler, il faut tout d'abord apprendre aux apprenants la manière dont la langue étrangère fonctionne.<sup>(132)</sup>

Nous pouvons aussi avancer que les supports choisis (textes dialogués et/ bandes dessinées) poussent l'apprenant à lire en langue française tout en s'amusant, les jeux de rôle favorisent la créativité et l'interaction et clarifie la pensée et l'argumentation. Les jeux de rôles permettent aux apprenants d'acquérir non seulement des connaissances linguistiques (lexique, phonétique et morphosyntaxique) mais aussi de développer des habilités telles que l'observation et la mémorisation.<sup>(133)</sup>

## **5-2- les activités langagières**

---

<sup>129)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, op. cit. p. 49.

<sup>130)</sup> Idem, p. 64.

<sup>131)</sup> Bablon, F., op. cit. p. 139.

<sup>132)</sup> Idem, p. 74.

<sup>133)</sup> Robert J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions OPHRYS, 2010, p. 110

Les activités langagières désignent des activités impliquant des dimensions sociales, cognitives et linguistiques agissant comme « interférence » entre le sujet et le contexte didactique : l'activité langagière ou « activité de langage » est « une activité orientée, vers la communication ou vers un objet plus large (...) le contrôle de l'ensemble des composantes de l'activité de langage, à différents niveaux, par l'activité globale dans laquelle le sujet est engagé. » (134)

Les activités langagières proposées dans les trois manuels scolaires correspondent à des objectifs pédagogiques en termes de contenus et de compétences. Les contenus langagiers (dans les activités de points de langue) sont clairement proposés ; écrit en couleurs et qui sert à repérer, identifier et à mémoriser les contenus langagiers nécessaires pour la production orale et écrite en français. L'activité langagière est proposée dans les manuels scolaires comme un objet d'enseignement et un outil de communication. Les activités de points de langue sont annoncées par le biais de textes, généralement ce sont des dialogues, ce qui permet à l'apprenant de communiquer sans que la communication soit l'objet, c'est un véhicule pour permettre à l'apprenant d'acquérir les structures et le vocabulaire nécessaire à la production orale et écrite. Donc, les activités langagières visant les points de langue constituent des « moments de structuration, (...) un moyen essentiel pour développer les capacités langagières des élèves. » (135)

Nous avons constaté que les activités langagières proposées, dans les manuels scolaires, gardent le thème de la séquence. Proposer la même thématique permet à l'apprenant de comprendre le thème facilement et d'apprendre le point de langue en question dans une situation de communication. Ce qui favorise le développement des capacités langagières des apprenants. Comme le montre le tableau suivant ;

**Tableau 6 :**

Actes de parole	documents	Lexique	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
-----------------	-----------	---------	-----------	-------------	-------------

<sup>134)</sup> Gaonac'h, D., (1991), Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Didier, 1991, p. 202.

<sup>135)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, op. cit. p. 92.

3 <sup>ème</sup> AP : « demander un objet/répondre à une question » (projet 2 séquence 2)	Dialogue : « qu'est-ce que tu veux manger ? »	-Nommer quelques aliments  -exprimer un goût, une préférence alimentaire	-dire des phrases avec « il faut »  -la phrase négative.	-verbe à l'oral : vouloir	Les deux points, les guillemets
4 <sup>ème</sup> AP : « souhaiter un vœu » (projet 2 séquence 1)	Dialogue : « bonne année »  Extrait : « la fête du mouloud »	-souhaiter une bonne année  -écrire des vœux pour une fête traditionnelle	-la phrase simple  L'adjectif qualificatif  -les démonstratifs	-verbe « faire » au présent à l'oral  -verbe « aimer » au présent à l'écrit	-la ponctuation  -le féminin de l'adjectif en « e »
5 <sup>ème</sup> AP : « donner un conseil »  Projet 4, séquence 2)	-Dialogue : Ne gaspiller pas l'eau !  -extrait : « pourquoi ne faut-il pas gaspiller l'eau ? »	Le suffixe « ée »	- Il faut  - Il ne faut pas  - La coordination « donc »	-l'impératif pour donner un conseil.	-le pluriel : al, ail  -les homophones : ou, ou  - la ponctuation.

**Tableau 6 : Exemples d'activités langagières d'une même séquence**

L'apprenant devrait comprendre les outils qui constituent la langue pour avoir la capacité d'utiliser ces structures dans des situations de communication : « quand les élèves



commencent à comprendre la manière dont la langue étrangère fonctionne, il faut trouver le moyen de les motiver à parler dans cette langue en créant le besoin de communication. » (136)

Nous avons constaté que l'oral est enseigné à travers les genres comme la lecture, les points de langue. Ces activités sont textualisées, sous forme de textes ou de dialogues. Ces documents contiennent des actes de parole sélectionnés pour faciliter l'enseignement de l'oral : « l'oral pragmatique est une façon d'enseigner l'oral vue sous l'angle d'actes de parole dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire dans une perspective beaucoup, plus près de la vie des élèves. » (137)

Toutes les activités proposées favorisent le travail sur l'oral sauf que la production orale, moment où l'apprenant et l'enseignant se rendent compte de la capacité de l'apprenant à produire oralement, est présentée au début et non après les autres activités. Frédéric Bablon précise qu'avant de demander à l'apprenant de produire oralement, en langue étrangère, il est nécessaire de lui proposer différents types d'activités visant chacune une compétence bien précise à développer : « des activités pour repérer, identifier et commencer à mémoriser les contenus langagiers » (138) ; c'est ce genre d'activités qui est proposé mais après l'activité de production orale.

### **5-3- La phonologie**

La phonologie est l'étude des sons (phonèmes) du point de vue de leur fonction dans une langue donnée ainsi que les relations d'opposition et de contraste qui s'opèrent entre eux. (139)

Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AP en particulier propose un travail important sur les phonèmes où les apprenants sont invités à découvrir les voyelles, les consonnes et les syllabes.

**Exemple** : projet 1 séquence 1 (voir annexe ; figure 7)

La phonologie est moins travaillée en 4<sup>ème</sup> AP, un petit coin d'une page pour travailler les « sons et lettres ».

---

<sup>136</sup>) Bablon, Frédéric, op. cit. p. 74.

<sup>137</sup>) Maurer, 2001, cité par Christan Dumais : 1, cite l'oral pragmatique, dans le site, Archives-ouvertes.fr., pragmatique, thé.

<sup>138</sup>) Bablon, F., op. cit. p. 135.

<sup>139</sup>) Idem, p. 75.

**Exemple** : projet 1, séquence 1 (voir annexe ; figure 8)

Pour le manuel de 5<sup>ème</sup> AP, aucune activité n'est mentionnée pour le travail sur la phonologie.

Nous avons aussi remarqué que les comptines sélectionnées dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AP contiennent des répétitions de voyelles spécifiques à la langue française et à la distinction des phonèmes, des paires minimales cela permet aux apprenants d'associer les sons proches au sein de la langue française ; c'est une véritable mise en place d'un nouveau système phonologique. Donc, la phonologie est travaillée en force dans la 3<sup>ème</sup> AP seulement.

L'intonation utilisée comme une fonction linguistique travaillant les particularités de l'oral est présentée beaucoup plus dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AP, un peu moins dans le manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> AP. Pour envisager l'oral, le fonctionnement de la parole et la prosodie sont essentielles, les dimensions essentielles de toute production orale sont : l'intonation, l'accentuation et le rythme. (<sup>140</sup>).

Ce que nous avons remarqué et spécifiquement pour le troisième palier ; c'est le travail sur l'intonation : comme dans l'exemple suivant dans le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP ;

- Amira : Oh là là ! Elle est blessée à la patte. C'est une bête fragile.

- Yacine : Pauvre petite gazelle !

Pour apprendre à parler en langue étrangère, la voix produit des consonnes et des voyelles mais aussi des éléments prosodiques comme l'accentuation et l'intonation. (<sup>141</sup>)

Les concepteurs des manuels scolaire proposent plus un travail sur la prononciation pour les 3<sup>ème</sup> AP, et insiste sur l'intonation pour les 5<sup>ème</sup> AP.

Parce que chaque langue a son propre système phonologique ; Les apprenants ne peuvent produire oralement en langue étrangère s'ils ne maîtrisent pas la prononciation : « pour qu'il y'ait production, il faut que l'enfant soit capable de prononcer correctement les phonèmes, et qu'il respecte le rythme en intégrant les règles d'intonation et d'accentuation de la langue. »

---

<sup>140</sup>) Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, op. cit. p. 53.

<sup>141</sup>) Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, op. cit. p. 52.

(<sup>142</sup>). En plus, les apprenants qui maîtrise la phonologie produisent mieux : « plutôt l'enfant serait exposé aux sonorités d'une langue nouvelle, meilleure serait la production orale en prolongement immédiat. » (<sup>143</sup>).

Nous pensons que la phonologie doit être bien travaillée au primaire, en 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et même au 5<sup>ème</sup> AP, les apprenants ont besoin de s'exercer d'avantage pour consolider et maitriser leurs prononciations en français.

## **Bilan**

Comme on a pu constaté, dans notre analyse des trois manuels scolaires, rappelons que notre souci était de comprendre comment les concepteurs de ces manuels ont interprété au terme d'activités orales, le nouveau programme de deuxième génération, et d'identifier la place qu'occupe l'activité de production orale par rapport aux autres activités.

Les résultats obtenus nous ont permis de dégager les points suivants :

- L'oral est travaillé dans toutes les activités proposées, le même thème, les mêmes structures et le même vocabulaire ; l'apprenant s'entraîne à la production orale tout au long de la séquence.
- les supports proposés favorisent la prise de parole et l'interaction entre les apprenants.
- Les thèmes choisis sont au centre d'intérêt des apprenants ce qui favorise et motive leurs apprentissages.
- La progression thématique, dans chaque séquence et pour chaque projet, favorise le développement progressif des capacités langagières des apprenants.
- L'enchaînement des activités proposées qui encadre chaque séquence contribue et facilite le travail de la production écrite ; les apprenants seront bien préparés à produire mais à l'écrit.
- L'activité proposée pour la production orale ne semble pas être plus explicite aux termes de compétences : c'est une activité qui continue d'être générale et globale ; sans précision et sans critères d'évaluation, nous pensons que cette activité continue d'être encore négligée dans ce nouveau manuel dit deuxième génération et cela pour trois raisons ;

---

<sup>142</sup>) Bablon, F., op. cit. p. 74.

<sup>143</sup>) Feuteun, A., op. cit. p. 205.

- 1- Il s'agit d'inviter les apprenants à produire oralement sans se rendre compte des règles qui régissent la nouvelle langue. Ce sont ces règles apprises qui permettent à l'apprenant de planifier, de produire et de corriger son énoncé oralement.
- 2- Il s'agit d'une nouvelle langue, le travail sur la phonologie est minime et insuffisant.
- 3- La production orale est présentée comme un moyen d'enseignement et non comme un objectif d'apprentissage bien déterminé.

Pour cette raison, nous voulons dans le chapitre suivant, observer le déroulement de la production orale dans trois classes de 5<sup>ème</sup> AP pour pouvoir comprendre comment se réalise cette activité en classe de FLE.

## **Chapitre IV**

### **La production orale en classe de FLE**

## Introduction

L'objectif de ce chapitre est la validation ou l'infirmité de notre hypothèse de recherche résumée dans ce qui suit :

**Si les apprenants n'avaient pas assez de temps, un temps de maturation, pour acquérir la grammaire et le lexique adéquats à la production orale en FLE, l'activité de production orale se transformerait en simple répétition d'énoncés préétablis par l'enseignant.**

Tout comme les autres hypothèses, elle est une des réponses probable à notre question de départ qui cherche à voir en quoi la bonne préparation des apprenants peut contribuer à développer leurs productions orales en langue étrangère. Il est bien évident qu'une hypothèse n'est pas hasardeuse mais c'est plutôt une idée réfléchie qui, dans le cadre de notre chapitre, part de trois principes : en premier lieu, le déroulement de la production orale dans les trois classes observées et son influence sur la production orale des apprenants ; en deuxième lieu, le traitement des nouveaux savoirs et la réalisation des actes de parole ; finalement l'évaluation et son impact sur le déroulement de l'activité.

Alors, l'ordre des activités pourrait influencer le travail des apprenants et de là, nous est venue l'idée de comparer la production orale des apprenants dans les trois classes. Dans notre étude, la production orale présentée à la fin de la séquence pourrait pousser les apprenants à produire oralement en utilisant les nouveaux savoirs et avec autonomie.

Ce chapitre nous permet donc de vérifier si l'ordre des activités, dans une séquence didactique, influencerait positivement ou négativement les productions orales des apprenants. Autrement dit, voir en quoi l'ordre des savoirs peut donner autonomie et capacité aux apprenants, à produire oralement en français.

Dans ce sens, notre analyse sera centrée sur deux éléments du corpus : le traitement des nouveaux savoirs par les apprenants et les enseignants et puis, les propos des apprenants et des enseignantes lors de notre observation. Mettre la lumière sur la place qu'occupe l'évaluation dans la production orale s'avère utile pour illustrer son rôle qui change selon l'ordre des savoirs.

La méthode d'analyse choisie dans le traitement des données, pour le présent chapitre, est principalement qualitative avec quelques mesures quantitatives qui se résument dans les pourcentages relatifs à l'utilisation de la langue maternelle dans les trois classes pour préciser l'enseignant qui utilise le plus la langue maternelle dans l'explication des nouveaux savoirs.

## 1- déroulement de la production orale

L'oral est une activité difficile à enseigner, ce caractère difficile met l'enseignant dans une situation où il ne peut dépasser un niveau général et peu systématique par rapport aux conduites orales des apprenants. Les conduites langagières des apprenants ont plusieurs dimensions : « *la prise de parole, la qualité de la participation et l'écoute, les situations d'interaction, la collaboration entre les locuteurs, les normes et les habiletés linguistiques, le débit, le regard, le geste, ...* » (144)

La production orale c'est le passage d'un savoir à un savoir-faire langagier. L'importance de la compréhension consiste à mettre en œuvre les nouvelles informations traitées et mémorisées, cela permettra à l'apprenant non seulement d'acquérir et de maîtriser des savoir-faire mais aussi cela lui fera une occasion pour s'évaluer. (145)

Rappelons que pour notre corpus, nous avons observé trois classes de 5<sup>ème</sup> AP ; dans la première classe, la production orale est présentée tout à fait au début de la séquence, après la compréhension orale. Nous avons remarqué que pendant cette séance, les apprenants sont confrontés à plusieurs obstacles, les enseignantes cependant viennent les aider en les corrigeant et en leur proposant la solution.

### Extrait 1 :

TP321-A5 : le euh l'hôpital ++

TP322-P1 : le médecin

TP323-A5 : le médecin :: de euh :: //l'ho// euh/

TP324-P1 : travaille

TP325-A5 : travaille :: +++

TP326-P1 : à'

TP327-A5 : à l'hôpital ++ //l'ordo// + il utilise :: l'ordonnance++ et ++ le {stéthoscope} ::/

TP238-P1: le stéthoscope

TP339-A5 : le //sto// le stéthoscope ++ et :: l'ordonnance et euh/

TP340-P1 : qu'est-ce qu'il fait' ++ il' //ex//

TP341-A0 : il examine les malades

TP342-P1 : laissez-le + il'

---

<sup>144</sup>) Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, (1998), Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels de l'oral, Paris, ESF, 1998, p. 75.

<sup>145</sup>) Guimbretière, E., (2007), Phonétique et enseignement de l'oral, Paris, Hatier/ Didier, 2007, p. 80.

TP343-P1 : il++ les maldes/

TP344-P1 : il examine

TP345-A5 : il examine [xxxx]

Dans cet extrait, l'apprenant A5 ne peut pas produire, l'enseignanteP1 lui propose la phrase mot à mot.

Au primaire, l'apprenant ne possède pas encore les structures ou le lexique nécessaire pour pouvoir prendre la parole ;

« *Il ne peut y avoir communication si les structures de la langue étrangère n'ont pas été conceptualisées.* »<sup>(146)</sup>.

La construction des savoirs et savoir-faire se fait durant toute la séquence, avant ou pendant cette dernière, les apprenants ne savent pas encore réaliser à l'oral ou même à l'écrit ce qu'ils sont entrain de l'apprendre <sup>(147)</sup>. Sans préparation, l'apprenant sera mis en situation d'interactions très réduites; la production orale sera une simple « simulation atomisée » <sup>(148)</sup>.

« Il y a un temps pour tous, d'abord on joue avec les sons, on essaie de comprendre les mots ou les phrases en contexte et puis on essaie de dire, de faire des phrases pour faire passer un message. Il y a un temps pour tous, un temps pour essayer de dire (et les erreurs sont bénéfiques pour l'apprentissage) et un temps pour comprendre comment cela fonctionne. L'importance c'est quand les enfants comprennent ce qu'ils sont en train de faire pour qu'ils aient envie de continuer ailleurs ... » <sup>(149)</sup> ; Ce schéma explique clairement cette citation :

**Jouer avec les sons**  $\Rightarrow$  **comprendre les mots (phrases) en contexte**  $\Rightarrow$  **dire des phrases**  
**faire des phrases pour passer un message**  $\Rightarrow$  **essayer de dire**  $\Rightarrow$  **comprendre comment ça marche.**

### Schéma 1 : les étapes pour se préparer à parler en langue étrangère

<sup>146)</sup> Hawkins 1993, Bablon, F., Enseigner une langue à l'école, Hachette Education, 2004, p. 55.

<sup>147)</sup> Groupe français d'éducation nouvelle, Préface de Jean-Yves Rochex, Réussir en langues : Un savoir à construire, Chronique sociale, Lyon, 2002, p. 16.

<sup>148)</sup> Guimbretière, E., op. cit. p. 81.

<sup>149)</sup> K.Husegaard (inspection générale danoise de français) 1998, cité par Feunteun Anne, Des Enfants Et Des Langues à L'école, Paris, Didier, 2015 : p. 202.



Les productions orales des apprenants de la troisième classe, sont présentées individuellement. Pendant cette activité, les apprenants produisent leurs savoirs et savoir-faire comme le montre l'exemple suivant:

**Extrait 2 :**

TP165-A2 : le médecin est un homme ++ est un homme et femme + et /

TP166-P3 : alors + pourquoi tu dis + est ++ pourquoi tu dis + est puisque tu dis femme et homme ++ alors + répète ++ le médecin ::

TP167-A2 : le médecin est euh ++ le médecin est un homme actif et sérieux et euh :: il travaille dans ++ l'hôpital :: il il euh :: +++ il il soigne et ++ ausculte les malades ++ il utilise : ++ le thermomètre et ++ le stéthoscope :: +++ il il euh :: porte le euh tablier blanc et/

Dans cet exemple, l'apprenant A2 présente le métier de « médecin » en exposant ses savoir-faire langagiers individuellement puisqu'il est préparé à cette activité. Précisant que la production orale, dans la troisième classe, est présentée à la fin de la séquence. Donc, si l'apprenant est préparé à cette activité, il évaluera sa propre capacité de produire oralement : « *La mise en œuvre de ces savoir-faire est pour l'apprenant une constante évaluation de sa compétence langagière : une évaluation des transferts qu'il devient apte à effectuer.* » <sup>(150)</sup>

### **1-1- l'écoute en production orale**

En production orale, les enseignantes observées demandent aux apprenants d'écouter et de répéter ensuite. Donc, dans cette activité, les apprenants écoutent les énoncés pour pouvoir les répéter. L'écoute est la première chose que l'apprenant confronte dès le départ (en compréhension puis en production orale). Alors, l'écoute permet à l'apprenant de prendre la parole, comme le montre l'exemple suivant :

**Extrait 3 :**

TP087-P2 : il, prépare la pâte (en montrant entre ses deux mains une forme de pâte et compter avec les doigts les actions) la pétrit la laisse gonflée :: il la partage en boules façonne les baguettes ET en four : voila les actions :: alors il faut répéter les actions ordonnées répète A2

TP088-A2: d'abord::::: /

TP090-P2: hein oui' (en désignant un autre apprenant)

---

<sup>150</sup> ) Guimbretière Elisabeth, op. cit. p. 80

TP091-A3 : [d'ab]euh euh :: d'abord il mélange il prépare la pâte ::: et les et :: il mélange le sucre le bois la farine/

TP092-P2 : le BOIS' il mélange le bois' avec le sucre' on mange du bois nous'/

TP093-A3 : madame le sucre/

TP094-P2 : qu'est-ce qu'il utilise les actions' :: il prépare : il la pétrit il la laisse gonfler : il façonne les baguettes il ENFOURNNE (en montrant des doigts le nombre d'action) répète (en montrant désignant le même apprenant)

TP095-A0 : les baguettes

TP096-A3 : d'abord il euh il prépare la pâte euh : puis euh il euh euh la pétrit et euh euh :: la la laisse gonfler et euh ::: (l'enseignante faisant des gestes pour lui aider à trouver ses mots et c'est en euh en baguettes [ xxx])

TP097-A0 : madame madame madame madame (l'enseignant désigne un autre apprenant pour répéter)

Dans cet exemple, l'enseignante P2 propose les actions faites par le boulanger et demande ensuite, en désignant l'apprenant A3, de répéter. Demander aux apprenants d'écouter puis de répéter met l'apprenant dans une situation d'évaluation ; une situation dans laquelle il doit montrer sa compétence de mémorisation. L'enseignante se trouve dans ce cas, dans une position d'évaluatrice aussi; elle évalue ce que l'apprenant a pu mémoriser. L'apprenant A3 n'arrive pas à tout répéter, il n'a pas pu tout mémoriser.

Elisabathe Guimbretier (<sup>151</sup>) parle de la mémoire à court terme et de la mémoire à long terme. Si l'information est suffisamment présentée, structurée et significative, elle passe de « la mémoire à court terme » à « la mémoire à long terme » pour être ensuite ranger sous formes de « structures significatives » et c'est l'une des étapes importantes de l'écoute parce que : « Le système auditif ne garde que peu de temps ce qui est de l'ordre sonore. » (<sup>152</sup>).

#### **Extrait 4 :**

TP246-A7 : le boulanger :: le boulanger travaille dans un :: boulangerie euh ::/

TP247-P3 : dans UNE ::

TP248-A7 : dans++ un ++ dans une ++ boulangerie ++ il fait du pain ++ d'abord euh :: d'abord++++ //d'a// ++ d'abord il euh :: il il ++ il euh :: partager + partager du euh :/

---

<sup>151</sup>) Elisabeth Guimbretier Elisabeth, op. cit. p. 59.

<sup>152</sup>) Idem.

TP249-P3 : il partage

TP250-A7 : il partage ::: euh :: le euh :: pain : puis euh ::: ensuite :: et :: ensuite :: et ::: et euh ::

TP251-P3 : la laisse gonflée

TP252-A7 : et la :: laisse gonfler :: euh :: puis ++ puis :: il //rè// euh //rè//++++ madame euh ::  
des boules

TP253-P3 : il la partage en boules

TP254-A7 : il :: la partage :: en boules ++ enfin :: //i/ : //i// ::

TP255-P3 : il la met dans le four

TP256-A7 : il la ::: euh met ++ dans le four ++ j'aime ce métier :: car :: euh car :: car c'est un ::  
//mé// //mé// métier noble.

Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant A7 produit oralement, l'enseignante P3 intervient pour le corriger, ce dernier répète la correction. Il utilise sa mémoire pour pouvoir produire ; il comprend le sens, il connaît, aussi, la réalisation linguistique ; Il y'a perception, l'audition a une valeur c'est de continuer la production. Ce qui n'est pas le même cas dans les deux premières classes.

#### **Extrait 5 :**

TP492-P1 : très bien ++ quelqu'un d'autre ++ je pense :: allez je vous aide++ je t'aide vas-y ++  
je PENSE

TP493-A2 : je pense //s// //s//

TP494-P1 : que le métier

TP495-A2 : que le métier du euh

TP496-P1 : du menuisier

TP497-A2 : du menuisier ::/

TP498-P1 : est utile (en écrivant au tableau)

TP499-A2 : est utile ::: et euh ::/

TP500-P1: car ::

TP501-A2: car euh //s// car:: grâce ::/

TP502-P1: il permet::

TP503-A2: il permet:: //d'emb//

TP504-P1 : //d'emb'//

TP505-A2 : d'embellir ::: nos ::: maisons.

Dans cet exemple, l'apprenant écoute puis reprend ce que l'enseignante P1 produit instantanément. Il n'est pas encore bien préparé pour produire seul.

La perception est une étape très importante à l'intégration de l'information d'une façon significative, sans perception immédiate, l'audition restera sans valeur :

« *La perception permettra d'extraire l'information et de la canaliser vers l'organe de stockage. Le stockage à son tour permettra au temps de faire son travail de maturation et d'intégration de l'information sous une forme significative* » <sup>(153)</sup>.

Ensuite, le passage de la forme significative à un élément totalement intégré et réutilisable se fait par la production d'une façon claire et comprise par « un autre auditeur », une « *forme linguistiquement significative* » <sup>(154)</sup>

## **1-2- la production orale une tâche à réaliser**

La tâche est un concept pédagogique utilisé dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère dont « l'objectif est de favoriser l'acquisition de compétence en L2. » <sup>(155)</sup>.

Ce concept est utilisé dans les approches communicatives et considéré comme un objet à atteindre par le biais des échanges verbaux. Le but de la réalisation d'une tâche communicative est que les apprenants communiquent ensemble dans le but de réaliser ou d'accomplir une tâche (en dyade ou en groupe). Dans cette perspective, la langue sera le moyen de communication ; le principe c'est d'utiliser du langage dans tous ses aspects phonologique, lexical et morphologique et pragmatique. L'apprenant est un « usager de la langue » au lieu de recevoir le savoir de son enseignant d'une manière passive, il aura la possibilité de construire seul son propre savoir. <sup>(156)</sup>

Les deux enseignantes P1 et P2 orientent les apprenants, dans chaque intervention, à chercher une information précise. Le tour de parole est suivi, ensuite par une correction puis une répétition. En répétant l'énoncé proposé, les deux enseignantes veillent à corriger les apprenants en difficulté. Dans ce cas, la tâche à réaliser est reléguée en deuxième position et l'importance est donnée à l'utilisation correcte de la langue, comme le montre l'exemple suivant,

---

<sup>153)</sup> Guimbretier Elisabeth, op. cit. p. 59.

<sup>154)</sup> Idem

<sup>155)</sup> Berger, E., Apprendre la parole en L2 : Regard Sur La Compétence D'interaction En Classe De Langue, Peter Lang, 2016, p. 51.

<sup>156)</sup> Idem, p. 52.

**Extrait 6 :**

TP321-A5 : le euh l'hôpital ++

TP322-P1 : le médecin

TP323-A5 : le médecin :: de euh :: //l'ho// euh/

TP324-P1 : travaille

TP325-A5 : travaille :: +++

TP326-P1 : à'

TP327-A5 : à l'hôpital ++ //l'ordo// + il utilise :: l'ordonnance++ et ++ le {stéthoscope} ::/

TP328-P1 : le stéthoscope

TP329-A5 : le //sto// le stéthoscope ++ et :: l'ordonnance et euh/

Pour cet extrait, la tâche à réaliser est : « présenter le métier du médecin », mais ce qui est mis en relief est la langue « c'est l'objet d'étude ». Encore une fois, l'apprenant n'est pas bien préparé à la production orale ce qui désoriente la finalité visée de cette activité. Par rapport à l'enseignante P3, nous avons constaté une vraie réalisation de la tâche ;

**Extrait 7 :**

TP165-A2 : le médecin est un homme ++ est un homme et femme + est /

TP166-P3 : alors + pourquoi tu dis + est ++ pourquoi tu dis + est puisque tu dis femme et homme ++ alors + répète ++ le médecin ::

TP167-A2 : le médecin est euh ++ le médecin est un homme actif et sérieux et euh :: il travaille dans ++ l'hôpital :: il il euh :: +++ il il soigne et ++ ausculte les malades ++ il utilise : ++ le thermomètre et ++ le stéthoscope :: +++ il il euh :: porte le euh tablier blanc et/

Avec l'enseignante P3, les apprenants présentent le métier « la tâche » directement sous le contrôle de l'enseignante qui, à chaque erreur, essaye de guider l'apprenant pour se corriger.

La production orale c'est une tâche complexe qui nécessite une maîtrise des outils (vocabulaire, syntaxe, phonétique) pour pouvoir la réaliser : la réalisation de la tâche nécessite une bonne préparation.

Dans une situation problème, l'apprenant s'affronte à un obstacle tout en effectuant une tâche ; donc, cette activité de production orale est une tâche « présenter un métier », en poursuivant cette tâche, l'apprenant est en difficultés puisqu'il ne peut pas surmonter l'obstacle (il n'a pas le vocabulaire ou les structures nécessaire) l'enseignant poursuit son objectif « la

réalisation de la tâche » sans trop pencher sur les obstacles rencontrés: « L'objectif principal dans une situation-problème est l'obstacle à franchir et non la tâche à réaliser » (157).

Avant de produire, l'apprenant devrait avoir le temps nécessaires pour accueillir et comprendre le langage « silent period » ou « période silencieuse », l'apprenant aura le temps suffisant de mémoriser des « pans de langue » « input ». Ensuite, il doit « réactiver » les règles apprises. Cette étape lui permet de contrôler et de corriger sa production « monitor contrôle » ou « la théorie du moniteur contrôle »

La compréhension précède la production (output) et l'apprenant ne peut être prêt à produire s'il n'est pas encore prêt. (158)

Les apprenants de la dernière classe avaient les outils nécessaires pour présenter un métier. Donc, l'objectif est d'utiliser le nouveau vocabulaire pour réaliser la tâche qui est typiquement langagière : « Grâce à l'existence d'un système de contraintes, le sujet ne peut mener à bien le projet sans affronter l'obstacle. Grâce à l'existence d'un système de ressources, le sujet peut surmonter l'obstacle. » (159)

La situation-problème se présente pour l'apprenant comme une tâche à réaliser mais pour l'enseignant, une tâche est un objectif d'acquisition. L'enseignant se trouve confronté à ce genre de situations qui l'oblige à s'éloigner de son objectif visé :

« *La position d'enseignant savant et dispensateur d'un savoir s'est trouvée ébranlée par la confrontation à l'expérience et le constat d'un écart entre le savoir à transmettre et les contraintes liées à la situation.* » (160)

De ce qui suit, nous allons voir la réalisation des actes de parole dans les classes observées.

### **1-3- l'oral pragmatique**

Les actes de parole sont « *les actions que nous réalisons quand nous prenons la parole.* » (161). L'enseignement de l'oral par le biais d'actes de parole offre aux apprenants un apprentissage de la langue orale qui se rapproche le plus possible de la vie réelle de ces derniers. L'influence de la pragmatique sur l'enseignement de FLE était d'utiliser les actes de parole pour acquérir une compétence de communication bien particulière. Une manière de considérer

---

<sup>157)</sup> Berger, E., op. cit. p. 171.

<sup>158)</sup> Krashen (1982) citée par Feunteun, Anne, op. cit. p. 196-198.

<sup>159)</sup> Halte, J.F., et Rispail, M., (2005), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005, p. 156.

<sup>160)</sup> Idem, p.156.

<sup>161)</sup> Maurer cité par Dumais Christan, 2001, p. 49, site internet : Archives-ouvertes.fr. pragmatique, thé.

le langage comme un outil de communication ; un instrument de communication personnelle. Les actes de parole permettent aux apprenants du FLE de découvrir une nouvelle situation de communication et de croître leurs connaissances en langue étrangère sur plusieurs niveaux syntaxique, lexical ... donc, les actes de parole déterminent les points linguistiques à exploiter : « *En FLE, tous les actes de parole vont présenter un intérêt, parce qu'il correspondent chaque fois à une situation de communication nouvelle ..., ils seront tous l'occasion de croître la connaissance de la langue sur un domaine lexical ou sur une structure syntaxique.* » <sup>(162)</sup>

Choisir ces actes périlleux pour enseigner une langue permettra à chaque apprenant d'associer les formes linguistiques qu'il emploie à leur valeur pragmatique : « *dans la vie sociale, on pense d'abord à l'autre et que le locuteur agit essentiellement pour son interlocuteur et à cause de lui.* », c'est le but de la réalisation de l'acte de parole ; pousser l'autre à réagir. Dans ce sens, Maurer <sup>(163)</sup> propose une liste d'actes de parole, d'un point de vue sociale, pour permettre aux apprenants de développer leur autonomie :

Actes sociaux périlleux comme :

- accepter à interrompre,
- prendre congé,
- demander une information, donner un ordre, présenter des excuse, etc.

Dans notre corpus, nous avons choisi la troisième séquence, l'acte de parole en question est : « donner son avis », les actes de parole visés dans le premier projet est « présenter, informer et donner son avis ». Puisqu'il s'agit de la dernière séquence, les enseignantes observées demandent aux apprenants de présenter un métier, ensuite de préciser son utilité et de donner leurs avis. Pour réaliser cet acte de parole, l'apprenant doit connaître des éléments linguistiques qui lui permettent de produire oralement.

### **Extrait 8:**

TP411-PH7-P1: maintenant écouter ++ qu'est-ce que tu penses ++ du métier du menuisier' ++ le métier du menuisier on a vu la dernière fois qu'il est important + est-ce qu'il est utile' nécessaire +++ est-ce qu'il est utile +++ important + nécessaire

TP412-A :[ 000000]

TP413-P1 : hein +++ oui ou bien non (en désignant un apprenant qui a demandé de parler)

---

<sup>162)</sup>Idem, p. 50.

<sup>163)</sup> Idem, p. 55.

TP414-A1 : oui  
TP415-P1 : faites-moi une phrase  
TP416-A1 : [000000]  
TP417-P1 : le métier :::  
TP418-A1 : le métier de euh ::  
TP419-P1 : de //menui//  
TP420-A1 : le métier de menuisier +++++  
TP421-P1 : est'  
TP422-A1 : est  
TP423-P1 : utile (en écrivant le mot au tableau) + vous savez ce que veut dire utile ++  
nécessaire.  
TP424-A1 : est nécessaire

Pour réaliser l'acte de parole, l'enseignante P1 explique puis propose l'énoncé « réalisation linguistique » en veillant à le réaliser mot à mot. Dans ce contexte le plus important c'est de maîtriser la réalisation linguistique de l'acte de parole visé « je pense que le métier du menuisier est utile ». Les apprenants découvrent l'acte de parole en même temps que sa réalisation. Cette situation pousse les apprenants et l'enseignante à se concentrer sur les composantes linguistiques de l'acte de parole et non pas sa réalisation.

Avec l'enseignante P3, les apprenants réalisent individuellement les trois actes de parole, comme dans l'extrait suivant :

**Extrait 9 :**

TP175-A3 : le menuisier euh :: il travaille dans un euh ::: euh + le menuisier ++ est u/  
TP176-P3 : ferme la porte Ax  
TP177-A3 : le menuisier est un homme artiste : et sérieux ++ et artisan ++ euh il travaille /  
TP178-P3 : c'est un artisan ++ oui  
TP179-P3 : il travaille ++ dans un euh + il travaille dans un ++ atelier ++ il utilise euh le marteau  
et euh :: clos /  
TP180-P3 : et les clos  
TP181-A3 : les clos  
TP182-P3 : très bien  
TP183-A3 : et euh et :: la scie ::  
TP184-P3 : très bien



TP185-A3 : madame :: j'aime ++ le métier ::: de menuisier :: parce qu'il ::: ++ meuble + les maisons

TP186-P3 : parce qu'il MEUBLE les maisons ++ très bien A3 ++ A4

Dans cet exemple, l'apprenant A3 réalise les trois actes de parole d'une façon autonome. Il maîtrise leurs réalisations linguistiques ce qui lui permet de produire oralement. L'acte de parole est utilisé, en classe de langue, pour organiser et préciser les éléments linguistiques sur lequel l'apprenant doit se concentrer pour le réaliser.

Maurer (2001 : 49) explique qu'il est important de déterminer l'ensemble des « composantes linguistiques » nécessaires pour accomplir la compétence visée ; de cette manière, l'oral sera plus concret à enseigner.

L'objectif de proposer les actes de parole dans le programme de FLE n'est pas pour maîtriser la réalisation linguistique de ces actes de parole mais c'est de savoir les utiliser dans une situation de communication adéquate ; c'est-à-dire : « *c'est des éléments qui offrent aux apprenants la possibilité de développer des comportements communicatifs efficaces dans des situations de communication comme le fait la situation de communication de la vie quotidienne.* »<sup>(164)</sup>

Autrement dit, placer l'apprenant dans des situations d'apprentissage discursif pour qu'il puisse réaliser l'acte de parole, cela ne veut pas dire contrôler ou vérifier seulement sa réalisation linguistique.

## **2- Le traitement des mots nouveaux**

La production orale est présentée au début de chaque séquence, juste après la compréhension orale. Les mots et les structures nouveaux sont présentés et employés dans la même situation de communication travaillée dans l'activité de compréhension orale.

### **Extrait 10:**

TP411-PH7-P1: maintenant écouter ++ qu'est-ce que tu penses ++ du métier du menuisier' ++ le métier du menuisier on a vu la dernière fois qu'il est important + est-ce qu'il est utile' nécessaire +++ est-ce qu'il est utile +++ important + nécessaire.

TP412-A : [ 000000 ]

TP413-P1 : hein +++ oui ou bien non (en désignant un apprenant qui a demandé de parler)

---

<sup>164</sup>) Maurer, cité par Dumais Christan , op. cit. p. 53.

TP414-A1 : oui  
 TP415-P1 : faites-moi une phrase  
 TP415-A1 : [000000]  
 TP416-P1 : le métier :::  
 TP417-A1 : le métier de euh ::  
 TP418-P1 : de //menui//  
 TP419-A1 : le métier de menuisier +++++  
 TP420-P1 : est'  
 TP421-A1 : est  
 TP422-P1 : utile (en écrivant le mot au tableau) + vous savez ce que veut dire utile ++ nécessaire  
 TP422-A1 : est nécessaire  
 TP423-P1 : [mohim] + d'accord  
 TP424-Ax : madame oui  
 TP425-P1 : est'  
 TP426-A1 : utile nécessaire  
 TP427-P1 : une seule ++ (répète)  
 TP428-A1 : le métier :: de menuisier :: ++  
 TP429-P1 : est '  
 TP430-A1 : est :: utile ::: est utile nécessaire  
 TP431-P1 : encore encore ++ non écoute ++ vas-y A2  
 TP432-A2 : le métier le métier :: de ++ menuisier est :: est utile  
 TP433-P1 : est UTILE (en désignant un autre apprenant)  
 TP434-A3 : le métier :: de menuisier :: +++  
 TP435-P1 : est  
 TP436-A3 : est utile.

Dans cet extrait, les deux apprenants A1 et A2 n'ont pas encore saisi le nouveau mot qu'il faut employer mais ils étaient invités à le répéter dans un énoncé.

Selon Vygotsky<sup>165</sup>), la signification s'installe après la première impression (la compréhension de l'oral), la place de cette activité pousse l'enseignante à une simple présentation de (s) l'information(s) dans une interaction. Cette position de l'activité

---

<sup>165</sup>) Matthey Marinette, Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue, Peter Lang SA, 2003, p. 96.

(production orale) ne permet pas à une vraie intériorisation des mots ou structures nouveaux ; l'intériorisation se fait par le biais d'une activité :

« *De reconstruction des significations sociales pour l'apprenant.* » (166)

Comme nous avons déjà expliqué dans le chapitre III, la production orale occupe la première place avec la compréhension orale, dans les manuels scolaires. Les structures et les mots nouveaux sont présentés dans les autres activités dans des situations de communication plus au moins variées.

La « disposition cognitive » ; désigne un facteur interne qui correspond aux modalités de traitement de l'information. Ce facteur inclut les variables qui entourent le traitement de l'information comme les processus d'attention, le décodage, l'enregistrement sensoriel dans la mémoire du travail (court terme), l'information est ensuite traitée à partir de la banque de connaissances que l'apprenant dispose (mémoire à long terme) pour choisir les informations adéquates à l'opération proposée (connaissance procédurale) ou associer la réponse préalablement mémorisée à son enseignant. (167)

Nous avons remarqué que les apprenants des deux premières classes n'ont pas encore la maturation pour pouvoir produire oralement, ils n'utilisaient que la mémoire du travail. Ce qui met l'apprenant dans l'incapacité de se souvenir des informations demandées et pousse les enseignantes observées à adapter le procédé de répétition.

## **2-1- l'apprentissage et les nouveaux savoirs**

S'approprier quelque chose de nouveau, demande à l'apprenant d'utiliser les savoirs déjà acquis ; l'activité d'acquisition exige de mettre en jeu des connaissances et des capacités que l'apprenant maîtrise en premier lieu (168).

### **Extrait 11 :**

TP165-P2 : c'est le' :: médecin :: alors : que fait le médecin'

---

<sup>166)</sup> Idem

<sup>167)</sup> Idem, P. 32

<sup>168)</sup> Meirieu Philippe, Apprendre oui, mais comment, Paris, ESF, 1987, p. 129.

TP166-A0 : le médecin

TP167-Ax: madame madame madame madame madame

TP168-P2: (l'enseignante désigne un apprenant pour répondre) que fait le médecin ?

TP169-A2 : euh le médecin consulte les malades

TP170-P2 : le médecin consulte les malades : on dit consulte ou bien (en désignant un autre apprenant)

TP171-A0: madame madame madame madame

TP172-A3 : le médecin consulte les malades

TP173-P2 : le médecin ?

TP174-A3 : consulte

TP175-A0 : madame madame madame madame

TP176-P2: consulte' :::: je n'est rien entendu assiez-vous :: oui ?

TP177-A0 : madame madame madame madame

TP178-A4: ausculte les malades

TP179-P2 : le médecin ausculte les maladies ou bien (elle désigne un apprenant pour répondre)

TP180-A4 : le médecin soigne les malades

Avant de trouver l'utilité du métier « le médecin, dans cet extrait », l'enseignante P2 fait un rappel de connaissances déjà présentées dans la première et la deuxième séquence ; les apprenants participent puisqu'ils ont la capacité qui leur permet de citer les actions demandées par l'enseignante.

### **Extrait 12:**

TP084-PH5-P2 : maintenant : on a vu euh que le menuisier utilisait des outils+ des outils de :: travail qu'est-ce qu'il a utilisé comme outils'+++ oui (en désignant un apprenant qui a levé le doigt)

TP085-A1 : /le tournevis ::/

TP086-P1 : et :: tu me fais une phrase ++ il ::

TP087-A1 : il :: il utilise euh :: il //uti// il utilise euh euh de :: menuisier ::/

TP088-P1 : non tu m'as dit + il c'est bon ++ il :: utilise :: (en faisant des mimes )

TP089-A1 : le tournevis :: le rabot ++ le scie :::/

TP070-P1 : la

TP071-A1 : la scie ::: les euh ::: les euh : la la la la :: pince ++++

TP072-P1 : la pince oui : la pince oui +++ encore ah très bien encore aller ++ vas-y

TP073-A2 : il utilise ::: le tournevis :: le rabot :: et le //pin// et la : pince

TP074-P1 : et la pince oui (en désignant un autre apprenant)

TP075-A3 : il utilise : + le tournevis :: le rabot ++ et la pince

TP076-A0: madame madame madame

TP077-A4: il utilise :: le euh le :: la //tourne// le euh ::/

TP078-P1 : LE

TP079-A4 : le tournevis ::: +++ la ::: le euh rabot ++ et //l// ++ et :: le/

TP80-P1 : la pince

TP081-A4 : la pince

TP082-P1 : alors + il y a un outil qu'il utilise euh : le menuisier utilise souvent

TP083-A5 : le boulanger :

TP084-P1 : non non++ le menuisier ++ écoute (elle désigne un autre apprenant)

TP085-A6 : la euh euh {scé}

TP086-P1 : il utilise + très bien la SCIE (en mimant l'action la scie)++ la scie est un outil primordial dans le euh euh est un outil très important pour le menuisier il l'utilise souvent tout le temps d'accord (elle mime encore la scie)++ la scie vas-y (elle désigne le même apprenant pour compléter)

TP087-A6 : il utilise :: euh ::: la scie le euh le pince euh ::/

TP088-P1 : la pince

TP089-A6 : la pince :: et le :: tournevis

TO090-P1 : et le tournevis (elle désigne un autre apprenant)

TP091-A7 : il utilise ::: le euh la euh le pince

TP092-P1 : la pince

TP093-A7 : la pince : le rabot ++ et //l/ : et les ::: {scé}/

TP094-P1 : et LA

TP095-A7 : et la {scé}

TP096P1 : et la SCIE+++ il utilise la scie le rabot et LA : pince ou bien le :: tournevis++ d'accord'.

Cet extrait nous montre que l'enseignante P1 fait appel aux connaissances antérieures, les apprenants connaissent la réponse mais ils ont des difficultés à s'exprimer. Ils n'ont pas encore maîtrisé les outils que le menuisier utilise et ne peuvent distinguer s'ils sont féminins ou masculins. À ce moment, nous pouvons dire que les apprenants de la première classe ont des compétences mais ils n'ont pas encore développé leurs capacités. Selon Meirieu

(<sup>169</sup>) ; les compétences, ce sont des savoirs, connaissances et représentations. Les capacités ce sont des savoir-faire.

## 2-2- Le recours à la langue maternelle

Le recours à la langue maternelle est une activité métalinguistique que l'apprenant utilise pour focaliser son attention sur le signifiant : « capacité du locuteur à distancier de l'usage habituellement du signifiants. » (<sup>170</sup>)

### Extrait 13:

TP291-PH2-P2 : qu'est-ce qu'il fait le jardinier' que fait le jardinier (elle fait des gestes pour aider ses apprenants à trouver le mot voulu puis elle désigne un apprenant pur répondre)

TP292-Ax: Madame (*kifeh ngoulou yeski*)

TP293-A1 : madame euh :: euh ::: il euh arrose les plantes ::

TP294-P2 : très bien++ il arrose les plantes (en montrant avec des gestes l'action d'arroser)++  
quoi me les graines++ il sème' les graines (l'enseignante écrit les deux actions au tableau) il arrose les plantes+++ alors il sème les graines et arrose les plantes.

Les réponses aux questions qui établissent un lien avec des acquis antérieurs, se manifestent par une grande participation même lorsqu'il s'agit d'un acquis antérieur en langue maternelle, les apprenants répondent en arabe et demandent son équivalent en langue étrangère : « *L'association d'informations nouvelles et de connaissances déjà acquises et stockées en mémoire permet une organisation propice à la mémorisation à long terme.* » (<sup>171</sup>)

Les apprenants ont besoin de se référer à leur langue maternelle pour bien comprendre et pour participer ; Le recours à la langue maternelle est une activité métalinguistique que l'apprenant utilise pour focaliser son attention sur le signifiant :

« Capacité du locuteur à se distancier de l'usage habituellement communicatif du langage pour focaliser son attention sur les propriétés du signifiant. » (<sup>172</sup>)

---

<sup>169</sup>) Meirieu Philippe, op. cit. p. 129.

<sup>170</sup>) Gombert et Colé, 2000 :18, cités par Halte Jean François et Marielle Rispail, L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, L'Harmattan, 2005, p. 161.

<sup>171</sup>) Gombert et Colé, 2000 :18, cités par Halte Jean François et Marielle Rispail, op. cit. 2005, p. 160.

<sup>172</sup>) Gombert et Colé, 2000 : 118, cités J-F Halte Jean François et Rispail Mirielle, op. cit. p.161.

Les enseignantes, ont aussi recours à la langue maternelle pour expliquer les nouvelles notions ; l'apprenant pourra s'approprier à l'aide de son enseignant des savoirs et savoir-faire en langue cible tout en s'appuyant sur sa langue maternelle. <sup>(173)</sup> Comme le montre l'exemple suivant :

**Extrait 14 :**

TP262-P2 : il trouve le remède et soulage les douleurs trouve le remède c'est quoi le remède

TP263-A0 : /000000/

TP264-P2 : (bel arbia wach houa le remède)

TP265-Ax : madame (koul youm)

TP266-P2 : (koul youm hya) remède TP267-Ax : madame toujours

TP268-P2 : (michi) toujours/ le remède/

TP269-Ax : souvent

TP269-P2 : souvent' il trouve le remède (kifeh yelga dayman) il trouve le remède (yelga el mouaalaja)

TP270-Ax : madame (el ailèj)

TP271-A0 : madame (el ailèj)

TP272-P2 :(ailèj) voilà (rire) d'accord

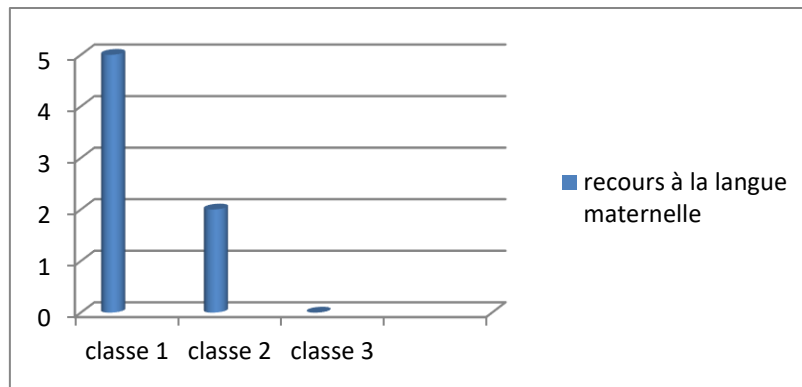
Dans cet exemple, l'enseignante P2 utilise le mot « remède » pour la première fois avec ses apprenants, ce qui l'oblige à expliquer son sens. Les réponses fournies par les apprenants montrent que ces derniers ignorent le sens en arabe.

Le tableau suivant, nous montre le nombre des fois où les enseignantes avaient recours à la langue maternelle pour expliquer le sens d'un mot :

**Tableau 1**

Classes	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Recours à la langue maternelle	05	02	0

<sup>173)</sup> Idem



**FIGURE 1 : LE RECOURS A LA LANGE MATERNELLE**

Les enseignantes P1 et P2 utilisent la langue maternelle pour expliquer la signification des mots nouveaux. L'enseignante P3, de la dernière classe, n'avait pas besoin d'utiliser la langue maternelle pour expliquer puisque ses apprenants connaissent les nouvelles informations, ils ont déjà eu le temps de travailler, d'entendre et d'utiliser ces dernières dans d'autres activités, tout au long de la séquence. Ces résultats nous montrent que si les nouvelles informations sont travaillées plusieurs fois avec des contextes variés, comme pour la dernière classe, l'enseignante P2 n'aurait pas besoin de s'appuyer sur l'expérience de ses apprenants concernant leur langue maternelle, pour expliquer les nouvelles notions au moment de la production orale, elle n'aura pas à s'appuyer sur le sens des contenus à enseigner.

### **2-3- le rapport oral/écrit**

L'écrit peut faciliter le repérage des différents composants d'un mot ou d'une phrase. Par l'écrit, l'enseignant favorise l'identification et la mémorisation des mots. <sup>(174)</sup>

L'écrit est considéré comme un médiateur des processus d'enseignement/apprentissage de l'oral, il est un outil indispensable pour capitaliser les acquis, il fonctionne comme mémoire externe que l'enseignant peut contrôler ; il permet :

*« L'intégration de ce qui a été appris dans le comportement langagier. Il permet aussi de mettre en place ce qui a été appris »* <sup>(175)</sup>

Nous avons remarqué que les trois enseignantes observées utilisent l'écrit comme un moyen pour renforcer la prise de parole et aider les apprenants à mémoriser le vocabulaire et les structures linguistiques visées. L'enseignante P1 écrit les nouvelles expressions pour aider

<sup>174)</sup> Bablon Frédéric, op. cit. p. 80.

<sup>175)</sup> Dolz Joaquim et Schneuwil Bernard, Jean-François de Pietro; et al, op. cit. p. 46.



les apprenants à les répéter, l'enseignante P2 écrit les mots oubliés et les énoncés à mémorisés quand à l'enseignante P3, elle mentionne les nouveaux énoncés au tableau. Nous avons remarqué que l'écrit aide les enseignantes et les apprenants, c'est un outil facilitant la bonne prononciation et la bonne mémorisation ; la trace écrite aide les apprenants à communiquer et à produire en français.

**Extrait 15:**

TP493-P1 : très bien ++ quelqu'un d'autre ++ je pense :: allez je vous aide++ je t'aide vas-y ++ je PENSE

TP494-A2 : je pense //s// //s//

TP495-P1 : que le métier

TP496-A2 : que le métier du euh

TP497-P1 : du menuisier

TP498-A2 : du menuisier ::/

TP499-P1 : est utile (en écrivant au tableau)

TP500-A2 : est utile ::: et euh ::/

TP501-P1: car ::

TP502-A2: car euh //s// car:: grâce ::/

TP503-P1: il permet::

TP504-A2: il permet:: //d'emb//

TP505-P1 : //d'emb'//

TP506-A2 : d'embellir :::nos ::: maisons

TP507-P1: d'embellir (en mimant et montrant ce qui est écrit au tableau)

TP508-A2 : d'embellir :: son euh /

TP509-P1 : nos::

TP510-A2 : d'embellir :: nos maisons.

**Extrait 16 :**

TP336-PH4-P2 : alors pour travailler dans un jardin il a besoin d'outils qu'est-ce qu'il utilise' (elle renforce la question avec des gestes) ++++ regardez (elle montre l'image collée au tableau ensuite elle mime l'objet qu'elle cherche)

TP337-A0 : madame madame

TP338-P2 : (elle désigne un apprenant pour répondre)

TP339-A1 : les bottes

TP340-P2 : les bottes encore (elle mime un autre objet puis elle désigne l'objet) ++ hein arrosoir un + il arrose avec un arrosoir++ alors arrosoir (elle écrit le mot au tableau)+++ alors il utilise les bottes un arrosoir et (elle mime encore un autre objet)+

TP341-A0 : les gants

TP342-P2 : des gants++ ET des gants (elle écrit les gants au tableau) ++ alors on reprend+ qu'est-ce qu'il utilise' (elle désigne un apprenant pour répéter)

Les enseignantes P1 et P2 écrivent les nouvelles structures et les mots qui posent problème, si les apprenants n'arrivent pas à bien prononcer ou lorsqu'ils ont du mal à les mémoriser; cette manière aide les apprenants à prendre la parole en français.

Quand à l'enseignante P3, cette dernière utilise l'écrit pour aider ses apprenants à produire oralement. Nous avons remarqué que ses apprenants regardent le tableau pour présenter un métier. Donc, même bien préparé, les apprenants ont toujours besoin de traces écrites pour produire en langue étrangère pour se sentir plus en sécurité et pour avoir plus confiance en soi lors de la prise de parole.

#### **Extrait 17:**

TP525-P2: alors regardez ++++++ ceux qui ont le euh ::::: ceux qui ont le boulanger++ regardez vous avez le lieu ici vous écrivez le nom de ce métier alors le nom vous écrivez le boulanger ++ on s'écoute le lieu voue écrivez le lieu du travail +++ les outils ++ les actions + vous écrivez les actions++ toujours les actions +++ alors le ::: travaille dans +++ il utilise ::: IL+++ les actions IL +++ ce que vous pensez +++ et voilà la boîte à outils.

En classe, l'oral est omniprésent, il est présent dans toutes les activités et en interaction constante avec l'écrit. L'écrit et l'oral se complètent et interfèrent. <sup>(176)</sup>

L'écrit renforce les connaissances sur la langue étrangère, il permet aux apprenants de bien prononcer et de mémoriser les mots ou les nouvelles structures. <sup>(177)</sup>

Dans les deux premières classes, les deux enseignantes proposent aussi un petit texte comme trace écrite pour la production orale, à la fin de l'activité, sorte d'évaluation :

L'enseignante P1 demande à ses apprenants de travailler en groupes, ensuite elle distribue des copies. L'exercice, sur les copies, est sous forme de paragraphe ; c'est un exercice « bouche

---

<sup>176)</sup> Halte Jean François, Rispail Marielle, op. cit. p. 29.

<sup>177)</sup> Idem, p. 170.

trous » où les apprenants doivent remplir les trous en utilisant des notes que l'enseignante a laissées au tableau et en se servant de la boîte à outils. Allons voir maintenant, l'évaluation proposée en production orale. L'enseignement de l'oral ne peut être considéré en tant qu'objet autonome, mais il est toujours dépendant de l'écrit ; « l'oral reste insaisissable s'il n'est pas associé à l'écrit » <sup>(178)</sup>

### **3- la production orale et l'évaluation**

L'oral est un objet difficile à caractériser et à évaluer. Le langage est défini selon les psycholinguistes comme :

*« Le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes : celui des phonèmes, celui des lexèmes, le sous-système grammatical (la morphosyntaxe) les régulations pragmatiques (les échanges) et l'organisation en types de discours. »* <sup>(179)</sup>

Ces sous-systèmes fonctionnent en même temps. Donc, il est pratiquement impossible de les observer et de les évaluer séparément dans une grille. Cependant, l'enseignant doit cibler des objectifs pour mieux cerner ce problème. Elaborer des critères d'observation ou d'évaluation est nécessaires pour pouvoir cerner les principales caractéristiques des productions orales, des critères d'observation simples et bien ciblées pour faciliter l'évaluation et prendre conscience des capacités des apprenants et des obstacles qu'ils rencontrent. <sup>(180)</sup>

Cependant, nous avons remarqué, dans notre corpus, que l'évaluation se présente en deux moments complètement séparés l'un à l'autre. La première évaluation se déroule en même moment que les apprenants produisent (avec les enseignantes P1, P2 et P3), la deuxième évaluation se déroule à la fin de l'activité de production orale (avec les enseignantes P1 et P2).

#### **3-1- l'évaluation pendant l'activité de production orale**

À cause de son aspect volatil et éphémère, l'évaluation à l'oral est aléatoire puisque la parole ne laisse pas de traces durables. <sup>(181)</sup>

---

<sup>178)</sup> Pietro et Wirthner 1996, cités par Dolz et Schawly, op. cit. p. 61.

<sup>179)</sup> Rondal (1999) cité par Halte Jean François, Rispail Marielle, op. cit. p. 113.

<sup>180)</sup> Dolz Joaquim et Schneuwil Bernard, Jean-François de Pietro; et al, op. cit. p. 82

<sup>181)</sup> Dolz Joaquim et Schneuwil Bernard, Jean-François de Pietro; et al, op. cit. p. 82

L'évaluation de la production orale, dans les classes observées, se fait surplace, en même temps que l'apprenant produise oralement, l'enseignant évalue en corrigeant les erreurs commises par ses apprenants.

**Extrait 18 :**

TP624-P1 : vas-y +++ je pense ::

TP625-A2 : je pense ::: que ce métier ::/

TP626-P1 : que le métier ::

TP627-A2 : que le métier :: euh //mé// le médecin

TP628-P1 : du médecin

TP629-A2: le médecin :: il il permet

TP630-P1 : non + est //u//

TP631-A2 : est utile est utile euh ::

TP632-P1 : car'

TP633-A2 : car euh :: permet/

TP634-P1 : il permet

TP635-A2 : {solager} les malades

TP636-P1 : sou-la-ger ++ les++ malades.

Dans cet exemple, l'enseignante P1 intervient, à chaque fois, pour corriger les erreurs commises par l'apprenant A2. Elle corrige et évalue en même temps. Comme dans l'exemple, l'enseignante apporte l'information ou le mot qui manque, elle corrige aussi la prononciation. Il n'y a pas de critères, l'intervention de l'enseignante P1 dépend de celle de l'apprenant. Comme l'activité est présentée au début de la séquence, l'apprenant A2 n'est pas assez préparé à la production orale, il commet beaucoup d'erreurs ce qui désoriente le but de l'activité et attribut à l'enseignant le rôle de « correcteur ».

À l'oral, la tâche d'évaluation est difficile à objectiver vu la complexité et la diversité des conduites orales des apprenants. <sup>(182)</sup>

L'évaluation, dans les trois classes, se déroule en même temps que l'apprenant ait la parole, elle est plutôt une correction ; c'est une évaluation immédiate qui se fait sur place en même moment que les apprenants produisent ;

L'enseignante s'adapte aux interventions où à la répétition de chaque apprenant. Elle corrige la grammaire, le lexique et aussi la phonétique comme le montre l'exemple ci-dessus.

---

<sup>182)</sup> Dolz Joaquim et Schneuwil Bernard, Jean-François de Pietro; et al, op. cit. p. 82

La prise de parole en classe de langue est artificielle, provoquée et orientée par l'enseignant. Face à cette situation artificielle, l'enseignant a un rôle de « *évaluateur ou juge* »<sup>(183)</sup>

Evaluer, dans les deux premières classes, met les apprenants dans une situation extrêmement complexe et perturbante. Les enseignantes P1 et P2 évaluent ce que l'apprenant vient à peine d'apprendre sans avoir eu le temps de se familiariser avec le nouveau vocabulaire ou la nouvelle grammaire. Elles évaluent ce que les apprenants ont pu mémoriser mais dans leur mémoire de travail. C'est un acte gratuit qui perturbe l'apprenant, ce dernier est mis dans un état de, normalement, sachant réaliser l'acte de parole, apte à le réaliser, ce qui le traumatise davantage.

Les apprenants de la dernière classe sont plus conscients, ils se corrigent ou répètent la correction de leur enseignante P3. L'évaluation, dans ce cas, leur permet de se rendre compte de leurs erreurs comme le montre l'exemple suivant ;

**Extrait 19 :**

TP147-A1 : le policier ++ le policier est- un est un homme sérieux ++ il travaille ++ dans un euh + commissariat +++ et euh +++ commissariat :: ++++ il //pro// euh :: protège (en regardant ce qui est écrit au tableau) + protège les gens ++++++

TP148-P3 : il protège + les gens ++ très bien

TP149-A1 : il utilise :: euh :: le : {siffle} euh :: /

TP150-P3 : le sifflet

TP151-A1 : le sifflet ::: +++++ {le} gants les gants :: et euh :: /

TP152-P3 : les gants :: ' (l'apprenant fait le geste oui avec sa tête)

TP153-P3 : oui ::

TP154-A1 : ++++ et le bâton

TP155-P3 : et le bâton + très bien ++ hein ::

TP156-A1 : le policier :: est – un est un monsieur ++ courageux

Dans cet exemple, l'apprenant A1 reprend la correction de l'enseignante P3 avec aisance ; il est conscient de son erreur.

La stratégie d'évaluation pour la communication orale est l'observation directe puisque la communication orale est caractérisée par son aspect social et interactif. C'est une vérification sur le vif, l'enseignant note de façon systématique le savoir, savoir-faire et savoir-être, il note

---

<sup>183)</sup> Groupe français d'éducation nouvelle, Préface de Jean-Yves Rochex, op. cit. p. 18.

les apprentissages de l'apprenant dans une situation d'interaction verbale, d'expression ou de présentation orale. <sup>(184)</sup>

### **3-2- l'évaluation à la fin de l'activité de production orale**

Comme nous venons de voir, la dernière phase de cette activité, dans les deux premières classes, est une évaluation formative. Elle s'effectue en même temps qu'une séance d'enseignement/apprentissage. Elle sert à détecter les points faibles et points forts des apprenants. Les erreurs commises par les apprenants sont une occasion pour l'enseignant d'organiser le cours en fonction des lacunes et des besoins détectés. Le but de cette évaluation est de guider l'apprenant vers la réalisation des objectifs et d'améliorer son apprentissage. <sup>(185)</sup>

Les enseignantes P1 et P2 proposent une sorte d'évaluation à la fin de cette séance, oralement et par écrit ;

#### **Extrait 20 :**

TP752-P1 : d'accord'++ donc on va écrire la phrase+++ je pense ++ première phrase (en écrivant et parlant en même temps)/

TP753-A0 : je pense ++++ (les apprenant lisent ce que l'enseignant écrire en même temps) que le métier :::

TP754-P1 : du menuisier ++++

TP755-Ax : est utile

TP756-P1 : est ::: utile

TP757-A0 : utile

TP758-P1 : CAR ::

TP759-Ax1 : car ::

TP760-Ax2 : il permet

TP761-A0 : il permet

TP761-P1 : il permet ::: ardoise + prenez les ardoises ++ écrivez la première réponse+ car il permet :: [ wa tkhayrouli les réponses] (en continuant d'écrire les autres phrases).

---

<sup>184)</sup> Programme de français cycle primaire, Ministère de l'Education nationale, 2016, p. 30.

<sup>185)</sup> Cuq Jean-Pierre, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, 2005, p. 210.

Dans la classe 1, l'évaluation s'effectue à la fin de la séance, sous forme d'exercice écrit, l'apprenant s'exerce à décrire un métier et à donner son point de vue par rapport à son utilité tout en employant ce qui a été présenté oralement et en utilisant les informations mentionnées au tableau.

L'évaluation permettra à l'enseignant de s'assurer que ses apprenants seront capables d'effectuer et de surmonter l'obstacle tout en suivant les consignes et en utilisant les matériaux en question. Ce dispositif leur donne l'occasion de mettre en œuvre leurs capacités et compétences en interaction s'assurant ainsi d'acquérir de nouveaux savoirs. <sup>(186)</sup>

Donc, ce qui sera évalué dans ce cas ce sont les capacités des apprenants à décrire un métier mais par écrit (sur les ardoises); c'est-à-dire ce que les apprenants ont pu mémoriser ; ce qu'ils ont pu retenir par écrit. Les enseignantes évaluent par écrit pour contrôler tous les apprenants. Ce procédé néglige quelques caractéristiques de l'oral comme la phonétique par exemple. Ce qui importe, dans ce cas c'est la réalisation linguistique de l'acte de parole visé par écrit.

Selon Cuq <sup>(187)</sup>, l'enseignement n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage ; un apprentissage n'est cohérent que s'il contient des modes d'évaluation ; puisque « l'enseignement n'est pas une fin mais un moyen. » <sup>(188)</sup>

## **Bilan**

Dans ce chapitre, nous voulons montrer le déroulement de l'activité de production orale dans trois classes de 5<sup>ème</sup> AP ; dans la première classe, la production orale était présentée au début de la séquence après la compréhension orale ; dans la deuxième classe, l'activité était présentée après les points de langue quant à la dernière classe, la production orale était présentée à la fin de la séquence : des apprenants préparés à la production orale (classe 3), des apprenants au cours de l'apprentissage (classe 2) et des apprenants prenant la parole au même moment du déroulement de l'activité (classe 1).

Ce que nous pouvons avancer en fonction de nos résultats et en fonction de notre contexte de recherche; est que l'hypothèse émise au départ avançant l'idée que c'est l'organisation des savoirs qui impacte la capacité des apprenants à produire oralement en langue française a été confirmée. Principalement, les apprenants ont besoin d'être suffisamment

---

<sup>186)</sup> Merieu philippe, op. cit. p. 177.

<sup>187)</sup> Cuq Jean-Pierre, op. cit. p. 212.

<sup>188)</sup> Idem, p. 219

préparés pour pouvoir produire oralement et en tout autonomie. Ainsi la production orale ne sera pas une simple réalisation linguistique de l'acte de parole et la répétition de ce dernier.

L'évaluation de la production orale, dans les deux premières classes observées, se déroule en même temps que l'apprenant ait la parole, elle est plutôt une correction ; c'est une évaluation immédiate qui se déroule au même moment que les apprenants produisent. Avec des apprenants préparés à l'activité, l'évaluation est aussi effectuée surplace, c'est une occasion qui permet aux deux partenaires de la communication en classe de se rendre compte des capacités à mettre en œuvre : l'apprenant corrige ses lacunes à partir d'un modèle proposé par l'enseignante.

Nous entamons un nouveau chapitre pour analyser les interactions dans la production orale, en classe de FLE.



# Chapitre V

## L'interaction dans la production orale

### Introduction

L'objectif visé par ce chapitre est de tester si l'organisation des savoirs influence ou non les interactions verbales ; exactement nous allons vérifier l'impact de la position de la production orale sur la prise de parole des apprenants et des enseignants. Nous allons alors vérifier la quatrième hypothèse qui se résume ainsi :

**Présenter la production orale à la fin d'une séquence permettrait aux apprenants de se familiariser avec les formes linguistiques adéquates au thème abordé : prise de parole, prise de conscience et autonomie plus importante.**

En fait, tout au long de la séquence, les apprenants s'entraînent de plus en plus aux formes linguistiques adaptées au thème : l'utilisation de ces formes linguistiques, plusieurs fois et dans des contextes variés, offre aux apprenants la possibilité de produire oralement en les utilisant en toute sécurité.

En terme plus précis, nous voulons vérifier si la place qu'occupe la production orale, dans la séquence didactique, a un impact sur les interactions verbales ainsi que sur les prises et les tours de parole des apprenants et celui des enseignants. Autrement dit, est-ce-que par exemple, les apprenants qui ont eu la production orale à la fin de la séquence, produisent oralement mieux, prennent-ils la parole en utilisant consciemment le lexique adéquat à la présentation.

Ce chapitre est composé de trois parties ; les interactions, les prises de parole et les tours de parole. Une observation et une comparaison de trois classes de 5<sup>ème</sup> AP s'instaure afin de déterminer et de préciser les apprenants les plus aptes à prendre la parole et à produire en français. Faire appel à l'analyse qualitative et quantitative s'impose afin de comparer les résultats et surtout de présenter le croisement entre ces résultats ce qui permettra de tester l'hypothèse retenue pour ce chapitre.

Cette analyse nous permettra d'affirmer ou de contredire l'hypothèse de l'organisation des savoirs et son impact sur la capacité des apprenants à produire oralement en langue étrangère. Cependant, nous pensons que présenter l'activité de production orale à la fin d'une séquence faciliterait la prise de parole et permettrait aux apprenants d'utiliser consciemment le lexique adapté.

## **1- Déroulement de la production orale**

Le déroulement classique d'un cours commence par une phase d'identification où l'apprenant met en œuvre des activités perspectives, ensuite une phase centrée sur la signification ou l'apprenant intègre la nouveauté dans laquelle il montre son intérêt, l'usage ou le sens qu'il peut lui donner et une phase d'utilisation au cours de laquelle, l'apprenant

réinvestit cette nouveauté ou connaissance à des fins personnelles ; C'est-à-dire maîtriser son usage et le posséder. (189)

Les deux premières enseignantes (P1 et P2) suivent le schéma classique, c'est le même déroulement du cours ; elles commencent par rappeler la présentation d'un métier (déjà vu dans les deux premières séquences), ensuite elles présentent la nouveauté qui consiste à « expliquer l'utilité d'un métier déjà présenté », elles terminent par une évaluation. Les deux premières enseignantes présentent les nouvelles structures en les faisant répéter par les apprenants ; le rappel et la nouveauté sont suivis par des répétitions ;

### **Extrait 1 :**

TP336-PH4-P2 : alors pour travailler dans un jardin il a besoin d'outils qu'est-ce qu'il utilise' (elle renforce la question avec des gestes)++++ regardez (elle montre l'image collée au tableau ensuite elle mime l'objet qu'elle cherche)

TP337-A0 : madame madame

TP338-P2 : (elle désigne un apprenant pour répondre)

TP339-A1 : les bottes

TP340-P2 : les bottes encore (elle mime un autre objet puis elle désigne l'objet) ++ hein arrosoir un + il arrose avec un arrosoir++ alors arrosoir (elle écrit le mot au tableau) +++ alors il utilise les bottes un arrosoir et (elle mime encore un autre objet)+

TP341-A0 : les gants

TP342-P2 : des gants++ ET des gants (elle écrit les gants au tableau) ++ alors on reprend+ qu'est-ce qu'il utilise' (elle désigne un apprenant pour répéter)

TP343-A0 : et des gants

TP344-A2 : il utilise euh euh ::: //a// arrose ::

TP345-Ax : arrosoir

TP346-P2 : arrose'++ comment ça il utilise arrose+ chut on s'écoute

TP347- A2 : il utilise //a// // arro// euh euh /++++/ arrosoir

TP348-Ax : arrosoir et et ::: [xxxxx] et les gants

TP349-A0 : madame madame madame (l'enseignante désigne un autre apprenant pour répéter)

TP350-A3 : il utilise ::: le e le arrosoir

TP351-P2 : l'arrosoir l'arrosoir [l] apostrophe

TP352-A3 : l'arrosoir :: et et +++++ et+ le botte et les gants.

---

<sup>189)</sup> Meirieu Philippe, Apprendre oui, mais comment, Paris, ESF, 1987, p. 54.

À la fin de cette activité, une évaluation est proposée pour le réinvestissement des nouveautés trouvées. L'évaluation est aussi présentée uniquement dans les deux premières classes, c'est une étape procédée par écrit ;

### **Extrait 2 :**

TP739-P1 : on a vu +++ tous ça oralement ++ maintenant on va le voir :: ++ par écrit+ d'accord + on a + d'embellir nos maisons ++ on a + aux gens de se nourrir :: + de guérir les malades + et d'instruire les élèves ++ je vais vous donner les phrases :: ++ avec le nom du métier :: et vous allez choisir ++ pourquoi ce métier est utile ++ par exemple+ si je vous ce dis + je pense que le menuisier :: que le euh métier du menuisier est euh est utile + CAR :: ' ++ qu'est-ce qu'il permet' ++ il permet'++ hein ::/

TP740-Ax : madame madame +++ d'embellir nos maisons

TP741-P1 : D'EMBELLIR :: NOS ::: MAISONS (en montrant la phrase écrite au tableau) ++ d'accord'+ je pense que le métier d'enseignant :: ++ oui' + que le métier d'enseignant : est important parce que ++ il permet' (en montrant les phrases écrites au tableau) hein'+++.

Le déroulement classique d'un cours commence par une identification puis une signification et se termine par l'usage ou le réinvestissement de cette nouveauté. Ce genre de déroulement montre que les connaissances « s'emboîteraient ». <sup>(190)</sup>

Nous avons remarqué que, dans les deux premières classes, les enseignantes présentent trois à quatre métiers différents en préparant l'apprenant, à chaque fois, à prendre la parole étape par étape. Chaque métier est présenté en plusieurs interventions :

La première consiste à présenter le métier, la deuxième consiste à expliquer quelques actions et les outils utilisés. La dernière consiste à décrire l'utilité du métier. Une récapitulation est ensuite demandée pour la présentation du métier en question. Les informations s'enchaînent l'une après l'autre, l'apprenant n'est pas préparé à la nouveauté, il ne fait que répéter. Meirieu explique que cette conception néglige la réalité des « *processus mentaux* » où :

« *L'identification perceptive n'existe pas et que l'information n'est identifiée que si elle l'est déjà saisie dans un projet d'utilisation, intégrée dans la dynamique du sujet.* » <sup>191</sup>

---

<sup>190)</sup> Meirieu Philippe, Apprendre oui, mais comment, Paris, ESF, 1987, p.54.

<sup>191)</sup> Meirieu Philippe, op. cit. p.54

Décrire l'utilité de chaque métier est l'objectif de la dernière séquence ; les apprenants de la première classe ne sont pas encore préparés, ils entendent ce genre d'informations pour la deuxième fois ; la première était dans l'activité de compréhension orale. C'est vrai que la compréhension est la première étape qui mène à une production (<sup>192</sup>), mais pour pouvoir produire oralement en langue étrangère, cette activité ne peut pas préparer l'apprenant à cette activité : les processus cognitifs mis en œuvre dans l'apprentissage du FLE sont en premier lieu la compréhension et la perception, ensuite, c'est le traitement de l'information, le stockage de cette dernière et finalement, c'est la mémoire et l'image mentale. (<sup>193</sup>)

Donc, présenter la production orale après la compréhension ne suffit pas (passer directement de la compréhension à la production). Les informations présentées ne sont pas encore « identifiées », les apprenants n'avaient pas suffisamment le temps pour s'adapter à utiliser ces informations. Comme le montre l'extrait suivant :

**Extrait 3 :**

TP624-P1 : vas-y +++ je pense ::

TP625-A2 : je pense ::: que ce métier ::/

TP626-P1 : que le métier ::

TP627-A2 : que le métier :: euh //mé// le médecin

TP628-P1 : du médecin

TP629-A2: le médecin :: il il permet

TP630-P1 : non + est //u//

TP631-A2 : est utile est utile euh ::

TP632-P1 : car'

TP633-A2 : car euh :: permet/

TP634-P1 : il permet

TP635-A2 : {solager} les malades

TP636-P1 : sou-la-ger ++ les++ malades

---

<sup>192</sup>) Idem

<sup>193</sup>)Guimbretière Elisabeth, (2007), Phonétique et enseignement de l'oral, Paris, Hatier/ Didier, 2007, p. 54.

Dans cet extrait, l'apprenant A2 ne savait pas décrire l'utilité du métier « médecin », l'enseignante P1 intervient à chaque fois pour lui donner l'information qui manque ou pour corriger les erreurs commises.

### **1-1- la compréhension en production orale**

Pour faciliter et inciter les apprenants à prendre la parole, les enseignantes observées insistent sur la compréhension des énoncés à répéter, comme le montre l'exemple suivant.

#### **Extrait 4:**

TP500-PH4-P2 : alors que pensez-vous de ce métier'+++ on va dire + je pense hein ++ je pense que le métier de l'enseignant/ hein/ est noble pourquoi'

TP501-Ax : parce qu'il apprend aux élèves

TP502-P2 : on répète apprend ++ parce qu'il++ qu'est-ce qu'on a dit' (en mimant le verbe)

TP503-Ax : madame réfléchir

TP504-P2 : non +++ il éduque les petits enfants éduque il éduque (elle écrit la phrase au tableau)+ il éduque les petits enfants++ et forme quoi' (en écrivant la deuxième phrase) ++ et forme +++ forme quoi' les esprits +++ d'accord ++ [yourhadi el oukoul] ++ il forme éduque les petits enfants on éduque c'est l'éducation d'accord' ++

Pour expliquer l'utilité du métier « enseignant » l'enseignante P2 utilise des gestes et la langue arabe. Nous avons remarqué que ce procédé est utilisé surtout par l'enseignante P1 et l'enseignante P2. L'enseignante P3 n'insiste pas sur la compréhension mais elle veille à la bonne production des énoncés.

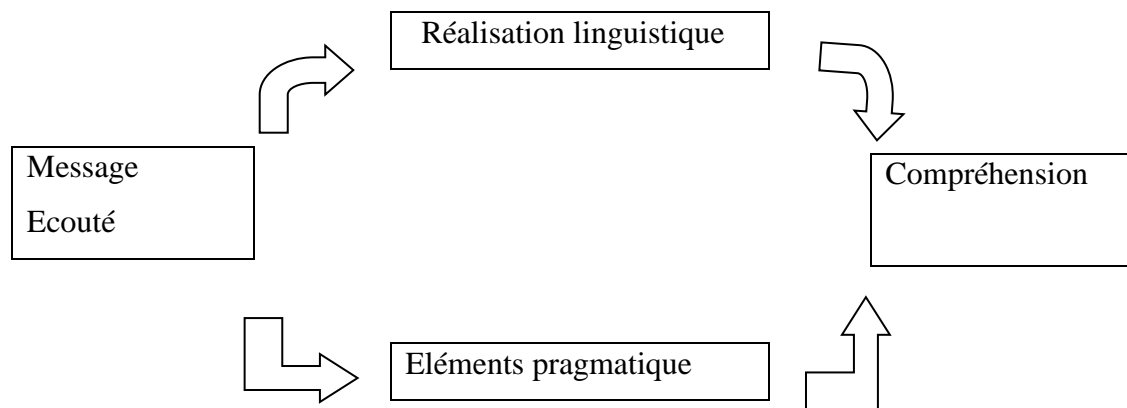
Dans la vie réelle, un message est interprété selon sa réalisation verbale (linguistique) et non verbale (pragmatique). Donc, le message « dépend à la fois de ce qui dit et de la situation dans laquelle on le dit. »<sup>(194)</sup>.

En langue étrangère, les enseignants font appel aux éléments situationnels (pragmatiques) afin d'aider les apprenants à la compréhension ; ce sont des éléments

---

<sup>194)</sup> Groupe français d'éducation nouvelle, Préface de Jean-Yves Rochex, Réussir en langues : Un savoir à construire, Chronique sociale, Lyon, 2002, p. 25.

nécessaires à la compréhension des apprenants. Nous avons expliqué la compréhension par le schéma suivant :



**Schéma 1 : Les éléments situationnels de la compréhension orale**

Les enseignants exploitent les éléments pragmatiques pour guider leurs apprenants à la compréhension, des questions sur les relations entre les personnages, le décor, les vêtements, les grimaces, ... :

« La difficulté supplémentaire que représente sa maîtrise partielle de la langue rend plus nécessaire encore l'utilisation des éléments situationnels pour la compréhension. » <sup>(195)</sup>

## **1-2- organisation des savoirs**

À la différence des deux premières classes, les apprenants de la dernière classe sont préparés, ils prennent la parole pour la présentation complète d'un métier de leur choix.

Comme nous l'avons déjà expliqué, la production orale est présentée en trois moments différents, dans les classes observées ;

Au début de la séquence, après la compréhension orale, dans la première classe, au milieu de la séquence, dans la deuxième classe et à la fin de la séquence, dans la dernière classe.

Donc, à la différence des enseignantes P1 et P2, l'enseignante P3 présente cette activité à la fin de la séquence ; les apprenants ont déjà identifié et utilisé les nouvelles structures et le nouveau lexique nécessaire à l'activité, ce qui leur permet de produire oralement. Quant à l'évaluation, elle est faite en même temps que la production orale des apprenants.

---

<sup>195</sup>)Idem.

Nous allons présenter un extrait , de la dernière classe, qui renforce l'idée que l'organisation des savoirs, qui consiste à présenter la production orale à la fin de la séquence, offre à l'apprenant la possibilité de produire et d'utiliser d'avantage les informations nécessaires et le lexique adéquat (en utilisant des mots , des expressions travaillés tout au long de la séquence).

**Extrait 5 :**

TP145-P3: non A1 tu réfléchis ++ dans cinq minutes +++ cinq minutes ++ je répète (en mimant) ++ d'accord+++ alors tu réfléchis à un métier ++ d'accord' ++ tu vas me présenter un métier +++ d'accord ++ tu vas me dire +++ quel est son importance' ++ où il travaille'++ qu'est-ce qu'il fait + euh ::: pourquoi tu aimes ce métier' ++ d'accord' ++ allez réfléchissez +++ réfléchissez + rapidement les enfants

(Après quelques minutes de réflexion l'enseignante désigne un apprenant pour passer au tableau et présenter un métier)

TP146-P3 : vas-y A1

TP147-A1 : le policier ++ le policier est- un est un homme sérieux ++ il travaille ++ dans un euh + commissariat +++ et euh +++ commissariat :: ++++ il //pro// euh :: protège (en regardant ce qui est écrit au tableau) + protège les gens ++++++

TP148-P3 : il protège + les gens ++ très bien

TP149-A1 : il utilise :: euh :: le : {siffle} euh :: /

TP150-P3 : le sifflet

TP151-A3 : le sifflet :: +++++ {le} gants les gants :: et euh :: /

TP152-P3 : les gants :: ' (l'apprenant fait le geste oui avec sa tête)

TP153-P3 : oui ::

TP154-A3 : +++++ et le bâton

TP155-P3 : et le bâton + très bien ++ hein ::

TP156-A1 : le policier :: est – un est un monsieur ++ courageux

TP157-P3 : est-ce que + tu + aimes ce métier'++ tu aimes ce métier'

TP158-A3 : oui (en secouant la tête)

TP159-P3 : tu le dis ++ j'aime :: ce métier + parce que c'est un métier :: noble + et courageux

TP160-A1 : j'aime //ce méti// euh : j'aime ++ j'aime ce métier //par// //parce// parce que + parce que ++ parce qu'elle/

TP161-P3 : parce que ++ C'EST

TP162-A1 : parce que c'est +++



TP163-P3 : un métier ::

TP164-A1 : un métier ::: + courageux

TP165-P3 : très bien ++ bien A1 ++ A2 vas-y.

Dans cet extrait, l'enseignante P3 demande à ses apprenants de choisir un métier de leur choix puis de le présenter directement. L'apprenant sollicité présente le métier en prenant en considération les connaissances déjà vues, durant la séquence. L'apprenant A1 présente le métier choisi individuellement sans l'intervention de son enseignante P3. Cette dernière intervient pour confirmer son intervention au début puis pour corriger ou apporter la réponse là où l'apprenant n'arrivait pas à produire. Quand à l'évaluation, cette dernière se déroule au même moment que l'apprenant produise, l'enseignante confirme, infirme ou corrige la production de l'apprenant. La production orale, dans la dernière classe, est un rappel et un investissement des connaissances et des informations construites tout au long de la séquence.

En somme, en prenant en compte les énoncés de l'apprenant A1, il est clair que l'apprenant a expliqué l'utilité du métier qu'il a choisi tout en utilisant des informations travaillées dans les autres activités. La position de la production orale a permis à l'apprenant d'enrichir son lexique, de prendre connaissance, de s'adapter mais surtout de réinvestir des nouvelles notions.

L'organisation des savoirs influence le déroulement de la production orale en la transformant d'un simple déroulement à une vraie évaluation des connaissances.

Dans l'extrait 1, l'enseignante P2 pose des questions pour guider les apprenants à chercher l'information et pour les pousser à prendre la parole. Les interventions des apprenants sont limitées par un seul mot. Ils ne sont pas en mesure de produire individuellement. L'enseignante P1 veille à la bonne production concernant les nouvelles structures.

Nous avons constaté que l'organisation des savoirs influence le déroulement de l'activité de production orale ; dans les deux premières classes, c'est un déroulement classique où les enseignantes présentent la nouveauté, la font répéter plusieurs fois puis demande à un apprenant de tout produire. L'enseignante P3 ne fait que désigner l'apprenant pour prendre la parole, ce dernier connaît déjà les nouvelles informations, donc, il produit directement.

### **1-3- Les pratiques interactives**

Comme nous venons de voir, l'organisation des tours de parole est contrôlée par l'enseignant selon sa visée pédagogique. Dans une classe de langue la visée pédagogique n'est pas fixe, elle se construit au fur et à mesure de l'échange en classe :

« L'organisation de la parole est largement formatée par l'orientation des pratiques vers une visée pédagogique et l'objectif est défini localement, négocié par les acteurs. » <sup>(196)</sup>

Voici l'extrait suivant :

**Extrait 6 :**

TP611-P1 : ah :: qu'est-ce qu'il permet' ++ de sou-lager les malades + il leur donne des médicaments les malades sont soulagés + d'accord ++ il permet de :: soulager les les :: malades + bien guérir les malades

TP612-A0 : soulager malades

TP613-P1 : car il permet de guérir les malades ++ vas-y

TP614-Ax : car il permet

TP615-P1 : non ++ je pense ::

TP616-A1 : je pense :: que + que le ++ que le métier :: ++ du euh médecin :: est ++ utile +++++  
car ::: ++

TP617-P1 : il permet

TP618-A1 : il permet ++/

TP619-P1 : de guérir ::

TP620-A1 : du euh du euh du guérir : ++

TP621-Ax : les malades

TP622-A1 : les malades

TP623-P1 : de guérir les malades

TP624-A0 : madame madame

TP625-P1 : vas-y +++ je pense ::

TP626-A2 : je pense ::: que ce métier ::/

TP627-P1 : que le métier ::

TP628-A2 : que le métier :: euh //mé// le médecin

TP629-P1 : du médecin

TP630-A2: le médecin :: il il permet

---

<sup>196)</sup> Berger Evelyne, Prendre la parole en L2 : Regard Sur La Compétence D'interaction En Classe De Langue, Peter Lang, 2016, p. 50.

TP631-P1 : non + est //u//

TP632-A2 : est utile est utile euh ::

TP633-P1 : car'

TP634-A2 : car euh :: permet/

TP635-P1 : il permet

TP636-A2 : {solager} les malades

TP637-P1 : sou-la-ger ++ les++ malades

L'objectif de l'activité est d'expliquer l'utilité d'un métier, l'enseignante P1 explique l'utilité du métier « le médecin », propose une phrase à répéter. Face aux propos des apprenants, l'enseignante corrige et s'adapte aux échanges improvisés en s'éloignant ainsi de l'objectif de cette activité.

La visée pédagogique d'une production orale, est que les apprenants produisent oralement en français. En classe, l'enseignant s'adapte aux propos de ses apprenants, donc, son objectif pédagogique n'est pas fixe mais il dépend de la production de chaque apprenant.

Les interactions dans les classes observées sont monopolisées par les enseignantes, ces dernières proposent un énoncé à répéter tout en veillant à la bonne prononciation ; c'est une stratégie typiquement « cognitive » liée aux problèmes de fonctionnement du langage. <sup>(197)</sup>.

## **2- la séquence dans l'interaction verbale**

L'interaction en classe de langue est contrôlée, guidée et orientée par l'enseignant. Ce dernier contrôle les interventions de ses apprenants en fonction de l'objectif choisi. En classe de langue, l'enseignant est la partie dominante qui impose à l'apprenant son vocabulaire, son interprétation des mots et des énoncés, son analyse, etc. L'enseignant pose des questions pour orienter ses apprenants dans un but pédagogique qui est le thème abordé mais aussi, la question offre à l'enseignant une position dominante « haute » celle de « contrôle » puisqu'il connaît les réponses à ses questions. <sup>(198)</sup>

---

<sup>197)</sup> Gaonac'h Daniel, Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère. Langues et apprentissage des langues, Paris, Credif, 1991, p. 194.

<sup>198)</sup> Kerbrat-Orecchioni. C., Cosnier. J., Bouchard.R., Al, (1987), décrire la conversation, Presses universitaires de Lyon, 1987, p. 341.

Selon Vion (<sup>199</sup>), La séquence est considérée comme une unité thématique désignant l'ensemble des échanges qui fonctionnent sur le même thème, qui parle de la même thématique. Dans notre corpus, les séquences d'échange sont thématiques, elles dépendent des thèmes proposés et des informations fournies ;

	Thèmes	Séquences
Classe 1	04	20
Classe 2	04	16
Classe 3	11	11

**Tableau1 : Les séquences d'échanges**

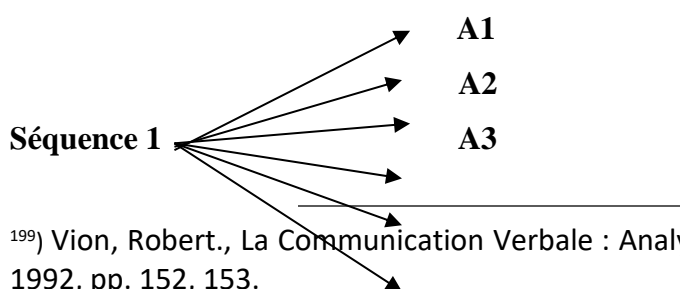
Dans la première classe, l'enseignante P1 propose 04 métiers à présenter ; le boulanger, l'enseignant, le médecin, le jardinier et le menuisier. Pour chaque métier il y a cinq moments ou cinq séquences (qui, où, outils, actions et utilité de chaque métier) chaque séquence est constituée d'échanges. Chaque échange est suivi par des répétitions.

Dans la deuxième classe, il y a 16 séquences face aux 04 thèmes proposés par l'enseignant. Avec chaque métier, l'enseignante P2 exploite avec ses apprenants des informations à propos du lieu, les outils utilisés, les actions faites et l'utilité. La même chose par rapport à la première classe, chaque séquence est suivie par des répétitions.

Les apprenants de la dernière classe, proposent des thèmes à présenter. Les séquences sont au même nombre que les thèmes proposés. Chaque séquence constitue une unité à part entière dans l'ensemble des échanges constituant cette activité.

Dans la dernière classe, chaque apprenant présente un métier de son choix, donc, le nombre des séquences dépend des interventions des apprenants. 11 séquences correspondant à 11 thèmes proposés et 11 apprenants s'exprimant oralement.

Pour mieux expliquer nous avons schématisé les séquences comme suite :



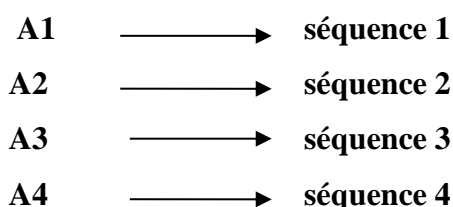
<sup>199</sup>) Vion, Robert., La Communication Verbale : Analyse Des Interactions, Hachette Supérieur, 1992, pp. 152, 153.

A4

A5

...

Schéma 2 : les séquences d'échange dans les classes 1 et 2.



.

.

Schéma 3 : les séquences d'échange dans la classe 3 :

### 3- structuration des échanges

L'échange est considéré comme la plus petite unité qui compose l'interaction. À ce propos, Moeschler (1985) affirme que :

« L'échange est la plus petite unité dialogique composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires. »<sup>(200)</sup>.

Le discours en classe de langue est constitué principalement d'échanges où l'enseignant pose des questions, attend la réponse de l'apprenant pour la confirmer ou l'infirmer.

Les échanges en classe sont organisés selon trois interventions ; initiation-réaction-évaluation (feed back) ; le schéma IRF<sup>(201)</sup> ; l'initiation de l'enseignant qui demande une réaction de l'apprenant, cette dernière est évaluée positivement ou négativement. Ce modèle de tour de parole sera reproduit avec d'autres apprenants. La qualité de l'échange est déterminée par le comportement de l'enseignant. Chaque réaction est traitée à part par l'enseignant ce qui donne lieu à des « environnements acquisitionnels qualitatifs différents ». Le schéma d'interaction IRF, qui signifie initiative du maître (par des questions)- réponse de l'apprenant-feed-back de l'enseignant: c'est un schéma en étoile où l'enseignant occupe le centre en

---

<sup>200)</sup> Vion Robert, op. cit. p. 154.

<sup>201)</sup> Sinclair/Coulthard 1975, Mehan 1979, cités par Berger Evelyne, op. cit. p. 46.

présentant son cours au moyen de ses questions <sup>(202)</sup>, est le plus répondu et le plus fréquents en classe de langue, il ; « *Constitue une pratique routinée d’instruction d’une langue 2.* » <sup>(203)</sup> Cela réduit l’apprentissage en L2 en une simple correction ou évaluation des productions langagières des apprentissages.

Les formes d’interaction varient en fonction de l’objectif pédagogique, du mode de gestion de l’interaction, du style d’enseignement, ... <sup>(204)</sup>. L’enseignant tout comme l’apprenant accomplissent en même temps leurs rôles pour faire avancer l’activité. Dans les trois classes, le but des échanges est de présenter un métier et de préciser son utilité. Le tableau suivant résume les modalités d’échanges trouvées dans les trois classes ;

**Tableau 02 :**

Enseignantes	les échanges structurés par des questions	Les échanges structurés par les répétitions de propos	Nombre de correction	Nombre de TP
Enseignante 1	92 (12.7%)	262 (36.43%)	231 (32.12%)	719
Enseignante 2	117 (22.32%)	112 (21.37%)	84 (16.03%)	524
Enseignante 3	70 (21.53%)	45 (13.84%)	53 (16.30%)	325
	279 17.79%	419 26.72%	368 23.46%	1568

**Tableau 2 : Structuration des échanges**

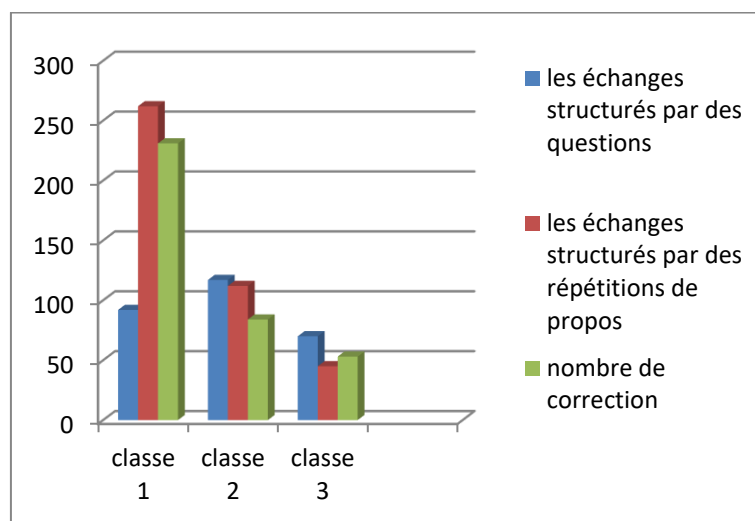
Dans les trois classes, il ressort qu’il y a trois structurations des échanges verbaux en production orale ; des échanges structurés par des questions, des échanges structurés par des répétitions et des échanges structurés par des corrections. Soit en moyenne de **(17.79%)** de la totalité des échanges sont structurés par des questions, dans les trois classes, loin devant ceux structurés par des répétitions **(26.72%)** et **(23.46%)** sont structurés par des corrections.

<sup>202)</sup> Sinclair e Coulthard cités par Maulini (2001), dans le site : [www.unige.ch](http://www.unige.ch).

<sup>203)</sup> Hall 2009, cité par Berger Evelyne, idem, p. 47.

<sup>204)</sup> Idem, p. 49.

Donc, pendant la production orale, les situations d'enseignement, mises en œuvre, dans les trois classes observées, sont constituées par des échanges structurés par des questions, de propos à répéter et de corrections des erreurs commises. Les résultats nous montrent que la présentation de la production orale, au début au milieu et à la fin de la séquence, impacte le choix des structures d'échanges effectués dans les trois classes, comme le montre le graphique ci-après :



*Figure 1 : Structuration des échanges*

Dans la première classe, les échanges structurés par des répétitions sont les plus utilisés avec 36.43% face à 32.12% des échanges sont constitués par des corrections et 12.7% sont constitués par des questions.

Au début de la séquence les apprenants n'ont pas encore les outils nécessaires pour produire à l'oral, ce qui pousse l'enseignante P1, pendant l'activité de production orale, de proposer des énoncés, préalablement préparés, et à inciter ses apprenants à les répéter. Les structures d'échanges dans la première classe sont constituées par des répétitions des propos et par des corrections des erreurs commises par les apprenants.

Dans la deuxième classe, les échanges structurés par des questions présentent 22.32% face à 21.37% constitués par la répétition des énoncés et 16.03% des échanges sont constitués par des corrections. Dans la deuxième classe, la production orale est présentée après les points de langue, ce qui donne l'occasion aux apprenants de répondre aux questions. L'enseignante P2 utilise les procédés d'une manière égale puisqu'elle connaît de quoi ses apprenants sont-ils capables ou non de réaliser.

Dans la dernière classe, la production orale est présentée à la fin de la séquence, les échanges sont structurés beaucoup plus par des questions avec 21.53% ensuite avec 16.30% des corrections et à la fin avec 13.84% d'échanges sont constitués par des répétitions. Précisant que les répétitions sont construites après les corrections de l'enseignante P3, autrement dit, il ne s'agit pas de répéter des propos préconstruits par l'enseignante mais suite à la production de l'apprenant, l'enseignante intervient pour corriger l'erreur commise, l'apprenant répète la correction comme le montre l'exemple ci-dessous :

**Extrait 7 :**

TP246-A7 : le boulanger :: le boulanger travaille dans un :: boulangerie euh ::/

TP247-P3 : dans UNE ::

TP248-A7 : dans++ un ++ dans une ++ boulangerie ++ il fait du pain ++ d'abord euh :: d'abord++++ //d'a// ++ d'abord il euh :: il il ++ il euh :: partager + partager du euh : /TP249-P3 : il partage

TP250-A7 : il partage ::: euh :: le euh :: pain : puis euh ::: ensuite :: et :: ensuite :: et ::: et euh ::

TP251-P3 : la laisse gonflée

TP252-A7 : et la :: laisse gonfler :: euh :: puis ++ puis :: il //rè// euh //rè//++++ madame euh :: des boules

TP253-P3 : il la partage en boules

TP254-A7 : il :: la partage :: en boules ++ enfin :: //i/ : //i// ::

TP255-P3 : il la met dans le fourTP256-A7 : il la ::: euh met ++ dans le four ++ j'aime ce métier :: car :: euh car :: car c'est un :: //mé// //mé// métier noble.

L'observation des résultats dans les trois classes regroupées par catégorie « questions » « répétitions » et « corrections » vient confronter l'hypothèse de l'importance de l'organisation des savoirs en classe de FLE ; dans les deux dernières classes, la stabilité des échanges est clairement illustrée par des barres de hauteur presque équivalente pour chacune des structures dans l'histogramme considéré. En revanche, pour la première classe, les barres pour la structure « répétition » et « correction » sont beaucoup plus élevées comparativement à celle présentant « les questions » (de 12.7% à 36.43% et 32.12% respectivement).



Dans une production orale, les enseignantes sollicitent les connaissances linguistiques pour réaliser la tâche « présenter un métier » ; c'est une ; « *Bi focalisation sur le contenu et la forme.* » (205)

Lorsque les apprenants ne sont pas suffisamment préparés, comme dans les deux premières classes, les situations d'enseignement se transforment en répétitions d'énoncés et corrections des propos. La visée pédagogique d'une production orale, est que les apprenants produisent oralement en français. En classe, l'enseignant s'adapte aux propos de ses apprenants, donc, son objectif pédagogique n'est pas fixe mais il dépend de la production de chaque apprenant.

Les interactions dans les classes observées, plus précisément les classes 1 et 2, sont monopolisées par les enseignantes, ces dernières proposent un énoncé à répéter tout en veillant à la bonne prononciation ; c'est une stratégie typiquement « cognitive » liées aux problèmes de fonctionnement du langage. (206).

#### **4- modalité d'interaction**

Dans une classe de FLE, les modalités d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant sont essentiellement représentées par le couple question-réponse. La réponse de l'apprenant est ensuite évaluée par l'enseignant positivement ou négativement où une correction au niveau syntaxique, phonétique ou autre. Il y a une autre modalité essentiellement représentée par le couple : réplique-répétition. La répétition de l'apprenant fait aussi l'objet de l'évaluation positive/négative mais, beaucoup plus, une correction de l'enseignant suivie d'une répétition de l'apprenant insistant sur l'erreur ou la répétition de toute la phrase. (207)

Comme nous l'avons présenté précédemment, l'analyse quantitative de notre corpus nous a montré qu'il existe deux modalités d'interaction ; la première modalité suit le schéma « IRF ». La deuxième modalité, et qui prend la quasi-totalité des interactions, consiste à répéter et à corriger des énoncés.

Le tableau suivant présente les modalités des interactions trouvées dans les trois classes ;

---

<sup>205)</sup> Matthey, M., Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue, Peter Lang SA, 2003, p. 187.

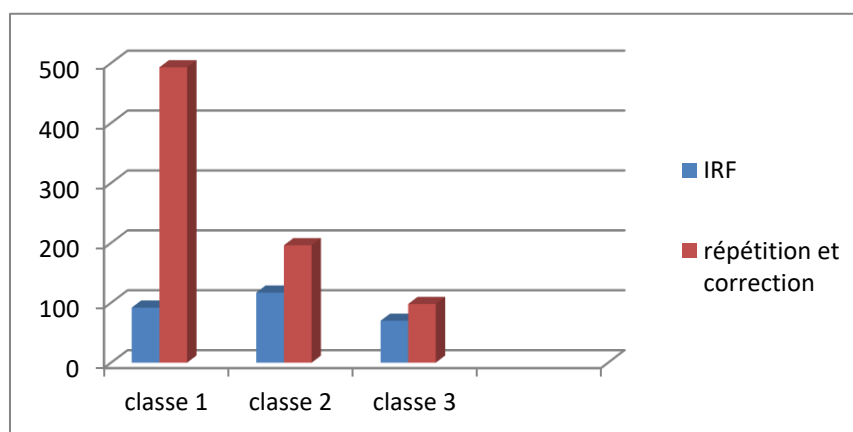
<sup>206)</sup> Gaonac'h, Daniel, op. cit. p. 194.

<sup>207)</sup> J-F Halte et Marielle Rispail 2005 : 223

**Tableau 3:**

Modalités d'interaction/classes	Schéma IRF	Schéma répétition des énoncés et correction	Nombre de tours de parole
Classe 1	92 (12.7%)	493 (68.55%)	719
Classe 2	117 (22.32%)	196 (51.41%)	524
Classe 3	70 (21.53%)	98 (31.68%)	325

**Tableau 3 : modalités d'interaction**



**FIGURE 2: MODALITE D'INTERACTION POUR CHAQUE CLASSE**

L'analyse quantitative nous a montré que les tours de parole sont gérés, orientés et corrigés par l'enseignant. Dans cette activité, la première modalité d'interaction (schéma IRF) introduit et invite l'apprenant à prendre la parole, cette prise de parole est organisée ensuite autour de correction des propos de l'apprenant qui peut être suivie ou non de son évaluation. Donc, la communication orale est réduite en correction de propos répétés par l'apprenant. Le reste des tours de parole sont des explications que l'enseignant apporte à ses apprenants.

Les interactions sont réduites en simple répétition de propos par l'apprenant avec la correction de l'enseignant. Cette modalité est dominante essentiellement dans les deux premières classes avec 68.55% et 51.41% face à 31.68% dans la dernière classe. C'est la modalité la plus dominante pour les trois classes comparativement à celle structurée par le schéma IRF.

Voici un extrait qui montre la modalité la plus dominante. Un extrait de la classe 1 :

**Extrait 8 :**

TP204-P1 : des meubles ++ ou bien de beaux meubles (elle désigne un autre apprenant)

TP205-A3 : il fabrique :: euh :::  
TP206-P1 : des  
TP207-A3 : des meubles  
TP208-A4 : il fabrique + des meubles  
TP209-A5 : il {fabrique} des meubles  
TP210-P1 : fabrique  
TP211-A5 : fa-b-ri-que + des meubles  
TP212-A6 : il fabrique ++ des meubles

Dans les deux premières classes, la modalité d'interaction qui présente la quasi-totalité des interactions verbales est celle structurée par des répétitions. Celle constituée par des questions est moins utilisée. Cette dernière est une stratégie qui ne manifeste pas une négociation, elle modifie la structure de l'interaction. Cette stratégie de répétition sans négociation de l'apprenant ne favorise pas son acquisition. <sup>(208)</sup>

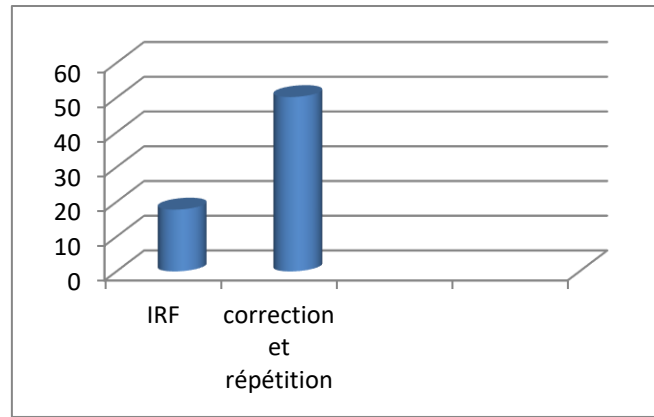
L'acquisition d'une langue cible se fait par la manifestation de l'attention de l'apprenant portée aux données linguistiques présentées dans ses sollicitations, ses sollicitation constituent un moyen très enrichissant pour favoriser ses connaissances linguistiques en langue cible. L'apprenant, dans ce cas, ne peut occuper cette position (sollicitations) d'une manière autonome, puisqu'il est incapable de produire ses propres énoncés. <sup>(209)</sup>

Présenter la production orale au début de la séquence influence négativement sur l'autonomie des apprenants : l'apprenant dépend toujours des médiations de son enseignant. Cependant, nous avons constaté, dans l'analyse quantitative, les interactions du genre IRF présentent que (**17.79 %**), celles construites par le biais de répétition présentent (**50.19%**) des interactions.

---

<sup>208)</sup> Vasseur (1990, 1991), cité par Matthey Marinette, Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue, Peter Lang SA, 2003, p. 64.

<sup>209)</sup> Matthey Marinette, op. cit. p. 81.



**FIGURE 3: MODALITE D'INTERACTION**

En nous basant sur les mesures quantitatives représentées dans le graphique et, en nous appuyant sur les exemples cités plus haut, nous avons constaté que la majorité des interactions verbales, dans cette activité, est du genre :

*Répétition de l'énoncé de l'enseignant*  $\Rightarrow$  *correction de l'enseignant*  $\Rightarrow$  *répétition de l'apprenant.*

#### **Schéma 4 : interaction verbale dominante**

L'activité de production observée se transforme en répétition d'énoncés : Dans l'extrait précédant, l'apprenant A4 répète l'énoncé sans connaître le mot ni comment le prononcer « fabrique ». Nous pouvons dire que c'est une répétition mécanique sans intérêt.

Comme les deux premières classes, les structures d'interaction les plus répandues sont celles organisées par des répétitions mais la modalité d'échange est complètement différente que celle structurée dans la troisième classe. Voici un exemple qui illustre cette structure :

#### **Extrait 9 :**

TP147-A1 : le policier ++ le policier est- un est un homme sérieux ++ il travaille ++ dans un euh + commissariat +++ et euh +++ commissariat :: ++++ il //pro// euh :: protège (en regardant ce qui est écrit au tableau) + protège les gens ++++++

TP148-P3 : il protège + les gens ++ très bien

TP149-A1 : il utilise :: euh :: le : {siffle} euh :: /

TP150-P3 : le sifflet

TP151-A1 : le sifflet ::: +++++ {le} gants les gants :: et euh :: /  
TP152-P3 : les gants :: ' (l'apprenant fait le geste oui avec sa tête)  
TP153-P3 : oui ::  
TP154-A1 : +++++ et le bâton  
TP155-P3 : et le bâton + très bien ++ hein ::

Comme le montre l'extrait ci-dessus, l'apprenant A1 produit oralement pour présenter le métier du policier, l'enseignante P3 intervient pour corriger le mot « sifflet » par la suite l'apprenant corrige et poursuit sa production. Dans la même séquence, l'échange se réalise avec le même apprenant. Nous pouvons dire que l'apprenant répète pour se corriger. La répétition dans ce cas n'a pas le même rôle que les répétitions procédées dans les deux premières classes ; lorsque l'apprenant est suffisamment préparé aux nouveaux lexiques, il se rend compte de ses erreurs, il répète la correction de l'enseignante pour se corriger, il est conscient.

Les situations d'enseignement sont donc constituées de 17.79% des échanges dans les classes observées lors de cette activité ; solliciter les connaissances linguistiques ou morphosyntaxiques des apprenants. Les échanges constitués par des répétitions des énoncés bien structurés de l'enseignant et des corrections des obstacles rencontrés par les apprenants ; phonétique, vocabulaire ou structures sont de 50.19%. Nous pouvons dire alors que la production orale se transforme en une simple répétition guidée et corrigée par l'enseignant avec des apprenants non préparés.

## **5- les situations de communication**

### **5-1- les tours de parole**

La classe présente un « lieu social » où le tour de parole est orienté vers le contexte dans lequel se déroule l'échange. Ainsi « droit » et « obligation » sont les deux termes qui organisent les tours de parole. <sup>(210)</sup>

L'enseignant est :

« *L'initiateur des échanges, ce qui engendre la récurrence de structure ternaire question-réponse – réaction.* ». <sup>(211)</sup>

---

<sup>210)</sup> Gajo 2001, cité par Berger. E., op. cit. p. 43.

<sup>211)</sup> Sinclair et Coulthard, 1975, cités par Cicurel Francine, Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, Paris, CLE international, 1985. P. 14.

Comme nous venons de voir, les tours de parole sont organisés par la structure; question-réponse – évaluation (c’est le schéma IRF).

Cette organisation de tour de parole apparait sous forme de questions qui demandent des réponses courtes ; comme le montre l’extrait suivant :

**Extrait 10 :**

TP207-P2 : il utilise le pétrin ’

TP208-A1 : euh madame non

TP209-P2 : non il utilise la pelle en bois ’

TP210-A0 : madame madame madame

TP211-Ax : madame non

TP212-P2 : non :: il utilise les plateaux ’

TP213-A0 : non

Dans l’extrait précédent, l’enseignante P2 confirme la réponse des apprenants A0 en répétant sa réponse. En revanche, nous avons trouvé, dans notre corpus d’autres modalités concernant les questions qui demandent des réponses longues. Avec ce type de questions, il y a deux modalités de tour de parole ;

Les apprenants répondent en produisant un mot ou des énoncés mal construits. La réponse sera vite suivie par une correction ; comme le montre le schéma suivant :

**Question**  $\Longrightarrow$  **réponse**  $\Longrightarrow$  **correction (proposition d’un énoncé)**

**Schéma 5 : modalité de tour de parole**

**Extrait 11 :**

TP459-PH8-P1 : pourquoi’++ pourquoi’ ++++ il est utile d’accord ++ pourquoi’ hein + qu’est-ce qu’il fait le menuisier’ ++ qu’est-ce qu’il’ (en mimant)

TP460-A0: madame madame madame

TP461-A1: un beau meuble

TP462-P1: parce que très bien + il prépare + de + beaux + meubles :: qu’est-ce qu’on a vu dans le texte ++ parce que grâce à ce métier ++ comment ++ deviennent nos maisons

TP463-Ax1 : un beau euh ::

TP464-Ax2 : { un beau } maison

TP465-P1 : de belles maisons ++ oui il //em// (en mimant).

La deuxième modalité consiste à répéter l'énoncé corrigé. Ce tour de parole est suivi par un autre tour mais avec une autre modalité ; comme le montre l'exemple suivant :

**Proposition**  $\Longrightarrow$  **répétition**  $\Longrightarrow$  **correction.**

### Schéma 6 : modalité de tour de parole

#### Extrait 12 :

TP500-PH4-TP1-P2 : alors que pensez-vous de ce métier'+++ on va dire + je pense hein ++ je pense que le métier de l'enseignant/ hein/ est noble pourquoi'

TP501-Ax : parce qu'il apprend aux élèves

TP502-P2 : on répète apprend ++ parce qu'il++ qu'est-ce qu'on a dit' (en mimant le verbe)

TP503-Ax : madame réfléchir

TP504-P2 : non +++ il éduque les petits enfants éduque il éduque (elle écrit la phrase au tableau)+ il éduque les petits enfants++ et forme quoi' (en écrivant la deuxième phrase) ++ et forme +++ forme quoi' les esprits +++ d'accord ++ [yourhadi el oukoul] ++ il forme éduque les petits enfant on éduque c'est l'éducation d'accord' ++

TP504-PR\*1-P2 : reprends (en désignant un apprenant)

Nous avons une troisième modalité adaptée dans la dernière classe, elle se présente comme suite :

**Proposition**  $\Longrightarrow$  **correction**  $\Longrightarrow$  **répétition**

### Schéma 7 : modalité de tour de parole

#### Extrait 13 :

TP165-A2 : le médecin est un homme ++ est un homme et femme + et /

TP166-P3 : alors + pourquoi tu dis + est ++ pourquoi tu dis + est puisque tu dis femme et homme ++ alors + répète ++ le médecin ::

TP167-A2 : le médecin est euh ++ le médecin est un homme actif et sérieux et euh :: il travaille dans ++ l'hôpital :: il il euh :: +++ il il soigne et ++ ausculte les malades ++ il utilise : ++ le thermomètre et ++ le stéthoscope :: +++ il il euh :: porte le euh tablier blanc et/

TP168-P3 : UN :: tablier :: blanc

TP169-A2 : un tablier blanc ++ j'aime le métier :: de euh euh médecin ++ car : ce métier est noble.

À la différence des deux premières classes, les apprenants de la troisième classe prennent la parole individuellement. Les tours de parole dépendent en grande partie de la modalité d'interaction adaptée. Cette dernière est constituée autour des propos des apprenants, l'enseignante P3 intervient pour corriger (un tablier), la correction est répétée juste par un seul apprenant A2 en enchaînant sa production.

Plusieurs critères déterminent les pratiques interactives en classe de langue, des chercheurs comme Walsh (2006) qui parle de « micro-contexte », Scedhouse (2004) précise quatre types de contexte en classe de langue, dans une perspective pédagogique, ce focus pédagogique détermine un système d'échange verbal centré sur les attentes pédagogiques qui sont : les formes linguistiques, la construction du sens, l'accomplissement de tâche et les aspects procéduraux. <sup>(212)</sup>

### **5-1-1-Prise de parole**

L'apprenant ne peut apprendre une langue sans la parler et il ne peut la parler sans l'apprendre. C'est pourquoi la prise de parole constitue un élément important en classe de langue. L'enseignant utilise plusieurs procédés pour la provoquer et la rendre plus facile. Les enseignantes utilisent différentes manières pour l'évoquer chez leurs apprenants ; comme poser des questions faciles de type fermé ou à choix multiples. <sup>(213)</sup>

Dans notre corpus, nous avons trouvé que la prise de parole est provoquée par des questions mais aussi par des répétitions.

#### **Tableau 4 :**

---

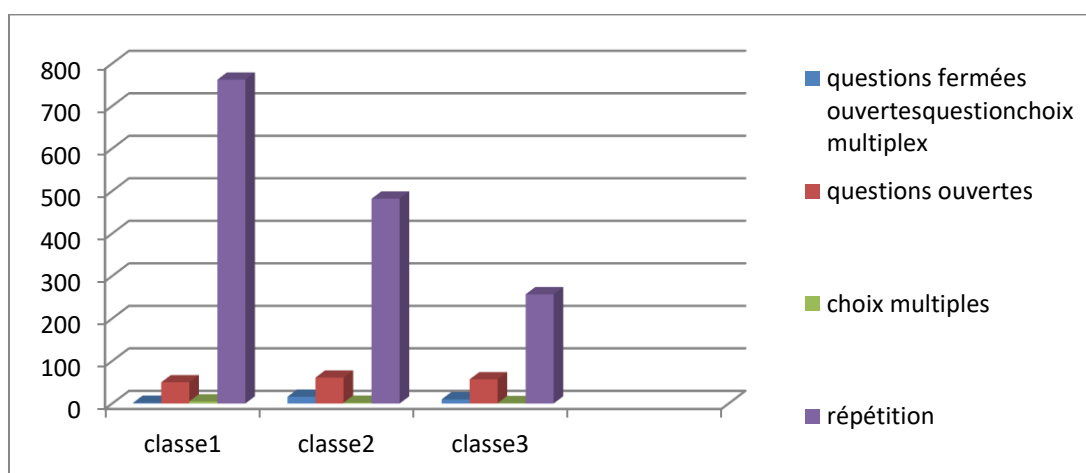
<sup>212</sup> ) Berger Evelyne, op. cit. p. 50.

<sup>213</sup>) Groupe français d'éducation nouvelle, Préface de Jean-Yves Rochex, op. cit. p. 16.



	Questions Fermées	Questions ouvertes	Questions à choix multiples	Nombre de répétition
Classe 1	02	50	05	762
Classe 2	16	61	02	482
Classe 3	10	57	01	257

**Tableau 4: Types de questions**



**FIGURE 4 : PRISE DE PAROLE**

A ce propos, la prise de parole présente un véritable enjeu à l'oral, les enseignantes observées utilisent différentes manières pour l'évoquer ;

**Poser des questions et proposer principalement des phrases à répéter.**

Pour faciliter la prise de parole des apprenants en langue française, les enseignantes observées utilisent plusieurs manières. La répétition est la modalité la plus utilisée dans les trois classes principalement pour la première et la deuxième classe. Viens en deuxième position, les questions qui suscitent la prise de parole des apprenants. Comme l'analyse quantitative le montre, les questions ouvertes sont les plus utilisées dans les deux premières classes pour attirer l'attention des apprenants et les aider à comprendre et à se concentrer sur le thème présenté.

Les réponses des apprenants à ce genre de questions constituent pour l'enseignant une occasion pour introduire la nouvelle information. La réponse (juste ou fausse) de l'apprenant constitue une matière à travailler pour l'enseignant, ce dernier prend la réponse juste et propose l'énoncé en question aux autres apprenants, comme un modèle à répéter.

Chaque question ouverte constitue une nouvelle information à connaître, une information, peut-être même rencontrée pour la première fois. Donc, chaque nouvelle information, l'enseignante préfère inciter ses apprenants à la répéter. Comme le montre l'exemple suivant ;

**Extrait 14 :**

TP046-PH4-P2 : et le médecin :: où travaille le médecin'++ hein ++ oui (en désignant un apprenant pour répondre)

TP047-A1 : le médecin travaille : dans un :: hôpital

TP048-P2 : ah :: oui + encore (en désignant un autre apprenant pour répéter)

TP049-A2 : le médecin :: travaille dans un :: hôpital

TP050-A3 : le médecin travaille : dans un //hôpital//

TP051-P2 : hôpital :: oui (elle désigne un autre apprenant)

TP052-A4 : le euh :: le //midecin// euh le //midecin// travaille ::: euh :: dans une hôpital euh :: dans un- hôpital

TP053-P2 : dans un hôpital

TP054-A4 : dans un hôpital

TP055-P2 : encore +++ A5

TP056-A5 : le boulanger euh : le médecin ::: dans euh :: travaille dans un ::: l'hôpital

TP057-P2 : dans un hôpital

TP058-A5 : dans un hôpital

TP059-A6 : le médecin travaille :: dans une ::: une hôpital

TP060-P2 :  dans un hôpital

Dans cet exemple, l'enseignante P2 commence l'interaction par une question fermée, pour permettre aux apprenants de réagir et pour les pousser à prendre la parole. L'enchaînement était par une série de répétition. Le même énoncé « le médecin travaille dans un hôpital » était répété par six apprenants, l'enseignante intervient pour corriger les erreurs qui sont aussi répétées par le même apprenant.

Ces procédés donnent à l'oral une utilisation gratuite, son but serait une simple répétition ou réponses par un simple oui/non. La langue c'est le fait de parler pour agir sur l'autre ; parler c'est poursuivre des objectifs d'ordre social « acte de parole d'ordre sociale) :

« Par la parole, l'être humain séduit, convaincu, fait rire, prend pouvoir, met à distance, approuve, adhère, occupe le terrain, ... » (214)

Parler c'est improviser des stratégies pour s'adapter aux réactions de l'interlocuteur et à la prise de parole : « un enjeu social ». En classe de langue, la prise de parole évoquée et favorisée par l'enseignant ne permet pas à l'apprenant de comprendre cet enjeu social puisqu'il ne fait que répéter les énoncés de son enseignant ou à répondre aux questions de son enseignant. Il ne peut comprendre le rôle de la parole et son effet sur l'autre : « *Il ne s'agit quasiment jamais de répéter.* » (215)

Cette analyse nous a montré que les énoncés à répéter sont plus répandus ; pour faciliter la prise de parole et inviter les apprenants à prendre la parole. Les enseignantes alors proposent des énoncés à répéter ; l'apprenant est invité à les répéter sans comprendre le véritable rôle de la parole et son effet social sur l'autre. (216)

La répétition ne devrait pas être placée dans la troisième phase (phase de production), son rôle sera plus pertinent et plus efficace si elle est utilisée dans la phase d'appropriation. La répétition invite l'apprenant à reproduire des actes de parole immédiatement sans faire appel « au stock linguistique et aux connaissances acquises antérieurement » ; la mémoire auditive est la moins durable par rapport aux autres formes de mémoire ce qui ne laisse pas le temps suffisant à l'apprenant de réfléchir et de réutiliser les nouveaux acquis. Donc, le temps est le facteur clés de cette activité, il faut laisser le temps nécessaire et surtout suffisant pour qu'un apprenant puisse réfléchir et réutiliser ses nouvelles connaissances ; la répétition est un moment important qui aide l'apprenant à l'appropriation de nouveaux procédés qui préparent et permettent à l'apprenant de les utilisées seul, mais elle ne peut aboutir à la mémorisation à long terme. La mémoire à long terme exige un temps adéquat qui permettra à l'apprenant de stocker des formes signifiantes et significatives. (217)

L'enseignante P3 utilise aussi des questions ouvertes plus mais l'objectif est différent. Elle n'invite pas l'apprenant à prendre la parole, sa prise de parole est volontaire, donc ses questions sont un moyen pour l'orienter et pour attirer son attention sur un contenu dans sa

---

214) Groupe français d'éducation nouvelle, Préface de Jean-Yves Rochex, op. cit. p. 17.

215) Idem.

216) Idem, p. 18.

217) Guimbretier. E., op.cit. p. 83.

production. L'apprenant sollicité prend la parole seul, l'enseignante l'aide en posant des questions. Comme le montre l'exemple ci-dessous :

**Extrait 15:**

TP146-P3 : vas-y A1

TP147-A1 : le policier ++ le policier est- un est un homme sérieux ++ il travaille ++ dans un euh + commissariat +++ et euh +++ commissariat :: ++++ il //pro// euh :: protège (en regardant ce qui est écrit au tableau) + protège les gens ++++++

TP148-P3 : il protège + les gens ++ très bien

TP149-A1 : il utilise :: euh :: le : {siffle} euh :: /

TP150-P3 : le sifflet

TP151-A3 : le sifflet ::: +++++ {le} gants les gants :: et euh :: /

TP152-P3 : les gants :: ' (l'apprenant fait le geste oui avec sa tête)

TP153-P3 : oui ::

TP154-A3 : ++++ et le bâton

TP155-P3 : et le bâton + très bien ++ hein ::

TP156-A1 : le policier :: est – un est un monsieur ++ courageux

TP157-P3 : est-ce que + tu + aimes ce métier'++ tu aimes ce métier'

TP158-A1 : oui (en secouant la tête)

TP159-P3 : tu le dis ++ j'aime :: ce métier + parce que c'est un métier :: noble + et courageux

TP160-A1 : j'aime //ce méti// euh : j'aime ++ j'aime ce métier //par// //parce// parce que + parce que ++ parce qu'elle/

TP161-P3 : parce que ++ C'EST

TP161-A1 : parce que c'est +++

TP162-P3 : un métier ::

TP163-A1 : un métier ::: + courageux

TP164-P3 : très bien ++ bien A1 ++ A2 vas-y

En lisant l'exemple ci-dessus, nous remarquons clairement que l'apprenant A1 prend la parole seul, il décrit le métier choisi « le policier » en se basant sur ses connaissances et sur les informations mentionnées au tableau. Les erreurs commises par l'A1 poussent l'enseignante P3 à intervenir et à corriger l'apprenant. Elle pose des questions pour orienter et guider l'apprenant à se corriger.

En comparant les productions orales des apprenants dans la classe 1 et la classe 2 avec ceux de la classe 3, nous pouvons dire que la prise de parole est complètement différente ; les apprenants préparés à la production orale produisent individuellement par contre les apprenants des deux premières classes ne pouvaient pas prendre la parole individuellement, ils ne faisaient que répondre aux questions des enseignantes ou répéter les énoncés proposés.

### **5-1-2- Répétition et organisation des tours de parole**

Nous avons trouvé que les tours de parole sont principalement organisés par la répétition : « *assurer la transmission* » (218). Cependant, elle renvoie au statut occupé par les interlocuteurs ; l'enseignant qui a la position haute (il a la compétence linguistique), il servira comme modèle pour l'apprenant, ce dernier suit « pas à pas » le modèle de son enseignant (prise en écho) ce qui relève de « l'imitation » :

*« faire apparaître des indices verbaux permettant aux participants d'endosser et d'attribuer respectivement les rôles d'apprenant et d'enseignant et d'autre part, de segmenter la chaîne parlée en rendant les données plus saillantes. »* (219).

Les enseignantes observées proposent des énoncés et demandent à leurs apprenants de les répéter. L'apprenant répète l'énoncé sous le contrôle de son enseignante pour corriger et répéter encore une fois si un (des) obstacle(s) apparaît (ssent) comme le montre l'extrait suivant ;

#### **Extrait 16 :**

TP700-A2 : je euh je pense :: que :: le métier :: du médecin euh de médecin ::: est l'utile ::/

TP701-P1 : d'enseignant + on parle //d'en// de l'enseignant

TP702-A2 : je euh je pense : ++

TP703-P1 : que le/

TP704-A2 : que le métier :: //l'ensei// l'enseignant/

TP705-P1 : d'enseignant

TP706-A2 : //l'en// l'enseignant ::

TP707-P1 : d'enseignant

TP708-A2 : //d'enseig// d'enseignant est utile :: car ::: il euh :: //p// permet //d'ins// ++

---

218) Metthey.M., op. cit. p. 197.

219) Idem, p.199.

TP709-P1 : d'instruire  
 TP710-A2 : d'instruire ::: les élèves (l'enseignante désigne un autre apprenant)  
 TP711-A3 : je pense :: que le {mitier} :: //d'en//  
 TP712-P1 : d'enseignant  
 TP713-A3 : d'enseignant :: car euh ::  
 TP714-P1 : est' :::  
 TP715-Ax : est utile  
 TP716-A3 : est l'utile ::  
 TP717-P1 : est utile  
 TP718-A3 : est utile :: car euh ::: il :: permet :: d'instruire :: les élèves  
 TP719-P1 : d'instruire les élèves.

Dans cet extrait, l'enseignante P1 s'adapte aux interventions des apprenants A2 et A3 en intervenant à chaque fois pour corriger et apporter le lexique qui manque. Donc, son objectif pédagogique n'est pas fixe et déterminé ou préétabli, mais il s'effectue en fonction des interactions des apprenants : l'organisation des tours de parole est contrôlée par l'enseignant selon sa visée pédagogique, cette dernière n'est plus fixe mais elle est construite au fur et à mesure de l'échange en classe, elle dépend des propos de l'enseignant et celles des apprenants : *« l'organisation des tours de parole est largement formatée par l'orientation des participants vers une visée pédagogique et objectif est défini localement, négocié par les acteurs. »* <sup>(220)</sup>

La répétition est utilisée comme un moyen pour « maintenir la relation » <sup>(221)</sup> ; l'enseignante P1 propose l'énoncé pour transmettre le message. La répétition est un moment important qui aide à l'appropriation de nouveaux procédés, cependant, elle ne peut aboutir à la mémorisation à long terme. L'apprentissage vu sous cet angle est issu de la théorie psychologique d'inspiration behavioriste « l'imitation ou la répétition d'un modèle ». <sup>(222)</sup>

---

<sup>220)</sup> Walsh 2006 cité par Berger.E., op.cit. p. 50.

<sup>221)</sup> Matthey. M., op. cit. p. 197.

<sup>222)</sup> Gaonac'h, D., (2006), l'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique, Paris, Hachette Education, 2006, p. 43.

Les deux premières enseignantes P1 et P2 utilisent ce procédé puisque les apprenants n'ont pas encore les moyens nécessaires pour produire, donc, ils imitent le modèle de leurs enseignantes : Elles sont souvent en situation de « transmission de connaissances ». <sup>(223)</sup>

En revanche, les apprenants de la dernière classe ont déjà appris les points de langue, ils les utilisent dans la production orale. L'enseignante P3 vient à leur aide en utilisant différente manière pour les pousser à produire ; elle est dans une situation : « *De soutien de la démarche d'apprentissage* ». <sup>(224)</sup>

## 5-2- les pré-requis dans l'échange verbal

L'échange verbal constitue pour l'enseignant une matière d'évaluation sur place. C'est un bon moyen pour comprendre les lacunes des apprenants dans la production orale.

*« l'échange verbal est l'un des différents éléments sur lequel l'adulte peut s'appuyer pour inviter et inciter les apprenants à formaliser leurs lacunes, à interroger la pertinence d'un terme, à en trouver la plus juste signification en contexte et à déceler les indices qui permettent d'analyser l'information implicite qui se cache derrière un signe linguistique. »* <sup>(225)</sup>

Voici l'échange verbal dans ces deux extraits :

### Extrait 17 :

TP016-PR3-P2 : Du BON PAIN. Alors, le boulanger fait du bon pain, il travaille où ?

TP017-A0 : madame madame madame ...

TP018-A1 : il travaille dans une boulangerie.

TP019-P2 : il travaille dans une boulangerie. répète A2.

Dans cet extrait, nous remarquons que l'apprenant répond en utilisant des phrases complètes. Les informations demandées par l'enseignante P2 sont déjà travaillées dans les deux premières séquences. Donc, les pré-requis influencent positivement sur la prise de parole des apprenants, les apprenants répondent juste aux questions proposées qui relèvent de leurs pré-requis.

Dans le cas de nouvelles informations, nous avons remarqué que l'interaction est complètement différente ;

---

<sup>223)</sup> Vienneau, R., Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 2<sup>ème</sup> édition, Montréal, Gaëtan Morin, 2011, p. 184.

<sup>224)</sup> Gaonac'h, D., op. cit. p. 53..

<sup>225)</sup> Guimbretier. E., op.cit. p.: 180

### **Extrait 18 :**

TP418-P2 : tu vas reprendre les mêmes phrases parce que++ il cultive de bons fruits ou il sème les les les ::: aliments nécessaires à notre vie comme les fruits et comme les légumes ++ hein ensuite qu'est-ce qu'il fait'

TP419-A1 : /0000000/

TP420-A0 : /000000/

TP421-P2 : il embellit l'environnement++++ alors quand il plante des arbres et il plante des fleurs :: donc le quartier ou bien l'environnement devient beau

TP422-A1 : bon euh :::

TP423-P2 : oui alors qu'est-ce qu'on va dire'+++ je pense que le métier du jardinier est++nécessaire +++ hein :: pourquoi'

TP424-A0: /000000/

TP425-P2 : pourquoi' (elle écrit la phrase au tableau : il est nécessaire)

TP426-A0 : /000000/

TP427-P2 : il est nécessaire pourquoi' pourquoi' +++ il n'est pas nécessaire ++on n'a pas besoin du jardinier '

TP428-A0 : /000000/

TP429-P2 : parce qu'il+++ parce qu'il+++ qu'est-ce qu'il récolte'

TP430-A0 : /000000/

TP431-P2 : oui on récolte

TP432-A1 : il récolte les arbres

TP433-P2: on récolte : les fruits des arbres+++ oui parce qu'il récolte de bons fruits hein parce qu'il récolte de bons fruits +++ récolte de bons fruits (elle écrit la phrase au tableau) et embellit (elle écrit le verbe au tableau) c'est rendre beau++ embellit les jardins (en même temps elle écrit au tableau) embellit les jardins + c'est claire'

Il est clair que les apprenants ne connaissent pas l'utilité du métier « le jardinier », les informations demandées par l'enseignante P2 ne font pas partie de leurs prés-requis ; ils n'ont pas de réponse ce qui pousse l'enseignante P2 à la proposer.

Nous pouvons avancer, à la lumière des résultats trouvés, que les pré-requis influencent l'échange verbal et impactent la prises de parole des apprenants.

### **5-3- la métacognition en production orale**



Avec les deux premières enseignantes, nous avons remarqué que l'apprenant est complètement passif dans son apprentissage, Il réfléchit rarement à la production de ses propos ; c'est ce que R. Vienneau appelle « la métacognition » :

« Le degré de contrôle que l'apprenant exerce consciemment sur son processus d'apprentissage, au moyen de diverses stratégies métacognitives. » <sup>(226)</sup>.

L'apprenant contrôle les informations recueillies, c'est ce que nous avons trouvé avec les trois enseignantes lorsqu'il s'agit d'un mot ou d'une structure déjà maîtrisés dans les premières séquences. Le degré de contrôle est plus répandu avec les apprenants de la dernière classe puisque la production orale est présentée à la fin de la séquence.

### **Extrait 19 :**

TP237-P3 : très bien : ++ parce que + grâce à lui +++ on m            ange ::: du bon ++ pain ++ très bien A5 ++ A6.

TP238-A6 : le maçon ++ le maçon :: ++ est un homme actif + et sérieux ::: + il travaille dans un chantier+ il utilise :: la règle et la ++ brouette ::: + il //méla// il mélange :: le { martau } ::: et ++ construire ::: les maisons ++ j'aime :: le métier ++ du maçon ++ parce que euh :: grâce à ce métier euh : ++

Dans cet extrait, l'apprenant A6 produit d'une façon autonome en décrivant le métier qu'il l'a choisi « le maçon », il contrôle les informations sans avoir besoin d'une orientation de son enseignante. Dans les autres classes, les enseignantes P1 et P2 présentent les informations en question en les faisant répéter par les apprenants ensuite elles demandent à un autre apprenant de présenter oralement le métier travaillé, comme le montre l'exemple suivant :

### **Extrait 20:**

TP515-PH9-P1 : maintenant ++ qu'est-ce que tu penses du métier :: du ++ boulanger ++ qu'est-ce qu'il permet aux gens ++ est-ce qu'il est utile' ++ est-ce qu'il est utile le métier du boulange'

TP516-A1 : madame madame ++ il prépare du euh :: pain :: et des croissants ++ du euh du euh :::

TP517-P1 : oui oui très bien ++ (rire) est-ce qu'il est utile + ce métier est-il utile :: nécessaire' (en écrivant au tableau) + est-ce qu'il est utile ++ oui (en désignant un apprenant qui a levé le doigt) très bien ++ je pense' vas-y

TP518-A2 : je pense :: euh/

---

<sup>226)</sup> Vienneau. R., op.cit. p. 151.

TP518-P1 : que le métier  
TP519-A2 : que le métier :: de boulanger/  
TP520-P1 : du boulanger  
TP521-A2 : de euh de boulanger euh:/  
TP522-P1 : EST'  
TP523-A2 : est :: utile/  
TP524-P1 : UTILE ++ très bien encore ++ je pense'  
TP525-A3 : je euh je pense ::  
TP526-P1 : que le métier  
TP527-A3 : que le métier ::: le le euh :::  
TP528-P1 : DU  
TP529-A3 : du ++ boulanger ::  
TP530-P1 : EST ::: (en montrant le mot au tableau)  
TP531-A3 : est utile

Dans cet exemple, l'enseignante P1 pose une question sur l'utilité du métier proposé « le boulanger ». Pour expliquer son utilité, elle propose d'abord la phrase qui introduit les arguments « je pense que le métier du boulanger est utile ». Ensuite, les apprenants répètent la phrase sous le contrôle de l'enseignante qui interrompt chaque intervention pour corriger les erreurs commises. Les apprenants ne pouvaient pas contrôler leurs répétitions puisque les informations données ne font pas parties de leurs pré-requis.

#### **5-4- Collaboration et imitation**

Dans un contexte institutionnel, imitation et collaboration ont un rôle primordiale dans le développement cognitif et plus particulièrement en langue1 et en langue2, lorsqu'il y a construction/transmission de savoirs linguistiques et que la langue cible constitue un objet d'apprentissage pour l'apprenant. <sup>(227)</sup>

L'imitation existe dans les trois classes, les apprenants imitent leurs enseignantes en répétant soit l'exemple ou la phrase proposée, soit la correction des erreurs. Les enseignantes aident les apprenants dans leurs productions en veillant au respect de la norme. Nous avons remarqué que les tours de parole, constituant l'activité de production orale, sont plus importants

---

<sup>227)</sup> Metthey.M., op.cit1. p. 6.

chez les deux premières enseignantes observées et moins fréquents chez la troisième enseignante, ils sont organisés selon le schéma suivant :

**Question de l'enseignant → réponse de l'apprenant → appréciation → proposition de phrase bien construite → répétition de la phrase → collaboration.**

### **Schéma 8 : organisation de tours de parole**

#### **Extrait 21:**

TP459-PH8-P1 : pourquoi'++ pourquoi' ++++ il est utile d'accord ++ pourquoi' hein + qu'est-ce qu'il fait le menuisier' ++ qu'est-ce qu'il' (en mimant)

TP460-A0: madame madame madame

TP461-A1: un beau meuble

TP462-P1: parce que très bien + il prépare + de + beaux + meubles :: qu'est-ce qu'on a vu dans le texte ++ parce que grâce à ce métier ++ comment ++ deviennent nos maisons

TP463-Ax1 : un beau euh ::

TP464-Ax2 : un beau maison

TP465-P1 : de belles maisons ++ oui il //em// (en mimant)

TP466-A0 : [000000]

TP467-P1 : qui est-ce que se souvient de ce que nous avons fait + grâce à ce métier ::: nos maisons sont :: embellies ++ vous vous souvenez ' +++ d'accord ++ parce que ou bien CAR ++ grâce à + ce métier+ nos+ maisons+ embellies++ sont embellies+ d'accord++ ce métier est important+ il est UTILE + d'accord++ parce que++ car :: ++ grâce à ce métier nos maisons sont++ embellies +++ je pense :: + vous allez me dire ++++ ce que tu pense de ce métier++ tu vas me dire ce que tu penses de ce métier ++ ce que tu penses de ce métier ++ je pense que ce métier est ::: UTILE ++ d'accord ++ car :: grâce à ce métier ++ ou bien car :: il permet + d'embellir :: nos + maisons ++ car ::: + il permet ++ d'embellir :: nos++ maisons+ qui veut répéter la phrase +++ je pense (en mimant) que ce métier :: + je pense ++ que ce métier :: est utile :: car :: il permet d'embellir :: nos maisons++ hein

TP468-A0 : [000000]

TP469-P1 : [fhamtouha la phrase hadi' ++ chkoun yihawadha']

TP470-A1 : madame ++ le menuisier:/

TP471-P1 : je pense

TP472-A1 : je pense++ il {perminer} ++ le euh/

TP473-P1 : je pense ++ que le métier ::  
 TP474-A1 : je pense :: que le métier ::: ++ à le menuisier ::/  
 TP475-P1 : DU menuisier  
 TP476-A1 : du menuisier ::: ++ est :://// euh ::  
 TP477-Ax : [xxxxxxx]  
 TP478-A1 : est //// :::/  
 TP479-P1 : est utile  
 TP480-A1 : est l'utile++++  
 TP481-P1 : car ::  
 TP482-A0 : car  
 TP483-A1 : est utile :: car +++  
 TP484-P21 : il permet  
 TP485-A1 : il per-met //de// euh du :: euh  
 TP486-P1 : d'embellir  
 TP487-A1 : embellir :::  
 TP488-P1 : nos'  
 TP489-A1 : nos :: maisons  
 TP490-A0 : maisons  
 TP491-A1 : nos {misons}  
 TP492-P1 : très bien ++ quelqu'un d'autre ++ je pense :: allez je vous aide++ je t'aide vas-y ++  
 je PENSE.

L'imitation ou la répétition est un processus important pour le développement de l'apprenant. Lev Vygotsky (228) explique sa vision sociale du développement par le biais d'imitation. L'apprenant se développe avec l'aide de son enseignant. L'imitation prend place dans la ZPD (zone proximale de développement) puisqu'elle joue un rôle important dans le développement cognitif de l'enfant. La « zone proximale de développement » désigne la différence entre ce qu'un enfant peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte. Vygotsky explique qu'une imitation est efficace, lorsque l'enseignant exploite la zone proximale de développement de ses apprenants. Lorsque l'apprenant maîtrise la nouvelle tâche, l'enseignant diminue « l'intensité » de son rôle de guide ou d'aide :

---

<sup>228</sup>) Vienneau.R., op. cit. p. 188.

« *La médiation experte de l'enseignant (Slavin, 2009), accompagnée du modeling cognitif, permet aux élèves d'approfondir leur compréhension des sujets étudiés.* » <sup>(229)</sup>

Par ailleurs, nous avons constaté qu'il y a des apprenants qui n'arrivent pas à imiter leur enseignante, principalement dans les deux premières classes. Alors, ils produisent une suite de son ou un mot sans comprendre ni la signification ni comment le prononcer.

### **Extrait 22 :**

TP638-P1 : vas-y

TP639-A3 : je pense :: que euh :: le métier :: du médecin :: est est utile ++ car il euh euh il permet euh euh il permet aux + il permet du du euh euh

TP640-P1 : de guérir

TP641-A3 : de venir ::: venir :: les malades

TP642-P1 : de guérir :: les malades++ d'accord + vas-y A4

Selon Vygotsky, l'imitation est principalement liée à la ZPD, l'enfant n'imité que ce qui se trouve dans sa ZPD et en collaboration avec son enseignant. <sup>(230)</sup>

Dans l'extrait 22, la phrase à répéter est : « je pense que le métier du médecin est utile car il permet de guérir les malades », la phrase est répétée pour la troisième fois, mais l'apprenant (A3) n'arrive pas à imiter le verbe « guérir » pour lui c'est le verbe « venir ». Cela montre que c'est un mot nouveau pour lui ; dans la première classe, la production orale est présentée au début de la séquence, en deuxième séance après la compréhension orale.

Le concept de la « zone proximale de développement » proposé par Vygotsky, nous permet de comprendre la relation entre l'acquisition d'une langue et l'interaction. Pour Vygotsky, la ZPD est étroitement lié à ce qu'il appelle « le développement des fonctions psychiques supérieures » chez l'enfant les « FPS ». Les FP sont :

« *Les capacités telles que la perception, l'imitation, la mémorisation ou l'attention* » <sup>(231)</sup>

Ce qui caractérise les FPS c'est la relation directe des significations telles qu'elles se présentent dans les activités langagières par l'interaction enseignant/apprenant.

---

<sup>229)</sup> Bruning, Schraw et Norby 2011 cités par Vienneau.R., op. cit. p. 188.

<sup>230)</sup> Matthey Marinette, op. cit. p. 102.

<sup>231)</sup> Matthey Marinette, op. cit. p. 95.

L'acquisition des nouveaux mots, dans des situations de communication bien déterminées, par l'apprenant se fait d'abord par « impression intuitive » ; la signification s'installe après la première impression, cette signification permettra à l'apprenant de réutiliser le(s) mot(s) nouveaux dans d'autres situations de communication et qu'il(s) devient (nent) conscient (s) par la suite. Donc, c'est à partir de la signification que s'installe la « médiation » qui permettra une « intériorisation progressive » et à une maturation des FPS. L'intériorisation se fait par le biais d'une activité cognitive « de reconstruction des significations sociales pour l'enfant ». <sup>(232)</sup>.

Présenter une information dans une interaction ne peut être considérée comme acquise (selon les postulats béhavioriste). Ces fonctions supérieures (les capacités à répéter, à mémoriser et à imiter) n'évoluent pas linéairement ou par cumulation mais le traitement cognitif des objectifs évolue en se reposant sur la « collaboration interpersonnelle » ; ce sont des capacités purement sociales qui se développent en collaboration, elles ne sont pas biologiques. <sup>(233)</sup>  
L'apprenant (A3), rencontre le mot « guérir » pour la première fois, il n'a pas eu le temps d'intérioriser ce mot et de pouvoir le réutiliser.

**Extrait 23 :**

TP177-A3 : le menuisier est un homme artiste : et sérieux ++ et artisan ++ euh il travaille /

TP178-P3 : c'est un artisan ++ oui

TP179-P3 : il travaille ++ dans un euh + il travaille dans un ++ atelier ++ il utilise euh le marteau et euh :: clos /

TP180-P3 : et les clos

TP181-A3 : les clos

TP182-P3 : très bien

TP183-A3 : et euh et :: la scie ::

TP184-P3 : très bien

TP185-A3 : madame :: j'aime ++ le métier ::: de menuisier :: parce qu'il ::: ++ meuble + les maisons

TP186-P3 : parce qu'il MEUBLE les maisons ++ très bien A3 ++ A4

---

<sup>232)</sup> Idem, p. 96.

<sup>233)</sup> Idem, p. 97.

Dans cet extrait, l'apprenant est bien préparé, il présente le métier seul, l'enseignante P3 intervient pour l'aider « collaboration », l'apprenant A3 répète ce que l'enseignante lui propose « les clos » facilement. La production orale, dans la troisième classe, est présentée à la fin de la séquence ; les apprenants avaient le temps de se familiariser, d'intérioriser et d'avoir une maturation concernant le lexique utilisé. Dans cette classe, nous pouvons dire que les apprenants utilisent consciemment le lexique adapté ;

*« L'imitation chez l'enfant est une activité qui requiert une construction du sens, en collaboration avec l'adulte. Cette construction est orientée vers un but et actualise le développement potentiel de l'enfant. » (234)*

Donc, l'imitation et la collaboration ont un rôle primordial dans le développement cognitif et plus particulièrement l'acquisition d'une langue étrangère. (235)

## **Bilan**

Dans une classe de langue, l'organisation des savoirs influence sur le déroulement de la production orale passant ainsi d'un simple déroulement à une vraie évaluation de compétence de communication.

Nous avons constaté que l'organisation des savoirs influence le déroulement de l'activité de production orale ; dans les deux premières classes, c'est un déroulement classique où les enseignantes présentent la nouveauté, la font répéter plusieurs fois puis demandent à un apprenant de tout reproduire.

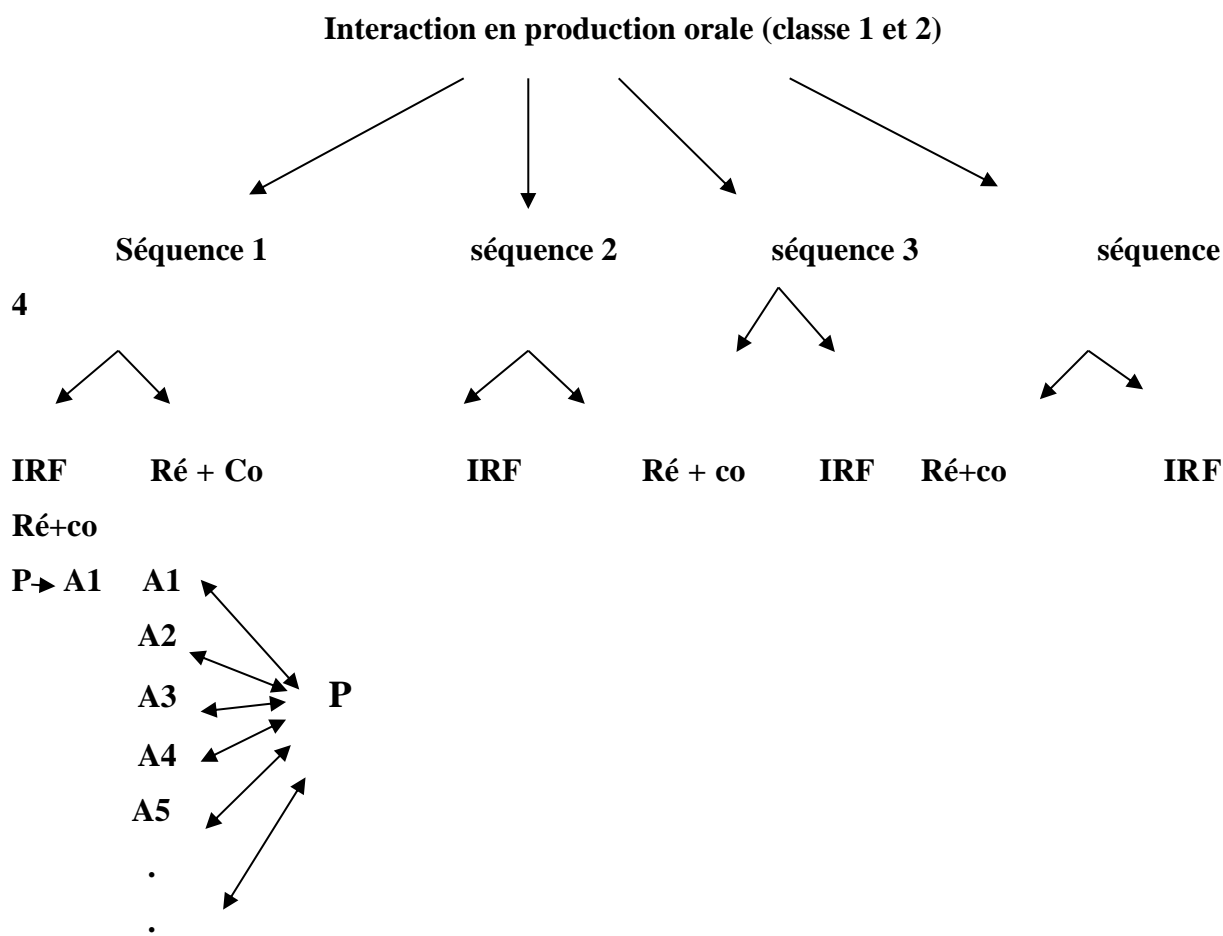
L'imitation et la collaboration ont un rôle primordial dans le développement cognitif et plus particulièrement dans l'acquisition d'une langue étrangère. À condition que les propos ou phrase proposés soient principalement liés à la ZPD.

Dans les deux premières classes, les échanges sont structurés principalement par des répétitions. La séquence est constituée de trois moments différents pour chaque présentation d'un métier. Pendant chaque moment, les enseignantes P1 et P2 sollicitent les connaissances des apprenants ; le schéma IRF est à la tête d'un échange qui se termine par des répétitions. La répétition (Ré) est, ensuite, suivi par une (des) corrections (Co), généralement établies par l'enseignante. Voici la structure de l'échange dans les deux premières classes ;

---

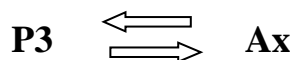
<sup>234</sup>) Matthey Marinette, op. cit. p. 102.

<sup>235</sup>) Idem, p. 106.



**Schéma 9 : Structuration des échanges dans les deux premières classes**

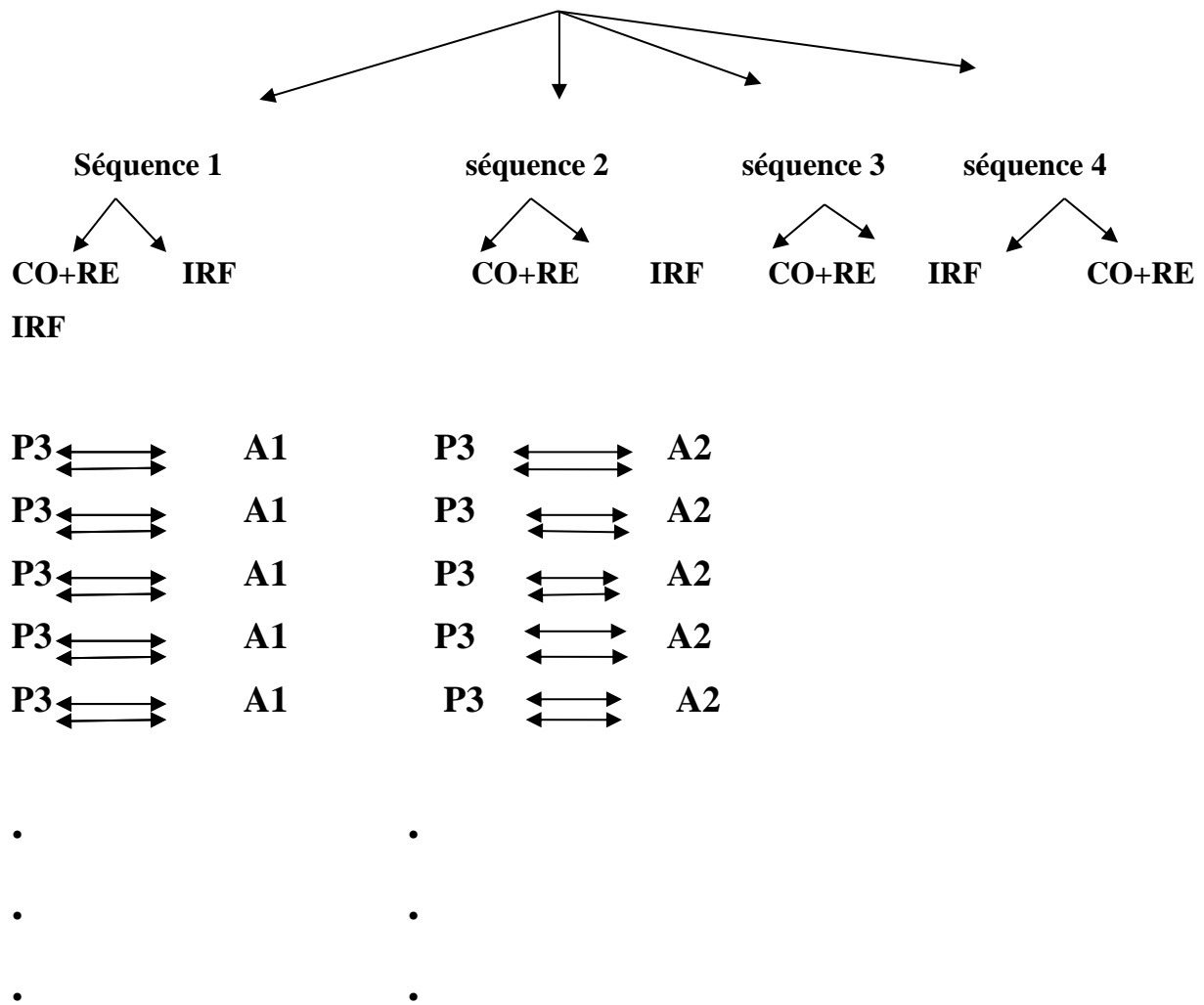
La structure d'échange dans la dernière classe est complètement différente que celle qui s'effectue dans les deux premières classes. L'enseignante P3 demande à ses apprenants de présenter un métier de leur choix en se basant sur leurs connaissances. C'est l'apprenant qui ouvre l'interaction selon ses propres propos, la correction apportée par l'enseignante est suivie par une répétition. Donc, la même séquence est structurée par des échanges de l'apprenant vers l'enseignante comme suite ;



Nous proposons le schéma suivant pour bien déterminer la structure des échanges dans la dernière classe ;



**Interaction en production orale (classe 3)**



**Schéma 10 : Structuration des échanges dans la dernière classe**

Dans le prochain chapitre, nous mettrons l'accent sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant en production orale.

# **Chapitre VI**

## **Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant en production orale.**

### **Introduction**

Le présent chapitre a pour objectif de tester la troisième hypothèse de notre recherche qui se résume sur ce que l'ordre des savoirs influence le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant. Nous cherchons à voir en quoi la place de la production orale à la fin d'une

séquence peut attribuer à l'apprenant son nouveau rôle qui consiste à être actif, autonome et conscient, et à l'enseignant son nouveau rôle de tuteur, de guide et de conseillé.

Cette hypothèse est émise à partir du principe qui précise que doter les apprenants par des savoirs et savoir-faire avant l'activité de production orale permettra la mise en place d'une situation d'enseignement dite une situation « *De soutien de la démarche d'apprentissage* »<sup>(236)</sup>.

Dans ce chapitre, le travail sera segmenté en deux parties ; dans un premier lieu, nous précisons les interventions et le rôle de l'enseignant à la lumière des nouvelles méthodes afin de donner une idée bien précise sur la place qu'occupe l'enseignant dans la communication orale en classe de FLE, dans un second temps, nous précisons les interventions des apprenants et identifions leurs rôles dans l'activité de production orale.

Notre réflexion tourne autour des questions suivantes :

- Y-t-il une véritable situation d'apprentissage ?
- L'apprenant est-il actif ?
- Quel est le vrai rôle de l'enseignant ?
- Comment s'effectue l'apprentissage en production orale ?
- Comment s'effectue l'enseignement en production orale ?

À l'issue de ces deux classements, nous confirmerons ou contredirons l'hypothèse de l'organisation des savoirs et de son impact sur le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant.

## **1- la conception nouvelle de l'enseignement/apprentissage**

Le métier d'enseignant a changé avec les nouvelles méthodes ; il n'est plus le « transmetteur de savoir ». En fait, l'image de l'enseignant reflète celui de l'apprenant ; un enseignant qui continue à jouer le rôle de « transmetteur de savoir » correspond à un apprenant « consommateur d'un savoir », passif qui ne fait que recevoir des informations puis il les

---

<sup>236)</sup> Vienneau, R., *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*, 2<sup>ème</sup> édition, Montréal, Gaëtan Morin, 2011, p. 184.

mémorise par répétition. <sup>(237)</sup>). Avec la conception nouvelle du savoir, l'enseignant devient « *un facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur. Il est aussi interlocuteur.* » <sup>(238)</sup>

La conception nouvelle de l'apprentissage à la lumière de la pédagogie contemporaine est «*un processus interne et continu par lequel l'apprenant construit par lui-même sa connaissance de soi et du monde. Il s'agit d'un processus interactif, alimenté par les interactions sociales entre pairs et par la médiation de l'adulte.* » <sup>(239)</sup>

Meirieu <sup>(240)</sup> précise que l'apprentissage se manifeste par des processus tel que ; être attentif, lire et écouter, recevoir des connaissances ; un tel apprentissage « se manifeste seulement, il ne s'effectue pas. », dans ce cas, l'apprentissage se fait par répétition ou par imitation. Ces dernières décrivent des comportements mais n'explique pas ce qui se passe en réalité dans le cerveau de l'apprenant « opérations mentales ». Meirieu ajoute qu'il existe des choses même en les répétant mécaniquement à l'infini sans qu'ils garantissent son apprentissage.

## 2- Le contrat didactique

En contexte scolaire, la situation d'enseignement /apprentissage est organisée par un contrat didactique ; l'enseignant transmet ses connaissances linguistiques et l'apprenant prend en compte les connaissances de son enseignant, de cette manière manifeste la « répétition » des énoncés.

Ce procédé est utilisé par les enseignantes observées, elles demandent à leurs apprenants de répéter les énoncés qu'elles produisent. Comme dans l'exemple suivant :

### Extrait 1 :

TP060-P2 : très bien c'est une pelle en bois alors il faut préciser il utilise la pelle en bois le four le pétrin ET le plateau+ il {étulise}+utilise la pelle en bois le four le pétrin et le plateau+ répète.

TP061-A1 : il utilise ::euh :::les plateaux euh :::::++++le la :: le pétrin euh ::la la : /le four/

TP062-A0 : le four

TP063-A1 : le four ::::la et la pelle

TP064-A2 : il utilise la la pelle le four le pétrin/

---

<sup>237)</sup> Cuq, J-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International 2003, p. 144.

<sup>238)</sup> idem, p. 145.

<sup>239)</sup> Vienneau, R., op.cit.p.12.

<sup>240)</sup> Meirieu, P., Apprendre oui, mais comment, Paris, ESF, 1987, p. 52

TP065-P2 : him ++++ oui' +++ qu'est-ce qu'il utilise'  
 TP066-A2 : il utilise la pelle le pétrin euh : le four euh :::  
 TP067-Ax : le plateau  
 TP068-A2 : et le plateau  
 TP069-P2 : bien (en désignant un autre apprenant et collant des images au tableau)  
 TP070-A3 : il utilise la pelle en bois le four : euh : le pétrin et les plateaux.

**Extrait 2 :**

TP147-A1 : le policier ++ le policier est- un est un homme sérieux ++ il travaille ++ dans un euh + commissariat +++ et euh +++ commissariat :: +++++ il //pro// euh :: protège (en regardant ce qui est écrit au tableau)+ protège les gens +++++  
 TP148-P3 : il protège + les gens ++ très bien  
 TP149-A1 : il utilise :: euh :: le : {siffle} euh :: /  
 TP150-P3 : le sifflet  
 TP151-A1 : le sifflet ::: +++++ {le} gants les gants :: et euh :: /  
 TP152-P3 : les gants :: ' (l'apprenant fait le geste oui avec sa tête)  
 TP153-P3 : oui ::  
 TP154-A1 : +++++ et le bâton  
 TP155-P3 : et le bâton + très bien ++ hein ::  
 TP156-A1 : le policier :: est – un est un monsieur ++ courageux  
 TP157-P3 : est-ce que + tu + aimes ce métier'++ tu aimes ce métier'  
 TP158-A1 : oui (en secouant la tête)  
 TP159-P3 : tu le dis ++ j'aime :: ce métier + parce que c'est un métier :: noble + et courageux  
 TP160-A1 : j'aime //ce méti// euh : j'aime ++ j'aime ce métier //par// //parce// parce que + parce que ++ parce qu'elle/  
 TP161-P3 : parce que ++ C'EST  
 TP161-A1 : parce que c'est +++  
 TP162-P3 : un métier ::  
 TP163-A1 : un métier ::: + courageux

Dans l'extrait 1, l'échange est déclenché par l'enseignante P2, elle propose un énoncé et demande à ses apprenants de le répéter. L'apprenant A1 répète sous le contrôle de l'enseignante. Dans ce contexte, l'apprenant ne fait que répéter mécaniquement l'énoncé de son enseignante. Dans l'extrait 2, c'est l'apprenant A1 qui commence l'échange, l'enseignante P3 vient pour

confirmer « il protège les gens, oui », corriger « le sifflet » ou pour guider et proposer un énoncé « j'aime ce métier parce que c'est un métier noble et courageux ». L'apprenant A1 participe à la construction de la tâche à réaliser ; il est conscient.

Le rôle institutionnel des deux partenaires enseignant/apprenant est motivé par des contenus pédagogiques et la gestion des échanges. L'enseignant est un expert en langue face à l'apprenant qui est en classe pour profiter de l'expérience de l'enseignant afin d'améliorer sa langue.

Enseignant et apprenant accomplissent en même temps leurs rôles pour la structuration des échanges et la construction d'une tâche. Avec cette perspective, l'apprenant est considéré comme étant un « co-responsable » de la gestion des échanges et des activités pédagogiques. Les nouvelles approches communicatives ont mis en évidence le rôle de chaque partenaire enseignant/apprenant dans les activités communicatives. L'apprenant n'est plus cet individu « subissant », il est plutôt un individu participant à l'accomplissement d'une tâche et à la structuration des échanges. <sup>(241)</sup>

Quand l'apprenant est préparé à la production orale, il prend la responsabilité de prendre la parole tout en participant à la tâche demandée comme le cas des apprenants de la troisième classe. Par contre, les apprenants, de la deuxième classe, ne font que répéter passivement l'énoncé proposé par l'enseignante P2. Nous avons opté, en premier lieu, pour une analyse quantitative pour comprendre et comparer les modalités d'interventions dans les trois classes.

### **3- analyse quantitative**

#### **3-1- Modalités d'interventions**

Nous avons choisi de faire une analyse quantitative en précisant les interventions des apprenants et des enseignantes face aux erreurs commises. Nous voulons vérifier le degré de contrôle que les apprenants ont face aux obstacles rencontrés.

Voici le nombre d'interventions des enseignantes et celui des apprenants. Nous avons séparé l'étayage des interventions par hétéro-correction des enseignantes pour comparer le degré de contrôle de parole qu'exerce les enseignantes observées face aux erreurs de leurs apprenants.

---

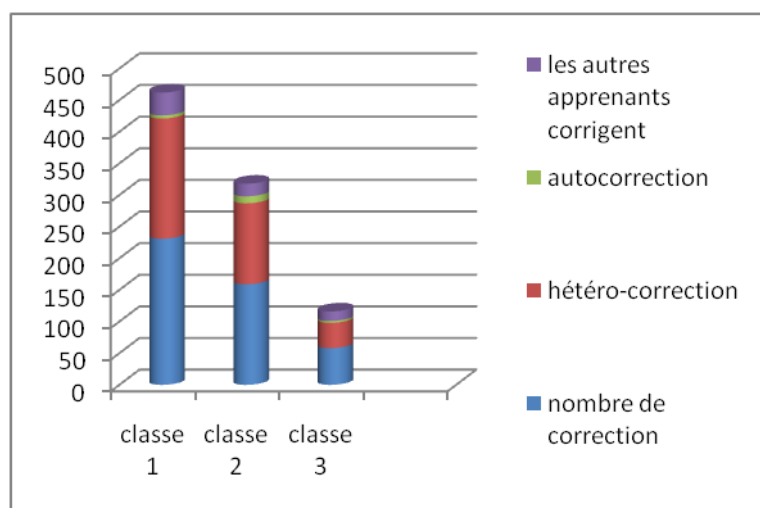
<sup>241)</sup> Mondada, Pekarek Dochler, Seedhouse 2004, cités par Berger Evelyne., (2016), Prendre la parole en L2 : Regard Sur La Compétence D'interaction En Classe De Langue, Peter Lang, 2016, p.48

**Tableau 1 :**

Enseignantes	Etayage et autres interventions de l'enseignant	Hétéro-correction	L'apprenant s'auto-corrige	Les autres apprenants corrigent	Nombre de correction
Enseignant1	134	190 82.25%	05 2.16%	36 15.58%	231 32.12%
Enseignant2	211	128 80.50%	11 6.91%	20 12.57%	159 30.34%
Enseignant3	155	40 68.96%	03 5.17%	15 25.86%	58 17.84%

**Tableau 1 : Modalités d'interventions**

Ci-dessous une représentation graphique du tableau 1 regroupant les interventions des enseignantes et des apprenants face aux nombre de correction dans chaque classe. Le but de ce diagramme à barres est de montrer plus clairement la différence d'interventions ainsi que le nombre de corrections des trois classes observées.



**Figure 2 : modalités d'interaction des trois classes**

En se référant au tableau 1 qui regroupe les résultats quantifiés des interventions des apprenants et des enseignantes, nous constatons que premièrement le nombre de correction est largement plus élevé dans les deux premières classes 32.12% et 30.34% respectivement comparativement à la troisième classe qui présente que 17.84% par rapport aux nombre de TP. Ces résultats supposent que les apprenants de la troisième classe ont eu moins d'obstacles comparativement aux autres apprenants des deux premières classes. Concernant les interventions des apprenants et des enseignantes ; nous pensons qu'une comparaison entre l'enseignante et ses apprenants serait plus pertinente ;

Classe 1 : l'hétéro-correction est de 82.25% face à 2.16% d'autocorrection,

Classe 2 : l'hétéro-correction est de 80.50% face à 6.91% d'autocorrection,

Classe 3 : l'hétéro-correction est de 68.96% face à 5.17% d'autocorrection,

En se basant sur ces données, le pourcentage de l'hétéro-correction est plus élevé par rapport à celui de l'autocorrection dans les trois classes. Par contre l'écart se trouve dans le pourcentage de l'hétéro-correction de la troisième classe comparativement à celui de la première et la deuxième classe. Nous pensons que l'intervention de l'enseignante P3 « hétéro-correction » est moins utilisée parce que les apprenants étaient bien préparés à la production orale. Ce qui explique davantage l'idée que lorsque la production orale est proposée à la fin d'une séquence didactique, l'enseignant intervient et corrige moins que lorsque ses apprenants ne sont pas/ou assez préparés.

### **3-2- Interventions des apprenants et des enseignantes**

Nous avons remarqué que les propositions ou les phrases utilisées par les apprenants, se présentent selon deux manières ; l'apprenant propose un énoncé ou il répète un énoncé. Pour faciliter l'analyse nous avons pris chaque intervention de l'apprenant comme un énoncé c'est-à-dire, l'intervention de l'apprenant peut être une seule phrase, un mot ou même un paragraphe. Nous avons même comptabilisé les énoncés proposés par l'apprenant mais repris et corrigés par l'enseignante comme énoncé produit par l'apprenant et en même temps proposés par l'enseignant. Le tableau suivant présente les modalités d'interventions des apprenants dans les trois classes :

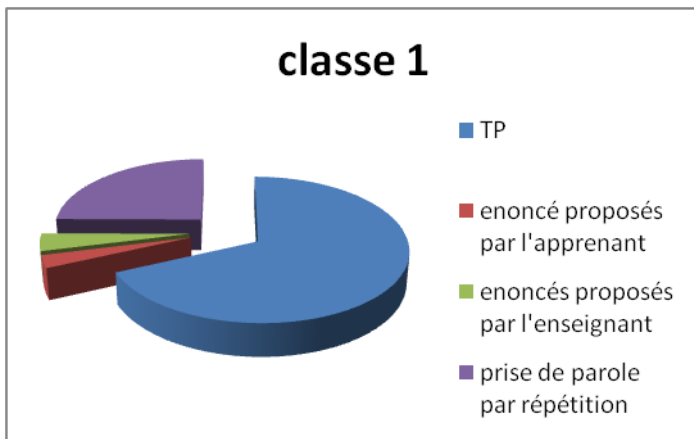
**Tableau 2 :**



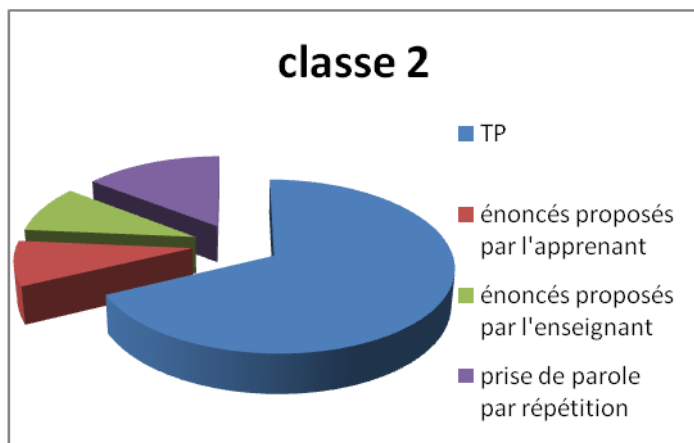
Classes	Enoncés proposés par l'apprenant	Enoncés proposés par l'enseignant	énoncés constitués par répétition	TP
Classe 1	30 (4.17%)	42 (5.8%)	262 (36.43%)	719
Classe 2	66 (12.53%)	70 (13.35%)	112 (21.37%)	524
Classe 3	50 (15.38%)	41 (12.61%)	45 (13.84%)	325

**Tableau 2 : Modalités d'interventions des apprenants et des enseignantes.**

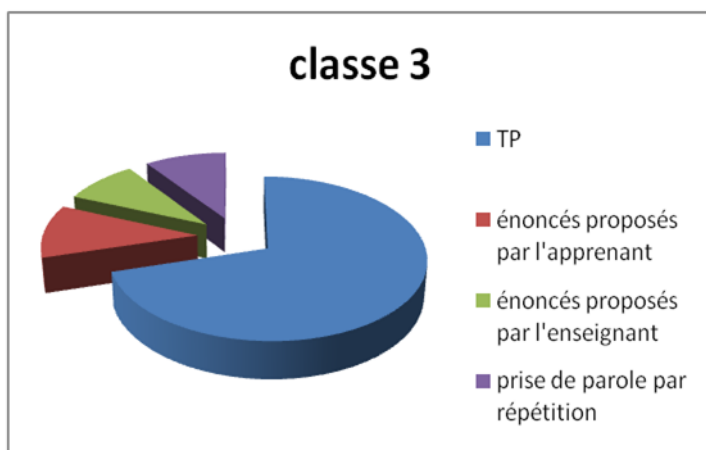
Ci-dessous des représentations graphiques (diagrammes à secteur) des données regroupées dans le tableau 3 dont le but est de présenter plus clairement les propositions des énoncés dans chaque classe.



**Figure 2 : modalités d'interactions dans la première classe**



**Figure 3 : modalités d'interactions dans la deuxième classe**



**Figure 4 : modalités d'interactions dans la troisième classe**

Les données dans le tableau montrent que la répétition des énoncés prend le pourcentage le plus important par rapport aux autres énoncés proposés par l'enseignant ou par les apprenants et cela est bien clair dans les deux premières classes.

Concernant la troisième classe, le taux d'énoncés travaillés proposés par l'enseignante P3 ou par les apprenants est équilibré.

Ceci s'explique par le fait que la répétition est le procédé utilisé pour pousser les apprenants à prendre la parole puisqu'ils n'ont pas encore la capacité de produire oralement. Une précision s'impose, la plupart des répétitions utilisées dans la dernière classe sont proposées après une correction comme le montre l'extrait ci-dessous ;

**Extrait 3 :**

TP206-P3 : pourquoi tu aime ce métier' pourquoi' + est-ce que tu aime ce métier là'

TP207-A4 : madame oui

TP208-P3 : tu aimes ce métier ++ dis le +dis j'aime ce métier/

TP209-A4 : je l'aime ce métier euh ::

TP210-P3 : J'AIME CE METIER

TP211-A4 : j'aime ce métier :::

TP212-P3 : parce que

TP213-A4 : parce que euh :: il il il euh ::: courageux

**Extrait 4 :**

TP611-P1 : ah :: qu'est-ce qu'il permet' ++ de sou-lager les malades + il leur donne des médicaments les malades sont soulagés + d'accord ++ il permet de :: soulager les les :: malades + bien guérir les malades

TP612-A0 : soulager malades

TP613-P1 : car il permet de guérir les malades ++ vas-y

TP614-Ax : car il permet

TP615-P1 : non ++ je pense ::

TP616-A1 : je pense :: que + que le ++ que le métier :: ++ du euh médecin :: est ++ utile +++++  
car ::: ++

TP617-P1 : il permet

TP618-A1 : il permet ++/

TP619-P1 : de guérir ::

TP620-A1 : du euh du euh du guérir : ++

TP621-Ax : les malades

TP622-A1 : les malades

TP623-P1 : de guérir les malades

L'extrait 3 nous montre que l'enseignante P3 corrige l'énoncé de l'apprenant, lequel le répète. Par contre, dans l'extrait 4, l'apprenant découvre l'énoncé ce qui pousse l'enseignante P1 à proposer l'énoncé « je pense que le métier du médecin est utile car il permet de guérir les malades » comme modèle à répéter.

Dans cette activité, le nombre d'énoncés proposés est différent d'une classe à une autre. Cette différence est dû au nombre de métiers à décrire, proposé par les enseignantes ou choisi par les apprenants et surtout, c'est dû à la capacité des apprenants de produire eux mêmes des énoncés. Toutefois, les énoncés proposés par les enseignantes sont beaucoup plus élevés que ceux proposés par les apprenants, dans les deux premières classes. Les apprenants répètent les énoncés de leurs enseignantes plus qu'ils produisent. Autrement dit, les enseignantes produisent à la place des apprenants, ces derniers ne font que répéter. Au contexte scolaire, l'enseignant a le monopole de la parole, il indique le type d'échange à effectuer ; des phrases complètes,

correctes et bien prononcées. Ajoutant que l'enseignant a seul la possibilité de poser des questions, il est toujours l'initiateur des échanges <sup>(242)</sup>.

L'apprenant limite ses interventions puisque sa compétence linguistique est aussi limitée. En plus, la prise de parole n'est pas libre :

« Le monde de fonctionnement de la parole est préréglé. » <sup>(243)</sup>

Les apprenants de la dernière classe ont montré une capacité à produire oralement qui détermine et qui traduit en même temps leur bonne préparation à décrire et à présenter un métier de leur choix. Nous avons aussi remarqué que sur les 36 énoncés proposés par les apprenants 10 énoncés ont été produits d'une manière individuelle par les apprenants sans l'initiation de l'enseignant comme le montre l'exemple suivant :

#### **Extrait 5 :**

TP165-P3 : très bien ++ bien A1 ++ A2 vas-y

TP166-A2 : le médecin est un homme ++ est un homme et femme + et /

TP167-P3 : alors + pourquoi tu dis + et ++ pourquoi tu dis + et puisque tu dis femme et homme ++ alors + répète ++ le médecin ::

TP168-A2 : le médecin est euh ++ le médecin est un homme actif et sérieux et euh :: il travaille dans ++ l'hôpital :: il il euh :: +++ il il soigne et ++ ausculte les malades ++ il utilise : ++ le thermomètre et ++ le stéthoscope :: +++ il il euh :: porte le euh tablier blanc et/

TP169-P3 : UN :: tablier :: blanc

TP1706-A2 : un tablier blanc ++ j'aime le métier :: de euh euh médecin ++ car : ce métier est noble

TP171-P3 : très bien A2 ++ non A1c'est bon ++ A3 ++ les autres tout le monde va passer.

Les énoncés de l'enseignante P3 étaient sous forme de répétition des énoncés proposés par l'apprenant A2, soit pour confirmer la réponse de l'apprenant ou pour le corriger.

L'enseignant est un médiateur, il adapte une attitude réflexive face au sujet abordé, cette attitude sera ensuite imitée par l'ensemble de ses apprenants <sup>(244)</sup>. Il a le rôle de médiateur et d'accompagnateur pour assurer l'engagement à la fois cognitif et affectif des apprenants. <sup>(245)</sup>

---

<sup>242)</sup> Cicurel, F., Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, Paris, CLE international, 1985, p. 17.

<sup>243)</sup> Idem, p. 16.

<sup>244)</sup> Vienneau, R., op.cit. p. 188.

<sup>245)</sup> Vienneau, R., op.cit. p. 201.

Nous proposons maintenant les interventions des enseignantes pour préciser leurs rôles dans cette activité.

## **4- Analyse qualitative**

### **4-1- Interventions de l'enseignant**

Dans une production orale ou l'objet d'étude et le moyen de communication sont ciblés en même temps, dans notre analyse, il s'agit de décrire un métier et de le présenter en français, les enseignantes se trouvent dans différentes situations et différents contextes ce qui leur donnent l'occasion de jouer plusieurs rôles. L'enseignant peut être un guide comme il peut étayer en posant des questions vers la réalisation de la tâche en question :

« L'adulte « guide » la conduite du récit, c'est-à-dire qu'il planifie la tâche à accomplir en fonction de ce qu'il sait des capacités de l'enfant à effectuer cette tâche. » <sup>(246)</sup>

Voici les interventions marquées dans cette activité ;

#### **4-1-1-L'étayage**

L'étayage, lorsque l'enseignant aide l'apprenant à communiquer ;

« *L'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives.* » <sup>(247)</sup>

Nous avons remarqué que les interactions, constituant la production de l'oral, sont clairement dirigées et orientées vers la compétence de cette activité « présenter un métier ». Les enseignantes interviennent à chaque fois qu'un apprenant demande la parole pour apporter de l'aide.

Les enseignantes posent plusieurs questions pour orienter leurs apprenants et aboutir à l'énoncé voulu. Elles utilisent aussi différentes manières pour guider leurs apprenants.

Le choix de l'étayage est complètement lié au contexte de la situation rencontrée pour la description d'un métier proprement dit;

#### **Extrait 6 :**

TP125-PR5-P2 : alors que pensez-vous de ce métier (en montrant avec son doigt sa tête) est-ce qu'il est nécessaire est-ce qu'il n'est pas nécessaire' est-ce qu'il est utile hein que pensez-vous

---

<sup>246)</sup> MATTHEY.M., Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue, New Yor, Peter Lang SA, 2003, p. 78

<sup>247)</sup> Idem , p. 68.

de ce métier :: est-ce qu'il est utile (elle écrit « le mot » utile au tableau) est-ce qu'il est nécessaire (elle écrit le mot « nécessaire » au tableau) est-ce que c'est un bon métier (elle écrit le mot « bon » au tableau) ou bien noble (elle écrit le mot « noble » au tableau )

TP126-Ax : madame madame madame

TP127-P2: oui A1

TP128-A1 : euh:

TP129-P2: je PENSE

TP130-A1: je pense le métier c'est euh euh/

TP131-P2 : QUE le métier

TP132-A1 : euh euh de boulanger c'est un métier noble

TP133-P2 : pourquoi' :: c'est un métier noble pourquoi'

TP134-A1 : euh euh

TP135-P2 : hein hein allez (l'enseignante écrit la phrase au tableau « je pense que le métier du boulanger est un bon métier)

Dans cet extrait, l'enseignante P2 pose la question la répète et propose les réponses au tableau, elle a aussi écrit la totalité de la phrase au tableau pour faciliter la répétition à ses apprenants.

Les enseignantes observées connaissent les capacités de leurs apprenants par rapport à la présentation des métiers « la tâche à réaliser », elles guident les apprenants pour la réalisation de la tâche mais avec des degrés différents ;

#### **4-1-1-1- Un étayage faible**

Lorsque l'apprenant connaît la réponse, l'enseignante pose des questions pour le guider, comme le montre l'extrait suivant ;

##### **Extrait 7 :**

TP165-A2 : le médecin est un homme ++ est un homme et femme + et /

TP166-P3 : alors + pourquoi tu dis + est ++ pourquoi tu dis + est puisque tu dis femme et homme ++ alors + répète ++ le médecin ::

TP167-A2 : le médecin est euh ++ le médecin est un homme actif et sérieux et euh :: il travaille dans ++ l'hôpital :: il il euh :: +++ il il soigne et ++ ausculte les malades ++ il utilise : ++ le thermomètre et ++ le stéthoscope :: +++ il il euh :: porte le euh tablier blanc et/

Dans cet extrait, il est clair que l'apprenant a la capacité de présenter le métier de « médecin », l'enseignante P3 intervient et attire son attention à propos de l'erreur commise sans explication, elle pose une seule question. L'apprenant s'est corrigé rapidement sans attendre « le médecin est un homme actif.. ».

L'enseignante utilise un étayage faible dans les situations où elle est sûre que ses apprenants ont la réponse comme dans l'extrait suivant ;

#### **Extrait 8 :**

TP102-P2 : alors + il y a un outil qu'il utilise euh : le menuisier utilise souvent

TP103-A5 : le boulanger :

TP104-P2 : non non++ le menuisier ++ écoute (elle désigne un autre apprenant)

TP105-A6 : la euh euh {scé}

TP106-P2 : il utilise + très bien la SCIE (en mimant l'action la scie)++ la scie est un outil primordial dans le euh euh est un outil très important pour le menuisier il l'utilise souvent tout le temps d'accord (elle mime encore la scie)++ la scie vas-y (elle désigne le même apprenant pour compléter).

#### **4-1-1-2- Un étayage moyen**

L'enseignante guide ses apprenants en utilisant des questions et d'autres moyens pour les inciter à trouver la bonne réponse.

#### **Extrait 9 :**

TP532-P1 : pourquoi'++ qu'est-ce qu'il permet le boulanger' + il permet aux gens de :: (en mimant l'action) de'/

TP533-A0 : manger

TP534-P1 : très bien ++ s'il n'y avait pas le boulanger on n'aurait pas de pain :: de croissants ::/

TP535-Ax : des brioches

TP536-P1 : parce que :: il permet ++ aux gens ++ de se :: nou-rrir ++ de :: ' man-ger ++ d'accord1++ je fais une phrase et vous allez +++ je pense' ++ qui veut répéter + aller vas-y

Concernant cet extrait, l'étayage est renforcé par une question et de la gestuelle. L'enseignante P1 complète cet échange en proposant l'énoncé. En sachant le degré de capacité de ses apprenants, l'enseignante P1 renforce son guidage.

### 4-1-1-3- Un étayage fort

L'enseignante P2 pose des questions, écrit la réponse au tableau et apporte elle même l'information, comme le montre l'extrait suivant.

#### Extrait 10 :

TP132-P2 : pourquoi' ::: c'est un métier noble pourquoi'

TP133-A1 : euh euh

TP134-P2 : hein hein allez (l'enseignante écrit la phrase au tableau « je pense que le métier du boulanger est un bon métier)

TP135-P2 : hein hein

TP135-Ax: madame madame madame

TP135-P2: oui A2

TP136-A2 : je pense que le métier du boulanger parce que le boulanger :: est un :: métier :: euh euh très :: euh euh est un métier actif : et {sérieux}

TP137-P2 : parce qu'il est actif et sérieux' pourquoi' on dit que c'est un bon métier :: le métier du boulanger est un bon métier pourquoi' alors on répond par parce que (elle écrit la suite de la phrase, parce qu') hein parce qu'il parce qu'il prépare hein parce qu'il hein prépare ::

TP138-Ax : madame euh bon euh euh bon pain

TP139-P2 : voilà du bon pain et des croissants :: parce qu'il nourrit le monde entier c'est lui qui nourrit le monde entier (elle écrit le suite de la phrase : il nourrit le monde)

TP140-Ax : parce que prépare du bon pain

TP141-P2 : oui parce qu'il nourrit le monde

Pour cet extrait, il est bien clair que l'enseignante P2 renforce son guidage ; poser des questions, écrire l'énoncé au tableau ensuite elle propose la phrase. Cet exemple montre que les apprenants n'ont pas la capacité de présenter « l'utilité du métier » ce qui oblige l'enseignante P2 à renforcer son étayage.

Si l'apprenant ne peut donner le terme cherché, l'enseignante l'offre directement lorsque ses apprenants ne le possèdent pas ; comme dans le cas avec l'enseignante P2 ;

#### Extrait 11 :



TP258-P2 : alors il inscrit les médicaments nécessaires à la guérison :: alors chaque malade il a son médicament hein euh euh euh spéciale oui (en faisant signe à l'apprenant pour continuer la présentation)

TP259-A1 : il soulage euh euh les douleurs ::: je pense par ce métier est est bon /euh euh euh/

TP260-P2 : est NOBLE c'est un noble métier est noble

TP261-A1 : est noble parce que il soulage /euh euh/

TP262-P2 : il trouve le remède et soulage les douleurs trouve le remède c'est quoi le remède.

Le type d'aide utilisé par l'enseignante s'ajuste aux besoins liés à la zone proximale du développement de l'apprenant. L'interaction enseignant/apprenant fait apparaître la compétence « description d'un métier » guidée par l'enseignante, c'est le développement d'un savoir-faire. L'enseignant prend en considération ce que l'apprenant ne sait pas exécuter individuellement, il diminue cette prise en charge au fur et à mesure du développement de l'apprenant. Ce genre d'interaction « l'étayage » assure la construction des savoir-faire langagier. <sup>(248)</sup>

Ajoutant que les interactions sociales permettent d'attirer et de maintenir l'attention, de prendre la parole et de créer une interaction effective ; cette interaction « laisse apparaitre des rituels d'interaction donnant lieu à un réapprentissage en L2. » <sup>(249)</sup>.

Les situations cognitives sont des « situations facilitatrices », désigné par Rondal (1983) par le « langage modulé », dans ces situations, l'enseignant maintien l'interaction par « l'étayage » (Bruner), il contrôle une partie de l'interaction et laisse l'apprenant se concentrer sur un autre aspect de l'activité engagée. Précisant maintenant les autres interventions des enseignants et des apprenants ;

#### **4-1-2- l'hétéro-correction et l'autocorrection**

Une autre forme d'étayage est celle que l'enseignant utilise pour faire avancer son cours. Dans la production orale en langue seconde L2, chaque séquence peut entraîner une hétéro-correction <sup>(250)</sup>. Dans notre corpus, et en plus des hétéro-correction, nous avons aussi trouvé des autocorrections.

---

<sup>248)</sup> Matthey.M., op. cit. p.68.

<sup>249)</sup> Gaonac'h, D., (1991), Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Didier, 1991, p. 195.

<sup>250)</sup> Matthey, M., op. cit. p. 69.

### **4-1-2-1- l'hétéro-correction ;**

L'enseignant apporte ou corrige l'apprenant lorsque ce dernier ne trouve pas de réponses ou lorsque l'apprenant ne la possède pas.

#### **Extrait 12 :**

TP505-A1 : l'enseignant :: apprend les élèves/

TP506-P2 : apprend AUX

TP507-A1 : apprend aux élèves :: à //li// à lire ::: à écrire ::: réfléchir ::: et à conte

TP508-P2 : à compter com-p-ter com-p-ter

L'apprenant A1 construit son énoncé et l'enseignante P2 intègre une correction à son énoncé. Ce dernier répète la reformulation et enchaîne sa production lorsque l'enseignante P2 intègre une autre correction en la répétant deux fois avec une lecture syllabique : Il y a bien une hétéro-correction. Avec la deuxième classe, les apprenants n'ont pas encore la capacité de se corriger ce qui pousse l'enseignante P2 à corriger leurs énoncés.

### **4-1-2-2- l'autocorrection**

L'autocorrection c'est lorsque l'enseignante laisse l'apprenant chercher tout seul la réponse comme le montre l'exemple suivant :

#### **Extrait 13 :**

TP532-P2 : qui qui' elle soulage les malades qui'

TP533-A2 : le :::

TP534-P2 : le médecin'

TP535-A2 : (l'apprenant fait signe de tête pour dire oui)

TP536-P2 : médecin est un nom masculin ou bien féminin'

TP537-A2 : masculin

TP538-P2 : alors++ par quoi je remplace le nom masculin'+ par quel pronom'+ il ou bien elle'

TP539-A2 : madame il (rire)

Dans ce qui suit, l'enseignante P2 interrompt la production de l'apprenant A2 en lui précisant l'erreur et proposant en même temps deux choix « il ou bien elle ». Il y a autocorrection mise en évidence ; l'enseignante P2 attire l'attention de l'apprenant sur l'erreur commise en laissant l'apprenant A2 se corriger parce qu'elle est sûre que ce dernier est capable de se corriger.

Nous tenons à préciser que l'hétéro-correction, dans les deux premières classes, est moins fréquente concernant les énoncés travaillés dans les deux premières séquences « présenter un métier, citer quelques outils et quelques actions », cette intervention est très utilisée dans la partie non travaillée « donner son avis sur l'utilité du métier ». De ce qui suit, nous allons préciser le rôle des deux partenaires de la communication en production orale.

## **4-2- Le rôle des deux partenaires dans l'interaction**

L'enseignant joue le rôle de formateur, de conseiller, de fournisseur de matériel, d'accompagnateur et évaluateur. L'apprenant a le rôle de responsable de ses apprentissages, il négocie la définition des étapes et des objectifs à atteindre avec son enseignant-guide. La situation enseignement/apprentissage est « fondée sur le dialogue et la négociation. »<sup>(251)</sup>

Nous allons identifier le rôle de ces deux partenaires dans la communication scolaire, dans les classes observées. Les pratiques interactives en classe nous révèlent alors leurs rôles dans la production orale.

### **4-2-1-le rôle de l'enseignant**

Pendant le déroulement de la production orale, nous avons remarqué que les enseignantes occupent plusieurs places en assurant le déroulement de cette activité ; d'une animatrice à une évaluatrice, d'une facilitatrice à une correctrice qui veille à la bonne utilisation de la langue ; en suivant le contexte et les réponses des apprenants, les enseignantes observées jouent plusieurs rôles.

#### **4-2-1-1- l'enseignant un évaluateur**

---

<sup>251)</sup> Gohard-Randenkovic, A., Communiquer en langue étrangère, Peter Lang, 2004, p. 222.

Nous avons remarqué que les deux enseignantes, des deux premières classes, présentent des activités d'évaluation à la fin de la production orale sous forme d'un exercice écrit au tableau avec la première enseignante P1 et sur des copies avec la deuxième enseignante P2. C'est un moment important car il permet de vérifier et de contrôler le degré de maîtrise des apprenants avec les nouvelles notions ; pouvoir indiquer « l'utilité d'un métier ».

#### **Extrait 14:**

TP339-P2 : les bottes encore (elle mime un autre objet puis elle désigne l'objet) ++ hein arrosoir un + il arrose avec un arrosoir++ alors arrosoir (elle écrit le mot au tableau)+++ alors il utilise les bottes un arrosoir et' (elle mime encore un autre objet)+

TP340-A0 : les gants

TP341-P2 : des gants++ ET des gants (elle écrit les gants au tableau) ++ alors on reprend+ qu'est-ce qu'il utilise' (elle désigne un apprenant pour répéter)

Dans cet extrait, l'enseignante P2 évalue la réponse collective des apprenants en reprenant la même réponse pour la confirmer. Nous avons remarqué, avec les trois enseignantes, que ce genre d'évaluation s'effectue après chaque question. Évaluer, c'est aussi apprécier ou identifier les capacités des apprenants, se rendre compte des processus qu'il est capable d'effectuer :

*« C'est identifier les actions langagières qu'il est apte de réaliser en réponse à une consigne donnée, et dans une situation didactique spécifique. »* <sup>(252)</sup>

La prise de parole en classe de langue est artificielle, provoquée et orientée par l'enseignante. Face à cette situation artificielle, l'enseignant a un rôle de « évaluateur ou de juge » <sup>(253)</sup> Comme le précise l'extrait ci-dessous, l'évaluation de la production orale se fait en même temps que l'apprenant ait la parole, elle est plutôt une correction ; c'est une évaluation qui se fait sur place en même moment que les apprenants produisent.

Selon Meirieu, les activités d'évaluation témoignent de la maîtrise de l'objectif proposé. Autrement dit, présenter aux apprenants une situation pour s'engager directement avec le nouvel apprentissage sans avoir recours à ses connaissances déjà acquises. <sup>(254)</sup>

---

<sup>252)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, , op. cit. p. 82.

<sup>253)</sup> Jean-Yves Rochex, 2002 : 18

<sup>254)</sup> Meirieu, P., op.cit. p. 132.

Dans le cas des deux premières classes, l'évaluation est immédiate pour vérifier le degré de mémorisation des apprenants ; « qui a une bonne mémoire ». À la fin de l'activité les deux enseignantes P1 et P2 proposent une évaluation par écrit.

L'enseignante P3 ne propose pas une évaluation à la fin de l'activité, c'est une évaluation sur place comme le montre l'exemple suivant :

### **Extrait 15 :**

TP157-P3 : est-ce que + tu + aimes ce métier'++ tu aimes ce métier'

TP158-A3 : oui (en secouant la tête)

TP159-P3 : tu le dis ++ j'aime :: ce métier + parce que c'est un métier :: noble + et courageux

TP160-A1 : j'aime //ce méti// euh : j'aime ++ j'aime ce métier //par// //parce// parce que + parce que ++ parce qu'elle/

TP161-P3 : parce que ++ C'EST

TP161-A1 : parce que c'est +++

TP162-P3 : un métier ::

TP163-A1 : un métier ::: + courageux

TP164-P3 : très bien ++ bien A1 ++ A2 vas-y

Cet échange montre que l'enseignante P3 vérifie si l'apprenant A3 peut répondre puisque ses apprenants sont préparés à cette activité ; L'évaluation permettra à l'enseignant de s'assurer que ses apprenants seront capables d'effectuer et de surmonter l'obstacle tout en suivant les consignes et en utilisant les matériaux en question. Ce dispositif leur donne l'occasion de mettre en œuvre leurs capacités et compétences en interaction s'assurant ainsi d'acquérir de nouveaux savoirs. <sup>(255)</sup>

## **4-2-1-2- l'enseignant animateur / entraîneur**

L'enseignant anime ses apprenants en proposant des situations planifiées pour assurer le bon déroulement de la production orale. Les enseignantes observées suivent le même déroulement ; chaque tour de parole est présenté par le schéma suivant :

**Question de l'enseignant**  $\Longrightarrow$  **réponse de l'apprenant**  $\Longrightarrow$  **appréciation ou validation de la réponse**  $\Longrightarrow$  **répétition de l'énoncé.**

---

<sup>255)</sup> Idem, p. 177.

## **schéma1 : tour de parole.**

### **Extrait 16 :**

TP085-PR4-P2 : bien alors on a présenté le métier du du euh :: boulanger + on a parlé du lieu de travail + on a parlé des outils utilisés+ maintenant qu'elles sont les actions faites par le boulanger les actions faites PAR le boulanger

TP086-A1 : euh le boulanger euh euh mélange la pâte euh la farine euh le sel et euh le plat et et euh ::: euh ++/

TP087-P2 : il, prépare la pâte (en montrant entre ses deux mains une forme de pâte et compter avec les doigts les actions) la pétrit la laisse gonflée :: il la partage en boules façonne les baguettes ET en four : voila les actions :: alors il faut répéter les actions ordonnées répète A2

TP088-A2: d'abord::::: /

TP089-P2: hein oui' (en désignant un autre apprenant)

TP090-A3 : [d'ab]euh euh :: d'abord il mélange il prépare la pâte ::: et les et :: il mélange le sucre le bois la farine/

TP091-P2 : le BOIS' il mélange le bois' avec le sucre' on mange du bois nous'/

TP092-A3 : madame le sucre/

TP093-P2 : qu'est-ce qu'il utilise les actions' :: il prépare : il la pétrit il la laisse gonfler : il façonne les baguettes il ENFOURNNE (en montrant des doigts le nombre d'action) répète (en montrant désignant le même apprenant)

TP094-A0 : les baguettes

TP095-A3 : d'abord il euh il prépare la pâte euh : puis euh il euh euh la pétrit et euh euh :: la la laisse gonfler et euh ::: (l'enseignante faisant des gestes pour lui aider à trouver ses mots et c'est en euh en baguettes [ xxx]

TP096-A0 : madame madame madame madame (l'enseignant désigne un autre apprenant pour répéter)

TP097-A4 : d'abord prépare la pâte et : la pétrit et le euh euh :: euh : et poser euh euh (l'enseignant fait des gestes pour l'aider) /expose la pâte/

Cette stratégie d'enseignement, répéter les énoncés de l'enseignant, qualifie ce dernier par un enseignant « entraîneur ».L'enseignant veille à la bonne production des énoncés qu'il

propose. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, ce procédé est utilisé par les deux premières enseignantes. <sup>(256)</sup>

Il y a trois formes de mémoire : mémoire immédiate (capacité de sept ou huit items qui dure une minute), mémoire à court terme (qui dure quelques minutes), et mémoire à long terme (dure des jours, des semaines, des années) :

*« Les étapes de la mémoire : encodage, stockage, rappel et reconnaissance, sont intimement liées aux processus de l'apprentissage (prise d'information, traitement et production). Les désordres de l'une vont toujours de pair avec les désordres de l'autre. »* <sup>(257)</sup>.

Une répétition qui consiste à une simple reproduction ne favorise pas la mémorisation. Ce procédé doit être utilisé sous plusieurs façons, sans cette dernière une partie des neurones d'attention sont démobilisés. <sup>(258)</sup>

#### **4-2-1-3- l'enseignant un facilitateur et un médiateur**

L'enseignant s'adapte aux différentes manières d'apprendre. Généralement, les enseignantes utilisent des messages verbaux et non verbaux pour faciliter la compréhension. L'extrait 16, nous montre que l'enseignante P2 de la deuxième classe utilise des gestes, elle mime pour faciliter la compréhension et la mémorisation des actions faites par le boulanger. Les enseignantes observées jouent plusieurs rôles pour s'adapter aux niveaux de leurs apprenants ;

*« Le maître propose, observe et régule les activités des élèves. »* <sup>(259)</sup>

#### **Extrait 17:**

PH4-TP1-P2 : alors pour travailler dans un jardin il a besoin d'outils qu'est-ce qu'il utilise' (elle renforce la question avec des gestes)++++ regardez (elle montre l'image collée au tableau ensuite elle mime l'objet qu'elle cherche)

TP337-A0 : madame madame

TP338-P2 : (elle désigne un apprenant pour répondre)

TP339-A1 : les bottes

---

<sup>256)</sup> Vienneau, R., op.cit. p. 52.

<sup>257)</sup> H.Trocme-Fabre cité par Elisabeth Guimbretier, E., op. cit. p. 55.

<sup>258)</sup> Idem

<sup>259)</sup> Meirieu, P., op. cit. p. 140

TP340-P2 : les bottes encore (elle mime un autre objet puis elle désigne l'objet) ++ hein  
+++++ arrosoir + il arrose avec un arrosoir++ alors arrosoir (elle écrit le mot au tableau)+++  
alors il utilise les bottes un arrosoir et (elle mime encore un autre objet)+

TP341-A0 : les gants

TP342-P2 : des gants++ ET des gants (elle écrit les gants au tableau) ++ alors on reprend+  
qu'est-ce qu'il utilise' (elle désigne un apprenant pour répéter)

L'enseignante P2 utilise un dessin, une illustration ou un schéma pour visualiser l'objet étudié, représenter concrètement l'objet étudié <sup>(260)</sup>. Comme le cas avec l'enseignante P1 ; elle mime ensuite elle dessine sur le tableau pour indiquer les objets (les bottes et l'arrosoir) qu'il faut cités ;

- **Les enseignantes s'adaptent à leurs apprenants selon les situations rencontrées ;** elles gèrent les différences à l'intérieur de n'importe quel groupe d'apprenants. <sup>(261)</sup>

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante P3 corrige l'erreur commise par l'apprenant A1 et attire son attention en accentuant le mot « UNE :: » avec un allongement vocalique plus au moins long. Les enseignantes utilisent l'intonation pour favoriser la compréhension surtout en posant des questions. La spécificité des phrases interrogatives ou exclamatives par leurs structures intonatives facilitent la compréhension globale. Les apprenants s'appuient sur ces éléments prosodiques pour comprendre la langue étrangère :

*« Le professeur de langue étrangère exagère l'intonation et marque le rythme lorsqu'il s'adresse à un apprenant. » <sup>(262)</sup>*

### **Extrait 18 :**

TP074-PH10-P3 : alors on a dit que le boulanger travaille dans UNE'

TP075-Ax : boulangerie

TP076-P3 : très bien ++ le boulanger travaille dans UNE :::

-**Le recours à la langue maternelle** pour faciliter la compréhension des mots nouveaux avec l'enseignante 1 et l'enseignante 2.

---

<sup>260)</sup> Meirieu, P., op. cit. p. 149.

<sup>261)</sup> R. Vienneau, op. cit. p. 52.

<sup>262)</sup> Dodane, 2000 : 231, cité par J-F Halte et Marielle Rispaïl, 2005 : 162



**Extrait 19 :**

TP262-P2 : il trouve le remède et soulage les douleurs trouve le remède c'est quoi le remède

TP263-A0 : /000000/

TP264-P2 : (bel arbia wach houa le remède)

TP265-Ax : madame (koul youm)

TP266-P2 : (koul youm hya) remède'

TP267-Ax : madame toujours

TP268-P2 : (michi) toujours/ le remède/

TP269-Ax : souvent

TP270-P2 : souvent' il trouve le remède (kifeh yelga dayman) il trouve le remède (yelga el mouaalaja)

TP271-Ax : madame (el ailèj)

TP272-A0 : madame (el ailèj)

TP273-P2 :(ailèj) voilà (rire) d'accord.

L'enseignante P2 utilise un nouveau mot avec ses apprenants « remède » elle a essayé de l'expliquer en assurant une bonne compréhension alors elle demande à ses apprenants de trouver son équivalence en arabe.

les deux enseignantes P1 et P2 insiste sur la compréhension et la prononciation des mots nouveaux puisque les apprenants ne possèdent pas encore le lexique spécifique à la production orale. L'enseignante P3 corrige les erreurs sans trop insister sur la compréhension ainsi que sur la prononciation.

Nous avons remarqué que les enseignantes observées utilisent plusieurs procédés pour faciliter le repérage et l'identification des contenus langagiers. Nous avons trouvé que les enseignantes utilisent ;

**- Des images comme le cas avec l'enseignante P2 qui présente des images indiquant le métier choisi; comme le montre l'extrait suivant ;**

**Extrait 20:**

TP274-PR3-PH1-P2 : (en accrochant une image au tableau) chut chut

TP275-A0 : madame madame madame

TP276-P2 : qui c'est'++++ les autres

TP277-A0 : madame madame madame

TP278-P2 : qui c'est' A1 qui c'est

TP279-A1:/000000/

TP279-A2 : c'est le menuisier

TP280-P2 : non ce n'est pas le menuisier +++++ c'est+ regarde il y'a des fleurs [xxxx]

TP281-A0 : madame madame madame madame

TP282-P2 : (l'enseignante désigne un apprenant pour répondre)

TP283-A2 : le fleuriste

TP284-P2 : le fleuriste non

TP285-A0 : madame madame madame

TP286-P2 : chut chut c'est un métier mais il vende des fleurs c'est un vendeur++ celui là est entrain d'arroser

TP287-A0 : madame madame madame madame

TP288-A3 : le [jardine]

TP289-P2: le jardinier c'est++ le JARDINIER (elle écrit le mot jardinier au tableau) le jardinier :::

- **Une situation de communication moins polysémique et facile à identifier** : Les trois enseignantes proposent des situations de communication en décrivant les métiers un à un et en les présentant étape par étape. Elles commencent par une définition du métier choisi, décrivent les outils utilisés et les actions faites et terminent la présentation par l'opinion sur l'utilité de ce dernier. Cette manière d'enseigner aide les apprenants à prendre la parole à l'aise en évitant de les perturber. Comme nous venons de voir avec l'extrait ci-dessus, l'enseignante P2 commence en premier lieu par identifier le métier « le jardinier »

- **L'enseignant pose des questions faciles, les consignes proposées sont d'ordre linéaire ;**

Le questionnement, les questions utilisées par les trois enseignantes sont des questions directes. S'il n'y'a pas de participation vis-à-vis des questions posées, l'enseignante reformule ou propose une autre question ; comme le montre l'exemple suivant, l'enseignante 1 reformule sa question à une simple question courte qui demande une réponse par un « oui » ou « non » ;

**Extrait 21 :**

TP515-PH9-P1 : maintenant ++ qu'est-ce que tu penses du métier :: du ++ boulanger ++ qu'est-ce qu'il permet aux gens ++ est-ce qu'il est utile' ++ est-ce qu'il est utile le métier du boulange'

TP516-A1 : madame madame ++ il prépare du euh :: pain :: et des croissants ++ du euh du euh :::

TP517-P1 : oui oui très bien ++ (rire) est-ce qu'il est utile + ce métier est-il utile :: nécessaire' (en écrivant au tableau) + est-ce qu'il est utile ++ oui (en désignant un apprenant qui a levé le doigt) très bien ++ je pense' vas-y.

Le repérage demandé par les enseignantes est d'ordre linéaire, la consigne a comme but de faire retrouver un élément (mot, séquence verbale, suite de son). Ce genre de consigne est utilisé par l'enseignante P1 et P2, c'est un appel à la mémoire immédiate. <sup>(263)</sup>

Rappelons que pour l'activité observée, il s'agit de présenter un métier oralement et en français. La mise en place de cette activité sans une bonne préparation met l'apprenant en difficultés « panne », ce qui pousse l'enseignant à intervenir et à aider les apprenants en difficulté ;

« La panne est une sources de trouble dans la conduite du récit, trouble qui entraîne une réparation. » <sup>(264)</sup>

Face aux obstacles rencontrés, nous avons remarqué deux sortes d'intervention de la part des enseignantes ; des interventions où elles guident leurs apprenants à chercher ou à s'auto-corriger. Une deuxième intervention qui consiste en une correction ; les enseignantes corrigent l'apprenant en difficulté.

Les enseignantes guident l'apprenant pour chercher un mot ou une structure, qui peut être réparé(e) individuellement où en interaction avec son enseignante. Cette situation n'est pas une correction, l'enseignante aide son apprenant. Comme le montre l'exemple suivant ;

### **Extrait 22 :**

TP165-A2 : le médecin est un homme ++ est un homme et femme + et /

TP166-P3 : alors + pourquoi tu dis + est ++ pourquoi tu dis + est puisque tu dis femme et homme ++ alors + répète ++ le médecin ::

TP167-A2 : le médecin est euh ++ le médecin est un homme actif et sérieux et euh :: il travaille dans ++ l'hôpital :: il il euh :: +++ il il soigne et ++ ausculte les malades ++ il utilise : ++ le thermomètre et ++ le stéthoscope :: +++ il il euh :: porte le euh tablier blanc et/

---

<sup>263)</sup> Guimbretière, E., Phonétique et enseignement de l'oral, Paris, Hatier/ Didier, 2013. p. 77.

<sup>264)</sup> Matthey, M., op. cit. p. 175.

Dans cet exemple, l'enseignante P3 attire l'attention de l'apprenant A2 en répétant l'erreur commise et essayant de l'orienter, ce dernier se corrige rapidement.

**Extrait 23 :**

TP187-A4 : le commandant est un + homme actif +++ et courageuse et et :::

TP188-P3 : tu as dis un homme + pourquoi tu dis courageuse'

TP189-A4 : [000000] (rire)

TP190-P3 : cou-ra-geux :: ++ répète

Dans cet exemple, l'enseignante P3 essaye d'orienter l'apprenant à se corriger, ce dernier n'a pas la réponse donc, l'enseignante P3 corrige l'erreur directement.

- Pour faire avancer le cours, les enseignantes observées P1 et P2 Insistent sur le contenu ; elles proposent directement les éléments lexicaux nécessaires à la production :

**Extrait 24 :**

TP410-PR5-P2 : alors que pensez-vous de ce métier' +++++ le métier du jardinier (elle désigne l'apprenant qui a levé la main)

TP411-A1 : je pense que le+ je pense que le métier ::::

TP412-P2 : du jardinier

TP413-A1 : du jardinier est [xxxx]

TP414-P2 : est nécessaire++ on change

TP415-A1 : est un est euh un bon métier +++++ parce que ::: parce que :: euh /000000/

TP416-2 : hein hein :: parce que quoi'

TP417-A1 : parce qu'il est :::: ++++++ désherbe++++ désherbe le jardin ::: et //cul// cultive

TP418-P2 : tu vas reprendre les mêmes phrases parce que++ il cultive de bons fruits ou il sème les les les :::: aliments nécessaires à notre vie comme les fruits et comme les légumes ++ hein ensuite qu'est-ce qu'il fait'

TP419-A1 : /0000000/

TP420-A0 : /000000/

TP421-P2 : il embellit l'environnement++++ alors quand il plante des arbres et il plante des fleurs :: donc le quartier ou bien l'environnement devient beau.

- Un autre procédé utilisé aussi lorsque les enseignantes complètent tout en reformulant l'énoncé proposé par l'apprenant ou elles reformulent puis complètent l'énoncé de l'apprenant : Complétion ou reformulation

**Extrait 25 :**

TP234-PR4-P2: alors quelles sont les actions faites par le médecin ' :: qu'est-ce qu'il comme action '

TP235-A0:/ 000000/

TP236-P2 : hein ::

TP237-A1 : madame madame (l'enseignante l'autorise pour prendre la parole) il euh euh il écrit (en montrant l'action d'écrire avec ses mains)

TP238-P2 : il INSCRIT

TP239-A1 : il inscrit les médicaments

TP240-P2 : il inscrit les médicaments hein (en montrant un autre apprenant pour parler)

TP241-A2 : écrit la euh : l'ordonnance

TP242-P2 : c'est ça c'est ça il inscrit sur ordonnance les médicaments : hein quoi d'autre

TP243-A0 : /000000/

TP244-P2 : il soulage les douleurs : d'accord : il inscrit les [in] les médicaments et et soulage les douleurs.

- L'enseignante écrit au tableau les mots mal prononcer ou souvent oublier ;

Dans les troubles de communication c'est-à-dire, l'apprenant connaît la réponse mais il a oublié ; l'enseignante utilise différentes manières pour orienter et guider ses apprenants. C'est le même cas concernant les mots mal prononcés.

**Extrait 26:**

TP559-A6 : je pense :: que le métier :: que le métier ::: du euh ::: boulanger :: car ::/

TP560-P1 : EST :: (en montrant le mot écrit au tableau)

TP561-A6 : utile ::

Pour cet exemple, les apprenants n'arrivaient pas à mémoriser le mot « utile » et certains d'autres eux le prononçaient mal, l'enseignante P1 écrit le mot au tableau en le montrant.

Pour les corrections, les enseignantes donnent directement l'information manquante (ou le mot ou structure) lorsqu'elle sait que ses apprenants ignorent la réponse. Si l'erreur commise est phonétique, l'enseignante insiste pour corriger la prononciation de l'apprenant.

Donc, dans les deux cas, l'intervention de l'enseignante est importante pour faire avancer le cours et faciliter la communication en classe de langue.

**Extrait 27:**

TP436-A1 : {l'enseignant}

TP437-P2: c'est'

TP438-A1 : {l'ansignant}

TP439-P2 : {l'enseignant}

TP440-A2 : madame l'enseignant

TP441-P2 : l'ENSEIGNANT c'est l'enseignant (en écrivant le mot au tableau) C'EST ::

Dans cet extrait, l'enseignante P2 attire l'attention de l'apprenant A1 qui a mal prononcé le mot « enseignant », un autre apprenant A2 corrige mais l'enseignante P2 insiste en accentuant le mot « enseignant » et en l'écrivant au tableau.

### **4-3- le rôle de l'apprenant**

Les nouveaux travaux d'analyse conversationnelle portée sur les pratiques interactives en classe de langue, précisent le nouveau rôle de l'apprenant qui n'est plus un individu « subissant » que l'enseignant contrôle et planifie ses échanges : « *une structuration pré-planifiée et contrôlée par l'enseignant.* » <sup>(265)</sup>. Il est plutôt, un individu participant à l'accomplissement d'une tâche, il participe cependant à la structuration des échanges. L'apprenant est un « co-responsable » de la gestion des échanges et des activités pédagogique <sup>(266)</sup>

#### **4-3-1- les connaissances antérieures**

Les apprentissages acquis désignent l'ensemble des connaissances, des stratégies d'apprentissage et des outils intellectuels intégrés dans la structure cognitive de l'apprenant :

---

<sup>265)</sup> Berger, op. cit. p. 48.

<sup>266)</sup> Idem

c'est des « connaissances-outils » considérées comme des connaissances « procédurales » et conditionnelles qui favorisent l'acquisition de nouveaux apprentissages. <sup>(267)</sup>

Dans le cas de notre corpus, il s'agit de donner son avis par rapport à l'utilité d'un métier. Les apprenants ont été préparés dans les deux premières séquences à décrire un métier, ensuite à préciser les actions et les outils nécessaires pour un métier. Quand les enseignantes P1 et P2 sollicitent leurs apprenants à propos de leurs connaissances acquises, ils répondent sans lacunes, comme le montre l'exemple suivant :

**Extrait 28:**

P451-TPH2-P2 : que fait l'enseignant (en désignant un apprenant)

TP452-A1 : l'enseignant++ apprend aux élèves

TP453-P2 : apprend aux élèves quoi'

TP454-A1 : au : à lire ::: à réfléchir ::: à compter et euh ::: à écrire

TP455-P2 : alors répète (en désignant un autre apprenant)

**Extrait 29:**

TP500-PH4-P2 : alors que pensez-vous de ce métier'+++ on va dire + je pense hein ++ je pense que le métier de l'enseignant/ hein/ est noble pourquoi'

TP501-Ax : parce qu'il apprend aux élèves

TP502-P2 : on répète apprend ++ parce qu'il++ qu'est-ce qu'on a dit' (en mimant le verbe)

TP503-Ax : madame réfléchir

TP504-P2 : non +++ il éduque les petits enfants éduque il éduque (elle écrit la phrase au tableau)+ il éduque les petits enfants++ et forme quoi' (en écrivant la deuxième phrase) ++ et forme +++ forme quoi' les esprits +++ d'accord ++ [yourhadi el oukoul] ++ il forme éduque les petits enfant on éduque c'est l'éducation d'accord' ++

**Extrait 30 :**

TP179-P3 : il travaille ++ dans un euh + il travaille dans un ++ atelier ++ il utilise euh le marteau et euh :: clos /

TP180-P3 : et les clos

TP181-A3 : les clos

TP182-P3 : très bien

---

<sup>267)</sup> Idem

TP183-A3 : et euh et :: la scie ::

TP184-P3 : très bien

TP185-A3 : madame :: j'aime ++ le métier ::: de menuisier :: parce qu'il ::: ++ meuble + les maisons

TP186-P3 : parce qu'il MEUBLE les maisons ++ très bien A3 ++ A4.

En s'appuyant sur les trois extraits ci-dessus, nous pouvons dire que les apprenants, dans le deuxième extrait, ont été confrontés à un nouveau lexique ce qui a poussé l'enseignante P2 à préciser la phrase à répéter contrairement à l'extrait 1, les apprenants ont apporté les informations nécessaires (les actions) puisqu'ils ont déjà été initiés à ces informations et à ce vocabulaire.

Nous passons à présent au dernier extrait qui montre que préciser l'utilité du métier relevant d'un lexique que l'apprenant A3 connaissait, cela relève d'un apprentissage acquis « connaissances-outils » que les apprenants ont déjà appris au début de la séquence dans les autres activités. Comme nous avons déjà précisé dans les chapitres précédents, la production orale, dans la troisième classe est présentée à la fin de la séquence.

Les « connaissances antérieures » appelé aussi « les connaissances préalables » ou « les pré-requis ». Ces connaissances constituent « le matériel de construction » de l'apprenant la nouvelle « brique » (le nouveau savoir) pourra être intégrée dans « l'édifice » (les autres savoirs) si les « fondations » (un savoir organisé et de connaissances bien structurées) ont été solidement établies. <sup>(268)</sup>

#### **4-3-2- la disposition cognitive**

La « disposition cognitive » ; désigne un facteur interne qui correspond aux modalités de traitement de l'information <sup>(269)</sup>. Ce facteur inclut les variables qui entourent le traitement de l'information comme les processus d'attention, le décodage, l'enregistrement sensoriel dans sa mémoire du travail (court terme), l'information est ensuite traitée à partir de la banque de connaissances dont l'apprenant dispose (mémoire à long terme) pour choisir les informations

---

<sup>268)</sup> Vienneau, R., op. cit. p. 28.

<sup>269)</sup> Idem, p. 31.



adéquates à l'opération proposée (connaissance procédurale) ou pour associer la réponse préalablement mémorisée à son enseignant. <sup>(270)</sup>

Les activités langagières proposées avant la production orale permettent aux apprenants de maîtriser les outils de langue nécessaires pour mieux produire oralement :

« *Mettre les élèves à la fois dans des situations de communication qui soient plausibles et significatives pour eux, tout en leur donnant des outils pour mieux les maîtriser.* » <sup>(271)</sup>

Les apprenants de la troisième classe étaient les mieux préparés à la production orale ce qui leur a donné l'avantage de produire oralement, comme le précise l'extrait suivant :

**Extrait 31 :**

TP147-A1 : le policier ++ le policier est- un est un homme sérieux ++ il travaille ++ dans un euh + commissariat +++ et euh +++ commissariat :: ++++ il //pro// euh :: protège (en regardant ce qui est écrit au tableau) + protège les gens ++++++

TP148-P3 : il protège + les gens ++ très bien.

Comme le montre l'extrait 28, l'apprenant A1 de la dernière classe produit en français en utilisant un lexique adéquat sans l'aide de son enseignante P3. IL travaille en faisant appel à sa mémoire à long terme. Donc, présenter la production orale à la fin de la séquence permet à l'apprenant d'enregistrer les informations dans sa mémoire à long terme et pouvoir l'utiliser dans une situation adéquate.

Présenter la production orale au début de la séquence, après la compréhension orale, ou même après les activités des points de langue, n'est pas suffisant, l'apprenant n'aura pas le temps nécessaire pour produire oralement. Voici l'extrait suivant :

**Extrait 32:**

TP244-PR5- P2: alors que pensez-vous de ce métier ' que penses-tu '

TP245-A1 : je pense que le métier de euh ::: je pense de : /je pense le métier/

TP246-P2 : QUE le métier

TP246-A1 : que le métier de euh euh

TP247-P2 : médecin

TP248-A1 : médecin euh :: /parce que/

---

<sup>270)</sup> Vienneau, R., op.cit. p. 32.

<sup>271)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al , op.cit. p. 93.

TP249-P2 : EST est comment ' il est comment '

TP250-A1 : est comment

TP251-P2 : il est comment '

TP252-A1 : euh euh

L'apprenant A1 ne connaissait pas ce qui lui était demandé, il répétait les mêmes mots de son enseignante P2. Nous parlons ici du traitement de l'information. Avant de produire oralement en langue étrangère, l'apprenant doit se familiariser avec le lexique adéquat mais avant tout il doit comprendre : La compréhension est effectuée tout d'abord par :

- le repérage puis l'extraction de l'information auditive et visuelle,
- analyse et traitement de cette information,
- stocker cette dernière en tant qu'élément signifiant. <sup>(272)</sup>

Après la compréhension, l'apprenant utilise les éléments signifiants appris dans différents contextes ce qui lui permet de produire oralement avec simplicité comme le cas de l'apprenant A1 du deuxième extrait.

#### **4-4- L'apprentissage un nouveau rôle :**

La conception actuelle de l'apprentissage selon les théories constructiviste et socioconstructiviste, R. Vienneau définit l'apprentissage comme :

*« Un processus interne et continu par lequel l'apprenant construit par lui-même sa connaissance de soi et du monde. Il s'agit d'un processus interactif, alimenté par les interactions sociales entre pairs et par la médiation de l'adulte. »* <sup>(273)</sup>. Il explique aussi que l'apprentissage est « un processus cumulatif » ; les nouvelles connaissances enrichissent la structure cognitive de l'apprenant. Accentuer la centration de l'apprenant dans son apprentissage à pousser les didacticiens à chercher et à comprendre les postures de l'apprenant.

---

<sup>272)</sup> Elisabeth Guimbretier, op. cit. p. 55.

<sup>273)</sup> Vienneau, R., op.cit.p. 12.

Ces dernières dépendent de l'apprenant ; chaque apprenant a ses propres connaissances, ses représentations, son profil : L'apprenant s'engage dans la construction de son propre savoir.

#### **4-4-1-Un rôle passif ou actif**

Dans les trois classes observées ; les enseignantes demandent à leurs apprenants de bien écouter, d'être attentifs et de répéter.

##### **Extrait 33 :**

TP005-PH2-P1 : où travaille le menuisier' ++ hein ++ le lieu quel est le lieu de son travail'

TP006-A0: madame madame

TP007-P1: oui A1

TP008-A1 : madame //l// cabinet

TP009-P1 : tu me fais une phrase +++ le menuisier

TP010-A0: madame madame

TP011-P1: A2

TP012-A2: le menuisier travaille dans un – atelier ::

TP013-P1 : dans un atelier +++ très bien qui veut répéter

Les apprenants observés ont un rôle complètement passif ; ils dépendent de la médiation faite par leurs enseignantes P1 et P2, il prend en charge son propre apprentissage : écouter, recevoir et répéter voilà ce que les enseignantes P1 et P2 demandent à leurs apprenants de faire pendant cette activité. Selon Meirieu, cette manière de présenter le cours rend les apprenants « passifs, réceptifs et attentifs » à l'écoute d'un document. Il ajoute que si ces processus ne sont pas suivis d'une mise en situation, l'apprentissage serait « stérile » <sup>(274)</sup>. L'enseignant garantit un vrai apprentissage par une mise en situation, une situation d'intégration ou une réalisation d'un projet.

Dans cette activité de production orale, l'apprentissage est limité à une simple répétition ou imitation ou une reproduction générale d'une phrase de type (le métier de l'enseignant.. le lieu.. les actions.. qu'est-ce qu'il fait.. l'utilité du métier)

---

<sup>274</sup>) Meirieu, P., op.cit. p. 57.

Les apprenants dans ce genre de pratique ne produisent pas véritablement, ils ne font que ce que leurs enseignantes leur demandent de faire ; c'est une sorte d' « *illusion de production dans la langue étrangère* » (275)

Les apprenants sont attentifs, ils écoutent, ils lisent et reçoivent les connaissances de leurs enseignantes, dans les trois classes observées. Ces processus présentent la manifestation de l'apprentissage et non sa réalisation : « *il se manifeste seulement, il ne s'effectue pas.* » (276)

Avec les apprenants de la dernière classe. L'activité présentée à la fin de la séquence a donné aux apprenants l'occasion de s'entraîner et d'acquérir les moyens linguistiques utiles pour produire oralement et d'être plus actifs comparativement aux autres apprenants des deux premières classes. Comme le montre l'extrait suivant :

#### **Extrait 34 :**

TP165-A2 : le médecin est un homme ++ est un homme et femme + est /

TP166-P3 : alors + pourquoi tu dis + est ++ pourquoi tu dis + est puisque tu dis femme et homme ++ alors + répète ++ le médecin ::

TP167-A2 : le médecin est euh ++ le médecin est un homme actif et sérieux et euh :: il travaille dans ++ l'hôpital :: il il euh :: +++ il il soigne et ++ ausculte les malades ++ il utilise : ++ le thermomètre et ++ le stéthoscope :: +++ il il euh :: porte le euh tablier blanc et/

L'apprenant A2 présente le métier de « médecin » en se corrigeant, il maîtrise les moyens linguistiques et le lexique adéquat à la présentation. L'enseignante P3 intervient pour attirer son attention sur l'erreur commise, l'apprenant A2 s'auto-corrige.

L'entraînement est une séance qui consiste à présenter et à expliquer les points de langue et leurs utilités pour la réalisation de l'acte de parole sélectionné :

« *L'entraînement, qui, dans le domaine de l'oral comme dans l'autre, paraît nécessaire aux apprentissages en milieu scolaire, (...) pour permettre l'acquisition des moyens linguistiques utiles dans les conduites langagières sélectionnées.* » (277)

Les extraits précédents, montrent que les apprenants les plus actifs sont ceux de la troisième classe comparativement aux autres apprenants de la première et la deuxième classe. Présenter la production orale à la fin de la séquence leur a donné l'occasion de réfléchir, de

---

<sup>275)</sup> Bablon, F., op.cit. p. 73.

<sup>276)</sup> Meirieu, P., op. cit. p. 52.

<sup>277)</sup> Maurer, B., Une didactique de l'oral : du primaire au lycée, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001, p. 83.

s'auto-évaluer et surtout de s'engager pour la construction de leur savoir ; « présenter un métier ».

#### **4-4-2- un apprenant autonome**

L'apprenant devient autonome lorsqu'il peut contrôler son apprentissage et il ne peut l'être que s'il acquière le savoir et le savoir-faire nécessaires : « *Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage* ». (278)

Comme nous l'avons déjà montré avec les extraits précédents (32, 33, 34), l'autonomie existe chez les apprenants de la dernière classe ; présenter la production orale à la fin de la séquence leur a permis d'acquérir le savoir, le savoir-faire et même la motivation pour décrire un métier de leur choix et sans avoir besoin de la médiation de leur enseignante P3. Contrairement aux autres apprenants qui dépendent entièrement des interventions des enseignantes P1 et P2.

#### **4-4-3- L'apprenant un évaluateur**

La production orale est un moment d'évaluation ; l'apprenant évalue sa propre capacité à produire en situation :

« *La mise en œuvre de ces savoir-faire est pour l'apprenant une constante évaluation de sa compétence langagière : une évaluation des transferts qu'il devient apte à effectuer.* » (279)

L'apprenant peut évaluer ses propres capacités si ce dernier est bien préparé, quand il rencontre l'information(s) en langue étrangère, il ne peut évaluer ses capacités langagières en cours de construction. Donc, les apprenants sont dans une situation de production orale sans apprendre ni saisir les outils nécessaires pour développer cette capacité. Voici l'extrait suivant :

#### **Extrait 35:**

---

<sup>278)</sup> Cuq, J-P. op.cit. p. 31.

<sup>279)</sup> Guimbretière, E., op.cit.p. 80.

TP294-P2 : le jardinier sème les graines et arrose les plantes (en lisant les deux phrases au tableau) répète A2

TP295-A2 : le jardinier euh : euh :::/

TP296-P2 : sème (en précisant par les gestes)

TP297-A2 : euh sème euh : +++++

TP298-Ax : les graines

TP299-A2 : euh les graines et +++

TP300-P2 : et arrose

TP301-A2 : et arrose ++ les fleurs.

Dans l'extrait ci-dessous, l'apprenant A2 répète les deux phrases avec difficultés, pourtant ces deux phrases étaient écrites au tableau, l'enseignante P2 intervient pour l'aider. Dans cette situation l'apprenant ne peut s'évaluer, il est dans l'incapacité de répéter.

Dans la dernière classe, les apprenants bien préparés prenaient la parole et décrivaient un métier de leur choix. Cette préparation à la production orale leur donne l'avantage d'évaluer leur présentation.

### **Extrait 36:**

TP187-A4 : le commandant est un + homme actif +++ et courageuse et et :::

TP188-P3 : tu as dit un homme + pourquoi tu dis courageuse'

TP189-A4 : [000000] (rire)

TP190-P3 : cou-ra-geux :: ++ répète

TP191-A4 : le commandant est un homme actif +++ {incourageux }

TP192-P3 : ACTIF ++ ET + COURAGEUX

TP193-A4 : actif +++ {incourageux } ++++ elle :: elle euh porte :::/

TP194-P3 : IL porte + pourquoi tu dis elle'

TP195-A4 : madame il porte euh :: verts

Dans cet extrait, nous constatons que l'apprenant A4 présente le métier de « commandant » individuellement et qu'il s'est familiarisé avec le lexique utilisé, l'enseignante P3 attire son attention sur les erreurs commises en le corrigeant.

Dans un second temps, et toujours en se basant sur les deux extraits précédents, nous avons constaté que l'apprenant A4 répète après la correction de l'enseignante P3 facilement et sans difficulté par contre l'apprenant A2 répète l'énoncé de l'enseignante P2 avec difficulté.

Nous avons remarqué, en troisième lieu, que l'apprenant A4 a eu la possibilité de décrire le métier en prenant l'initiation de parler sans avoir besoin de questions posées par son enseignante P3, tandis que l'apprenant A2 était complètement passif, il ne faisait que répéter mot à mot ce que l'enseignante P2 lui dicte.

Enfin, nous pouvons dire qu'un apprenant bien préparé peut s'évaluer en même moment qu'il produit oralement, par contre sans préparation il n'aura pas cette possibilité pour s'évaluer. C'est un moment pour réintégrer leurs connaissances déjà acquises : « *circonscrire les capacités déjà existantes.* »<sup>280</sup>

En fait, produire à l'oral demande de la part de l'apprenant des capacités au niveau linguistique qu'il ignore, il les découvre après, tout au long de la séquence. C'est juste à la fin de la séquence qu'il pourra maîtriser et développer ses capacités. À cette période l'apprenant aura la possibilité de s'exprimer oralement. (281)

« *La mise en œuvre de ces savoir-faire est pour l'apprenant une constante évaluation de sa compétence langagière : une évaluation des transferts qu'il devient apte à effectuer.* » (282)

Bref, nous pouvons dire que dans la dernière classe, il y a une situation d'apprentissage contrairement aux deux autres classes, il y a des répétitions ;

Une situation d'apprentissage est « *une situation dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du sujet qu'il conçoit.* » (283).

L'apprenant s'appuie sur ses capacités et compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir d'autres :

« *Il y a une situation d'apprentissage quand on s'appuie sur une capacité pour permettre l'acquisition d'une compétence, ou sur une compétence pour permettre l'acquisition d'une capacité.* » (284)

## **5- Synthèse**

Le rapport traditionnel entre l'enseignante et ses apprenants est toujours le même, pour les deux premières classes, l'enseignante est le détenteur du savoir, elle transmet son savoir, l'apprenant est complètement passif, il reçoit les nouvelles informations pour les répéter après ;

---

<sup>280</sup>) Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al., op. cit. p. 97.

<sup>281</sup>) Gohard-Radenkovic, A., op. cit. p. 188.

<sup>282</sup>) Guimbretier, E., op. cit. p. 80.

<sup>283</sup>) Meirieu, P., op.cit. p. 191.

<sup>284</sup>) Meirieu, P., op.cit. p. 133.

les deux enseignantes P1 et P2 sont souvent en situation de « transmission de connaissances ». <sup>(285)</sup> : Elles proposent des phrases à répéter par les apprenants sous leurs contrôles et leurs corrections. L'interaction a une seule direction de l'enseignant vers l'apprenant.

En classe de langue, l'apprentissage est effectué par l'attention, la mémoire et la répétition. Cette méthode d'enseignement est un acte gratuit qui ne garantit pas un vrai apprentissage si elle n'est pas suivie par « une mise en situation ». C'est la mise en situation ou l'utilisation de n'importe quel concept qui garantit un vraie apprentissage : « beaucoup d'apprentissage sont ainsi stériles parce qu'il leur manque cette mise en situation. » <sup>(286)</sup>

La dernière enseignante P3 est plutôt dans une situation : « *De soutien de la démarche d'apprentissage* » <sup>(287)</sup> ;

Le type d'aide utilisé par l'enseignant s'ajuste aux besoins liés à la zone proximale du développement de l'apprenant. L'interaction enseignant/apprenant fait apparaître la compétence « description d'un métier » guidée par l'enseignant, c'est-à-dire le développement d'un savoir-faire. <sup>(288)</sup>.

L'enseignant prend en considération ce que l'apprenant ne sait pas exécuter individuellement, il diminue cette prise en charge au fur et à mesure du développement de l'apprenant. Ce genre d'interaction « l'étaillage » assure la construction des savoir-faire langagier. <sup>(289)</sup>

De plus, L'activité langagière est « *une activité orientée vers la communication ou vers un objectif plus large (...) dans laquelle le sujet est engagé* » <sup>(290)</sup>. Si les processus d'acquisition tel que les répétitions, les imitations, les interférences, les routines (des structures toutes faites), sont utilisés dans la mesure d'apporter une solution du problème rencontrés de communication, ils sont importants et viables, si non, ces processus seront de simples caractéristiques locales, linguistiques ou cognitives ; de simples : « explication behavioriste » <sup>(291)</sup>

Donc, l'activité langagière prend sa valeur dans le cas où si elle est utilisée pour réaliser l'objectif de l'activité de langage (de communication), ou le sujet (l'apprenant) l'utilise pour réaliser et résoudre un problème dans une situation de communication. Les processus comme les routines, les répétitions ou les imitations seront appelés et utilisés non comme des

---

<sup>285)</sup> Vienneau, R., op.cit. p. 184.

<sup>286)</sup> Meirieu, P., op.cit. p. 57.

<sup>287)</sup> Vienneau, R., op.cit. p. 184.

<sup>288)</sup> Matthey, M., op.cit. p. 68.

<sup>289)</sup> Idem

<sup>290)</sup> Ganoac'h, D., 1991 : 202

<sup>291)</sup> Ganoac'h, D., 1991 : 202



explications béhavioristes mais ils ont encore une fonction plus intégrative qui consiste à la mise en œuvre de différents aspects nécessaires (métacognitifs ou métalinguistiques) de l'activité pour aboutir à la réalisation de la tâche.

## **Bilan**

Le degré de guidage ou d'étayage dépend du degré de préparation des apprenants ; l'enseignant renforce le degré de son étayage à chaque fois que ses apprenants ne sont pas bien préparés à la production orale.

Lorsque la production orale est présentée à la fin d'une séquence didactique, l'enseignante intervient et corrige moins que lorsque ses apprenants ne sont pas préparés.

Les deux enseignantes P1 et P2 insistent sur la compréhension et la prononciation des nouveaux mots puisque les apprenants ne possèdent pas encore le lexique spécifique à la production orale. L'enseignante P3 corrige les erreurs sans trop insister sur la compréhension ainsi que sur la prononciation.

Demander à un apprenant de produire oralement sans le préparer ou même sans lui donner le temps suffisant pour se familiariser avec le lexique adéquat le bloque et le traumatise. Dans ce cas, l'apprentissage ne s'effectue pas mais il se manifeste seulement par de simples répétitions.

En production orale, l'enseignant peut être dans son nouveau rôle, de tuteur, lorsque ses apprenants sont préparés et il permettra aussi à ses apprenants de jouer leur nouveau rôle ; actif, autonome et conscient.

Présenter l'activité de la production orale à la fin d'une séquence donne à l'apprenant l'occasion de s'entraîner et d'acquérir les moyens linguistiques utiles pour produire oralement, d'être plus actif, de réfléchir, de s'auto-évaluer et surtout de s'engager pour la construction de son savoir.

Nous développerons dans le dernier chapitre les obstacles rencontrés en production orale et son impact sur le rendement langagier des apprenants.

## **Chapitre VII**

### **La production orale et les obstacles rencontrés**

## **Introduction**

L'objectif du présent chapitre est de valider ou infirmer notre sixième hypothèse de recherche résumée dans ce qui suit :

**Corriger les paroles des apprenants dans la production orale ne permettrait pas de développer leurs productions orales.**

En fait, les apprenants qui ne sont pas suffisamment préparés à la production orale rencontrent des problèmes dans leurs productions. Cette situation s'explique par le nombre flagrant des obstacles rencontrés dans cette activité.

Cette hypothèse part d'une idée réfléchie s'articulant en trois principes : d'une part, la production orale est un moment de réinvestissement de savoirs et de savoir-faire ; ensuite, les obstacles rencontrés par les apprenants, non préparés à la production orale, désorientent l'objectif de l'activité ; d'autre part, les obstacles pour les apprenants préparés constituent un moment d'évaluation pour les apprenants et leurs enseignants.

Ce chapitre nous permettra donc de voir en quoi l'organisation des savoirs peut influencer les interventions des apprenants et des enseignants face aux obstacles rencontrés.

Dans ce sens, notre analyse sera centrée sur deux éléments du corpus : les types d'obstacles rencontrés par les apprenants, les interventions des enseignants et celles des apprenants face aux obstacles rencontrés.

Rappelons que la méthode d'analyse utilisée dans le traitement des données, concernant le présent chapitre, est principalement qualitative : description des types d'obstacles rencontrés avec quelques mesures quantitatives qui se résume dans les pourcentages relatifs aux nombres d'obstacles trouvés et des interventions apportées à ces derniers. En fait, les mesures qualitatives nous permettent de compter quels types d'obstacles étaient le plus confrontés et dans quelle classe.

Nous allons dans un premier temps, faire une description de l'activité de production orale et sa visée pédagogique ainsi que les actes de parole visés. Dans un second temps, nous allons préciser les manifestations des obstacles. Enfin, nous allons corréler les résultats

qualitatifs des types d'obstacles avec les mesures quantitatives recueillies à partir des propos avancés par les apprenants et les interventions des enseignants.

## 1- La production orale et la visée pédagogique :

La visée pédagogique d'une production orale, est que les apprenants produisent oralement en français. En classe, l'enseignant s'adapte aux propos de ses apprenants, donc, son objectif pédagogique n'est pas fixe mais il dépend de la production de chaque apprenant comme le montre l'exemple suivant :

### Extrait 1 :

TP117-PH5-P1 : maintenant + et :: on passe au boulanger + quels sont les outils du boulanger' (elle désigne un apprenant qui a demandé la parole)

TP118-A1 : la farine ::/

TP119-P1 : non tu fais une phrase

TP120-A1 : il utilise :: la farine :: blé //p// {palle} +++ et {palle} (l'enseignant l'aide en comptant avec les doigts)

TP121-P1 : tu mets++ tu mets les adjectifs :: la farine :: le blé :: et LA pelle/

TP122-A1 : et la {palle}/

TP123-P1 : pelle la :: pelle

TP124-A1 : la pelle

TP125-P1 : la pelle oui A2

Dans cet extrait, l'enseignante P1 demande à ses apprenants de trouver les outils utilisés par le boulanger. L'apprenant A1 répond par « la farine », mais l'enseignante P1 exige une phrase. Puis elle lui demande d'utiliser les déterminants en proposant une correction. Elle intervient une troisième fois avec le même apprenant A1 pour lui corriger la prononciation du mot « pelle ». Les interactions dans les classes observées sont monopolisées par les enseignantes, ces dernières proposent un énoncé à répéter tout en veillant à la bonne prononciation ; c'est une stratégie typiquement « cognitive » liée aux problèmes de fonctionnement du langage. <sup>(292)</sup>

---

<sup>292)</sup> Gaonac'h, D., Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Didier, 1991, p. 194.

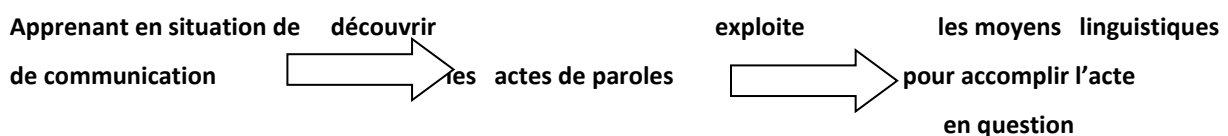
## 2- Les actes de parole en classe de FLE

L'acte de parole est une notion pragmatique fondamentale dans l'analyse du discours. En didactique, c'est une notion utilisée pour établir et préciser leur réalisation linguistique sans tenir compte de leur spécificité pragmatique. Dans cette perspective, l'acte de parole est pris en considération dans le processus de compréhension/production. La notion centrale du « langage ordinaire » relevant de la philosophie de Austin et Searle, ainsi ; « tout acte de langage répond à une intention » (293).

Les actes de parole déterminent les ressources à mobiliser par l'apprenant. Ces ressources sont d'ordre linguistique, méthodologique et intellectuel. Les ressources d'ordre linguistique sont précisées comme suite : Une progression phonologique, code graphique, vocabulaire et grammaire (294) (voir chapitre II).

Pour pouvoir réaliser un acte de parole, l'apprenant doit maîtriser les ressources linguistiques disciplinaires qui relèvent de la phonologie, du vocabulaire, de la grammaire et du code graphique. L'apprenant découvre les points de langue (syntaxe, conjugaison et grammaire) ainsi que les autres disciplines tout au long de la séquence didactique. La réalisation d'un acte de parole, nécessite la mise en place des ressources linguistiques adéquates. (295)

L'apprenant découvre et exploite les moyens linguistiques nécessaires servant à la réalisation des actes de parole, à partir d'une situation de communication authentique ou simulée. Autrement dit, à partir d'une situation de communication, l'apprenant découvre l'(es) acte (s) de parole en question et exploite en même temps les ressources linguistiques nécessaires à sa réalisation (296), pour mieux expliquer, nous avons opté pour le schéma suivant :



**Schéma 1 : La mise en situation des actes de parole**

<sup>293</sup>) Sur le site, hal.archives-ouvertes.fr.

<sup>294</sup>) Programme de français cycle primaire, ONPS, 2016, p. 8.

<sup>295</sup>) Idem.

<sup>296</sup>) Idem, p. 7.

L'acte de parole est présenté dans une situation de communication bien déterminée. Cette dernière présente aux apprenants une occasion pour exploiter les moyens linguistiques utilisés dans la réalisation de ces actes de parole :

« En FLE, tous les actes de parole vont présenter un intérêt, parce qu'ils correspondront chaque fois à une situation de communication nouvelle (...), ils seront tous l'occasion d'accroître la connaissance de la langue sur un domaine lexical ou sur une structure syntaxique. »<sup>(297)</sup>. Maurer propose comme exemple les actes de parole suivants ; « quantifier », « indiquer l'heure », « caractériser un objet » cela permettra d'étudier les numéraux, les qualificatifs, les tournures syntaxiques, ...<sup>(298)</sup>

Dans le cas de notre corpus, les actes de parole en question sont « présenter, informer et donner son avis ». Pour les réaliser, voici ce qui est présenté, comme progression, dans le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP.

**Tableau 1 :**

	<b>Séquence 1</b> « Je fais découvrir l'utilité des métiers et je donne mon avis »	<b>Séquence 2</b> « je décrit les différentes actions relatives à un métier »	<b>Séquence 3</b> « Je fais découvrir l'utilité des métiers et je donne mon avis »
Supports oraux	« J'apprends les métiers en français »	« le boulanger »	« L'avocate »
Supports écrits	Un métier : sauver des vies.	« Le boulanger »	« Le travail manuel »
Point de langue	- Vocabulaire Le champ lexical - Grammaire Les types de phrases -Conjugaison	- Vocabulaire Les synonymes 3- Grammaire	5- Vocabulaire Les mots de la même famille 6- Grammaire

<sup>297)</sup> Maurer, B., Une didactique de l'oral : du primaire au lycée, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001, p. 50.

<sup>298)</sup> Idem.

	« Etre » et « Avoir » au présent de l'indicatif -orthographe : la ponctuation	La phrase interrogative et les adverbes interrogatifs 4- Conjugaison Les verbes du 1er et 2e groupe au présent de l'indicatif + verbe aller Orthographe Les homophones grammaticaux (ou/où) – (son/sont) – (est/et) – (a/à)	Les formes de phrases : Forme négative – forme affirmative 7- Conjugaison Les verbes du 3ème groupe au présent de l'indicatif 8- Orthographe Le féminin des noms en « eur », « teur », « er », « ier » et en doubles consonnes.
Productions écrites	Consigne : « Ton père ou une autre personne que tu connais exerce un métier que tu aimes. Ecris un paragraphe de deux ou trois phrases dans lequel tu donneras le nom du métier ainsi que les outils nécessaires pour l'exercer. »	Consigne : « Dans la séquence 1, tu as présenté le métier de tes rêves. Reprend ton texte et complète-le par deux ou trois phrases dans lesquelles tu présenteras les actions qui permettent d'exercer ce métier. Tu chercheras également des illustrations, des dessins ... qui accompagneront ton texte. »	Consigne : « Après avoir présenté le métier de tes rêves et parlé des actions qui permettent de l'exercer, complète tes deux paragraphes par une ou deux phrases dans lesquelles tu montreras son utilité et tu donneras ton avis. Sélectionne des images qui peuvent illustrer ton texte. »
Productions orales	Consigne :	Consigne :	Consigne :

	« Avec les membres de ton groupe, vous allez produire un texte oral pour présenter, devant les élèves de votre classe, le métier que vous avez choisi ou un autre un métier. Vous citerez son nom et les différents outils (instruments) qu'il utilise »	« Avec les membres de ton groupe, vous allez produire un texte oral pour informer, les élèves de votre classe, sur le métier que vous avez choisi ou un autre un métier. Vous citerez son nom, les outils (instruments) qu'il utilise et les différentes actions qu'il faut pour l'exercer. »	« Avec les membres de ton groupe, vous allez présenter et informer sur le métier que vous avez choisi, en donnant son nom, en citant les différents outils (instruments) utilisés ainsi que les différentes actions. Ensuite vous donnerez votre avis sur ce métier en parlant de son utilité. »
--	--	---	--

**Tableau 1 : Tableau des contenus**

Nous remarquons que les points de langue sélectionnés dans le programme, la production écrite et les supports choisis permettent à l'apprenant de réaliser les actes de parole choisis. Chaque séquence traite un acte de parole bien défini avec les outils de langue nécessaires pour sa réalisation, ce qui donne à l'apprenant l'occasion de réaliser les actes en question progressivement. Donc, c'est après les points de langue où même à la fin d'une séquence que les apprenants auront l'occasion de réaliser l'acte de parole en question.

### **3- Les obstacles rencontrés**

L'oral est considéré comme : « Une surface de projection, une sorte d'attrape-tout » <sup>(299)</sup>, ces critères rendent l'oral « *flou, polyvalent et multidimensionnel, trop englobant, trop composite* » <sup>(300)</sup>

<sup>299)</sup> J- Halte. J-F et Rispaill M., op.cit. p.19.

<sup>300)</sup> Idem, p 20.



Dans le cas de notre corpus, la production orale en langue étrangère et la description ou la présentation d'un métier sont associées, extrêmement liées ; elles sont associées en même temps : cela signifie que la tâche « présenter un métier » est réalisée par la langue orale « produire à l'oral » ; le fait d'utiliser la langue française pour présenter un métier <sup>(301)</sup>. Donc, la production orale est une activité complexe surtout si elle est proposée au début d'une séquence ; l'apprenant n'a pas encore appris le bagage nécessaires qui lui permettra d'aborder l'activité en toute sécurité. La mise en place précoce de cette activité est pleine d'obstacles. Les obstacles de la communication en classe de langue, sont une source dont l'enseignant s'en sert pour guider et ou aider ses apprenants à acquérir la langue cible. Selon Matthey :

« *La panne est une sources de trouble dans la conduite du récit, trouble qui entraine une réparation.* » <sup>(302)</sup>

Dans le cas de notre corpus, nous avons choisi la troisième séquence, puisque les apprenants ont été initiés à quelques informations présentées dans la première et la deuxième séquence comme le montre le tableau(3).

Nous allons voir, en premier lieu, les obstacles que les apprenants rencontrent lors de cette activité.

### **3-1- Modalités d'obstacles**

Avant de commencer l'analyse des obstacles, nous avons trouvé nécessaire de préciser comment les obstacles se manifestent-ils chez les apprenants.

Les « pannes » ont un rapport direct avec la compétence des apprenants ; plus l'apprenant maîtrise les outils de langue plus les pannes diminuent. Les apprenants manifestent leurs pannes par le silence où par l'hésitation : le silence se présente à la suite d'une question de l'enseignant (panne hétérodéclenchée) soit au sein des paroles de l'apprenant (énoncé) (panne autodéclenchée). <sup>(303)</sup>

Les apprenants en classe de langue rencontrent des obstacles variés, ils manifestent ces obstacles par « l'hésitation » et/ou « le silence ». Voici les résultats que nous avons trouvés :

#### **Tableau 2 :**

---

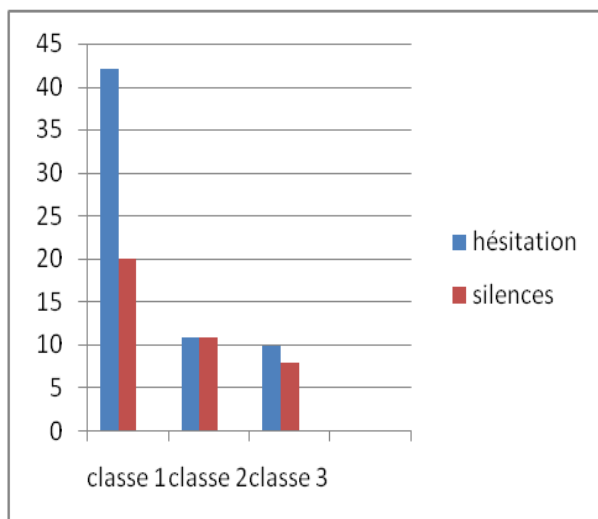
<sup>301)</sup> Franenfelder et Porquier 1980, cités par Matthey.M., 2003, Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue, New Yor, Peter Lang SA, 2003, p.81.

<sup>302)</sup> Matthey.M., op.cit.p.175.

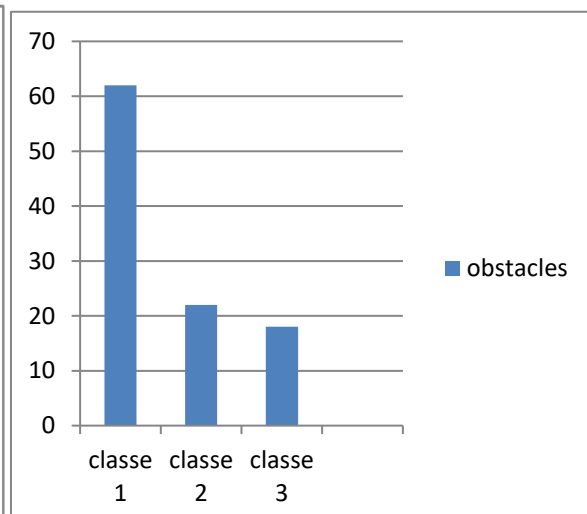
<sup>303)</sup> Idem, p. 180.

Classe	Hésitations	Silences	Totale
Classe 1	42	20	62
Classe 2	11	11	22
Classe 3	10	08	18

**Tableau 2 : Manifestations d'obstacles**



**FIGURE 1 : LES HESITATIONS ET LES SILENCES**



**FIGURE 2 : MANIFESTATION D'OBSTACLES**

Nous avons constaté que le silence et l'hésitation sont plus fréquents dans la première classe. Ces modalités sont moins fréquentes, dans la deuxième et la dernière classe. Ces résultats nous confirment encore une fois que produire en langue étrangère est une activité difficile que l'apprenant rencontre, il manifeste ces obstacles par des hésitations ou carrément avec des silences.

Dans cette activité, l'apprenant est placé dans une situation problème ; réaliser la tâche « décrire un métier » et le faire en utilisant le français. S'il ne dispose pas assez de connaissances pour produire à l'oral, il manifestera son ignorance par l'une des procédés expliqués précédemment :

« Sa procédure habituelle ne peut lui permettre de résoudre son problème. » <sup>(304)</sup>.

**Extrait 2 :**

<sup>304)</sup> Vienneau Raymond, Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 2<sup>ème</sup> édition, Montréal, Gaëtan Morin, 2005, p. 194.

TP492-P1 : très bien ++ quelqu'un d'autre ++ je pense :: allez je vous aide++ je t'aide vas-y ++  
je PENSE

TP493-A2 : je pense //s// //s//

TP494-P1 : que le métier

TP495-A2 : que le métier du euh

TP496-P1 : du menuisier

TP497-A2 : du menuisier ::/

TP498-P1 : est utile (en écrivant au tableau)

TP499-A2 : est utile ::: et euh ::/

TP500-P1: car ::

TP501-A2: car euh //s// car:: grâce ::/

TP502-P1: il permet::

TP503-A2: il permet:: //d'emb//

TP504-P1 : //d'emb'//

TP505-A2 : d'embellir :::nos ::: maisons

TP506-P1: d'embellir (en mimant et montrant ce qui est écrit au tableau)

TP507-A2 : d'embellir :: son euh /

TP508-P1 : nos::

TP509-A2 : d'embellir :: nos maisons

Dans cet exemple, l'apprenant A2 ne peut accomplir seul sa prise de parole en marquant plusieurs moments d'hésitation. Dans chaque moment, l'enseignante P1 intervient pour lui apporter de l'aide en lui proposant à chaque fois un mot à répéter.

L'enseignante P1 commence cet échange par « allez je vous aide++ je t'aide vas-y ++ je PENSE » pour mettre l'apprenant en sécurité, l'enseignante A1 sait très bien que ses apprenants ne disposent pas assez de lexique pour produire, donc elle les incite à répéter. L'objectif de l'enseignante P1, dans cet échange est d'inviter ses apprenants à prendre la parole en français.

Les apprenants de la troisième classe ont moins d'obstacles par rapport à la première et à la deuxième classe : le silence et l'hésitation sont moins fréquents. Ces apprenants ont des connaissances apprises pendant toute la séquence ; dans les activités de points de langue et dans les autres activités telles que la lecture et l'écrit. Ces activités préparent l'apprenant et lui permettent de produire oralement et de surmonter les problèmes rencontrés. Les moments de silence ou d'hésitation ne sont pas signe d'ignorance, comme pour les deux premières classes,

mais ils reflètent des moments d'oubli ou de manque de confiance, comme le montre l'extrait suivant :

### **Extrait 3 :**

TP147-A1 : le policier ++ le policier est- un est un homme sérieux ++ il travaille ++ dans un euh + commissariat +++ et euh +++ commissariat :: ++++ il //pro// euh :: protège (en regardant ce qui est écrit au tableau) + protège les gens ++++++

TP148-P3 : il protège + les gens ++ très bien

TP149-A1 : il utilise :: euh :: le : {siffle} euh :: /

TP150-P3 : le sifflet

TP151-A1 : le sifflet ::: +++++ {le} gants les gants :: et euh :: /

TP152-P3 : les gants :: ' (l'apprenant fait le geste oui avec sa tête)

TP153-P3 : oui ::

TP154-A1 : +++++ et le bâton

TP155-P3 : et le bâton + très bien ++ hein ::

Concernant cet exemple, l'apprenant A1 débute l'échange en marquant plusieurs moments d'hésitations et de silences mais il reprend à chaque moment sa production. Le dernier moment de silence, dans la première intervention, était suivi par l'intervention de l'enseignante P3 qui vient pour lui assurer sa bonne réponse. L'apprenant marque ensuite plusieurs moments de silence et d'hésitation mais il termine à chaque fois sa production.

## **3-2- Les troubles rencontrés**

Le langage est défini selon les psycholinguistes comme :

« Le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes : celui des phonèmes, celui des lexèmes, le sous-système grammatical (la morphosyntaxe) les régulations pragmatiques (les échanges) et l'organisation en types de discours. »<sup>(305)</sup>

Ces sous-systèmes indissociables fonctionnent en même temps. Donc, il est pratiquement impossible de les observer et de les évaluer séparément dans une grille pour l'enseignant. Cependant, il doit cibler des objectifs pour mieux cerner ce problème.

Pour notre analyse, nous allons nous concentrer sur les sous-systèmes grammaticaux.

---

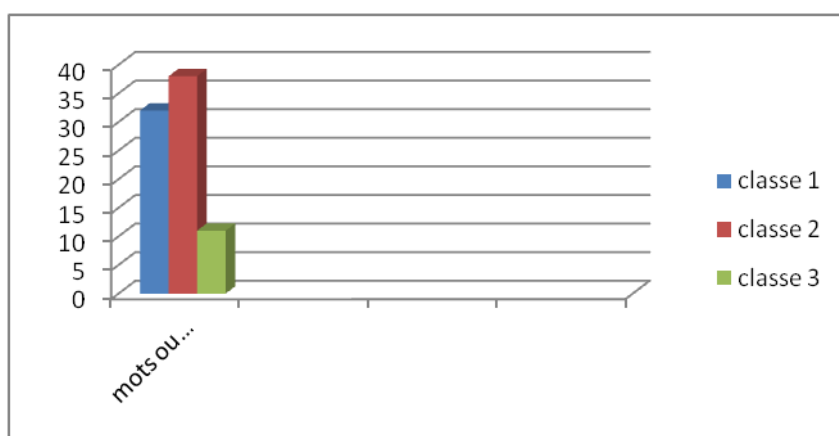
<sup>305)</sup> Rondal (1999) cité par Halte.F., Rispaill. M., op. cit. p. 113.

Dans un premier temps, nous avons eu les obstacles suivants ; des obstacles liés aux connaissances de l'apprenant articulés dans les premières séquences ou dans les activités présentées avant la production orale; « les troubles » se manifestent lorsque l'apprenant connaît le mot ou structure en question mais qu'il avait oublié. Des obstacles liés à l'ignorance de l'apprenant se manifestent lorsque l'apprenant ne connaît pas encore le lexique ou la structure en question. <sup>(306)</sup>. Nous avons recensé les troubles dans le tableau suivant :

**Tableau 3 :**

	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Mots ou information oubliés	32	38	11

**Tableau 3 : Les troubles en production orale**



**FIGURE 3 : LES TROUBLES DE COMMUNICATION DANS LES CLASSES OBSERVEES**

Ces résultats nous montrent que les apprenants de la dernière classe oublient moins que les autres des deux premières classes. Cela signifie que le facteur temps est essentiel et primordial, il conduit l'apprenant à la compréhension et à l'appropriation de ses nouveaux acquis ; selon Elisabeth Guimbertièrè, l'appropriation est une notion qui imbrique deux implications : « le rythme et la maturation ». <sup>(307)</sup>

Présenter les nouveaux acquis sous plusieurs formes, en suivant une progression qui structure l'apprentissage et qui contient des moments de pauses et de retours sur les nouvelles notions, favorise la mémorisation progressive et conduit à une maturation. La production orale, pour les apprenants de la dernière classe, était présentée après les points de langue, c'est-à-dire

<sup>306)</sup> Matthey, M., op. cit. p. 174.

<sup>307)</sup> Guimbretièrè, E., Phonétique et enseignement de l'oral, Paris, Hatier/ Didier, 2007. p. 78.

qu'ils ont eu le rythme et la maturation nécessaires pour pouvoir mémoriser et stocker dans leurs mémoires à long terme les nouvelles informations. Ce qui leur permet de produire oralement avec moins d'obstacles comparativement aux apprenants des deux premières classes.

La production orale ne peut se faire qu'après les activités langagières :

« *La production orale implique la maîtrise des contenus.* »<sup>(308)</sup>

#### **4- Les obstacles et les connaissances antérieures**

L'obstacle de la communication ou « les pannes de récit » sont révélateurs d'un problème qu'il faut résoudre : « la panne est une source de trouble dans la conduite du récit, trouble qui entraîne une réparation »<sup>(309)</sup>.

Les apprenants observés rencontrent des obstacles différents comme le montre l'exemple suivant :

##### **Extrait 4 :**

TP214-A1 : le menuisier :: travaille + le menuisier :: travaille :: dans un – atelier :: dans un-atelier ++ il utilise :: le //pin// euh euh le euh pince ::

TP215-P1 : LA

TP216-A1 : la pince : la scie la :: euh tournevis/

TP217-P1 : et'

TP218-A1 : il //tra//

TP219-P1 : ET le tournevis

TP220-A1 : il euh il :: fabrique des :: meubles :: {bou}

TP221-P1 : de + beaux + meubles

TP222-A1 : de beaux meubles

TP223-P1 : il fabrique

TP224-A1 : il fabrique ++ {du} beaux meubles.

Dans cet exemple, l'apprenant A1 rencontre pas mal de difficultés ; les obstacles sont d'ordre phonétique, lexical et syntaxique. Face à ces obstacles, l'enseignante P1 organise ses

---

<sup>308)</sup> Guimbretière, E., op. cit. p. 96.

<sup>309)</sup> Idem. p. 175

interventions en fonction des erreurs commises par l'apprenant, elle corrige et l'apprenant répète.

En premier lieu, nous pensons que face à ces obstacles, l'apprenant sera tout seul confronté à son enseignant devant toute la classe. Selon Frédéric Bablon, la correction peut être traumatisante pour l'apprenant qui se trouve seul face à son enseignant et à l'ensemble de la classe, ce qui rend l'apprenant « peu productif » <sup>(310)</sup>

En deuxième lieu, les « connaissances antérieures » constituent « le matériel de construction » de l'apprenant. Les apprentissages acquis désignent l'ensemble des connaissances, des stratégies d'apprentissage et des outils intellectuels intégrés dans la structure cognitive de l'apprenant : c'est des « connaissances-outils » considérées comme des connaissances « procédurales » et conditionnelles qui favorisent l'acquisition de nouveaux apprentissages. <sup>(311)</sup>

Les travaux menés en neuro-anatomie expliquent les bases du langage qui sont mieux connues et son développement est conditionnée par des facteurs tels que ; <sup>(312)</sup>

- Les facteurs auditifs (comme la surdité de perception)
- Les facteurs morphologiques (insuffisance vélaire, voile courte, ...)
- Les facteurs visuels,
- Les facteurs neurologiques et cognitifs (mémoire, perception, catégorisation)

#### 4-1- Obstacles linguistiques

Les obstacles rencontrés lors de la production orale sont multiples et nombreux, nous allons nous concentrer sur les obstacles linguistiques pour comprendre et préciser l'obstacle le plus répandu ensuite les associés avec le type d'intervention de l'enseignant ;

Dans notre corpus nous avons compté les obstacles suivants :

**Tableau 4 :**

Classes	Obstacles liés à la phonologie	Obstacles liés au vocabulaire	Obstacles liés aux structures	Obstacles liés à la syntaxe	Obstacles rencontrés
Classe 1	62	80	42	47	231

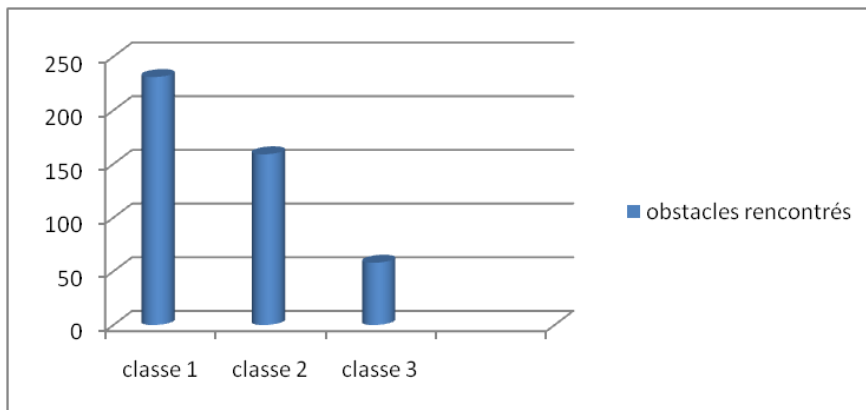
<sup>310)</sup> Bablon, F., Enseigner une langue à l'école, Paris, Hachette Education, 2004, p. 59.

<sup>311)</sup> Vienneau, R., op. cit. p. 28.

<sup>312)</sup> Rondal et Seron, 1999, cités par Halte, J-F., et Rispaïl, M., op.cit.p. 113-114.

	26.83%	34.63%	18.18%	20.34%	
Classe 2	23 14.46%	59 37.10%	48 20.18%	29 18.23%	159
Classe 3	03 5.17%	22 37.93%	15 25.86%	18 31.03%	58

**Tableau 4 : Les obstacles linguistiques**

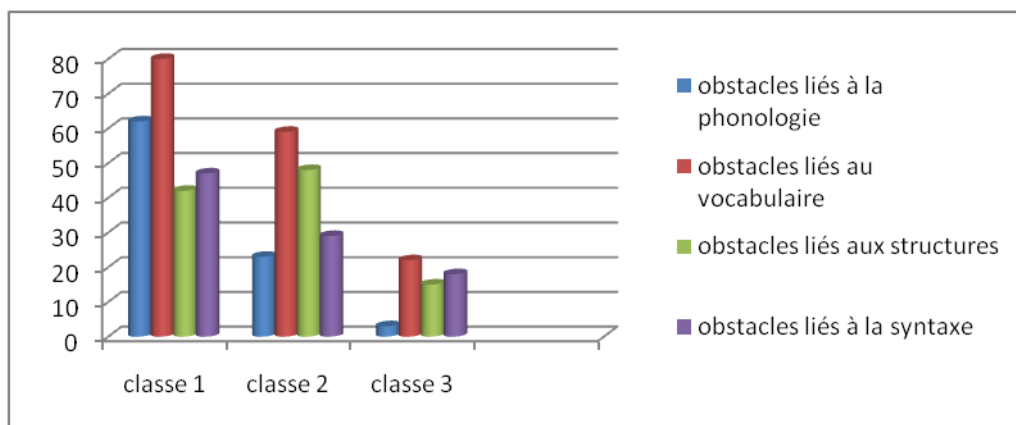


**Figure 4 : les obstacles linguistiques dans les trois classes**

Comme le montre le diagramme à barres, les apprenants de la dernière classe rencontrent moins d'obstacles comparativement aux apprenants des deux premières classes. Être préparé à la production orale facilite la prise de parole et permet à l'apprenant de produire en toute sécurité et avec moins d'obstacles.

L'activité de production orale, dans la troisième classe, est présentée à la fin de la séquence, les apprenants sont bien préparés à produire oralement ; ils ont appris tous les points de langue nécessaires pour la mise en pratique de cette activité. Encore, Ils ont eu le temps pour s'entraîner à la phonétique et à la syntaxe. Contrairement aux apprenants des deux premières classes ; pour la première classe, la production orale est présentée au début de la séquence, juste après la compréhension. De ce fait, les apprenants n'avaient pas le temps de s'entraîner aux nouvelles informations. Pour la deuxième classe, la production orale est présentée après les points de langues, les apprenants produisent avec moins d'obstacles que ceux de la première classe. Comme le montre l'histogramme suivant :





**Figure 5 : types d'obstacles dans chaque classe.**

Les données représentées dans le tableau montrent que les obstacles liés au vocabulaire sont les plus fréquents, dans les trois classes. Le taux est beaucoup plus élevé dans la première classe avec 34.63% d'obstacles liés au vocabulaire face à 22.83% concernant les obstacles liés à la phonologie, en deuxième position et 20.34% liés à la syntaxe, en troisième position et en fin avec 18.18% d'obstacle liés aux structures.

À propos de la deuxième classe ; en première position nous trouvons les obstacles liés au vocabulaire avec 37.10%, en deuxième lieu, les obstacles liés aux structures, en troisième position, les obstacles liés à la syntaxe et finalement, ceux liés à la phonologie.

Nous pensons que les apprenants ne sont pas encore prêts à produire oralement en langue étrangère même après avoir appris les points de langue nécessaires à la production, cas des apprenants de la deuxième classe. Selon Krashen, il faut réactiver le système appris « learned rules-monitor » ou « moniteur contrôle » cette étape permet à l'apprenant de contrôler et corriger sa production d'une manière explicite. <sup>(313)</sup>

Pour la dernière classe, le taux d'obstacles le plus élevé est celui lié au vocabulaire avec 37.93%, ensuite, ceux liés à la syntaxe avec 31.03% et 25.86% liés aux structures. Finalement, 5.17% sont liés à la phonologie.

Avant de produire, les apprenants doivent comprendre les fonctions des différentes unités linguistiques composant une phrase d'une façon implicite ou explicite, ce qui va faciliter

<sup>313)</sup> Feunteun, A., op. cit. p. 196

leurs productions orales. Les apprenants doivent reconnaître ce qui peut être dans une langue vivante un sujet, un verbe et un complément. <sup>(314)</sup>

Dolz et Bernard dans la page 44, explique que le traitement des erreurs d'ordre linguistique, concernant la syntaxe, la morphologie et le lexique, devrait faire l'objet d'un traitement différé pour ne pas perturber la communication. L'intervention immédiate de l'enseignant peut interrompre le déroulement de la communication. Ils ajoutent qu'il faut construire de l'oral un objet d'enseignement, d'une façon consciente et réflexive, un oral traité dans ses particularités puis comme un phénomène langagier hétérogène et en interaction constante avec l'écrit. <sup>(315)</sup>

Une précision s'impose, les apprenants des deux premières classes ne produisent pas individuellement, ils répètent des propos de leurs enseignantes. Donc, les obstacles qu'ils rencontrent sont en grande partie après des répétitions de propos, contrairement aux apprenants de la troisième classe, ces derniers produisent individuellement. Les obstacles rencontrés viennent de leurs propres productions.

#### **4-1-1-Obstacles liés au vocabulaire**

Les obstacles constatés, dans notre corpus, comme nous l'avons déjà précisé plus haut, sont multiples principalement linguistiques liés à la perception et à la mémorisation des mots.

##### **4-1-1-1- Obstacles liés à la perception**

Ce genre d'obstacles se manifeste lorsque l'apprenant ne connaît pas la signification ou le sens des mots à répéter ;

##### **Extrait 5 :**

TP377-A1 : le métier de euh ::

TP378-P1 : de //menui//

TP379-A1 : le métier de menuisier +++++

TP380-P1 : est'

TP381-A1 : est

---

<sup>314)</sup> Bablon.F., op. cit. p. 71

<sup>315)</sup> Idem, p. 50.

TP382-P1 : utile (en écrivant le mot au tableau) + vous savez ce que veut dire utile ++ nécessaire  
TP383-A1 : est nécessaire  
TP384-P2 : [mohim] + d'accord  
TP385-Ax : madame oui  
TP386-P1 : est'  
TP387-A1 : utile nécessaire  
TP388-P1 : une seule ++ (répète)  
TP389-A1 : le métier :: de menuisier :: ++  
TP390-P1 : est '  
TP391-A1 : est :: utile ::: est utile nécessaire.

Cet extrait montre que l'apprenant A1 ignore le sens des mots « utile et nécessaire », l'enseignante P2 explique le mot en le traduisant en arabe et en donnant son synonyme. Donc, l'apprenant A1 manifeste son ignorance, après ces explications, en répétant les deux mots en même temps.

La perception est une étape très importante à l'intégration de l'information d'une façon significative, sans perception immédiate, l'audition restera sans valeur :

« *La perception permettra d'extraire l'information et de la canaliser vers l'organe de stockage. Le stockage à son tour permettra au temps de faire son travail de maturation et d'intégration de l'information sous une forme significative* » <sup>(316)</sup>

#### **4-1-1-2- Obstacles liés à la mémorisation**

Avec des obstacles liés à la mémorisation, l'apprenant oublie le lexique adéquat. Nous avons remarqué que les apprenants, des deux premières classes, utilisent le lexique déjà travaillé dans les deux premières séquences avec moins d'obstacles. Concernant le nouveau lexique, celui qui relève de l'objectif de la troisième séquence, utilisé pour la première fois, les enseignantes le présentent, l'expliquent et le font répéter. Les apprenants ont du mal à mémoriser et à répéter, ce qui oblige l'enseignant à suivre les propos des apprenants et à corriger mot à mot leurs interventions, comme le montre l'extrait suivant ;

#### **Extrait 6 :**

---

<sup>316)</sup> Guimbretier, E., op.cit. p. 59.

TP500-PH4-P2 : alors que pensez-vous de ce métier'+++ on va dire + je pense hein ++ je pense que le métier de l'enseignant/ hein/ est noble pourquoi'

TP501-Ax : parce qu'il apprend aux élèves

TP502-P2 : on répète apprend ++ parce qu'il++ qu'est-ce qu'on a dit' (en mimant le verbe)

TP503-Ax : madame réfléchir

TP504-P2 : non +++ il éduque les petits enfants éduque il éduque (elle écrit la phrase au tableau)+ il éduque les petits enfants++ et forme quoi' (en écrivant la deuxième phrase) ++ et forme +++ forme quoi' les esprits +++ d'accord ++ [yourhadi el oukoul] ++ il forme éduque les petits enfant on éduque c'est l'éducation d'accord' ++

TP505-PR\*1-P2 : reprends (en désignant un apprenant) l'enseignant

TP506-A1 : l'enseignant :: apprend les élèves/

TP507-P2 : apprend AUX

TP508-A1 : apprend aux élèves :: à //li// à lire ::: à écrire ::: réfléchir ::: et à conte

TP509-P2 : à compter com-p-ter com-p-ter

TP510-A1 : à //con// à //com// :: compter il travaille dans ::: école ::: il utilise ::: le cartable :: le feutre ::: la blouse blanche ::: et :: et euh :::

TP511-P2 : le tableau

TP512-A1 : le tableau +++++

TP513-P2 : alors les actions' (en montrant à l'apprenant de regarder le tableau)

TP514-A1: il :::

TP515-P2 : il explique

TP516-A1 : il explique ::: la leçon :: et ++

TP517-P2 : corrige' ++ les exercices

TP518-A1 : corrige les exercices ::: il éduque :::

TP519-P2 : attends++ je PENSE (en montrant la phrase au tableau)

TP520-A1 : je pense :: que : le métier de l'en-seig-nant :: est est ::://no// noble :: noble ::

//parce// //par// parce que :::/

TP521-P2 : parce qu'il' (en montrant la phrase au tableau)

TP522-A1 : parce qu'il ::: éduque :: les petits enfants et ::: forme les euh :::

TP523-P2 : les esprits

TP524-A1 : les esprits

TP525-P2 : bien

Dans cet exemple, il s'agit de répéter une phrase expliquant l'intérêt du métier d'enseignant ; « je pense que le métier de l'enseignant est noble parce qu'il éduque les petits enfants et forme les esprits ». L'intervention de l'apprenant A1 et celle de l'enseignante P2 montre que le lexique utilisé est présenté pour la première fois. Ce qui pousse l'enseignante P2 à proposer des énoncés à répéter.

Si l'information est suffisamment présentée, structurée et significative, elle passe de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme pour être ensuite rangée sous formes de « structures significatives » et c'est l'une des étapes importantes de l'écoute : « le système auditif ne garde que peu de temps ce qui est de l'ordre sonore. »<sup>(317)</sup>

Le stockage est un processus fondamental pour l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est la capacité de l'individu à mémoriser :

*« Les étapes de la mémoire : encodage, stockage, rappel et reconnaissance, sont intimement liées aux processus de l'apprentissage (prise d'information, traitement et production). Les désordres de l'une vont toujours de pair avec les désordres de l'autre. »*<sup>(318)</sup>

La répétition qui consiste à une simple reproduction ne favorise pas la mémorisation. Ce procédé doit être utilisé sous plusieurs façons, sans cette dernière une partie des neurones d'attention sont démobilisés.<sup>(319)</sup>

#### **4-1-2- Obstacle lié à la phonologie :**

Les obstacles liés à la phonologie viennent en deuxième position, dans les deux premières classes. La phonologie existe dans le manuel scolaire comme une activité à part entière. Par ailleurs, nous pensons qu'avec le nombre élevé des apprenants, les enseignants sont incapables de travailler la phonétique avec chaque apprenant. Même avec la dernière classe, il y a aussi des obstacles liés à la phonologie.

##### **Extrait 7 :**

TP470-A1 : madame ++ le menuisier:/

TP471-P1 : je pense

TP472-A1 : je pense++ il {perminer} ++ le euh/

---

<sup>317)</sup> Guimbretier, E., op. cit. p. 59.

<sup>318)</sup> H.Trocme-Fabre cité par Guimbretier, E., idem. p. 55.

<sup>319)</sup> Henri Laborti cité par Guimbretier, E., idem.

TP473-P1 : je pense ++ que le métier ::

TP474-A1 : je pense :: que le métier ::: ++ à le menuisier ::/

Au lieu de dire « il permet » l'apprenant a sifflé « perminer », il a produit un autre mot, il l'a sifflé ; l'apprenant produit un mot en le sifflant ; « une prononciation sifflante » <sup>(320)</sup> ; il distingue à l'écoute un mot et le prononce autrement. Il y a une différence entre la perception et la production. C'est le problème de la discrimination auditive ; c'est la capacité à distinguer phonologiquement un phénomène auditif normal et la production qui signifie la capacité d'articuler exactement ce qui est entendu. C'est ce que Jean Berk et Roger Brown (1960) appellent « l'effet fis ». <sup>(321)</sup>

Les apprenants des deux premières classes observées ont montré ce genre de difficulté plus que les apprenants de la dernière classe. Le décalage entre perception et production est flagrante. Pour ceux de la dernière classe, les apprenants arrivaient à distinguer les mots et à bien les prononcer. Comme le montre l'exemple suivant :

#### **Extrait 8 :**

TP147-A1 : le policier ++ le policier est- un est un homme sérieux ++ il travaille ++ dans un euh + commissariat +++ et euh +++ commissariat :: ++++ il //pro// euh :: protège (en regardant ce qui est écrit au tableau) + protège les gens ++++++

extait2 : TP238-A6 : le maçon ++ le maçon :: ++ est un homme actif + et sérieux ::: + il travaille dans un chantier+ il utilise :: la règle et la ++ brouette ::: + il //méla// il mélange :: le {martau} ::: et ++ construire ::: les maisons ++ j'aime :: le métier ++ du maçon ++ parce que euh :: grâce à ce métier euh : ++

À la fin de la séquence, les apprenants produisent oralement « production finale », ils intègrent les savoirs construits et exercés par la réalisation de l'activité langagière. C'est un moment pour : « Mettre en pratique et d'intégrer les savoirs élaborés et les divers outils sémiotiques appropriés. » <sup>(322)</sup>

### **4-1-3- Obstacles liés à la grammaire**

---

<sup>320)</sup> Claude Hagège 1996 : 31 cite par cités par Halte, J-F., Rispail, M., op.cit. p. 161.

<sup>321)</sup> Idem.

<sup>322)</sup> Halte, J-F., Rispail, M., op. cit. p. 94.

Ce genre d'obstacles se manifeste lorsque l'apprenant n'arrive pas à conjuguer et à choisir entre le féminin et le masculin...

**Extrait 09 :**

TP374-A2 : //l'en// l'enseignant travaille +++++ à à l'école il utilise euh :: le stylo : le la brosse et le++ la brosse et le le tableau ++ il {apprende} :: /

TP375-P1 : il apprend

TP376-A2 : il apprend ++

**Extrait 10 :**

TP187-A4 : le commandant est un + homme actif +++ et courageuse et et :::

TP188-P3 : tu as dis un homme + pourquoi tu dis courageuse'

TP189-A4 : [000000] (rire)

TP190-P3 : cou-ra-geux :: ++ répète

TP191-A4 : le commandant est un homme actif +++ {incourageux}

**Extrait 11 :**

TP310-A5 : le [jardéné]++ le ja-rdi-nier [same] euh sème euh les graines et arroser les plantes

TP311-P2 : et arroser'++ le verbe n'est pas conjugué

TP312-Ax : arrose

TP313-A5 : arrose les plantes

Dans le premier extrait 9, l'apprenant A2 n'arrive pas à conjuguer convenablement le verbe « apprendre » avec la troisième personne du singulier. La même chose à propos du dernier extrait 11, l'apprenant A5 utilise le verbe « arroser » sans le conjuguer. Pour l'extrait 10, l'apprenant A4 n'arrive pas à accorder l'adjectif « courageux » avec son nom noyau « le commandant ».

L'apprentissage est déterminé paradoxalement par les savoirs déjà acquis « le déjà-là » qui sert comme un point d'appui pour installer les nouveaux savoir-faire. Donc, l'activité d'acquisition doit mettre en jeu des connaissances et des capacités que l'apprenant maîtrise en premier lieu :

« *Le facteur le plus important influençant l'apprentissage est la qualité, la clarté et l'organisation des connaissances dont l'élève dispose déjà.* » <sup>(323)</sup>

Pour réaliser n'importe quel acte de parole, il est évident de maîtriser des « formes linguistiques et métalinguistiques » : « l'étude de l'acte de parole (...) Reposant sur l'analyse des faits linguistiques dans une démarche très fortement métalinguistique. » <sup>(324)</sup>

Donc, une typologie de séances est proposée pour indiquer et fournir des étapes à suivre afin de conduire et d'orienter le travail de l'apprenant vers la réalisation de l'acte de parole choisi. Trois grands types de séances sont indispensables :

« **Séances de découverte, séances d'entraînement, séances de réinvestissement.** » <sup>(325)</sup>

Les apprenants de la première classe sont dans la première séance de découverte, les apprenants de la deuxième classe sont dans la séance d'entraînement et les autres de la dernière classe sont dans la séance de réinvestissement. Les activités langagières proposées avant la production orale permettent aux apprenants de maîtriser les outils de langue nécessaires pour mieux produire oralement :

« *Mettre les élèves à la fois dans des situations de communication qui soient plausibles et significatives pour eux, tout en leur donnant des outils pour mieux les maîtriser.* » <sup>(326)</sup>

L'entraînement est une séance qui consiste à présenter et à expliquer les points de langue et leurs utilités pour la réalisation de l'acte de parole sélectionné : « *l'entraînement, qui, dans le domaine de l'oral comme dans l'autre, paraît nécessaire aux apprentissages en milieu scolaire, (...) pour permettre l'acquisition des moyens linguistiques utiles dans les conduites langagières sélectionnées.* » <sup>(327)</sup>

« *Il y a un temps pour tous, d'abord on joue avec les sons, on essaie de comprendre les mots ou les phrases en contexte et puis on essaie de dire, de faire des phrases pour faire passer un message. Il y a un temps pour tous, un temps pour essayer de dire (et les erreurs sont bénéfiques pour l'apprentissage) et un temps pour comprendre comment cela fonctionne. L'importance*

---

<sup>323)</sup> D.I.Ausubel 1983, cité par Meirieu, P., Apprendre oui, mais comment, Paris, ESF, 1987, p.129

<sup>324)</sup> Meirieu, P., op. cit. p. 57.

<sup>325)</sup> Maurer, op. cit. p. 80.

<sup>326)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels de l'oral. Paris, ESF. 1998 : p. 93.

<sup>327)</sup> Maurer, B., op. cit. p. 83.



*c'est quand les enfants comprennent ce qu'ils sont en train de faire pour qu'ils aient envie de continuer ailleurs ... » (328) :*

**Jouer avec les sons**  $\implies$  **comprendre les mots (phrases) en contexte**  $\implies$  **dire des phrases**  
**faire des phrases pour passer un message**  $\implies$  **essayer de dire**  $\implies$  **comprendre comment ça marche.**

### **Schéma 2 : réaliser un acte de parole.**

#### **4-1-3-1- obstacles liés aux structures**

Lors de notre observation, nous avons remarqué que les apprenants ont montré des difficultés à construire des phrases simples. Nous avons choisi de séparer cet obstacle de celui des obstacles liés à la syntaxe pour mieux comprendre et mieux montrer cette difficulté rencontrée.

#### **Extrait 12 :**

TP555-A5 : je pense ce métier :: de boulanger :: est :: l'utile ::/

TP556-P1 : est utile

TP557-A5 : est utile ++ car il permet :: de euh aux gens se nourrir (l'enseignant l'aide en mimant)

TP558-P1 : se nourrir se nourrir ++ très bien encore ++++ [haya] A6 ++je pense

Comme le montre cet exemple, l'apprenant A5 répète la phrase après quatre répétitions précédentes, mais il montre des difficultés à produire une phrase simple, il utilise l'article « le » pour l'adjectif « utile », il introduit le verbe « se nourrir » sans le déterminant « de ». Cela montre que l'apprenant A5 connaît les mots mais n'arrive pas à les utiliser convenablement pour construire une phrase correcte.

Les obstacles rencontrés sont révélateurs d'un autre stade d'apprentissage ; dans ce contexte l'apprenant utilise les moyens linguistiques dont il dispose tout en cherchant à ajouter d'autres moyens (329). Face aux moyens linguistiques qui ne les disposent pas, l'enseignant lui

---

<sup>328)</sup> K.Husegaard (inspection générale danoise de français) 1998, cité par Feunteun Anne op.cit. p. 202.

<sup>329)</sup> Matthey, M., op. cit. p. 136.

donne ces derniers pour faciliter sa production, c'est le cas des deux premières classes avec les deux enseignantes P1 et P2.

Ce genre d'obstacles se manifeste essentiellement lorsqu'il s'agit d'une nouvelle information, d'un nouvel acte de parole « donner son avis sur l'utilité du métier présenté ». Donc, c'est principalement les apprenants des deux premières classes qui rencontrent le plus ce genre d'obstacles.

## 5- Correction des obstacles

Le tableau suivant présente le nombre d'obstacles rencontrés corrigés par l'enseignant, guidés par ce dernier ou soulevés et « réparés »<sup>(330)</sup> par l'apprenant ;

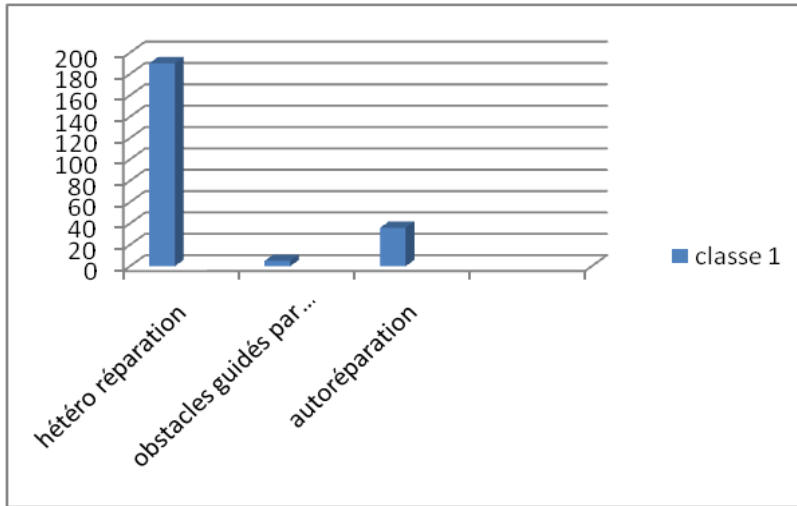
**Tableau 5 :**

Classes	Les obstacles corrigés par l'enseignant « hétéro réparation »	Les obstacles guidés par l'enseignant	Obstacles réparés par l'apprenant « autoréparation »	Obstacles rencontrés
Classe 1	190 (82%)	05 (2.16%)	36 (15.58%)	231
Classe 2	128 (80.5%)	11 (6.91%)	20 (12.57%)	159
Classe 3	40 (68.96%)	03 (5.17%)	15 (25.86%)	58

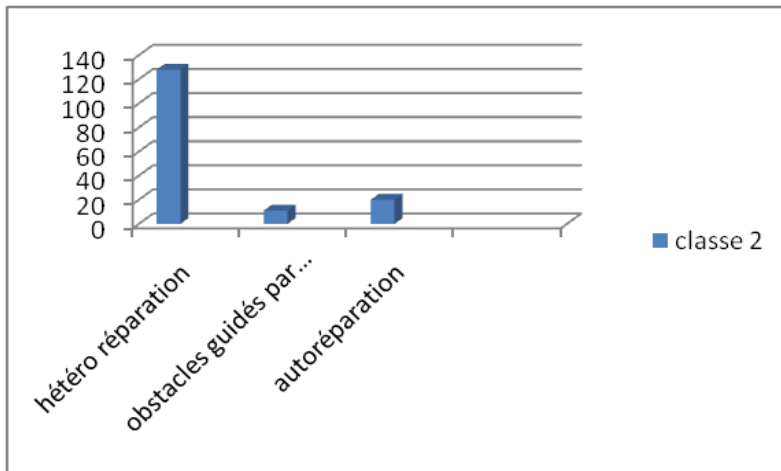
**TABLEAU 5 : REPARATION DES OBSTACLES.**

---

<sup>330)</sup> Mathey, M., op.cit. p. 177.



**FIGURE 6 : REPARER LES OBSTACLES DANS LA CLASSE 1**

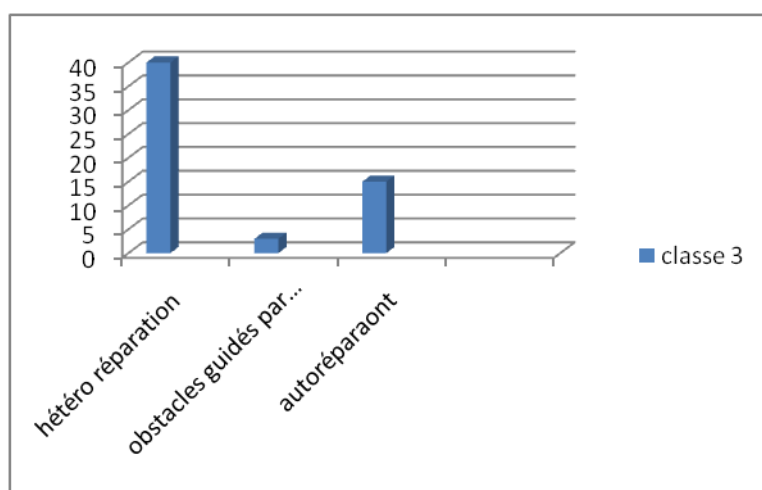


**FIGURE 7 : REPARER LES OBSTACLES DANS LA CLASSE 2**

Les résultats de la deuxième classe se rapprochent de celle de la première classe. Les enseignantes P1 et P2 viennent en aide pour corriger les erreurs commises par leurs apprenants. Dans la première classe, sur 231 obstacles ou « pannes » (seules 15.58% sont corrigées par l'apprenant « autoréparation » face à 82% corrigées par l'enseignante P1 « hétéro correction » sans l'intervention de l'enseignant. Ce qui reste 2.16% sont corrigés à partir de plusieurs tours de parole par l'apprenant(s).

Dans la deuxième classe, nous avons trouvé que sur 159 « pannes » seules 12.5% pannes sont corrigées par l'apprenant face à 80.5% sont corrigés par l'enseignante P2. Donc, comme dans la première classe, les pannes sont majoritairement corrigées par l'enseignante « hétéro réparation ».

Dans les deux premières classes, l'hétéro réparation est beaucoup plus élevée que l'autoréparation ; pour la première classe, nous avons trouvé 82% d'hétéro réparation face à 15.58% d'autoréparation. La deuxième classe, nous avons trouvé 80.5% d'hétéro réparation face à 12.57% d'autoréparation. Ce sont des résultats qui déterminent l'incapacité des apprenants à se corriger puisqu'ils produisent oralement et dans une langue étrangère sans être préparés et sans avoir le temps pour s'entraîner à utiliser outils nécessaires à la réalisation d'actes de parole « décrire un métier : présenter, informer et donner son avis ».



**Figure 8 : réparer les obstacles dans la classe 3**

Dans la troisième classe, 15 pannes sur 58 sont corrigées par les apprenants ce qui présente plus de 25.86% de pannes corrigées par les apprenants comparativement à celles de la première classe avec 15.58% et celles de la deuxième classe avec 12.57%.

Les apprenants de la dernière classe avaient des pré-requis, des outils de langue, qui leurs permettent de se corriger « autocorrection ». La production orale présentée à la fin de la séquence aide les apprenants à être autonome et à se corriger. Les activités langagières proposées avant la production orale permettent aux apprenants de maîtriser les outils de langue nécessaires pour mieux produire oralement :

*« Mettre les élèves à la fois dans des situations de communication qui soient plausibles et significatives pour eux, tout en leur donnant des outils pour mieux les maîtriser. »* <sup>(331)</sup>

Avec les deux premières enseignantes P1 et P2, les obstacles corrigés par les enseignantes sont plus élevés que ceux corrigés par la troisième enseignante P3 ; les apprenants

<sup>331)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, p. 93.

de la 3<sup>ème</sup> classe ont appris les points de langue avant la production orale. Les obstacles corrigés par les apprenants avec l'intervention de l'enseignante, présentent 2.16% dans la première classe face à 6.91% et 5.17% présentés respectivement dans la deuxième et la troisième classe.

Si l'apprenant parvient tout seul à corriger le problème rencontré, il pourra réaliser une acquisition. Si la difficulté est surmontée par quelqu'un d'autre (l'enseignant ou un autre apprenant) l'apprentissage ne peut être accompli. Insister sur les pré-requis des apprenants leur donne une occasion vers l'autonomie, ils peuvent s'auto-corriger « s'auto-réparer » : « pour aider un enfant à acquérir quelque chose, il faut partir de ce qu'il connaît déjà. »<sup>(332)</sup>

Les enseignantes poussent leurs apprenants à réparer la panne lorsque cette dernière se trouve dans leurs zones proximales du proche développement « ZPD » : c'est du déjà vu dans les deux premières séquences :

*« La zone proximal est définie par la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte. »*<sup>(333)</sup>

Nous pouvons dire à la fin que la correction des productions des apprenants doit avoir un seul but, c'est de faire progresser les productions des apprenants ; l'enseignante les aide à surmonter les obstacles, c'est le cas de la troisième classe avec l'enseignante P3. C'est « *passer d'une correction directe à une logique d'aide et d'étayage.* »<sup>(334)</sup>

Dans les deux premières classes observées, les enseignantes trouvent du mal à pousser leurs apprenants à produire oralement. Comme nous venons de le voir, avec la troisième classe les difficultés rencontrées ne sont pas assez importantes que pour les deux autres classes. Même si les nouveaux termes sont répétés à satiété dans des activités diverses, les apprenants n'arrivent pas encore à restituer oralement les termes en question :

*« L'appropriation par l'enfant de connaissances ou informations linguistiques nouvelles, quelque soit la langue considérée, demande du temps. »*<sup>(335)</sup>.

## **5-1- obstacles et interventions des partenaires en classe**

---

<sup>332</sup>) Matthey, M., op.cit. p. 183.

<sup>333</sup>) Idem, p. 101

<sup>334</sup>) Bablon, F., op. cit. p. 60.

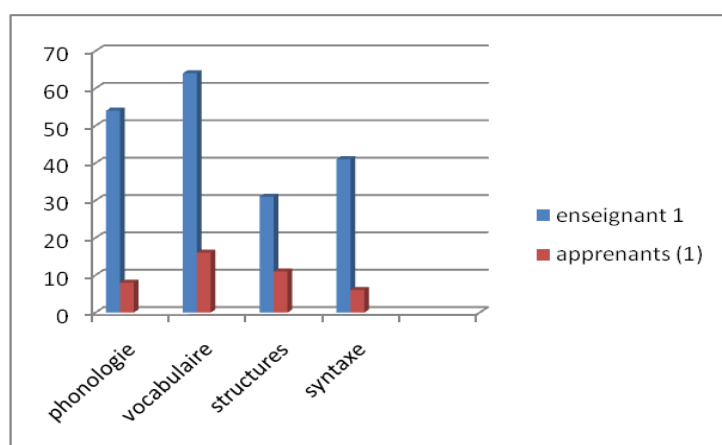
<sup>335</sup>) J-F Halte, J-F., Rispaïl, M., op. cit. p. 158.

Voici à présent les interventions des enseignantes et des apprenants face aux obstacles rencontrés :

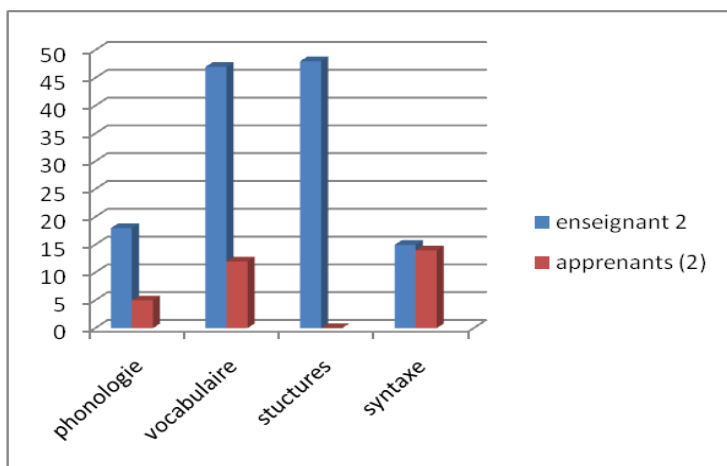
**Tableau 6 :**

Obstacles	Classe 1		Classe 2		Classe 3	
	P1	A	P2	A	P3	A
Phonologie	54 23.37%	08 3.46%	18 11.32%	05 3.14%	03 5.17	00 0%
Vocabulaire	64 27.7%	16 6.92%	47 29.55%	12 7.54%	20 38.46	02 3.44%
Structures	31 13.41%	11 4.76%	48 30.18%	00 0%	13 22.41%	02 3.44%
Syntaxe	41 17.74%	06 2.59%	15 9.43%	14 8.80%	16 27.58%	02 3.44%
Totale	190 82.25%	41 17.74%	128 80.50%	31 19.49%	52 89.65%	06 10.34%
	231		159		58	

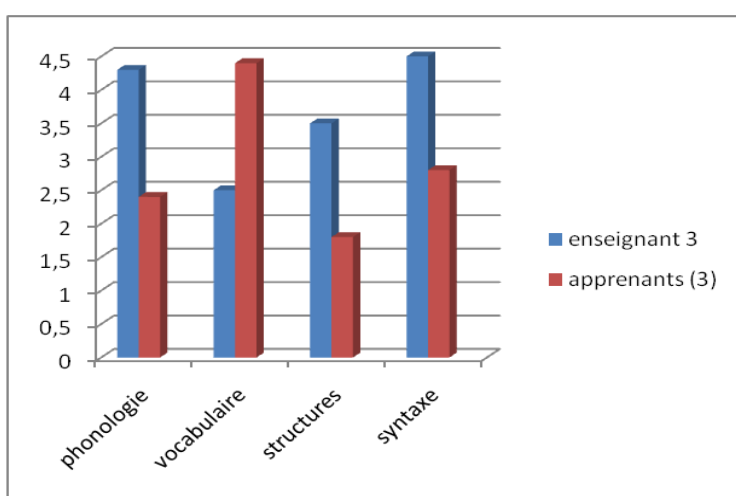
**Tableau 6 : Les obstacles et les interventions des deux partenaires de la communication en classe**



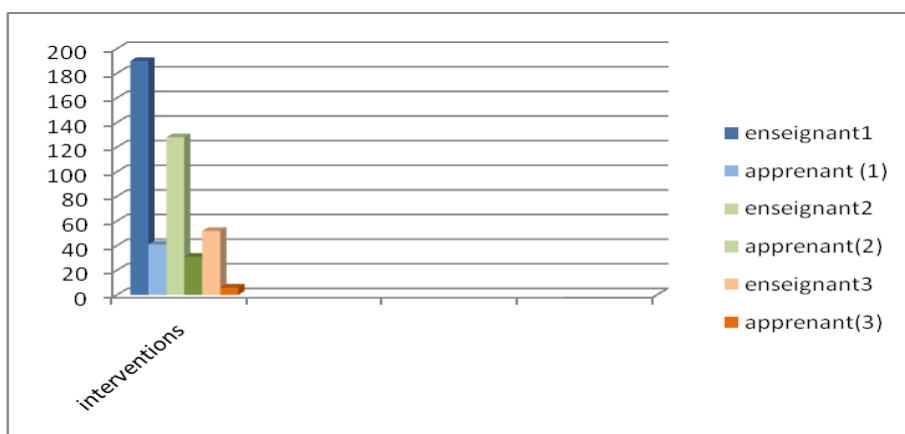
**FIGURE 9 : INTERVENTIONS EN CLASSE 1**



**FIGURE 10 : INTERVENTIONS EN CLASSE 2**



**FIGURE 11 : INTERVENTIONS EN CLASSE 3**



**FIGURE 12 : LES INTERVENTIONS DANS LES TROIS CLASSES**

Ces résultats nous montrent que, devant tous les obstacles, les enseignantes observées interviennent beaucoup plus pour les corriger comparativement aux interventions des apprenants : 82.25% pour les interventions de l'enseignante P1 face à 17.74% des interventions des apprenants dans la première classe. 80.5% d'interventions de l'enseignante P2 face à

19.49% d'interventions des apprenants. Pour la dernière classe, les interventions de l'enseignante P3 est de 89.64% face à 10.34% présentées par les apprenants.

Dans la première classe, les obstacles où l'enseignante P1 intervient le plus c'est ceux relatifs au vocabulaire avec 27.7% VS 6.92%. Le même obstacle prend la deuxième place pour la deuxième classe avec 29.55% VS 7.54% et la troisième place avec 38.46% VS 3.44% dans la dernière classe.

En deuxième position, nous trouvons les interventions concernant des obstacles relatifs à la phonologie, dans la première classe nous avons 23.37% VS 3.46%. Les interventions concernant le même obstacle sont classées en deuxième position dans la deuxième classe avec 11.32% VS 3.14%, et la dernière position pour la dernière classe avec 5.17% VS 0%.

### **Extrait 13 :**

TP120-A1 : il utilise ::: la farine :: blé //p// {palle} +++ et {palle} (l'enseignant l'aide en comptant avec les doigts)

TP121-P1 : tu mets++ tu mets les adjectifs :: la farine :: le blé :: et LA pelle/

TP122-A1 : et la {palle}/

TP123-P1 : pelle la :: pelle

TP124-A1 : la pelle

TP125-P1 : la pelle oui A2.

L'enseignante P1 corrige la prononciation de l'apprenant A1, ce dernier est désorienté, il doit trouver la bonne réponse et bien prononcer. La phonétique ne constitue plus un moment de classe :

« Elle est intégrée à chaque phrase et est contextualisée. ». <sup>(336)</sup>

Cependant, expliquer la phonétique dans les pratiques de classe favorise la perception au détriment de la production, s'il y a erreur de perception cela conduit à une erreur de compréhension et une erreur de production. <sup>(337)</sup>

Précisant aussi qu'il existe une relation mutuelle entre production et perception, du moment où : « Nous pouvons percevoir que ce que nous sommes capables de produire. » <sup>(338)</sup>.

---

<sup>336)</sup> Cuq, J-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003, p. 181.

<sup>337)</sup> Idem.

<sup>338)</sup> Guimbretière, E., op.cit.p. 58.



Autrement dit, si le son existe dans sa langue maternelle, l'apprenant peut le produire. Par contre, si le son n'existe pas dans sa langue maternelle, l'apprentissage de ce dernier pourra être effectué à partir de plusieurs phases afin que l'apprenant puisse le produire sans difficulté. Les apprenants des deux premières classes produisent directement après la compréhension orale, cela veut dire qu'ils n'avaient pas le temps pour s'entraîner à la prononciation des nouveaux mots.

La troisième position est les interventions liées à la syntaxe, pour la première classe, avec 17.47% VS 2.59%. Pour la deuxième classe, ces interventions marquées par le même type d'obstacles sont classées en quatrième position avec 9.43% VS 8.8%. Concernant la dernière classe, ces mêmes interventions sont classées en deuxième position.

La dernière position est celle liée aux interventions concernant les obstacles relatifs aux structures avec 13.41% VS 2.59% dans la première classe et 30.18% VS 0% dans la deuxième classe présentant la première place et 22.41% VS 3.44% pour la troisième classe en troisième position.

## **6- Analyse des résultats :**

La production orale est le moment et le lieu d'investir les savoirs et les outils appropriés dans une activité réelle de communication langagière :

« *La production finale : lieu d'intégration des savoirs construits et des outils appropriés (...) un révélateur des apprentissages effectués.* » » <sup>(339)</sup>.

Produire à l'oral demande de la part des apprenants des capacités linguistiques, lexicales, sémantiques et syntaxiques. Ce sont des capacités que l'apprenant développe durant la séquence didactique. Donc, à la fin de cette séquence, l'apprenant pourra maîtriser et développer ses capacités pour pouvoir s'exprimer oralement. <sup>(340)</sup>

Frédéric Bablon dans la page 59, précise qu'il est difficile de corriger simultanément la phonologie et la syntaxe. Dès le départ, l'enseignant doit préciser à ses apprenants le type d'erreur à corriger. Autrement dit, il doit déterminer et fixer ses exigences tout à fait au début : « *On ne peut pas courir plusieurs lièvre à la fois* ». Il explique que l'apprenant doit assimiler tous les paramètres dans la production orale d'une langue étrangère tels que la prononciation des mots (mémorisés à l'avance), la syntaxe et l'intonation des phrases.

---

<sup>339)</sup> Dolz, J., Schneuwly, B, op. cit. p. 112.

<sup>340)</sup> Aline Gohard-Radenkovic, 1999- 2004 : 188.

Donc, la compréhension orale comme première séance, avant la production orale, ne suffit pas à pousser les apprenants à produire oralement. Les apprenants de la troisième classe ont pris conscience des structures syntaxiques qui réorganisent les mots ou expressions déjà mémorisés : Avant d'inviter les apprenants à produire oralement, des activités d'appropriation de la langue sont nécessaires. Ce genre d'activités aidera l'apprenant à acquérir, à approfondir et à incorporer tous ce qui est nouveau ; c'est une phase qui renforce la première phase. Ici, nous parlons encore du facteur temps ; il est essentiel pour permettre à l'apprenant de comprendre et de s'approprier de nouveaux acquis. L'appropriation est un concept qui imbrique deux implications : le rythme et la maturation ;

Le rythme est expliqué par la construction d'une progression qui structure l'apprentissage et qui contient des moments de pauses et de retours sur les notions déjà vues. Ces notions seront présentées sous des formes et des consignes variées. Le traitement de l'information sera pris en considération dans cette phase d'appropriation ; présenter un phénomène d'ordre syntaxique, discursif, prosodique ou culturel sous plusieurs formes conduira l'apprenant à s'approprier ces nouvelles informations. Ces activités pourront répondre aux besoins des apprenants, chacun à sa propre stratégie : entendre, écrire, repérer et oraliser, ensuite reproduire à l'écrit ou à l'oral : lire, classer, comparer :

*« La possibilité d'entendre plusieurs fois le même élément sous des formes et avec des supports variés. La mise en activité des différents modes d'appréhension : visuel, auditif, kinesthésique, on doit pouvoir parler, regarder et aussi toucher, à loisir. »* <sup>(341)</sup>

Cela favorise la mémorisation progressive, ce qui conduit à une maturation. rythme et maturation mènent à une vraie compréhension ce qui conduit l'apprenant à mémoriser et à stocker dans sa mémoire à long terme de nouvelles informations, d'acquérir et de s'approprier progressivement une langue.

Nous pouvons dire à la fin de cette analyse que la construction des savoirs et savoir-faire se fait durant toute la séquence, avant ou pendant la séquence, les apprenants ne seront pas en mesure de réaliser à l'oral ou même à l'écrit ce qu'ils sont entraînés de l'apprendre. <sup>(342)</sup>

## **Bilan**

Nous avons essayé de montrer, dans ce chapitre, les obstacles que l'apprenant et l'enseignant rencontrent dans la séance de production orale.

---

<sup>341)</sup> Guimbretier, E. op.cit. p. 79.

<sup>342)</sup> Groupe français d'éducation nouvelle, Préface de Jean-Yves Rochex, op.cit.p.16.

En premier lieu, nous avons constaté que produire oralement en langue étrangère, n'est pas un processus simple, avant de produire, d'autres processus, lesquels sont importants à suivre.

L'analyse quantitative et qualitative nous a montré que l'enseignement de l'oral continue à se révéler difficile, les enseignantes n'arrivent pas à dépasser un niveau très général, face aux productions des apprenants qui ne sont pas bien préparés.

Les obstacles rencontrés par les apprenants sont multiples et variés : manque de vocabulaire, difficultés de prononciation et de perception, manque de structures syntaxique,.....corriger ces obstacles désoriente l'objectif de l'activité ; la phonétique, par exemple, corrigée dans les pratiques de classe favorise la perception au détriment de la production.

Si l'apprenant n'est pas préparé convenablement et suffisamment, la production orale perdra son principe et l'apprenant sera mis en situation d'interaction réduite à une simple répétition mécanique d'énoncés ou de corrections apportées à sa répétition.

Les apprenants qui produisent après les activités langagières apprennent les savoirs et les outils nécessaires à la production. Cette manière d'enseigner la production orale, permettra à l'enseignant et à l'apprenant de se rendre compte des capacités et des obstacles rencontrés.

Nous sommes convaincues que les activités langagières proposées avant la production orale permettent aux apprenants de maîtriser les outils de langue nécessaires pour mieux produire oralement. Cette organisation des savoirs, permet à l'apprenant de voir, comprendre et utiliser les nouveaux acquis sous plusieurs formes, ce qui favorise la mémorisation progressive et conduit à une maturation. L'apprenant sera aussi en mesure de se corriger ou même de se rendre compte de ses obstacles.

Par ailleurs, la construction des savoirs et savoir-faire se fait tout au long de la séquence. Nous ne pouvons pas demander aux apprenants de produire oralement et d'utiliser ce qu'ils n'ont pas encore appris ou ce qu'ils sont entrain d'apprendre, avant ou pendant la séquence.

## **Conclusion générale**

Pour conclure, nous devons rappeler que l'objectif de cette recherche, était de contribuer à comprendre les changements qu'apportent les nouveaux programmes, dites « deuxième génération », dans les documents officiels ainsi que dans les manuels scolaires par rapport à l'oral. Nous voulons aussi analyser les interactions verbales entre enseignants/apprenants en se concentrant sur l'impact de l'organisation des savoirs sur le déroulement de l'activité, la qualité des productions orales des apprenants et le types d'interventions des enseignants.

Notre point de départ est d'identifier la place qu'occupe la production orale et les changements apportés aux programmes, dans les documents officiels, d'une part, et d'analyser l'activité de la production orale comme elle se présente, dans les trois manuels scolaires du primaire (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP), d'autre part. Notre intention, en deuxième lieu, est d'analyser et de comparer la réalisation de cette activité dans trois classes de 5<sup>ème</sup> AP. Le seul motif de variation entre ces trois classes est la place qu'occupe la production orale par rapport aux autres activités qui constituent la séquence didactique ; il s'agit de présenter cette activité au début de la séquence, juste après la compréhension orale dans la classe 1, de présenter la même activité avec le même thème mais cette fois-ci après les points de langue, avec la deuxième classe ; pour la troisième classe, la même activité est présentée à la fin de la séquence didactique.

Pour notre démarche méthodologique, nous avons opté pour une démarche qualitative de type descriptif, dans le deuxième et le troisième chapitre, et une démarche qualitative avec des mesures quantitatives dans le quatrième, cinquième, sixième et septième chapitre, de type comparatif. Notre souci majeur est que les résultats seraient utiles comme information pour l'institution scolaire mais surtout sur les pratiques enseignantes en classe vis-à-vis de l'activité de production orale.

La question principale de recherche qui a constitué la matière de notre réflexion est :

- **Pourquoi les jeunes apprenants algériens ne savent-ils pas parler en français ?**

Notre hypothèse principale cherche à montrer que demander aux jeunes apprenants de 5<sup>ème</sup> AP de prendre la parole et de produire oralement en FLE, au début d'une séquence didactique, pourrait bloquer le développement de leurs compétences langagières orales.

Notre travail était organisé en sept chapitres, dans lesquels nous avons souhaité de valider ou non nos hypothèses de recherche. Le premier chapitre consiste à présenter la démarche méthodologique et préciser le corpus qui encadre notre recherche. Les six chapitres qui restent constituent les différentes phases de la recherche qui ont sous-tendu la manière dont nous avons procédé ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats. Donc, Nous avons essayé d'infirmer ou de confirmer, dans chaque chapitre, les hypothèses qui encadrent notre travail.

Nous avons commencé, dans le deuxième et le troisième chapitre, par une description et une analyse de l'activité de production orale comme elle se présente dans les documents officiels et les nouveaux manuels scolaires. Les résultats dégagés nous ont aidés à comprendre la place qu'occupe cette activité mais surtout de comprendre la description de la production orale en matière de scénario pédagogique et d'objectifs didactiques. L'analyse nous amène aux conclusions bilan suivantes :

- Les nouveaux programmes, deuxième génération publiés en 2016 pour l'école primaire, ont accordé la primauté aux développements des capacités phonatoires et à la construction de compétence communicative. Les orientations données pour la conduite de cet apprentissage accordent la part belle à l'oral. Cependant, Les concepteurs des programmes de français cycle primaire décrivent et définissent les situations d'enseignement sans expliquer comment établir un lien entre les activités d'investissement des savoirs et les activités d'appropriation de ces savoirs.

- Le nouveau programme n'accorde pas une place importante à une pédagogie d'enseignement explicite pour l'oral production ni de son évaluation. Cette activité, difficile à préciser, continue à être moins déterminée par rapport aux autres activités et à la démarche d'acquisition du code linguistique.

- Le nouveau programme décrit les nouvelles démarches avec une explication ambiguë et sans explication détaillée concernant la production orale.

- Il ne suffit pas de changer le programme d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère mais il faut cependant présenter d'une façon claire et bien décrite la réalisation de la production orale en classe de FLE.

- L'analyse des manuels a montré que la compréhension précède la production, la production vient juste après la compréhension, Il s'agit d'inviter les apprenants à produire oralement sans se rendre compte des règles qui régissent le nouvel acte de langage sélectionné dans le programme.

- Dans les manuels scolaires analysés, la production est présentée avant les points de langue ; l'ordre des activités permet à l'apprenant de produire à l'écrit et non à l'oral.

- L'oral est présent dans toutes les activités des manuels scolaires, les auteurs proposent un travail sur l'oral pour renforcer et insister à développer une composante aussi importante pour l'apprentissage de la langue française « l'oral ». Durant toute la séquence didactique, les apprenants s'entraînent implicitement ou explicitement aux nouvelles structures ce qui leur permet par la suite de produire à l'oral avec plus d'aisance.

- Les savoirs linguistiques sont organisés en fonction des savoir-faire bien déterminés à l'oral et à l'écrit ; les compétences visées s'appuient sur des fins linguistiques et communicatives.

- L'apprentissage est présenté dans les manuels scolaires en s'inspirant de la position interactionniste de Bruner. Cela veut dire que le langage peut être acquis dans le cadre de l'interaction ; l'apprenant acquiert le langage en interagissant avec l'enseignant.

- Les thèmes proposés ont une relation avec ce que l'apprenant vit en société ; le contexte social offre un avantage aux apprenants, c'est une occasion pour réutiliser et apprendre encore.

Les concepteurs des manuels scolaires doivent améliorer la qualité des manuels scolaires dans le sens où le travail sur l'oral doit être bien clair et explicite ;

Ce que nous pouvons avancer en fonction de nos résultats, dans le quatrième, cinquième, sixième et septième chapitre, concernant l'observation des trois classes et en fonction de notre contexte de recherche est le suivant;

- Avec des apprenants non préparés, l'enseignant est obligé de présenter la nouveauté, la faire répéter plusieurs fois puis demande à un apprenant de tout reproduire. L'apprenant

préparé, prend directement la parole pour produire oralement en utilisant les structures déjà maîtrisées dans les autres activités. A ce moment, l'enseignant intervient pour guider, orienter l'apprenant en cas d'erreur commise.

- Nous avons aussi constaté que la présentation de la production orale avant la préparation de l'apprenant, avec les matériaux nécessaires, laisse apparaître les mêmes rapports traditionnels entre l'enseignant et l'apprenant, un rapport d'autorité unilatéral où l'enseignant possède le savoir et l'apprenant ne sait rien. Dans ce cas, l'apprenant ignore les mécanismes et les ressources qui lui permettent d'être au centre du processus d'enseignement/apprentissage et d'acquérir des compétences de communication.

- Le degré de guidage ou d'étayage dépend du degré de préparation des apprenants ; l'enseignant renforce le degré de son étayage à chaque fois que ses apprenants ne sont pas bien préparés à la production orale.

- Demander à un apprenant de produire oralement sans le préparer ou même sans lui donner le temps suffisant pour se familiariser avec le lexique adéquat le bloque et le traumatise. Dans ce cas, l'apprentissage ne s'effectue pas mais il se manifeste seulement par de simples répétitions.

- Si l'apprenant n'est pas préparé convenablement et suffisamment, la production orale perdra son principe et l'apprenant sera mis en situation d'interaction réduite à une simple répétition mécanique d'énoncés ou de corrections apportées à sa production.

- Nous ne pouvons pas demander aux apprenants de produire oralement et d'utiliser ce qu'ils n'ont pas encore appris ou ce qu'ils sont entrain d'apprendre, avant ou pendant la séquence.

- Les obstacles de productions des apprenants sont multiples et variés : manque de vocabulaire, difficultés de prononciation et de perception, manque de structures syntaxique,..... En corrigeant ces obstacles, l'enseignant s'éloigne de son objectif pédagogique.

- L'évaluation de l'activité en classe est une occasion qui permettra aux deux partenaires de la communication en classe, l'apprenant et l'enseignant, de se rendre compte des capacités à mettre en œuvre : l'apprenant corrigera ses lacunes à partir d'un modèle proposé par



l'enseignant. Cette évaluation se transforme en simple correction/répétition avec des apprenants non préparés à l'activité.

- Les résultats de notre recherche ont montré également que :

- En classe de langue, les apprenants, n'ont pas été préparés à la production orale, n'arrivent pas à parler en langue française, ils ne font que répéter des énoncés produits par leurs enseignantes.

- Pendant la production orale, et avec des apprenants non préparés à la production orale, et qui sont censés prendre la parole et échanger la parole en langue étrangère, il s'agissait pour l'enseignant de négocier un arrangement entre plusieurs enjeux :

- Favoriser le contenu linguistique en langue étrangère,

- Privilégier la répétition des énoncés proposés par l'enseignant tout en assurant la compréhension par des gestes, des mimiques ou en écrivant dès fois les mots nouveaux ou l'énoncé à répéter,

- Veiller à la bonne prononciation et à la bonne structure des énoncés.

- Les enseignantes s'occupant de corriger et d'aider leurs apprenants, s'éloignent de l'objectif initial de la production orale qui consiste à favoriser l'échange oral entre les apprenants et créer une interaction mettant en œuvre les fonctions langagières.

- En classe, la production orale est présentée en suivant la théorie behavioriste qui consiste à apprendre en imitant ou répétant l'énoncé de l'enseignant. Avec des apprenants préparés à produire oralement en langue étrangère, l'enseignant était un guide, il aide ses apprenants en utilisant différentes manières pour les orienter à se corriger.

- La production orale perd son principe si l'enseignant demande à ses apprenants de produire oralement sans préparation. Donc, sans cette dernière, l'apprenant sera mis en situations d'interaction très réduites, il répètera les énoncés de son enseignant.

- Nous avons trouvé aussi que présenter la production orale au début de la séquence, juste après la compréhension orale, consiste à demander aux apprenants de prendre la parole d'une façon « mécanique ». L'apprenant répète l'énoncé proposé sans avoir eu le temps suffisant de réfléchir sur les éléments linguistiques, de les identifier et de comprendre leur organisation.

De ce qui précède, nous pouvons confirmer que même avec des nouveaux programmes assignés depuis 2016, la production orale est toujours présentée au début d'une séquence didactique la laisse sans modification et sans transformation, c'est toujours une activité classique ; l'enseignant demande à ses apprenants de repérer dans le support proposé les mots ou structures, à répéter les structures visées et surtout à bien formuler des phrase et bien prononcer. Dans ce contexte le seul enjeu est de répondre aux sollicitations de l'enseignant. De cette manière, la production orale continue d'être une activité très contraignante et sans intérêt. L'enjeu est de répondre aux attentes de l'enseignant, répondre aux questions qu'il pose et trouver la bonne réponse et bien sûr de prononcer convenablement. Dans ce contexte, les apprenants sont passifs, ils réagissent seulement aux questions de leur enseignant, ils répéter un énoncé pré-produit par l'enseignant. Cette manière d'enseigner avant de préparer l'apprenant à la production orale le bloque et le met dans une situation d'incapacité, une situation plein d'obstacle et de conflit ; Il n'y a pas un objectif de réalisation, le progrès n'est pas mesurable ; les critères de réussite ne sont pas identifiés.

- Présenter la production orale à la fin d'une séquence didactique, nous a montré que :
  - la mise en œuvre des activités de points de langue avant la production orale, permet à l'apprenant de découvrir successivement, étape par étape les éléments en question en lui donnant le temps suffisant pour détecter les éléments linguistiques qu'ils lui permettent de prendre la parole avec plus d'aisance.
  - Nous avons aussi trouvé que l'apprenant est capable d'améliorer ses compétences en langue étrangère en communiquant avec les autres en langue cible tout en s'appuyant sur ce qu'il sait déjà en langue maternelle pour ensuite prendre des risques de produire en utilisant la langue nouvelle, sans trop se focaliser sur les erreurs. Avant de demander aux apprenants de produire à l'oral, l'enseignant doit proposer des activités qui leur permettent de repérer, identifier et commencer à mémoriser les contenus langagiers : les aspects phonologiques du lexique et de structures, et les aspects sémantiques de ces contenus.
  - Présenter les nouveaux acquis sous plusieurs formes favorise la mémorisation progressive (rythme) et conduit à une maturation.

● La production orale est un moment d'évaluation ; l'apprenant évalue sa propre capacité à produire en situation ; c'est une mise en œuvre de ces savoir-faire pour se rendre compte de ses compétences.

À partir des résultats que nous avons pu retenir, la production orale, au contexte scolaire, n'est pas considérée comme une fin en soi, elle n'est pas une activité à part, elle est toujours enseignée et présentée dans les manuels scolaires comme un moyen d'explication, un moyen d'enseignement mais non comme un objet d'enseignement bien précis et bien déterminé.

De ce qui précède, il apparaît souhaitable de :

- Proposer l'activité de production orale à la fin d'une séquence didactique,
- Préparer suffisamment les apprenants à la production orale en proposant les structures nécessaires dans des contextes et des situations de communication variées.
- La production orale est une séance où l'apprenant produit oralement pour se rendre compte de ses compétences et de ses erreurs, c'est une activité pour s'auto-évaluer.

Nous pouvons dire aussi que l'organisation des savoirs impacte la capacité des apprenants à produire oralement en langue française. Principalement, les apprenants ont besoin d'être suffisamment préparés pour pouvoir produire oralement et en toute autonomie. Ainsi la production orale ne sera pas une simple réalisation linguistique de l'acte de parole ni une répétition machinale de ce dernier.

Enfin, nous tenons à préciser que notre recherche est loin d'être complète. Parmi ses limites, nous pouvons dire que les apprenants des trois classes observées ne peuvent présenter qu'un petit échantillon des apprenants algériens, les résultats sont spécifiques à ce groupe d'apprenants. Par ailleurs, nous envisageons de prolonger ce travail par une autre recherche qui compléterait le travail sur la production orale avec un autre corpus. Pour ce faire, nous proposons une autre activité qu'on appellerait « préparation à la production orale » où l'apprenant serait conscient ; il va se rendre compte de ses capacités et de ses lacunes en l'invitant à comprendre le passage de la compréhension à la production en utilisant avec plus d'autonomie les points de langue nécessaire à la réalisation de l'acte de parole choisi. Nous proposons aussi qu'attribuer à cette activité une évaluation avec des critères de réussite tracés avec les apprenants, donnerait sens aux yeux des apprenants ainsi qu'aux enseignants.



## **Bibliographie**

## **Bibliographie**

- Bablon, F., (2004), Enseigner une langue à l'école, Paris, Hachette Education.
- Bachmann.C. et Lindenfeld. J., et Sinon.J., (1981), Langage et communications sociales : Hatier. Paris.
- Bange, P. et Carol, R. et GRIGGS, P., (2005), L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction, Paris, L'Harmattan.

- Baylon, C. & Mignot, X., (1999), *La communication*, Paris, Nathan
- Berger Evelyne., (2016), *Prendre la parole en L2 : Regard Sur La Compétence D'interaction En Classe De Langue*, Peter Lang.
- Bizouad, C., (2006), *Initiation à l'expression orale Belgique*, Edition Couleur Livres.
- Bonnet. J., (1994), *L'enseignant au cœur du projet d'établissement : Pour une communication porteuse de sens*. Paris : Edition d'Organisation.
- Borne, D., (1998), *La documentation Française : Le Manuel scolaire*, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie Inspection Générale De L'Education Nationale.
- Boton, S., (1991), *Évaluation de la compétence communication en langue étrangère*. Hatier /Didier, Paris.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (1997), *Attention et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Bourdieu. P., (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris Fayard.
- Bourguignon, C., (2006), *De l'approche communicative à l'approche communicationnelle*, Le Havre: édition Delbopur.
- Bourguignon, C. PUREN, Ch., (2007), *Evaluer dans une perspective actionnelle*. Le Havre : édition Delbopur.
- Bruner, J., (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, PUF.
- Bruner, J.S., (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bucheton, D., (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Caddéo.S., Jamet. M.C., (2013), *L'intercompréhension : Une Autre Approche Pour L'enseignement Des Langues*, Hachette Livre.
- Cicurel, F., (1985), *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international.
- Colin , S., (2006), *Comment développer l'autonomie dans une classe multiniveaux ?* Mémoire PE2, IUFM de Bourgogne, Auxerre.
- Cuq, J. P., (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG,
- Cuq, J-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

- Cyr, P., (1998), Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE international.
- DABENE, L., (1984), communication et méta-communication dans la classe de langue étrangère' in R. Bouchard (ed.) : Les échanges langagiers en classe de langue, Grenoble, ELLUG.
- Dahmoune.S., Jeannic.L., (2016), Evaluation Du Langage Oral Chez L'Enfant, De Boeck Supérieur.
- De Weck. G., (2010), Interactions adulte-enfant et troubles du développement du langage : bilan de recherche et questions ouvertes. in Bernicot, J. et al. Interaction verbales et acquisition du langage. Paris : L'Harmattan.
- Debanc , C.G. et Plane. S., (2004), Comment enseigner l'oral à l'école primaire, Hatier
- Defays.J.M., Deltour.S., (2003), Le Français Langue Étrangère Et Seconde : Enseignement Et Apprentissage, Mardaga.
- Delcambre, I., (2005), Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle' in J.F. HALTE & M. RISPAIL : L'oral dans la classe : compétences, Enseignement, activités, Editions l'Harmattan.
- Dell, H. et Hymes, (1984), Vers la compétence de communication, Hatier.
- Develay, M., (1992), De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : E.S.F
- Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.F., et al, (1998), Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels de l'oral. Paris, ESF.
- Durand, M., (1996), L'enseignement en milieu scolaire. Paris: PUF.
- Durand, M. et Goudeaux, A. et Horcik, Z. et Salini, D. et Danielan, J. et Frobert, L., (2013), Expérience, mimesis et apprentissage. In Expérience, activité, apprentissage. Paris, PUF.
- Feunteun, A., (2015), Des Enfants Et Des Langues à L'école, Paris, Didier.
- Florin A., (1999). Le développement du langage. Paris : Dunod.
- Florin , A., (1991) Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire, Paris, PUF.
- François, F., (1993), Pratiques de l'oral, Paris, Nathan.
- Gadet. F. et Le Cunff .C. et Turco. G., (1998), L'oral pour apprendre. Edition INRP
- Ganoac'h, D., (1991), Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère. Langues et apprentissage des langues, Paris, Hatier/ Didier : Saint-Claud : Crédif.
- Gaonac'h, D., (1991), Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Didier.

- Gaonac'h, D., (2006), l'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique, Paris, Hachette Education.
- Garcia-debanc, C., Plane, S., (2004). Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Institut national de recherche pédagogique, coordination, Hatier.
- Gentaz, É. & Dessus, P., (dir.) (2004). Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation. Paris : Dunod.
- Gillet, P., (1991), Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs, Paris :E.S.F.
- GOHARD-RANDENKOVIC, A., (2004), COMMUNIQUER EN LANGUE ETRANGERE, DE COMPETENCES CULTURELLES VERS DES COMPETENCES LINGUISTIQUES, BERNE, PETER LANG.
- Groupe français d'éducation nouvelle, Préface de Jean-Yves Rochex, Réussir en langues : Un savoir à construire, Chronique sociale, Lyon, 2002.
- Guimbretière, E., (2013), Phonétique et enseignement de l'oral, Paris, Hatier/ Didier.
- Hadji, C., (1990), L'évaluation : règle du jeu, Paris, ESF.
- Halte & Rispaïl, M., (2005), L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités, Paris, L'Harmattan.
- HALTE, J.-F., (1993), Inter-actions : L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques, Université de Metz.
- Halte, J.F., (2005), Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière' in J.F.
- Holec, H., (1979), Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Paris, Hatier.
- Kerbrat-Orecchioni. C., (2001), les actes de langage dans le discours, Nathan/Vuef.
- Kerbrat-Orecchioni. C., (1992), La Question, Presse Universitaire de Lyon, Ouvrage collectif.
- Kerbrat-Orecchioni. C., (1992). Les interactions verbales, Armand Colin Edition.
- Kerbrat-Orecchioni. C., Cosnier. J., Bouchard.R., Al, (1987), décrire la conversation, Presses universitaire de Lyon.
- Kramesch,C., (1996), Interaction et discours dans la classe de langue, Paris, Hatier.
- Le Boterf, G., (2008) Construire les compétences individuelles et collectives (Ed. d'Organisation), Paris, Eyrolles.
- Le Manchec, C., (2001), Pratiques orales de la langue, Bordas pédagogie.
- Mairaille , B. R., (2005), l'expression orale et l'expression écrite en français, Ellipses.
- Mairal,Ch. et BLOCHET, P., (1998), Maîtriser l'oral, Magnard.



- Martinez, P., (2004), La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? Paris, PUF (4e. édition).
- Matthey, M., (2003), Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue, New York, Peter Lang SA.
- Maurer, B., (2001), Une didactique de l'oral : du primaire au lycée, Paris, Bertrand-Lacoste.
- Médioni M.A., (1999), « L'erreur », GFEN, Lyon.
- Meirieu, Ph., (1987), Apprendre oui, mais comment, Paris, ESF éditeur.
- Meirieu, Ph., (1995), Enseigner, scénario pour un métier nouveau, Paris, ESF éditeur.
- Mettoudi C., (2008). La maîtrise de la langue : Comment enseigner en maternelle. Paris : Hachette.
- Missire.R., (2014), Approches Sémantiques De L'oral, L'Harmattan.
- Moirand, S., (1982), Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette.
- Morel, M.A., ( 2008/2009). Analyse de l'oral. fascicule universitaire, université Paris III, Sorbonne Nouvelle.
- Neumayer.M. et Vellas.E. et Charlet.C. et Khoudja.M. et Hilhorst. P.L., (2015), Evaluer Sans Noter, Eduquer Sans Exclure, Chronique Sociale.
- Pendanx, M., (1998), Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris : Hachette FLE.
- Perrenoud, P., (1995), Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF Editeurs.
- Perret, C., (2006), La construction de l'intelligence dans l'interaction verbale. Paris.
- Pocher, L., (1995), Le français langue étrangère. Paris, Hachette Education
- Pocher, L., (2004), L'enseignement des langues étrangères. Paris : Hachette.
- Puren, Ch., (1988) Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan CLE International.
- Ray. B., (2003). Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck.
- Rieunier, A., (2007). Préparer un cours, Les stratégies pédagogiques efficaces. Paris : ESF, 3e éd.
- Robert, J-P., (2010), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions OPHRYS.
- Roegiers, X., (2004), L'école et l'évaluation. Bruxelles, De Boeck.
- Tagliante, Ch., (1998), Classe de langue. Paris : ED.CLF international.

- Tardif, (1992), Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Éditions Logiques.
- Traverso, V., (1999), L'analyse Des Conversations, Nathan Université.
- Truskolaski, E., (2011), 120 Fiches pour aider l'élève à développer ses compétences langagières, Retz Editeur.
- Vasseur, M.T., (2005), Rencontre de langues, questions d'interaction, LAL « langues et apprentissages des langues », Edition Didier, Paris, 2005.
- Verbunt, G., (2006), Apprendre et enseigner le français en France : une aventure commune. L'Hamattan.
- Vergnioux, A., (1991), Pédagogie et théorie de la connaissance, Platon contre Piaget, Berne, Peter Lang, 198 p.
- Vezin, L., (1988), Communication des connaissances et activité de l'élève. Paris : PUF.
- Vienneau, R., (2005), Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 2<sup>ème</sup> édition, Montréal, Gaëtan Morin.
- Vion, R., (1992), La Communication Verbale : Analyse Des Interactions, Paris, Hachette Supérieur.
- Widdowson, H-G., (1981), Une approche communicative de l'enseignement des langues, traduit en français par Kastier & Blamont, G., Paris, Hatier.

#### **Reuves et articles :**

- Benamar, R., (2009), Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE ,Synergies Algérie n°8, pp 63 ; 75.
- Besse, H., (1985), Enseigner la compétence de communication. Le français dans le monde, n°153.
- Calonne. M. et Cauterman, M.M. et Constant.M. et Darras.F et Desprez, M.F., Fabé, D., Godbille, L., Heems.p, Josselin,F. , Lempens,I. et Lusetti.M. et Serlet.K. , Suffys Séverine, Vlieghe.E. , (2000). ORAL. Recherches n33. revue de didactique et de pédagogie du français.
- Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère .In
- COURTILLON, J., Janv. 1995, L'unité didactique. in Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Méthodes et Méthodologies.
- Debanc, C.G. et Delcambre,I., (2001- 2002), Enseigner l'oral, Recherches n° 24/25. revue de didactique et de pédagogie du français. INRP français dans le monde, n°100, pp. 22-26.

- Garcia-D. C. (1999). « Évaluer l'oral. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique », n°103-104. pp. 193-212.
- Laurens, V. (2010). « Formation, agir enseignant et interactions didactiques. In Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon-ICAR-CNRS-INRP, 24-26 juin 2010.
- Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Janvier 2001. Paris : CLE International.
- OUYOUGOUTE, Samira. (2012), Quelle(s) méthode(e) pour enseigner l'oral à l'école primaire en Algérie. Synergie Algérie.
- Perrenoud, Ph. (2000), Compétences, langage et communication. in Les compétences dans l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes. De Boeck.
- Roulet, E., (1973). Pour une meilleure connaissance du français à enseigner .In Le

### **Sitographie:**

- Document d'accompagnement du programme, avril 2005, p.6. sur le site [http : www.oasisfle.com](http://www.oasisfle.com).
- Dumais, 2011 <http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Article-oral-pragmatique-Christian-Dumais.pdf>
- [hal.archives-ouvertes.fr](http://hal.archives-ouvertes.fr)
- <http://culture.coe.int/portfolio>
- <http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso>
- <http://www.crdp.org/mag-description?id=7386>
- Kohonen, V. ; Westhoff, G. 1999. Enhancing the pedagogical aspects of European
- Lafontaine, L. Une épistémologie de la didactique de l'oral au Québec, congrès de l'ACFAS, 11 mai 2005 [En ligne]. URL: [www.lizannelafontaine.com/fr/documents/conférence-lafontaine-ACFAS-2005.ppt](http://www.lizannelafontaine.com/fr/documents/conférence-lafontaine-ACFAS-2005.ppt).
- Language Portfolio, Conseil de l'Europe, disponible sur:
- Language Portfolio, Conseil de l'Europe, disponible sur: 265 Kohonen, V. ; Westhoff, G. 1999. Enhancing the pedagogical aspects of European
- Maurer 2001, cité par Christan Dumais : 1, cite l'oral pragmatique ... « Archives-ouvertes.fr. » pragmatique, thé.

- Mme Ghetas Cherifa, docteur d'état en sciences de langues, professeur à l'université et membre de la Commission Nationale des Programmes, dans un entretien accordé à El Moudjahid site : [elmodjahid.com/fr/actualités/92664](http://elmodjahid.com/fr/actualités/92664). Publié : 6/4/2016. [archives-ouvertes.fr](http://archives-ouvertes.fr).
- Mme Ghetas Cherifa, docteur d'état en sciences de langues, professeur à l'université et membre de la Commission Nationale des Programmes, dans un entretien accordé à El Moudjahid site : [elmodjahid.com/fr/actualités/92664](http://elmodjahid.com/fr/actualités/92664). Publié : 6/4/2016
- Sinclair e Coulthard cités par Maulini (2001), dans le site : [www.unige.ch](http://www.unige.ch).
- Tardif, 1992 : 133, GEE-lecture dans le site [http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE\\_Lecture\\_M\\_3.pdf](http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf)
- [www.actes-de-langage-enseignement-FLE](http://www.actes-de-langage-enseignement-FLE).
- [www.estivideo.net](http://www.estivideo.net)

### **Thèses et mémoires consultés**

- Bitat Farid (2012/2013). Analyse des interactions en FLE chez les P.E.M stagiaires en fin de cycle : L'appréhension de la communication : université Constantine 1.
- BOUMOKRANE Amira (2020/2021). Théâtre et enseignement-apprentissage du FLE « Ludico-actionnel » pour l'installation d'une compétence de production orale» Cas des apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne, collège ' Karnif El Djamai' Bordj Bou Arreridj : Université Mohamed Khider- Biskra.
- Rabéa Benamar , (2019). Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives. UNIVERSITE Aboubakr BELKAID – TLEMCEM.
- Slitane, K., (2015). La compétence de communication en classe de langue. Thèse de Doctorat dirigée par Dr. METATHA Mohammed El Kamel: Université Lhadj Lakhdar, Batna (Algérie).
- ZEMOURA Siham, (2018/2019). Des jeux de rôles autour des contes pour l'amélioration des compétences langagières des apprenants en classe de FLE (Classe de 3<sup>ème</sup> AM). Université Batna 2 / Mostefa Ben Boulaid

### **Les documents officiels et manuels scolaires:**

- Document d'accompagnement 5<sup>ème</sup> AP, juin (2011) Alger, ONPS.

- Document d'accompagnement du programme de la 4<sup>ème</sup> AP Français 4<sup>ème</sup> AP, (2008), Alger, ONPS.
- Cahier d'activités, 5<sup>ème</sup>AP. (2010), Alger : ONPS.
- Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, (2016), Cadre générale du curriculum du cycle primaire.
- Document d'accompagnement du programme de français de la 3<sup>ème</sup> AP, (2008), Alger, ONPS.
- Document d'accompagnement du programme de français de la 5<sup>ème</sup> AP, (2019), Alger : ONPS.
- Guide pédagogique du manuel de français 5<sup>ème</sup>AP, (2009), Alger :ONPS.
- Leila Madjahed , ( 2016), Guide d'utilisation du manuel français 3<sup>ème</sup> AP, , Alger, ONPS.
- Leila Madjahed, ((2019), Guide d'utilisation du manuel français 5<sup>ème</sup> AP. Alger, ONPS.
- Leila Madjahed, (2016), Guide de manuel français 4<sup>ème</sup> AP. Alger, ONPS.
- Mon livre de français de 5<sup>ème</sup> année primaire, (2019), Alger : ONPS.
- Programme de français cycle primaire, Ministère de l'Education nationale, (2016).
- Programme de français de la 5<sup>o</sup> année primaire, (2008), Alger : ONPS.
- Tounsi M'hamsadji Mina, Bezaoucha Anissa, Guesmi Mazouzi Sadjia, (2008/2009), Guide pédagogique, manuel scolaire de français 3<sup>ème</sup> AP. Alger, ONPS.

# Annexes

**Annexe I**

**LES FIGURES DES MANUELS SCOLAIRES**

Figure 1 :

Figure 2 :

**2 Je m'appelle Nadir.** SÉQUENCE 2

1- Bonjour ! Je m'appelle Nadir. Et toi ?  
Bonjour ! Moi, c'est Méliissa.

2- Voici Tania ! C'est ma camarade.  
Bonjour !  
Tu es en 3<sup>ème</sup> année ?  
Oui, nous sommes dans la même classe.

3- Le cartable rouge est à Tania ?  
Non, le cartable de Tania est violet.

dix-neuf 19

SÉQUENCE 2 JE DIS

1- Dis la présentation de : Nadia, Dalila et Tarik.

... Nadia ! C'est ...  
... Dalila  
Moi, c'est ... !

2- Tu te présentes, puis tu présentes ta camarade.  
Je m'appelle \_\_\_\_\_  
Voici \_\_\_\_\_ ! C'est \_\_\_\_\_

3- Écoute et répète.

vert orange bleu blanc rouge gris  
violet marron noir rose jaune

4- Ta/ton camarade montre l'image, tu dis la couleur.

20 vingt

Figure 3 :

SÉQUENCE 1

**1 Tu habites où ?**

A Écoute, puis réponds.

Quels sont les mots de salutation dits par les quatre amis ?

Yacine : Bonjour !  
Lina : Salut !  
Amira : C'est qui ?  
Yacine : Bonjour ! Je suis Yacine, le cousin de Lina.  
Massinissa : Bonjour Yacine ! Moi, je m'appelle Massinissa.  
Yacine : Salut !  
Lina : Massinissa est un ami de notre quartier. Voici Amira, une voisine.  
Amira : Bonjour Yacine, tu habites où ?  
Yacine : J'habite dans la maison rouge, là-bas.  
Yacine : Oh ! C'est l'heure du match. Au revoir !  
Massinissa : Au revoir Yacine !  
Lina : A bientôt !

B Avec ta/ton camarade, écoute et regarde les dessins. Montre les 4 amis.

1- C'est qui ?  
Bonjour !  
Bonjour Yacine ! Moi, je m'appelle Massinissa.  
Bonjour ! Je suis Yacine, le cousin de Lina.  
A bientôt !

2- Réécoute le dialogue, puis réponds. Comment s'appellent les quatre amis ?  
Samia Massinissa Madjid Yacine Amira Lina

3- Réécoute encore le dialogue. Avec ta/ton camarade, présente les quatre amis.  
Massinissa est un ami un voisin  
Amira est une cousine une voisine de Lina.  
Yacine est un camarade un cousin

C Maintenant, joue le dialogue avec tes camarades.

14 quatorze


Figure 4 :



## Projet 1

**C'est notre quartier !**

Séquence 1 : Tu habites où ?  
 Séquence 2 : Je vais chez Madjid.  
 Séquence 3 : Au magasin.



A la fin du projet 1,  
 nous allons réaliser un imagier du quartier de nos rêves.

## Projet 1

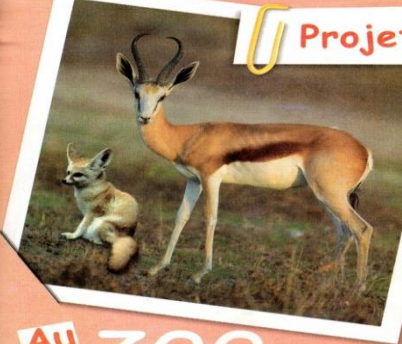
**Vive l'école !**

Séquence 1 : Bonjour ! Au revoir !  
 Séquence 2 : Je m'appelle Nadir.  
 Séquence 3 : J'aime l'école.



A la fin du projet 1,  
 nous allons réaliser l'album de la classe.

## Projet 1



**Au ZOO**

Séquence 1 : Pauvre petite gazelle !  
 Séquence 2 : C'est un vrai fennec ?

A la fin du projet 1, ensemble ...  
 nous allons réaliser des posters d'animaux sauvages.

5ème AP

figure 5 : projet 1 séquence 2

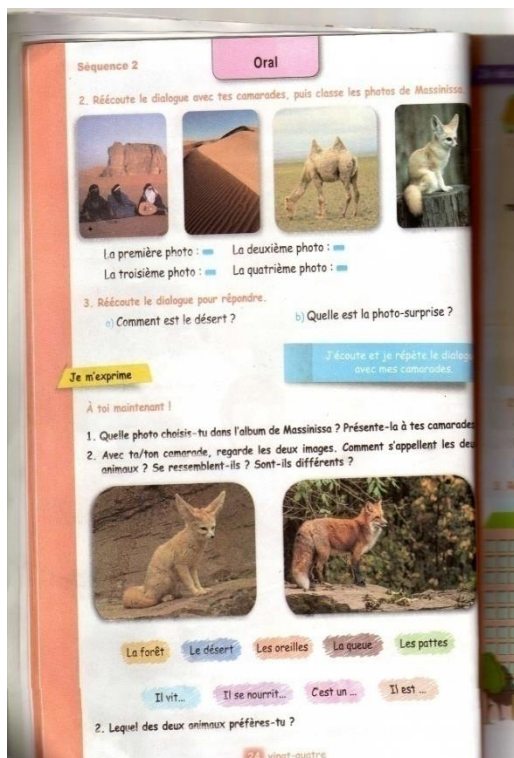
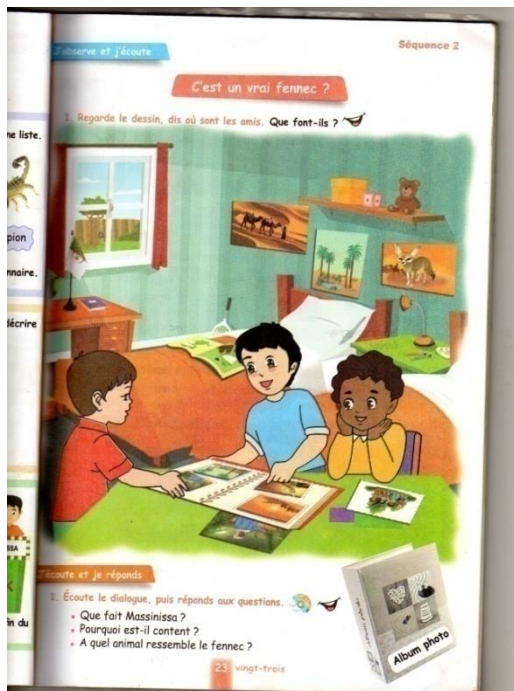
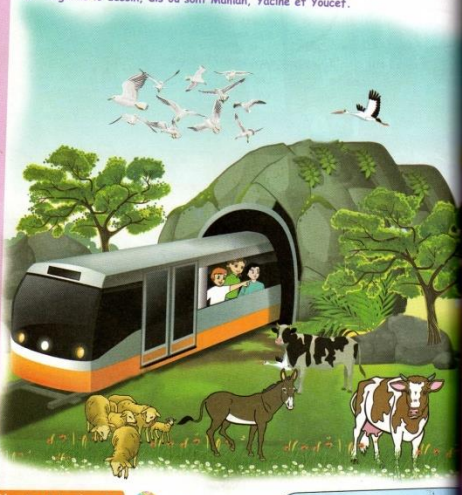


Figure 6 : Projet 2 séquence 2 « 5<sup>ème</sup> AP »

**J'observe et j'écoute**

**J'aime voyager en famille.**

1. Regarde le dessin, dis où sont Maman, Yacine et Youcef.



**J'écoute et je réponds**

1. Écoute le dialogue, puis réponds aux questions.

- Qui va à Alger ?
- Comment vont-ils à Alger ?

46 quarante-six

**Oral**

2. Réécoute le dialogue, dis *vrai* ou *faux*. Corrige ce qui est faux.

Yacine veut visiter la Casbah de Ghardaïa.  
 Youcef adore le port de Sidi Fredj.  
 La Casbah n'est pas un lieu remarquable.

3. Réécoute encore pour répondre.

- Comment est Sidi Fredj ?
- Les enfants aiment-ils voyager par train ? Pourquoi ?
- Que voit Yacine par la fenêtre du train ?
- Que va-t-il faire pendant le voyage ?

**J'écoute et je répète le dialogue avec mes camarades.**

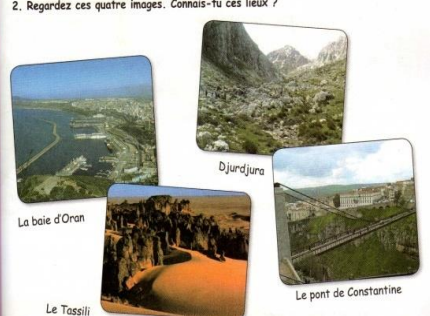
**Je m'exprime**

À toi maintenant !

1. Avec ta/ ton camarade, réponds aux questions.

- Aimes-tu voyager ? Avec qui ?
- Quels sont les endroits que tu as visités ?

2. Regardez ces quatre images. Connais-tu ces lieux ?



3. Avec ta/ton camarade, choisis lequel de ces quatre lieux tu veux visiter.

47 quarante-sept

Yacine : Comment fait-on un programme ?  
 La maîtresse : Eh bien, nous devons chercher la brochure du musée.  
 Amira : Une brochure ? C'est quoi une brochure ?  
 La maîtresse : C'est un petit livre pour présenter ce qu'il y a à l'intérieur du musée.  
 Youcef : Eh, je peux ramener des brochures. Papa est guide dans le musée.  
 Amira : Ah ! Je vais poser beaucoup de questions au guide.  
 La maîtresse : Vous devez écrire toutes les informations pour présenter le musée à vos camarades.

**J'aime voyager en famille.**

Yacine : Aujourd'hui, nous allons à Alger. J'aime voyager en famille.  
 Youcef : Et nous prenons le train. C'est génial !  
 Yacine : Je veux visiter la Casbah d'Alger. C'est un lieu remarquable.  
 Youcef : Moi, j'adore le port de Sidi Fredj. C'est un endroit magnifique.  
 Maman : C'est vrai, on trouve de petits bateaux et de grands restaurants autour du port.  
 Youcef : Regarde Yacine, ces beaux paysages !  
 Maman : Aimez-vous voyager par train, les enfants ?  
 Yacine : Oui, on adore voir les animaux dans les champs.  
 Youcef : Yacine regarde là-haut ces belles cigognes blanches.  
 Yacine : Eh bien, nous allons faire de jolis dessins, pendant le voyage.

**Quand je serai grand.**

Le maître : Les enfants, qu'est-ce qu'un tremblement de terre ?  
 Yacine : Euh, ce sont des secousses très fortes du sol.  
 Youcef : Les maisons sont secouées, parfois détruites. C'est terrible !  
 Narimane : Monsieur, c'est une catastrophe naturelle, c'est ça ?  
 Le maître : Oui Narimane. Écoutez maintenant les conseils du pompier.  
 Le pompier : Il ne faut pas paniquer.  
 Narimane : Qu'est-ce que je dois faire ?  
 Le pompier : Par exemple, tu te couches sous une table solide.  
 Yacine : J'allume l'électricité ?  
 Le pompier : Non. Tu attends les secours, les pompiers et les médecins.  
 Youcef : Moi, je me cacherai derrière un réfrigérateur.  
 Le pompier : Non, tu t'éloignes du réfrigérateur et du four.  
 Le maître : Après un tremblement de terre, il faut faire vite pour trouver les victimes.  
 Massinissa : Quand je serai grand, je serai pompier pour aider les gens.  
 Narimane : Moi, je serai infirmière pour soigner les blessés.

**C'est une inondation.**

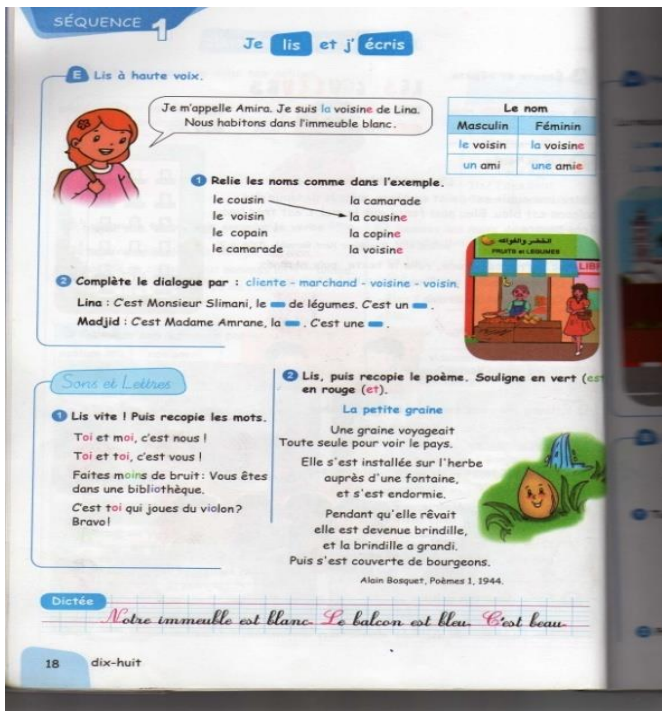
La maîtresse : Regardez ces photos, que s'est-il passé ?  
 Massinissa : Il a plu sans arrêt, c'est ça ?

103 cent-trois

Figure 7 : projet 1 séquence 1 (manuel 3<sup>ème</sup> AP)



Figure 8 : projet 1 séquence 1, 4<sup>ème</sup> AP.



## **Annexe II**

### **Grilles d'analyse**

**Annexe II-1 : Manuel scolaire 3<sup>ème</sup> AP**

**Annexe II-2 : Manuel scolaire 4<sup>ème</sup> AP**

**Annexe III-3 : Manuel scolaire 5<sup>ème</sup> AP**

**Manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AP :**

1. Fiche signalétique	Titre : Français 3 <sup>ème</sup> année primaire
	Auteur(s) : Leila Medjahed, Mouloud Ferhat, Mohamed Gherbaoui.
	Éditeur : ONPS
	Date(s) de parution : 2017/2018
	Niveau : 3 <sup>ème</sup> AP
2. Public visé	Âge : 7/8 ans
	Classe : 3 <sup>ème</sup> AP
3. Durée et rythme d'apprentissage	N <sup>o</sup> d'heure par semaine : 3 heures
4. démarche pédagogique et structure du manuel	Projets proposés : 4
	situations d'enseignement et d'apprentissage proposées : oui
	Les activités proposées dans chaque séquence : 12 séquences
	Le déroulement de l'activité orale : sur une page avec la rubrique ; Je dis
	Des activités travaillant la production orale : oui
	Les thèmes et supports proposés pour travailler l'oral.
	Existence de supports sonores ou audio-visuels.
5. contenus graphique et iconographique	Types de textes proposés pour l'oral : oui

6. Objectifs		Compétences de communication orale
		Culture
7. Contenus	Linguistiques	Lexique
		Actes de parole
		grammaire
		Phonétique/phonologie
	Concernant les procédés d'apprentissage	Savoirs et Savoir faire à l'oral
Progression (regroupement des éléments lexicaux, morpho-syntaxiques, actes de parole, savoirs discursifs,)	Organisation cognitive des savoirs	
8. les activités langagières et les situations d'enseignement/apprentissage à l'oral.	Activités langagières	X
	Situations d'enseignement	
	Situations d'apprentissage	
9. évaluation	Type d'évaluation	
	Auto-évaluation	
	Evaluer l'oral	

### Manuel scolaire 4<sup>ème</sup> AP

1. Fiche signalétique	Titre : Français
	Auteur(s) : Leila Medjahed, Amer

		Cerbah, Hamid Tagmount, Mohamed Bendahmane.
		Éditeur : ONPS
		Date(s) de parution : 2017/2018
		Niveau : 4 <sup>ème</sup> AP
2. Public visé		Âge : 9/10 ans
		Classe : 4 <sup>ème</sup> AP
3. Durée et rythme d'apprentissage		Nº d'heure par semaine
4. démarche pédagogique et structure du manuel		Projets proposés
		situations d'enseignement et d'apprentissage proposées : oui
		Les activités proposées dans chaque séquence
		Le déroulement de l'activité orale
		Des activités travaillant la production orale
		Les thèmes et supports proposés pour travailler l'oral.
		Existence de supports sonores ou audio- visuels : non
5. contenus graphique et iconographique		Types de textes proposés pour l'oral
6. Objectifs		Compétences de communication orale
		Culture
7. Contenus	Linguistiques	Lexique
		Actes de parole
		grammaire



		Phonétique/phonologie
	Concernant les procédés d'apprentissage	Savoirs et Savoir faire à l'oral
	Progression (regroupement des éléments lexicaux, morpho-syntaxiques, actes de parole, savoirs discursifs,)	Organisation cognitive des savoirs
8. les activités langagières et les situations d'enseignement/apprentissage à l'oral.	Activités langagières	
	Situations d'enseignement	
	Situations d'apprentissage	
9. évaluation	Type d'évaluation	
	Auto-évaluation	
	Evaluer l'oral	

### Manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP

1. Fiche signalétique	Titre : Français
	Auteur(s) : Leila Medjahed, Mouloud Ferhat, Kahina kedadouche
	Éditeur : ONPS

		Date(s) de parution : 2019/2020
		Niveau : 5 <sup>ème</sup> AP
2. Public visé		Âge : 11/12ans
		Classe 5 <sup>ème</sup> AP
3. Durée et rythme d'apprentissage		Nº d'heure par semaine : 2 heures et demi
4. démarche pédagogique et structure du manuel		Projets proposés
		situations d'enseignement et d'apprentissage proposées
		Les activités proposées dans chaque séquence
		Le déroulement de l'activité orale
		Des activités travaillant la production orale
		Les thèmes et supports proposés pour travailler l'oral.
		Existence de supports sonores ou audio- visuels. non
5. contenus graphique et iconographique		Types de textes proposés pour l'oral
6. Objectifs		Compétences de communication orale
		Culture
7. Contenus	Linguistiques	Lexique
		Actes de parole
		grammaire
		Phonétique/phonologie

	Concernant les procédés d'apprentissage	Savoirs et Savoir faire à l'oral
	Progression (regroupement des éléments lexicaux, morpho-syntaxiques, actes de parole, savoirs discursifs,)	Organisation cognitive des savoirs
8. les activités langagières et les situations d'enseignement/apprentissage à l'oral.	Activités langagières	
	Situations d'enseignement	
	Situations d'apprentissage	
9. évaluation	Type d'évaluation	
	Auto-évaluation	
	Evaluer l'oral	

## Annexe III

### Grilles d'observation

**Annexe III-1 : Grille d'observation classe 1**

**Annexe III-2 : Grille d'observation classe 2**

**Annexe III-3 : Grille d'observation classe 3**

#### Grille d'observation

##### Classe 1

<b>Critères d'observation</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>oui</b>	<b>Non</b>	<b>Autres observations</b>
<b>I-Séances observées.</b>	1- production orale - la production orale présentée après la compréhension orale  - La production orale présentée après les points de langue.	<b>X</b>		

<p><b>II-L'interaction en classe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La production orale présentée à la fin de la séquence didactique.</li> </ul> <p>2- Le(s) thème(s) proposé(s)</p> <p>3- L'oral pragmatique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'apprenant utilise l'acte de parole (répéter).</li> <li>- L'apprenant réalise l'acte de parole dans une situation de communication.</li> </ul> <p>4- La tâche à réaliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présenter un métier</li> </ul>	<p><b>X</b></p>		<p>04 thèmes</p>
	<p>1- Déroulement de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Déroulement classique (question/réponse)</li> <li>- l'apprenant produit à l'oral directement</li> </ul>	<p><b>X</b></p>		
	<p>2- La séquence dans l'interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unité thématique pour l'ensemble des échanges</li> </ul>			<p>20 séquences</p>
	<p>3- Modalités d'interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schéma IRF</li> <li>- schéma IRF + répétition des énoncés par plusieurs apprenants</li> </ul>	<p><b>X</b> <b>X</b></p>		

<b>III-Role de l'apprenant et de l'enseignant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schéma IRF + répétition avec un seul apprenant.</li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Intervention de l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> <li>- étayage faible</li> <li>- étayage moyen</li> <li>- étayage fort</li> </ul> </li> </ul>	<b>X</b>		
<b>IV-Les obstacles rencontrés.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2- Intervention de l'apprenant : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-correction</li> <li>- Hétero-orrection</li> </ul> </li> </ul>	<b>X</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Obstacles linguistiques <ul style="list-style-type: none"> <li>- obstacles liés à la phonologie</li> <li>- obstacles liés au vocabulaire</li> <li>- obstacles liés à la syntaxe.</li> </ul> </li> </ul>	<b>X</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>2- Modalités d'obstacles <ul style="list-style-type: none"> <li>- hésitation</li> <li>- silence</li> </ul> </li> </ul>	<b>X</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>3- Correction des obstacles <ul style="list-style-type: none"> <li>- hétéro-réparation</li> <li>- les obstacles guidés par l'enseignant</li> <li>- auto-réparation</li> </ul> </li> </ul>	<b>X</b>		
		<b>X</b>		
		<b>X</b>		

### Grille d'observation

#### Classe 2

Critères d'observation	Indicateurs	oui	Non	Autres observations
	<ul style="list-style-type: none"> <li>5- production orale <ul style="list-style-type: none"> <li>- la production orale présentée après la compréhension orale</li> </ul> </li> </ul>			

<p><b>I-Séances observées.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La production orale présentée après les points de langue.</li> <li>- La production orale présentée à la fin de la séquence didactique.</li> </ul> <p>6- Le(s) thème(s) proposé(s)</p> <p>7- L'oral pragmatique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'apprenant utilise l'acte de parole (répéter).</li> <li>- L'apprenant réalise l'acte de parole dans une situation de communication.</li> </ul> <p>8- La tâche à réaliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présenter un métier</li> </ul>	<p><b>X</b></p>		<p>04 thèmes</p>
<p><b>II-L'interaction en classe</b></p>	<p>4- Déroulement de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Déroulement classique (question/réponse)</li> <li>- l'apprenant produit à l'oral directement</li> </ul> <p>5- La séquence dans l'interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unité thématique pour l'ensemble des échanges</li> </ul> <p>6- Modalités d'interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schéma IRF</li> <li>- schéma IRF +répétition des énoncés par plusieurs apprenants</li> <li>- Schéma IRF + répétition avc un seul apprenant.</li> </ul>	<p><b>X</b></p> <p><b>X</b></p>		<p>20 séquences</p>

<b>III-Role de l'apprenant et de l'enseignant</b>	3- Intervention de l'enseignant : - étayage faible - étayage moyen - étayage fort	X		
	4- Intervention de l'apprenant : - Auto-correction - Hétero-orrection	X		
<b>IV-Les obstacles rencontrés.</b>	4- Obstacles linguistiques	X		
	- obstacles liés à ma phonologie	X		
	- obstacles liés au vocabulaire			
	- obstacles liés à la syntaxe.	X		
		X		
	5- Modalités d'obstacles			
- hésitation				
- silence				
		X		
		X		
	6- Correction des obstacles			
	- hétéro-réparation			
	- les obstacles guidés par l'enseignant			
	- auto-réparation			

### Grille d'observation

#### Classe 3

<b>Critères d'observation</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>oui</b>	<b>Non</b>	<b>Autres observations</b>
	1- production orale			



<p><b>I-Séances observées.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la production orale présentée après la compréhension orale</li> <li>- La production orale présentée après les points de langue.</li> <li>- La production orale présentée à la fin de la séquence didactique.</li> </ul> <p>2- Le(s) thème(s) proposé(s)</p> <p>3- L'oral pragmatique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'apprenant utilise l'acte de parole (répéter).</li> <li>- L'apprenant réalise l'acte de parole dans une situation de communication.</li> </ul> <p>4- La tâche à réaliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présenter un métier</li> </ul>	<p>X</p>		
<p><b>II-L'interaction en classe</b></p>	<p>5- Déroulement de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Déroulement classique (question/réponse)</li> <li>- l'apprenant produit à l'oral directement</li> </ul> <p>6- La séquence dans l'interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unité thématique pour l'ensemble des échanges</li> </ul> <p>7- Modalités d'interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schéma IRF</li> <li>- schéma IRF +répétition des énoncés par plusieurs apprenants</li> <li>- Schéma IRF + répétition avec un seul apprenant.</li> </ul>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		<p>11 thèmes</p> <p>11 séquences</p>

<p><b>III-Role de l'apprenant et de l'enseignant</b></p>	<p>5- Intervention de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- étayage faible</li> <li>- étayage moyen</li> <li>- étayage fort</li> </ul>	<p><b>X</b></p>		
	<p>6- Intervention de l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-correction</li> <li>- Hétero-orrection</li> </ul>	<p><b>X</b> <b>X</b></p>		
<p><b>IV-Les obstacles rencontrés.</b></p>	<p>8- Obstacles linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obstacles liés à ma phonologie</li> <li>- obstacles liés au vocabulaire</li> <li>- obstacles liés à la syntaxe.</li> </ul>	<p><b>X</b> <b>X</b> <b>X</b></p>		
	<p>9- Modalités d'obstacles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hésitation</li> <li>- silence</li> </ul>	<p><b>X</b></p>		
	<p>10- Correction des obstacles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hétéro-réparation</li> <li>- les obstacles guidés par l'enseignant</li> <li>- auto-réparation</li> </ul>	<p><b>X</b> <b>x</b></p>		

# Corpus

PRODUCTION ORALE 1 (P1)

(18 novembre 2019)

thème : décrire un métier et donner son point de vue

(52mn02s)

TP001-PR1-PH1-TP1-P1 : bon ++ on a vu la dernière fois le texte heu :: le texte:: sur + un  
texte sur un métier ++ quel est ce métier' hein un texte sur un métier ++ hein quel est ce  
métier'

TP002-A1 : le boulanger et le menuisier

TP003-P1 : et le menuisier + très bien on a vu ++ le +++ boulang et le +++ menuisier

TP004-A0 : boulang++ menuisier

TP005-PH2-P1 : où travaille le menuisier' ++ hein ++ le lieu quel est le lieu de son travail'

TP006-A0 : madame madame

TP007-P1 : oui A1

TP008-A1 : madame //l// cabinet

TP009-P1 : tu me fais une phrase +++ le menuisier

TP010-A0 : madame madame

TP011-P1: A2

TP012-A2: le menuisier travaille dans un – atelier ::

TP013-P1 : dans un atelier +++ très bien qui veut répéter

TP014-A3 : le menuisier travaille dans une euh euh ::

TP015- P1 : dans UN

TP016-A3 : dans un euh :: //a// //a// atelier

TP017-P1 : dans un atelier ++ oui (en désignant un autre apprenant)

TP018-A4 : le menuisier travaille en atelier ::

TP019-P1 : dans un

TP020-A4 : dans un atelier ::

TP021-A5 : il utilise ::

TP022-P1 : le +++ répète la phrase ++ le menuisier

TP023-A5 : le menuisier :: travaille euh :::

TP024-P1 : dans un

TP025-A5 : dans un

TP026-P1 : atelier

TP027-A5 : atelier

TP027-PH3-P1 : très bien + et le boulanger' où travaille le boulanger'

TP028-A0: madame madame madame

TP029-P1: oui

TP030-A1: le Boulanger travaille dans un bou-lan-gerie

TP031-P1 : dans' ::

TP032-A0 : une

TP033-A1 dans une boulangerie

TP034-P1 : dans une boulangerie A2 répète

TP035-A2 : le boulanger travaille dans dans boulangerie

TP036-P1 : dans une ++ (elle désigne un autre apprenant pour répéter)

TP037-A0 : madame madame madame

TP038-A3 : le boulanger :: travaille dans une :: {bolangerie}

TP039-A4 : le {bolanger} :: dans/

TP040-P1 : le //boulan//

TP041-A4 : le boulanger travaille :: dans euh dans +++

TP042-P1 : dans une

TP043-A4 : dans une boulangerie

TP043-P1 : A5

TP044-A5 : le boulanger :: travaille : dans une :: boulangerie

TP045-A6 : le boulanger : travaille :: dans une boulangerie :

TP046-PH4-P1 : et le médecin :: où travaille le médecin'++ hein ++ oui (en désignant un apprenant pour répondre)

TP047-A1 : le médecin travaille : dans un :: hôpital

TP048-P1 : ah :: oui + encore (en désignant un autre apprenant pour répéter)

TP049-A2 : le médecin :: travaille dans un :: hôpital

TP050-A3 : le médecin travaille : dans un //hôpital//

TP051-P1 : hôpital :: oui (elle désigne un autre apprenant)

TP052-A4 : le euh :: le //midecin// euh le //midecin// travaille ::: euh :: dans une hôpital euh :: dans un- hôpital

TP053-P1 : dans un hôpital

TP054-A4 : dans un hôpital

TP055-P1 : encore +++ A5

TP056-A5 : le boulanger euh : le médecin ::: dans euh :: travaille dans un ::: l'hôpital

TP057-P1 : dans un hôpital

TP058-A5 : dans un hôpital

TP059-A6 : le médecin travaille :: dans une ::: une hôpital

TP060-P1 : dans un hôpital

TP061-A0 : dans un hôpital

TP062-PH5-P1 : et l'enseignant'++ où travaille l'enseignant'

TP061-A0: madame madame madame

TP062-P1: A1

TP062-A1:{l'ensignant} travaille:: dans:: dans:: un l'école

TP063-P1 : l'enseignant travaille dans :::

TP064-A0 : dans un dans une

TP065-P1 : on lève le doigt

TP066-A0 : madame madame madame

TP067-P1 : je veux une phrase :::: correcte++ juste oui (désignant un apprenant)

TP068-A2 : {l'ensignant} travaille {dons} {zine} ::: école

TP069-P1 : dans une ::: '

TP070-A0 : école

TP071-P1 : école ou bien :: l'enseignant travaille ::: à'

TP072-A0 : à l'école

TP072-P1 : à l'école +++ d'accord'++ hein + qui veut parler' (elle désigne un apprenant pour parler)

TP073-A3 : l'enseignant travaille :: à //l// à //lo// à : l'école ::

TP074-P1 : à l'école

TP075-A0 : madame madame madame

TP076-A4 : le :: euh l'enseignant travaille :: de euh euh ::: dans : une :: école

TP077-P1 : dans une école (en désignant un autre apprenant)

TP078-A5 : l'enseignant travaille dans //en// :: euh dans une : école et euh euh :::le

TP079-A6 : l'enseignant travaille :: à : l'école

TP080-P1 : très bien c'est plus facile : oui :: (désignant un autre apprenant)

TP081-A7 : {l'ensignant} dans un euh ::/

TP082-P1 : travaille :: '

TP083-A7 : travaille ++ à l'école ::

TP084-PH5-P1 : maintenant : on a vu euh que le menuisier utilisait des outils+ des outils de :: travail qu'est-ce qu'il a utilisé comme outils'+++ oui (en désignant un apprenant qui a levé le doigt)

TP085-A1 : /le tournevis ::/

TP086-P1 : et :: tu me fais une phrase ++ il ::

TP087-A1 : il :: il utilise euh ::: il //uti// il utilise euh euh de :: menuisier ::/

TP088-P1 : non tu m'as dit + il c'est bon ++ il :: utilise ::: (en faisant des mimes )

P089- : le tournevis :: le rabot ++ le scie :::/

TP090-P1 : la

TP091-A1 : la scie ::: les euh ::: les euh : la la la la :: pince ++++

TP092-P1 : la pince oui : la pince oui +++ encore ah très bien encore aller ++ vas-y

TP093-A2 : il utilise ::: le tournevis :: le rabot :: et le //pin// et la : pince

TP094-P1 : et la pince oui (en désignant un autre apprenant)

TP095-A3 : il utilise : + le tournevis :: le rabot ++ et la pince

TP096-A0: madame madame madame

TP097-A4: il utilise :: le euh le :: la //tourne// le euh ::/

TP098-P1 : LE

TP099-A4 : le tournevis ::: +++ la :: le euh rabot ++ et //l// ++ et :: le/

TP100-P1 : la pince

TP101-A4 : la pince

TP102-P1 : alors + il y a un outil qu'il utilise euh : le menuisier utilise souvent

TP103-A5 : le boulanger :

TP104-P1 : non non++ le menuisier ++ écoute (elle désigne un autre apprenant)

TP105-A6 : la euh euh {scé}

TP106-P1 : il utilise + très bien la SCIE (en mimant l'action la scie)++ la scie est un outil primordial dans le euh euh est un outil très important pour le menuisier il l'utilise souvent tout le temps d'accord (elle mime encore la scie)++ la scie vas-y (elle désigne le même apprenant pour compléter)

TP107-A6 : il utilise :: euh ::: la scie le euh le pince euh ::/

TP108-P1 : la pince

TP109-A6 : la pince :: et le :: tournevis

TP110-P1 : et le tournevis (elle désigne un autre apprenant)

P111-TA7 : il utilise ::: le euh la euh le pince

TP112-P1 : la pince

TP113-A7 : la pince : le rabot ++ et //l/ : et les ::: {scé}/

TP114-P1 : et LA

TP115-A7 : et la {scé}

TP116-P1 : et la SCIE+++ il utilise la scie le rabot et LA : pince ou bien le :: tournevis ++ d'accord'

TP117-PH5-P1 : maintenant + et :: on passe au boulanger + quels sont les outils du boulanger'  
(elle désigne un apprenant qui a demandé la parole)

TP118-A1 : la farine ::/

TP119-P1 : non tu fais une phrase

TP120-A1 : il utilise ::: la farine :: blé //p// {palle} +++ et {palle} (l'enseignant l'aide en comptant avec les doigts)

TP121-P1 : tu mets++ tu mets les adjectifs :: la farine :: le blé :: et LA pelle/

TP122-A1 : et la {palle}/

TP123-P1 : pelle la :: pelle

TP124-A1 : la pelle

TP125-P1 : la pelle oui A2

TP126-A2 : il : il utilise :: le four ::/

TP127-P1 : le four très bien

TP128-A2 : le //pé// euh le //pé// le pé-trin :::/

TP129-P1 : le pétrin + très bien ++ pour pétrir la pâte hein :

TP130-A2 : et la : farine

TP131-P1 : et la farine + très bien (elle désigne un autre apprenant)

TP132-A3 : il utilise :: le euh ::: le euh :: plateau ::/

TP133-P1 : le plateau oui les plateaux

TP134-A3 : le euh ::: le euh ::: le //fa// farine ::

TP135-P1 : la farine :

TP136-A3 : le euh :::/

TP137-P1 : la la

TP138-A3 : la farine/

TP139-P1 : ET

TP140-A3 : et et ::: les [xxxx]



TP141-A4 : il utilise le euh : le four le plateau :: et la ::: farine

TP142-P1 : et la farine ++ il utilise + le four ++ les plateaux ++ très bien et le :::

TP143-A0 : farine

TP144-P1 : et le' ++ c'est très important (elle mime l'objet)

TP145-Ax : pétrin

TP146-P1 : le'+++

TP147-Ax : pétrin

TP148-P1 : pour pétrir la pâte aller vas-y (en désignant un apprenant pour répéter)

TP149-A5 : il utilise le euh :: le plateau le le euh //ro// +++

TP150-Ax : le four

TP151-A5 : le four :: et le et le euh farine

TP152-P2 : et la farine +++ et la farine ::

TP153-PH6-P1 : maintenant on passe au médecin +++ qu'est-ce qu'il utilise comme outils'

TP154-A0 : madame madame madame

TP155-A1 : le //méd// il utilise :: le :: euh le :: il utilise le stéthoscope ++ le tensiomètre et le :: le euh thermomètre

TP156-AX : stéthoscope +++ tensiomètre +++ thermomètre

TP157-A0 : madame madame madame (l'enseignante désigne un apprenant pour répéter)

TP158-A2 : il utilise :: le tensiomètre ++ le stéthoscope :: et l'ordonnance

TP159-A0 : madame madame madame (l'enseignante désigne un autre apprenant)

TP160-A3 : il euh il utilise :: le :: stéthoscope euh :: euh :: l'ordonnance :: et euh :: et euh :: et la ::: et la tensiomètre

TP161-P1 : le le

TP162-A3 : et le tensiomètre

TP163-A4 : il utilise :: le tensiomètre le stéthoscope et l'ordonnance

TP164-A5 : il utilise :: le stéthoscope : l'ordonnance et : et : le tensiomètre

TP165-A6 : il utilise le :: //stoto// le :: stéthoscope tensiomètre et le euh et le/

TP166-P1 : le tensiomètre et l'ordonnance

TP167-A6 : et l'ordonnance

TP168-PH6-P1 : très bien + on passe maintenant à l'enseignant oui

TP169-A0: madame madame madame)

TP170-P1 : oui A1 (l'enseignante désigne un apprenant pour répondre)

TP171-A1 : l'enseignant utilise le {tablou} {lo} marqueur et euh ::: et le livre

TP172-P1 : et le livre (en désignant un autre apprenant)

TP173-A2 : il utilise ::: {leu} {tableu} {leu} livre :: et {leu} : cahier

TP174-P1 : s'il utilise le tableau+ il va surement utiliser les //mar//

TP175-A0 : //queurs//

TP176-P1 : marqueurs d'accord (en désignant un autre apprenant)

TP177-A3 : il utilise :: le marqueur :: euh ::: le livre et les la brosse \*

TP178-A4 : les :: il utilise :: le {tableu} et texte et :: la brosse

TP179-P1 : le TABLEAU :: pas et le tableau :: le feutre :: et la brosse

TP180-A0 : et la brosse

TP181-A5 : et :: il utilise :: le tableau :: et le //s// et le euh ::: marqueur :: +++ et la //s// et le : stylo

TP182-P2 : et le stylo (en désignant un autre apprenant)

TP183-P1 : maintenant + on va parler de chaque métier ::: et dire :: pardon que fait le menuisier '++ quelles sont les actions que fait le menuisier'++ hein'++ quand il entre dans son atelier qu'est-ce qu'il fait'++ il' (en désignant un apprenant qui a demandé la parole)

TP184-A1 : [xxx]

TP185-P1 : oui vas-y A2

TP186-A2: /madame fabrique/

TP187-P1 : vas-y A2 : IL ::: ( en mimant il) tu fait une phrase

TP188-A2 : madame il il //fab// il fabrique :

TP189-P1 : des' (en mimant le mot)

TP190-A2 : des euh ::

TP191-Ax1 : madame bois

TP192-Ax2 : des meubles

TP193-A2 : madame des bois

TP194-P1 : très bien :: il fabrique des' (en mimant des objets) très bien : avec le bois : il fabrique des' (elle montre les tables et les chaises)

TP195-Ax : des bois meubles

TP196-P1 : des'

TP197-A0 : meubles

TP198-Ax : de beaux meubles

TP199-P1 : de beaux meubles :: des meubles ++ vas-y répètes tu fais une phrase :: il'

TP200-A2 : il fabrique : +++

TP201-P1 : des' +++

TP202-Ax : meubles

TP203-A2 : des meubles

TP204-P1 : des meubles ++ ou bien de beaux meubles (elle désigne un autre apprenant)

TP205-A3 : il fabrique :: euh :::

TP206-P1 : des

TP207-A3 : des meubles

TP208-A4 : il fabrique + des meubles

TP209-A5 : il {fabrique} des meubles

TP210-P1: fabrique

TP211-A5 : fa-b-ri-que + des meubles

TP212-A6 : il fabrique ++ des meubles

TP213-PR\*1-P1 : ah :: qui veut parler du menuisier (en mimant ce qu'il faut dire)+++ le menuisier travaille dans le ' ++ il utilise des outils' + et que fait comme' + vas-y (désignant un apprenant)

TP214-A1 : le menuisier :: travaille + le menuisier :: travaille :: dans un – atelier :: dans un-atelier ++ il utilise :: le //pin// euh euh le euh pince ::

TP215-P1 : LA

TP216-A1 : la pince : la scie la :: euh tournevis/

TP217-P1 : et'

TP218-A1 : il //tra//

TP219-P1 : ET le tournevis

TP220-A1 : il euh il ::: fabrique des :: meubles :: {bou}

TP221-P1 : de + beaux + meubles

TP222-A1 : de beaux meubles

TP223-P1 : il fabrique

TP224-A1 : il fabrique ++ {du} beaux meubles

TP225-A0 : madame madame madame

TP226-A2 : le menuisier :: travaille : dans une :: atelier/

TP227-P1 : dans UN

TP228-A2 : dans un :: atelier +++ il utilise :: le : euh le {pinceu}/ le euh :: {pinceu}

TP229-P1 : la pince

TP230-A2 : la pince :: la scie ++ et :: +++ le ++ {tornevis} +++++ il fabrique ::: beaux meubles

TP231-P1 : DE

TP232-A2 : de beaux meubles

TP233-A0: madame madame madame

TP234-P1: répète

TP235-A3: le menuisier:: travaille:: + dans un : dans un ::

TP236-P1 : atelier

TP237-A3 : atelier +++ il utilise : le tournevis + la scie et les rabots ++ il fabrique :: le le euh/

TP238-P1 : des'

TP239-A3 : des :: beaux :: meubles

TP240-P1 : des meubles ou bien de beaux meubles

TP241-PR\*2-P1 : on va parler du boulanger maintenant ::

TP242-A0: madame madame madame

TP243-A1: le //bou// le //boul// le Boulanger: travaille: dans une:: dans une:: boulangerie ++  
il utilise ::: la farine :: le pétrin et le : four :: il il euh :: il //pré// + il prépare :: des gateaux :: des  
euh :: brioches :: des brioches ::/

TP244-P1 : et du' ++ le plus important + du' //p/

TP245-A0 : pain

TP246-P1 : du pain (rire)

TP247-A1 : du brioche :++ du pain et du pain au chocolat

TP248-P1 : et du pain au chocolat (rire) (elle désigne un autre apprenant)

TP249-A2 : le boulanger travaille :: dans un euh :: un boulangerie/

TP250-P1 : dans UNE

TP251-A2 : dans une boulangerie :: ++ il utilise :: le four :: le //l// le four :: +++ le pétrin :: ++  
et :: euh +++ et la farine :: il prépare :: du pain ++ du croissant ++ et euh :: des brioches

TP252-A3 : le boulanger travaille dans un dans/

TP253-P1 : dans UNE

TP254-A3 : dans une {boulangeré} ++ il utilise :: le plateau+ le four et et euh ::/

TP255-P1 : les plateaux le four et'

TP256-A3 : et des farines

TP257-P1 : et la farine

TP258-A3 : et la farine ++ il prépare le pain de brioche et de euh ::: de croissants

TP259-P1 : et des croissants

TP260-A4 : le boulangerie :: le boulanger travaille :: dans une :: boulangerie + il utilise :: euh la farine ++ et //l// ++ et la pelle ::

TP261-P1 : pas et et ++ la farine la pelle/

TP262-A4 : la farine :: la pelle ::/

TP263-P1 : ET ::

TP264-A4 : et la +++++ et la et le four/

TP265-P1 : et le four + oui

TP266-A4 : et la //i// il prépare :: la la :: la la pain/

TP267-P1 : prépare le pain

TP268-A4 : le pain

TP269-P1 : prépare du pain

TP270-A4 : le pain le {bériouche}/

TP271-P1 : brioche et des'

TP272-A4 : et des croissants

TP273-P1 : et des croissants + très bien

TP274-A5 : il utilise :: le four le plateau et : et et le et le farine/

TP275-P1 : et LA farine

TP276-A4 : et la farine +++++ il euh : il +++ il prépare :: ++ du pin du euh :: des euh des croissants et le brioche

TP277-P1 : et DES

TP278-A4 : et des brioches

TP279-PH\*3-P1 : maintenant ++ on va parler du médecin ++ aller

TP280-A0: madame madame madame

TP281-A1: le médecin: travaille:: dans un:: //ho// //l'hopi// //l'hopi// l'hopita/

TP282-P1 : à l'hôpital

TP283-TP283-A1 : à l'hôpital/

TP284-P1 : le médecin travaille à l'hôpital

TP285-A1 : à l'hôpital :: il utilise :: le euh ::: le stéthoscope + le tensiomètre et le euh :: et les euh :::/

TP286-Ax : l'ordonnance  
 TP287-A1 : et l'ordonnance ++  
 TP288-P1 : qu'est-ce qu'il fait' +++ laissez-la  
 TP289-A1 : il la la  
 TP290-P1 : il'  
 TP291-A0 : [xxxxxx]  
 TP292-A1 : les malades euh ::: au ::: +++  
 TP293-P1 : et leur'  
 TP294-A0 : [xxxxxx]  
 TP295-A1 : leur donne ::  
 TP296-P1 : des'  
 TP297-A0 : médicaments  
 TP298-P1 : très bien (elle désigne un autre apprenant)  
 TP299-A2 : le {midecin} le {midecin} travaille :: à l'hôpital à à à l'hôpital il utilise :: le  
 tensiomètre : le stéthoscope et l'ordonnance ++ il {exami} ::/  
 TP300-P1 : i : exa-mi-ne  
 TP301-A2 : il examine euh :: des euh ::/  
 TP302-P1 : les'  
 TP303-A2 : les malades ::: //l'or// //l'or// +++  
 TP304-P1 : donne (en mimant l'action)  
 TP305-A2 : donne ::: ++ l'ordonnance  
 TP306-A0 : madame madame madame  
 TP307-A3 : le {midecin} travaille :: à l'hôpital ++ il utilise :: le {stéthostope} ++ le tensiomètre  
 +++ et //l'or// et l'ordonnance +++ il++ il examine :: +++ les malades +++ et leur et leur :::  
 donne ++  
 TP308-P1 : des'  
 TP309-A3 : des euh +++/  
 TP310-Ax : des médicaments  
 TP311-A3 : des médicaments  
 TP312-P1 : des médicaments ++ A4  
 TP313-A4 : euh :: le médecin++ travaille :: travaille à l'hôpital ++ il utilise :: ++ le tensiomètre+  
 le stéthoscope ++ et l'ordonnance +++ il examine :: il examine le euh ++++ le les malades ++++/

TP314-P1 : et leur'

TP315-A4 : et leur et leur ::

TP316-P1 : donne

TP317-A4 : et leur :: et leur donne ++ les médicaments

TP318-A0 : les médicaments

TP319-P1 : les médicaments

TP320-A0 : madame madame madame (l'enseignant désigne un autre apprenant)

TP321-A5 : le euh l'hôpital ++

TP322-P1 : le médecin

TP323-A5 : le médecin :: de euh :: //l'ho// euh/

TP324-P1 : travaille

TP325-A5 : travaille :: +++

TP326-P1 : à'

TP327-A5 : à l'hôpital ++ //l'ordo// + il utilise :: l'ordonnance++ et ++ le {stéthoscope} ::/

TP328-P1 : le stéthoscope

TP329-A5 : le //sto// le stéthoscope ++ et :: l'ordonnance et euh/

TP330-P1 : qu'est-ce qu'il fait' ++ il' //ex//

TP331-A0 : il examine les malades

TP332-P1 : laissez-le + il'

TP333-P1 : il++ les maldes/

TP334-P1 : il examine

TP335-A5 : il examine [xxxx]

TP336-P1 : les'

TP337-A5 : les malades++++

TP338-Ax : et leur donne

TP339-P1 : oui c'est bien c'est bien

TP340-PR\*3-P1 : maintenant qui veut parler de l'enseignant

TP341-A0 : madame madame madame (l'enseignante désigne un apprenant)

TP342-A1 : l'enseignant travaille :: dans :: un ++ dans un école

TP343-P1 : à l'école

TP344-A1 : à l'école + il utilise ::: le stylo le tableau et le brosse/

TP345-P1 : et LA la

TP346-A1 : et la brosse :: il :: +++  
 TP347-Ax : il apprend  
 TP348-A1 : il apprend :: les élèves  
 TP349-P1 : aux élèves  
 TP350-A1 : aux élèves ::/  
 TP351-P1 : à'  
 TP352-A0 : lire :: /  
 TP353-P1 : laissez-le  
 TP354-A1 : //réflé//  
 TP355-P1 : à réflé-chir  
 TP356-A0 : //chir//  
 TP357-A1 : à :: à //li// à lire +++  
 TP358-P1 : et à' (en mimant le verbe)  
 TP359-A0 : écrire  
 TP360-A1 : à écrire ::  
 TP361-P1 : à écrire ++ répète la dernière phrase ++ il apprend (en mimant les verbes)  
 TP362-A1 : il apprend à réfléchir ::/  
 TP363-P1 : aux (en montrant les élèves)  
 TP364-A1 : aux élèves ::: réfléchir ::/  
 TP365-P1 : à (en mimant le verbe)  
 TP366-A1 : à réfléchir :: réfléchir :: /  
 TP367-P1 : à (en mimant le verbe)  
 TP368-A1 : /000000/  
 TP369-Ax : à lire  
 TP370-A1 : à lire ++ et et écrire  
 TP371-P1 : et à'  
 TP372-A1 : écrire  
 TP373-P1 : et A écrire (en désignant un autre apprenant)  
 TP374-A2 : //l'en// l'enseignant travaille ++++ à à l'école il utilise euh :: le stylo : le la brosse  
 et le++ la brosse et le le tableau ++ il {apprende} :: /  
 TP375-P1 : il apprend  
 TP376-A2 : il apprend ++



TP377-Ax : aux élèves

TP378-A2 : aux élèves aux élèves ++

TP379-P1 : à'

TP380-A2 : à lire :: +++ et réfléchir

TP381-P1 : à lire et à réfléchir (désignant un autre apprenant)

TP382-A3 : l'enseignant travaille à l'école + il utilise :: le {stylou} :: le brosse et le euh/

TP383-Ax : la brosse

TP384-P1 : la brosse

TP385-A3 : la bosse et et euh marqueur +++

TP386-P1 : LE marqueur

TP387-A3 : il réfléchir ::: ++ il {apprenne} le réfléchir :: les- élève et euh écrire [w] lire

TP388-A0 : madame madame madame (l'enseignante désigne un autre apprenant)

TP389-A4 : l'enseignant travaille : à l'école + il utilise :: euh euh le tablier : et euh :: le tablier  
++ le tableau euh le tableau et la brosse euh ::: il {apprende}/

TP390-Ax : apprend

TP391-A4 : il apprend aux élèves :: ++ et réfléchir :: aux et +++

TP392-Ax : à réfléchir

TP393-A4 : à réfléchir :: +++

TP394-Ax : à écrire

TP395-A4 : à écrire

TP396-P1 : maintenant ++ regarde à lire + à écrire et à réfléchir (en comptant avec ses doigts  
les verbes) répète

TP397-A4 : [000000]

TP398-P1 : il apprend

TP399-A4 : il apprend :: /

TP400-P1 : aux //é//

TP401-A4 : aux élèves

TP402-P1 : à ::

TP403-A4 : à :: à à ::

TP404-P1 : à lire ::

TP405-A4 : à lire ::

TP406-P1 : et à (en mimant le verbe)

P407-TA4 : il a euh :::  
TP408-P1 : et à //réf// (en mimant)  
TP409-A4 : et à réfléchir  
TP410-P1 : réfléchir très bien +++ d'accord'  
TP411-PH7-P1: maintenant écouter ++ qu'est-ce que tu penses ++ du métier du menuisier' ++  
le métier du menuisier on a vu la dernière fois qu'il est important + est-ce qu'il est utile'  
nécessaire +++ est-ce qu'il est utile +++ important + nécessaire  
TP412-A :[ 000000]  
TP413-P1 : hein +++ oui ou bien non (en désignant un apprenant qui a demandé de parler)  
TP414-A1 : oui  
TP415-P1 : faites-moi une phrase  
TP416-A1 : [000000]  
TP417-P1 : le métier :::  
TP418-A1 : le métier de euh ::  
TP419-P1 : de //menui//  
TP420-A1 : le métier de menuisier +++++  
TP421-P1 : est'  
TP422-A1 : est  
TP423-P1 : utile (en écrivant le mot au tableau) + vous savez ce que veut dire utile ++  
nécessaire  
TP424-A1 : est nécessaire  
TP425-P1 : [mohim] + d'accord  
TP426-Ax : madame oui  
TP427-P1 : est'  
TP428-A1 : utile nécessaire  
TP429-P1 : une seule ++ (répète)  
TP430-A1 : le métier :: de menuisier :: ++  
TP431-P1 : est '  
TP432-A1 : est :: utile ::: est utile nécessaire  
TP433-P1 : encore encore ++ non écoute ++ vas-y A2  
TP434-A2 : le métier le métier :: de ++ menuisier est :: est utile  
TP435-P1 : est UTILE (en désignant un autre apprenant)

TP436-A3 : le métier :: de menuisier :: +++

TP437-P1 : est

TP438-A3 : est utile

TP439-P1 : qu'est-ce que ça veut dire++ le métier du menuisier est util'+ qu'est-ce que ça veut dire (en désignant un apprenant pour répondre)

TP440-A3 : madame le métier du menuisier madame euh

TP441-P1 : vas-y + le métier :: ++++ le métier ::: (elle désigne un autre apprenant)

TP442-A4 : le métier euh :: le métier de le menuisier

TP443-P1 : du menuisier :

TP444-A4: du menuisier est euh utile

TP445-P1 : très bien ++ qu'est-ce que ça veut dire (elle désigne un autre apprenant)

TP446-A4 : euh euh [mihnate elnadjare mouhima]

TP447-P1 : d'accord d'accord ++ ah ::: maintenant en français ++ aller ++ en français maintenant le métier de (en désignant un autre apprenant pour répéter)

TP447-A5 : le métier+ de le menuisier/

TP448-P1 : DU

TP449-A5 : du le menuisier ::/

TP450-P1 : DU menuisier

TP451-A5 : du menuisier :: {outile}

TP452-P1 : est'

TP453-A5 : est utile

TP454-P1 : EST utile (en désignant un autre apprenant)

TP455-A6 : le euh le euh :: le métier :: du euh :: menuisier :: est euh :: utile/

TP456-P1 : EST' utile

TP457-A7 : le métier :: du euh/

P1 : du menuisier

TP458-A7 : le menuisier :: est utile

TP459-PH8-P1 : pourquoi'++ pourquoi' ++++ il est utile d'accord ++ pourquoi' hein + qu'est-ce qu'il fait le menuisier' ++ qu'est-ce qu'il' (en mimant)

TP460-A0: madame madame madame

TP461-A1: un beau meuble

TP462-P1: parce que très bien + il prépare + de + beaux + meubles :: qu'est-ce qu'on a vu dans le texte ++ parce que grâce à ce métier ++ comment ++ deviennent nos maisons

TP463-Ax1 : un beau euh ::

TP464-Ax2 : {un beau} maison

TP465-P1 : de belles maisons ++ oui il //em// (en mimant)

TP466-A0 : [000000]

TP467-P1 : qui est-ce que se souvient de ce que nous avons fait + grâce à ce métier ::: nos maisons sont :: embellies ++ vous vous souvenez ' +++ d'accord ++ parce que ou bien CAR ++ grâce à + ce métier+ nos+ maisons+ embellies++ sont embellies+ d'accord++ ce métier est important+ il est UTILE + d'accord++ parce que++ car :: ++ grâce à ce métier nos maisons sont++ embellies +++ je pense :: + vous allez me dire ++++ ce que tu pense de ce métier++ tu vas me dire ce que tu penses de ce métier ++ ce que tu penses de ce métier ++ je pense que ce métier est ::: UTILE ++ d'accord ++ car :: grâce à ce métier ++ ou bien car :: il permet + d'embellir :: nos + maisons ++ car ::: + il permet ++ d'embellir :: nos++ maisons+ qui veut répéter la phrase +++ je pense (en mimant) que ce métier :: + je pense ++ que ce métier :: est utile :: car :: il permet d'embellir :: nos maisons++ hein

TP468-A0 : [000000]

TP469-P1 : [fhamtouha la phrase hadi' ++ chkoun yihawadha']

TP470-A1 : madame ++ le menuisier:/

TP471-P1 : je pense

TP472-A1 : je pense++ il {perminer} ++ le euh/

TP473-P1 : je pense ++ que le métier ::

TP474-A1 : je pense :: que le métier ::: ++ à le menuisier ::/

TP475-P1 : DU menuisier

TP476-A1 : du menuisier ::: ++ est :://l// euh ::

TP477-Ax : [xxxxxx]

TP478-A1 : est //l// :::/

TP479-P1 : est utile

TP480-A1 : est l'utile++++

TP481-P1 : car ::

TP482-A0 : car

TP483-A1 : est utile :: car +++

TP484-P1 : il permet  
 TP485-A1 : il per-met //de// euh du :: euh  
 TP486-P1 : d'embellir  
 TP487-A1 : embellir :::  
 TP488-P1 : nos'  
 TP489-A1 : nos :: maisons  
 TP490-A0 : maisons  
 TP491-A1 : nos {misons}  
 TP492-P1 : très bien ++ quelqu'un d'autre ++ je pense :: allez je vous aide++ je t'aide vas-y ++  
 je PENSE  
 TP493-A2 : je pense //s// //s//  
 TP494-P1 : que le métier  
 TP495-A2 : que le métier du euh  
 TP496-P1 : du menuisier  
 TP497-A2 : du menuisier ::/  
 TP498-P1 : est utile (en écrivant au tableau)  
 TP499-A2 : est utile ::: et euh ::/  
 TP500-P1: car ::  
 TP501-A2: car euh //s// car:: grâce ::/  
 TP502-P1: il permet::  
 TP503-A2: il permet:: //d'emb//  
 TP504-P1 : //d'emb'//  
 TP505-A2 : d'embellir :::nos ::: maisons  
 TP506-P1: d'embellir (en mimant et montrant ce qui est écrit au tableau)  
 TP507-A2 : d'embellir :: son euh /  
 TP508-P1 : nos::  
 TP509-A2 : d'embellir :: nos maisons  
 TP510-P1 : d'embellir nos maisons ++ d'accord ++ on va vu embellir nos maisons ++ qu'est-ce  
 que ça veut dire embellir nos maisons +++ rendre les maisons' (en mimant)  
 TP511-Ax : belles  
 TP512-P1 : belles +++ très bien ++ il permet de rendre nos maisons'  
 TP513-A0 : belles

TP514-P1 : d'embellir nos maisons ++

TP515-PH9-P1 : maintenant ++ qu'est-ce que tu penses du métier :: du ++ boulanger ++ qu'est-ce qu'il permet aux gens ++ est-ce qu'il est utile' ++ est-ce qu'il est utile le métier du boulange'

TP516-A1 : madame madame ++ il prépare du euh :: pain :: et des croissants ++ du euh du euh :::

TP517-P1 : oui oui très bien ++ (rire) est-ce qu'il est utile + ce métier est-il utile :: nécessaire' (en écrivant au tableau) + est-ce qu'il est utile ++ oui (en désignant un apprenant qui a levé le doigt) très bien ++ je pense' vas-y

TP518-A2 : je pense :: euh/

TP518-P1 : que le métier

TP519-A2 : que le métier :: de boulanger/

TP520-P1 : du boulanger

TP521-A2 : de euh de boulanger euh:/

TP522-P1 : EST'

TP523-A2 : est :: utile/

TP524-P1 : UTILE ++ très bien encore ++ je pense'

TP525-A3 : je euh je pense ::

TP526-P1 : que le métier

TP527-A3 : que le métier ::: le le euh :::

TP528-P1 : DU

TP529-A3 : du ++ boulanger ::

TP530-P1 : EST ::: (en montrant le mot au tableau)

TP531-A3 : est utile

TP532-P1 : pourquoi'++ qu'est-ce qu'il permet le boulanger' + il permet aux gens de :: (en mimant l'action) de'/

TP533-A0 : manger

TP534-P1 : très bien ++ s'il n y avait pas le boulanger on n'aurait pas de pain :: de croissants ::/

TP535-Ax : des brioches

TP536-P1 : parce que :: il permet ++ aux gens ++ de se :: nourrir ++ de :: ' manger ++ d'accord1++ je fais une phrase et vous allez +++ je pense' ++ qui veut répéter + aller vas-y

TP537-A4 : je pense ::: je pense :: du euh :: /

TP538-P1 : que le métier'

TP539-A4 : je pense :: que le métier :: à le boulanger/  
 TP540-P1 : DU boulanger  
 TP541-A4 : du boulanger :: utile  
 TP542-P1 : EST ::: utile (en montrant ce qui est écrit au tableau)  
 TP543-A4 : il ::: utile ++  
 TP544-P1 : CAR ::  
 TP545-A4 : car :: euh il :: //per:://  
 TP546-P1 : il permet  
 TP547-A4 : il permet ++ il permet +++  
 TP548-P1 : aux gens (en mimant)  
 TP549-A4 : il permet aux gens se + de se/  
 TP550-P1 : de se'  
 TP551-A4 : de se //mange//  
 TP552-P1 : de manger ++ voilà  
 TP553-A4 : de manger  
 TP554-P1 : très bien (en désignant un autre apprenant)  
 TP555-A5 : je pense ce métier :: de boulanger :: est :: l'utile ::/  
 TP556-P1 : est utile  
 TP557-A5 : est utile ++ car il permet :: de euh aux gens se nourrir (l'enseignant l'aide en mimant)  
 TP558-P1 : se nourrir se nourrir ++ très bien encore +++++ [haya] A6 ++je pense  
 TP559-A6 : je pense :: que le métier :: que le métier ::: du euh ::: boulanger :: car ::/  
 TP560-P1 : EST :: (en montrant le mot écrit au tableau)  
 TP561-A6 : utile ::  
 TP562-P1 : car ::  
 TP563-A6 : car ::: +++++  
 TP564-P1 : il permet  
 TP565-A6 : il permet :: ++  
 TP566-P1 : aux gens (en mimant) se'  
 TP567-A6 : aux gens :: se'  
 TP568-Ax : se nourrir  
 TP569-A6 : se nourrir

TP569-P1 : oui A7

TP570-A7 : je pense :: je pense :: que ce euh :: car que ce que ce métier de boulanger +++ il  
euh :: il utile ++ il utile :: il car car euh :: ++++

TP571-Ax : il permet

TP572-A7 : car :: il euh permet+ il permet ::: euh gens/

TP573-P1 : aux gens

TP574-A7 : aux gens ++ aux gens ++

TP575-Ax : de se nourrir

TP576-A7 : de se {nerrir}

TP577-P1 : il permet aux gens + de se'

TP578-Ax : de se nourrir

TP579-P1 : de se nourrir ++++ donc euh :: encore ++ je pense :: A8

TP580-A8 : je pense :: qui qui :::

TP581-P1 : que le métier

TP582-A8 : que ce métier :::

TP583-P1 : du'

TP584-A81 : du boulanger ::: ++

TP585-P1 : EST ::: (en montrant le mot aux tableau)

TP586-A8 : utile

TP587-P1 : est utile pourquoi' ++ CAR'

TP588-A8 : car au ++ il ++

TP589-Ax : car il permet

TP590-P1 : il permet

TP591-A8 : il permet au euh ::

TP592-P1 : aux GENS'

TP593-A8 : au gens ++

TP594-P1 : d'une euh : de SE' (en montrant le mot au tableau)

TP595-A8 : de euh se :: {nerrir}

TP596-P1 : nourrir

TP597-PH9-P1 : et le métier du médecin++ est-ce qu'il est utile'

TP598-Ax : madame oui

TP599-P1 : oui ++ aller on parle ++ je pense (en désignant un apprenant pour répondre)



TP600-A1 : je pense :: ce que le

TP601-P1 : que le métier

TP602-A1 : ce que le le euh/

TP603-P1 : QUE que

TP604-A1 : ce que le métier

TP605-P1 : pourquoi ce + je pense QUE

TP606-A1 : je pense :: que + le métier :: de euh du médecin ++ il ++

TP607-P1 : est'

TP608-A1 : est euh est utile ++ car ::: car il ::: car les: permet ::

TP609-P1 : il permet

TP610-A1 : il permet :: euh ++

TP611-P1 : ah :: qu'est-ce qu'il permet' ++ de sou-lager les malades + il leur donne des médicaments les malades sont soulagés + d'accord ++ il permet de :: soulager les les :: malades + bien guérir les malades

TP612-A0 : soulager malades

TP613-P1 : car il permet de guérir les malades ++ vas-y

TP614-Ax : car il permet

TP615-P1 : non ++ je pense ::

TP616-A1 : je pense :: que + que le ++ que le métier :: ++ du euh médecin :: est ++ utile ++++ car ::: ++

TP617-P1 : il permet

TP618-A1 : il permet ++/

TP619-P1 : de guérir ::

TP620-A1 : du euh du euh du guérir : ++

TP621-Ax : les malades

TP622-A1 : les malades

TP623-P1 : de guérir les malades

TP623-A0 : madame madame

TP624-P1 : vas-y +++ je pense ::

TP625-A2 : je pense ::: que ce métier ::/

TP626-P1 : que le métier ::

TP627-A2 : que le métier :: euh //mé// le médecin

TP628-P1 : du médecin

TP629-A2: le médecin :: il il permet

TP630-P1 : non + est //u//

TP631-A2 : est utile est utile euh ::

TP632-P1 : car'

TP633-A2 : car euh :: parmet/

TP634-P1 : il permet

TP635-A2 : {solager} les malades

TP636-P1 : sou-la-ger ++ les++ malades

TP637-A0 : madame madame madame

TP638-P1 : vas-y

TP639-A3 : je pense :: que euh :: le métier :: du médecin :: est est utile ++ car il euh euh il permet euh euh il permet aux + il permet du du euh euh

TP640-P1 : de guérir

TP641-A3 : de venir ::: venir :: les malades

TP642-P1 : de guérir :: les malades++ d'accord + vas-y A4

TP643-A4 : madame euh je pense :: que le métier :: de :: médecin de médecin :: euh euh car/

TP644-P1 : il permet

TP645-A4 : il permet aux euh

TP646-P1 : de guérir ::

TP647-A4 : de guérir :: euh ++++

TP648-P1 : de guérir euh +++

TP649-Ax : le les malades

TP649-A4 : les malades

TP650-P1 : de guérir ::: les ::: malades (elle écrit la même phrase au tableau)

TP651-PH10-P1 : il nous reste le métier d'enseignant +++ qu'est-ce que tu penses du métier d'enseignant' + A1 qu'est-ce que tu penses du métier d'enseignant' vas-y A1 parle

TP652-A1 : je euh ::: je pense que euh :::/

TP653-P1 : que'

TP654-A1 : que que euh métier

TP655-P1 : le métier

TP656-A1 : le métier ::: //l'en//

TP657-P1 : d'enseignant  
 TP658-A1 : d'enseignant ++ utile/  
 TP659-P1 : EST ::: '  
 TP660-A0 : utile  
 TP661-A1 : utile ::: ++ c'est/  
 TP662-P1 : CAR ::: '  
 TP663-A1 : car :: permet  
 TP664-Ax : le permet  
 TP665-A1 : il :: permet euh :: +++  
 TP666-P1 : qu'est-ce qu'il permet'  
 TP667-A0 : [000000]  
 TP668-P1 : qu'est-ce qu'il permet :: ++++ le métier d'enseignant'  
 TP669-A1 : aux : élèves :: euh : ++++  
 TP670-P1 : aux élèves'+ de' +++  
 TP671-Ax : de réfléchir  
 TP672-P1 : de REFLECHIR ou bien de LIRE (en mimant les verbes)+ tous ça c'est'+ instruire  
 les élèves+ d'accord les élèves seront' ++ instruit d'accord ils seront comment réfléchir ::  
 comment écrire :: comment lire :: ++ un élève qui peut réfléchir : lire : c'est un élève instruit +  
 donc il permet :: d'instruire ::: les élèves + allez ++ il permet (en désignant le même apprenant)  
 TP673-A1 : il permet :: ++  
 TP674-P1 : d'instruire (en écrivant le verbe au tableau)  
 TP675-A1 : //d'ins// d'instruire :: les élèves  
 TP676-P1 : encore ::: (en désignant l'apprenant qui a demandé de parler)  
 TP677-A2 : je //pen// :: je pense que le métier :: du euh ::: euh enseignant :: est utile : car :: il  
 permet euh :: euh ::: aux :: les++  
 TP678-P1 : d'instruire  
 TP679-A2 : //d'in// :: d'instruire ::: aux élèves  
 TP680-P1 : d'instruire :: les élèves (en désignant un autre apprenant qui veut parler)  
 TP681-A2 : je pense que le métier ::: à le métier ::/  
 TP682-P1 : d'en-seignant  
 TP683-A2 : de l'enseignant/  
 TP684-Ax : d'enseignant

TP685-A2 : {do} l'enseignant ++ est +/  
TP686-P1 : d'enseignant  
TP687-A2 : de euh d'enseignant : +++++  
TP688-P1 : est' (en montrant la suite de la phrase au tableau)  
TP689-A2 : est :: l'utile ::/  
TP690-P1 : est utile (en montrant ce qui est écrit au tableau)  
TP691-A2 : est euh //uti// est :: l'utile //ca// (l'enseignante faisant signe d'insatisfaction)  
TP692-P1 : car ::  
TP693-A2 : car car :: permet ::  
TP694-Ax : IL  
TP695-A2 : car :: car il permet :: du euh ::/  
TP696-Ax : d'instruire  
TP697-A2 : d'instruire ::: ++  
TP698-Ax : les élèves  
TP699-A2 : les ++ élèves (l'enseignante désigne un autre apprenant)  
TP700-A2 : je euh je pense :: que :: le métier :: du médecin euh de médecin ::: est l'utile ::/  
TP701-P1 : d'enseignant + on parle //d'en// de l'enseignant  
TP702-A2 : je euh je pense : ++  
TP703-P1 : que le/  
TP704-A2 : que le métier :: //l'ensei// l'enseignant/  
TP705-P1 : d'enseignant  
TP706-A2 : //l'en// l'enseignant ::  
TP707-P1 d'enseignant  
TP708-A2 : //d'enseig// d'enseignant est utile :: car ::: il euh :: //p// permet //d'ins// ++  
TP709-P1 : d'instruire  
TP710-A2 : d'instruire ::: les élèves (l'enseignante désigne un autre apprenant)  
TP711-A3 : je pense :: que le {mitier} :: //d'en//  
TP712-P1 : d'enseignant  
TP713-A3 : d'enseignant :: car euh ::  
TP714-P1 : est' :::  
TP715-Ax : est utile  
TP716-A3 : est l'utile ::

TP717-P1 : est utile

TP718-A3 : est utile :: car euh ::: il :: permet :: d'instruire :: les élèves

TP719-P1 : d'instruire les élèves

#### EVALUATION

TP720-P1 : très bien on a vu tous ça+++ oralement ++ on a vu++ le métier du médecin :: de l'enseignant :: le lieu :: les outils :: les actions ::: qu'est-ce qu'il fait ++ maintenant il nous reste ::: ++ on va donner notre avis [kima kouna nahadrou] je pense :: d'accord :: que le métier ++ on a donné notre avis oralement + maintenant on va l'écrire au ++ tableau +++++ d'abord++ j'ai mis ++ qui veut lire +++ vas-y

TP721-A1 : d'embellir :: nos maisons (l'enseignante montre les mots à lire écrits au tableau)

TP722-P1 : bien : la deuxième pas toi quelqu'un d'autre

TP723-A0 : madame madame madame

TP724-A2: aux gens de se::: ++ nourrir

TP725-P1 : nourrir +++ de' (en désignant un autre apprenant) oui :: euh ::: A3

TP726-A3 : de de de euh nourrir :: les malades/

TP727-P1 : quelqu'un d'autre (en désignant un autre apprenant)

TP728-A4 : d'instruire euh :: /

TP729-P1 : non (en précisant ce qu'il faut lire)

TP730-A4 : de {guérir} :: euh les malades

TP731-P1 : de guérir les malades

TP732-A0 : madame madame madame

TP733-A5: {d'enst}/ {d'enstr}/

TP734-P1: d'instruire

TP735-A5 : d'instruire les //é// les élèves

TP736-P1 : les :::

TP737-A0 : les élèves

TP738-P1 : d'instruire les élèves

TP739-P1 : on a vu +++ tous ça oralement ++ maintenant on va le voir :: ++ par écrit+ d'accord + on a + d'embellir nos maisons ++ on a + aux gens de se nourrir :: + de guérir les malades + et d'instruire les élèves ++ je vais vous donner les phrases :: ++ avec le nom du métier :: et vous allez choisir ++ pourquoi ce métier est utile ++ par exemple+ si je vous ce dis + je pense que le

menuisier :: que le euh métier du menuisier est euh est utile + CAR ::: ' ++ qu'est-ce qu'il permet' ++ il permet'++ hein ::/

TP739-Ax : madame madame +++ d'embellir nos maisons

P2 : D'EMBELLIR :: NOS ::: MAISONS (en montrant la phrase écrite au tableau) ++ d'accord'+ je pense que le métier d'enseignant :: ++ oui' + que le métier d'enseignant : est important parce que ++ il permet' (en montrant les phrases écrites au tableau) hein'+++

TP740-A0 : [000000]

TP741-P1 : de'++

TP742-A0 : [000000]

TP743-P1 : de' (en désignant le seule apprenant qui a demandé de parler)

TP744-A1 : de euh euh outils

TP745-P1 : parce qu'il permet de [khayerli réponse men hadou] (en montrant les phrases au tableau) +++

TP746-A0 : [000000]

TP746-P1 : de euh ++ il permet aux gens de se nourrir'++ non

TP747-Ax : madame non

TP748-P1 : il permet de guérir les malades'

TP749-A0 : non

TP750-P1 : il permet d'instruire les élèves' (en faisant signe de tête pour dire oui)

TP751-A0 : oui

TP752-P1 : d'accord'++ donc on va écrire la phrase+++ je pense ++ première phrase (en écrivant et parlant en même temps)/

TP753-A0 : je pense ++++ (les apprenant lisent ce que l'enseignant écrire en même temps) que le métier :::

TP754-P1 : du menuisier ++++

TP755-Ax : est utile

TP456-P1 : est ::: utile

TP757-A0 : utile

TP758-P1 : CAR ::

TP759-Ax1 : car ::

TP760-Ax2 : il permet

TP761-A0 : il permet

TP762-P1 : il permet ::: ardoise + prenez les ardoises ++ écrivez la première réponse+ car il permet :: [ wa tkhayrouli les réponses] (en continuant d'écrire les autres phrases)

TP763-Ax : madame [nakatbou {tout euh tout} la phrase wala']

TP764-P1 : non n'écrit pas toute la phrase + écrit la bonne réponse

TP765-Ax : oui madame

TP766-P1 : c'est bon vous avez écrit la première réponse

TP767-A0 : madame madame mdame

TP768-P1 : l'ardoise (les élèves lèvent l'ardoise) ++ je veux voir les ardoises ++++++ d'embellir ::: nos maisons++++ passe A2

TP769-A2 : je euh je +++ //pen// euh pense ++ je pense euh que que :: ++

TP770-P1 : le métier

TP771-A2 : le métier ::: ++

TP772-Ax : du menuisier

TP773-A2 : du menuisier ::: est //lou//

TP774-Ax : est utile

TP775-A2 : est utile :: //ca// car ::: il ++

TP776-P1 : permet

TP777-A2 : il ++++

TP778-P1 : permet

TP779-A2 : //per//

TP780-P1 : permet de :: '

TP780-A2 : permet de euh ++ //d'em// + //d'emb// ++

TP781-Ax : d'embellir

TP782-A2 : {d'embellé}++

TP783-P1 : d'embellir

TP784-A2 : {d'embellé} ::: nos maisons

TP785-P1 : d'embellir :: ++ d'embellir

TP786-A2 : {d'empellir}

TP787-P1 : nos :::

TP788-A2 : nos ++//maise// euh

TP789-P1 : nos maisons

TP790-A2 : nos maisons (ensuite l'apprenant a écrit la suite de la phrase au tableau)

TP791-Ax : madame [ndir deuxième']

TP792-P1 : qui veut ::: le métier d'enseignant +++ CAR ::: sur les ardoises (elle désigne un autre apprenant)

TP793-A3 : le métier //d'en// eu d'enseignant est est est utilise ::/

TP794-P1 : UTILE

TP795-A3 : est utile :: car + il permet {d'instruit} les élèves

TP796-P1 : d'instruire les élèves + très bien ++ voilà (l'apprenant écrit la réponse)

TP797-P1 : passe A4 passe +++ tu lis hein ::: ++ je pense

TP798-A4 : je //pe// + je pense que le++ que le métier :: + de euh de ::: médecin +++ est est utile ::: car il +++

TP799-P1 : il per-met

TP800-A4 : il permet ++ de euh de guérir :: les malades (l'apprenant écrit la phrase)

TP801-P1 : très bien

TP802-A0 : madame madame madame

TP803-P1 : A5 passe

TP804-A5 : je pense que : le :: métier ++ de boulanger ++ est utile ++ car ++ il //pau//

TP805-P1 : il permet

TP806-A5 : il permet :: aux ::: +++

TP806-P1 : gens

TP807-A5 : {en} gens ++ de se euh nourrir

TP809-P1 : pour parler de l'utilité du métier :: + je mets la phrase ++ je pense que le métier DU

TP810-A0 : que le métier du menuisier

TP811- P1 : le menuisier :: le médecin :: l'enseignant :: est utile

TP812-A0 : est utile

TP813-P1 : CAR il permet ++ et tu écris et tu écris chaque métier qu'est-ce qu'il ::: nous +permet ++ ou ben quel est son utilité +++ d'accord

TP814-A0 : oui madame

TP815-P1 : très bien



CORPUS – PRODUCTION ORALE 2 (P2)

(29 octobre 2019) thème : décrire un métier et donner son point de vue (55mn 28s)

TP001-PR1-P2 : le métier him :: le (montrant un image)

TP002-A0 : madame le boulanger.

TP003-PR2-P2 : le boulanger. que fait le boulanger ?

TP004-A0: madame madame madame.....

TP005-A1: le Boulanger fait du bon pain.

TP006-P2 : le boulanger fait du bon pain, répète A2.

TP007-A2 : le boulanger fait du bon pain.

TP008-A3 : le boulanger fait du bon pain.

TP009-A4 : la boulanger fait du {pon} pain.

TP010-A5 : le boulanger fait du bon pain.

TP011-P2 : répète (en désignant l'apprenant qui n'a pas bien prononcé)

TP012-A4 : le boulanger fait di {pon} pain.

TP013-P2 : du {pon} pain !

TP014-A0 : bon pain

TP015-A4 : du bon pain.

TP016-PR3-P2 : Du BON PAIN. Alors, le boulanger fait du bon pain, il travaille où ?

TP017-A0 : madame madame madame ...

TP018-A1 : il travaille dans une boulangerie.

TP019-P2 : il travaille dans une boulangerie. répète A2.

TP020-A2 : il travaille dans {z}'un une boulangerie.

TP021-P2 : dans {z}'un une boulangerie !

TP022-A3 : un boulangerie.

TP023-A4 : il travaille dans une boulangerie.

TP024-A0 : il travaille dans une boulangerie.

TP025-P2 : il travaille dans une boulangerie oui :

TP026-A5 : il travaille dans un boulangerie.

TP027-P2 : dans UN! On s'écoute

TP028-A0 : dans UNE boulangerie.

TP029-A5 : il travaille dans une boulanger euh dans une boulangerie. (Rire)

TP030-P2 : il travaille dans une boulangerie. (Désignant un apprenant pour répéter)

TP031-A6 : la boulanger travaille dans une boulangerie.

TP032-P2 : alors on répète les deux phrases. Présenter le boulanger.

TP033-A0 : madame, madame, madame, ..

TP034-A1 : le boulanger fait du bon pain, il travaille dans une boulangerie.

TP035-P2 : alors, le boulanger fait DU BON PAIN, il travaille dans UNE boulangerie.

TP036-A0 : le boulanger fait du bon pain, il travaille dans une boulangerie.

TP037-P2 : alors, pour faire du bon pain, il a besoin d'OUTILS ++ alors qu'elles sont : les outils utilisés : par le boulanger ? :: qu'elles sont+ les outils utilisés+ par le boulanger : il utilise quoi ? (désignant un apprenant pour répondre.

TP038-A1 : madame la pelle : il utilise la pelle: les:: le pétrin: et euh::: les plateaux.

TP039-A2 : il utilise+la pelle euh:: le pétrin: et et euh:: le four et euh euh:: le plateau.

TP040-A3 : il utilise : euh la pelle et le euh : le pétrin : euh euh : /la pétr :: euh la pétrin : la pétrin/ euh le pétrin

TP041-P2 : /on dit la pétrin ?/

TP042-A3 : euh : le pétrin

TP043-A0 : le pétrin

TP044-A3 : le pétrin et le plateau et four

TP045-P2 : chut

TP046-A3 : on dit et le pétrin et le four et le plateau et la pelle ? on répète et et et où est la ponctuation oui euh (on désignant un autre apprenant)

TP047-A4 : il utilise la pelle et euh les plateaux et et euh le pétrin et les plateaux

TP048-P2 : alors c'est la même pelle utilisée par le jardinier ? la pelle qu'utilise le boulanger c'est la même pelle utilisée par le jardinier ?

TP049-A0 : madame non

TP050-P2 : pourquoi ?

TP051-A0 : madame madame

TP052-A1 : euh euh euh pour euh euh la la pelle

TP053-P2 : le boulanger

TP054-A1 : le boulanger euh::::: petit et ++ /

TP055-P2 : elle est petite ' qu'est ce qu'il va faire avec une petite pelle' +++ c'est pour faire ressortir les plateaux

TP056-P2 : alors comment est cette pelle'++

TP057-A1 : (silence)

TP058-P2 : en'

TP059-Ax : en bois

TP060-P2 : très bien c'est une pelle en bois alors il faut préciser il utilise la pelle en bois le four le pétrin ET le plateau+ il {étulise}+utilise la pelle en bois le four le pétrin et le plateau+ répète

TP061-A1 : il utilise ::euh ::les plateaux euh ::::::+++++le la :: le pétrin euh ::la la : /le four/

TP062-A0 : le four

TP063-A1 : le four ::::la et la pelle

TP064-A2 : il utilise la la pelle le four le pétrin/

TP065-P2 : him ++++ oui' +++ qu'est-ce qu'il utilise'

TP066-A2 : il utilise la pelle lo pétrin euh : le four euh :::

TP067-Ax : le plateau

TP068-A2 : et le plateau

TP069-P2 : bien (en désignant un autre apprenant et collant des images au tableau)

TP070-A3 : il utilise la pelle en bois le four : euh : le pétrin et les plateaux

TP071-PR\*-P2 : et les plateaux ++ donc on reprend : présenter le métier du boulanger allez ::

A1

TP072-A1 : le boulanger est euh :: le boulanger euh euh c'est un métier noble

TP073-P2 : moi j'ai pas dit que penses-tu du métier j'ai dit présente PRESENTE le métier

TP074-A2 : madame madame + le boulanger fait du bon pain il travaille dans un boulangerie/

TP075-P2 : dans UN boulangerie'

TP076-A2 : dans une boulangerie

TP077-Ax: dans une boulangerie

TP078-A2 : il utilise euh : euh la : la pelle : la pelle au : au bois et la et la et les les euh les plateaux et les fours

TP079-P2 : et les fours' il utilise il utilise /la pelle en bois le four le pétrin ET les plateaux/

TP080-A0 : madame madame madame

TP081-P2 : chut (désignant un autre apprenant pour répéter)

TP082-Ax : [xx] les actions

TP083-A3 : le boulanger fait du bon pain : il travaille : dans une boulangerie il utilise la pelle

TP084-en bois : le four le pétrin et les plateaux

TP085-PR4-P2: bien alors on a présenté le métier du du euh :: boulanger + on a parlé du lieu de travail + on a parlé des outils utilisés+ maintenant qu'elles sont les actions faites par le boulanger les actions faites PAR le boulanger

TP086-A1 : euh le boulanger euh euh mélange la pâte euh la farine euh le sel et euh le plat et et euh ::: euh ++/

TP087-P2 : il, prépare la pâte (en montrant entre ses deux mains une forme de pâte et compter avec les doigts les actions) la pétrit la laisse gonflée :: il la partage en boules façonne les baguettes ET en four : voila les actions :: alors il faut répéter les actions ordonnées répète A2

TP088-A2: d'abord::::: /

TP090-P2: hein oui' (en désignant un autre apprenant)

TP091-A3 : [d'ab]euh euh :: d'abord il mélange il prépare la pâte ::: et les et :: il mélange le sucre le bois la farine/

TP092-P2 : le BOIS' il mélange le bois' avec le sucre' on mange du bois nous'/

TP093-A3 : madame le sucre/

TP094-P2 : qu'est-ce qu'il utilise les actions' :: il prépare : il la pétrit il la laisse gonfler : il façonne les baguettes il ENFOURNNE (en montrant des doigts le nombre d'action) répète (en montrant désignant le même apprenant)

TP095-A0 : les baguettes

TP096-A3 : d'abord il euh il prépare la pâte euh : puis euh il euh euh la pétrit et euh euh :: la la laisse gonfler et euh ::: (l'enseignante faisant des gestes pour lui aider à trouver ses mots et c'est en euh en baguettes [ xxx])

TP097-A0 : madame madame madame madame (l'enseignant désigne un autre apprenant pour répéter)

TP098-A4 : d'abord prépare la pâte et : la pétrit et le euh euh :: euh : et poser euh euh (l'enseignant fait des gestes pour l'aider) /expose la pâte/

TP099-P2 : expose la pâte où au soleil'

TP100-A4 : expose euh euh [xxx]

TP101-P2 : alors on a dit il prépare la pâte il PREPARE LA PATE IL LA PETRIT IL LA LAISSE REPOSER IL LA PARTAGE EN BOULES IL façonne les petits pains : enfin il enfourne (en faisant des gestes pour expliquer les étapes) vous ne pouvez reprendre ces phrases là' : on a dit et redit les actions répète A5

TP102-A5 : madame euh ::: d'abord euh euh il pétrit pétrit la pâte/

TP103-P2 : d'abord il pétrit la pâte'

TP104-A5 : il la euh :: il la euh euh la laisse euh euh/

TP105-Ax : il la laisse

TP106-P2 : hein il pétrit la pâte il prépare la pâte il la pétrit hein

TP106-A5 : euh euh :::::::::::

TP107-Ax : la laisse préparée

TP108-P2 : on a terminé avec prépare hein

TP109-A6 : madame madame d'abord il prépare la pâte (l'enseignant compte les actions avec ses doigts) il la pétrit euh il laisse gonflée et euh : il façonne les baguettes (l'enseignante fait des gestes pour aider l'apprenant) et enfin euh :: il enfourne

TP110-P2 : et enfin il l'enfourne (l'enseignante désigne un autre apprenant)

TP111-A7 : madame euh il euh :: (l'enseignante fait des gestes pour aider l'apprenant à trouver les mots) il euh euh ::: /il mélange (l'apprenant reprend les mêmes gestes de l'enseignant)/

TP112-P2 : /on a terminé avec ce mélange là on a dit il prépare la pâte/

TP113-A7 : il prépare la pâte et ::: partage en euh euh :: en boules/

TP114-P2 : déjà [ba3d] il prépare la pâte et il fait des boules' désignant un autre apprenant

TP115-A8 : il euh euh utilise euh on prépare euh

TP116-P2 : on parle des outils on parle des actions qu'est-ce qu'il fait'

TP116-A8 : d'abord il prépare la pâte il la pétrit :::

TP116-P2 : très bien (faisant des gestes pour que l'apprenant trouve l'action suivante)

TP117-A8 : euh ::: (l'enseignant fait des gestes pour l'aider) il la euh ::

TP118-P2 : il la laisse'

TP119-A8 : laisse gonfler

TP120-A0 : gonfler

TP121-A8 : façonne des baguettes en boules (l'enseignante fait des gestes pour décrire l'action) partager en boules (l'enseignante avec des gestes pour montrer l'action suivante) façonne des baguettes ::: et enfourner

TP121-P2 : et enfourne

TP122-P2 : donc le boulanger fait des euh du bon pain il travaille dans UNE boulangerie il utilise le pétrin le four les plateaux et la pelle en bois :: IL prépare la pâte : la pétrit :: la laisse gonfler :: il façonne des petites

TP123-A0 : des baguettes

TP124-P2 : euh des baguettes puis il enfourne

TP125-PR5-P2 : alors que pensez-vous de ce métier (en montrant avec son doigt sa tête) est-ce qu'il est nécessaire est-ce qu'il n'est pas nécessaire' est-ce qu'il est utile hein que pensez-vous de ce métier :: est-ce qu'il est utile (elle écrit « le mot » utile au tableau) est-ce qu'il est nécessaire (elle écrit le mot « nécessaire » au tableau) est-ce que c'est un bon métier (elle écrit le mot « bon » au tableau) ou bien noble (elle écrit le mot « noble » au tableau )

TP126-Ax : madame madame madame

TP126-P2: oui A1

TP127-A1 : euh:

TP128-P2: je PENSE

TP129-A1: je pense le métier c'est euh euh/

TP130-P2 : QUE le métier

TP131-A1 : euh euh de boulanger c'est un métier noble

TP132-P2 : pourquoi' ::: c'est un métier noble pourquoi'

TP133-A1 : euh euh

TP134-P2 : hein hein allez (l'enseignante écrit la phrase au tableau « je pense que le métier du boulanger est un bon métier)

TP135-P2 : hein hein

TP135-Ax: madame madame madame

TP135-P2: oui A2

TP136-A2 : je pense que le métier du boulanger parce que le boulanger :: est un :: métier :: euh euh très :: euh euh est un métier actif : et {sérieux}

TP137-P2 : parce qu'il est actif et sérieux' pourquoi' on dit que c'est un bon métier :: le métier du boulanger est un bon métier pourquoi' alors on répond par parce que (elle écrit la suite de la phrase, parce qu') hein parce qu'il parce qu'il prépare hein parce qu'il hein prépare ::

TP138-Ax : madame euh bon euh euh bon pain

TP139-P2 : voilà du bon pain et des croissants :: parce qu'il nourrit le monde entier c'est lui qui nourrit le monde entier (elle écrit le suite de la phrase : il nourrit le monde)

TP140-Ax : parce que prépare du bon pain

TP141-P2 : oui parce qu'il nourrit le monde

TP142-PR\*1-P2 : alors lève toi A1 et présente le métier du boulanger tout le métier

TP143-A1 : euh euh madame (nakraha')

TP144-P2 : présente tout le métier

TP145-A1 : ::: le boulanger fait du bon pain :: il : travaille dans une boulangerie : il utilise la pelle et le pétrin ::: et le four ::: et les plateaux : le boulanger d'abord prépare la pâte et :: euh le euh /

TP146-P2 : prépare la pâte (fait des gestes pour montrer le verbe pétrir)

TP147-A1 : et le {pétré}/

TP148-P2 : la pétrit

TP149-Ax : la pétrit

TP150-A1 : la pétrit et euh euh et euh (l'enseignante montre avec les gestes le verbe gonfler) et la laisse gonfler :: il façonner du baguette/

TP151-P2 : des baguettes

TP152-A1 : des baguettes et {enfoure}

TP153-P2 : qu'est-ce que tu penses du métier'

TP154-A1 : je pense que le métier du boulangerie euh et/

TP155-P2 : boulangerie ou le métier du boulanger'

TP156-A1 : le métier du boulanger est :: un bon métier :: parce que parce que le boulanger prépare euh/

TP157-P2: ah tu a répété le mot boulanger boulanger et qu'est-ce qu'on a dit parcequ'IL

TP158-A1 : parce qu'il prépare du {pon} pain

TP159-P2 : hein alors

TP160-Ax: madame madame madame

TP161-PR\*2-P2: (l'enseignant colle une image au tableau) qui c'est'

TP162-A0: madame madame madame madame

TP163-P2 : (elle désigne un apprenant pour répondre)

TP164-A1 : le médecin

TP165-P2 : c'est le' :: médecin :: alors : que fait le médecin'

TP166-A0 : le médecin

TP167-Ax: madame madame madame madame madame

TP168-P2: (l'enseignante désigne un apprenant pour répondre) que fait le médecin '

TP169-A2 : euh le médecin consulte les malades

TP170-P2 : le médecin consulte les malades : on dit consulte ou bien (en désignant un autre apprenant)

P171-TA0: madame madame madame madame

P172-TA3 : le médecin consulte les malades

TP173-P2 : le médecin'

TP174-A3 : consulte

TP175-A0 : madame madame madame madame



TP176-P2: consulte' :::: je n'est rien entendu assiez-vous :: oui'

TP177-A0 : madame madame madame madame

TP178-A4: ausculte les malades

TP179-P2 : le médecin ausculte les maladies ou bien (elle désigne un apprenant pour répondre)

TP180-A4 : le médecin soigne les malades

TP181-P2 : le médecin soigne les malades mieux mieux mieux que soigne (elle désigne un apprenant)

TP182-A5 : le médecin soulager les malades

TP183-P2 : him (faisant un signe de « non » avec la tête) :: alors on dit ausculter consulter //soi// soigner //ex// examiner

TP183-A0 : soigner examiner

TP184-P2 : examine les malades alors le médecin consulte les malades il travaille OU' (elle désigne un apprenant pour répondre)

TP185-A0 : madame maadame madame madame

TP186-A6 : dans une hôpital

TP187-P2: dans une hôpital'

TP188-A0: madame madame madame madame

TP189-P2: chut on écoute (elle désigne un apprenant)

TP190-A7 : euh euh il travaille euh euh

TP191-P2 : dans un

TP192-A7: dans un euh euh hôpital

TP193-P2 : il travaille dans UN hôpital il travail dans UN hôpital

TP194-A0 : madame madame madame

TP195-P2 : chut (elle désigne avec le doigt un apprenant pour répéter)

TP196-A8 : euh euh ::::

TP197-P2 : IL

TP198-A8 : il :: travaille :: dans un hôpital

TP199-A9 : il travaille :: dans un hôpital

TP200-A10 : il travaille dans ::: un un hôpital

TP201-A11 : il travaille :::: dans un //hopi//::: hôpital

TP202- PH3-P2 : alors le médecin consulte ausculte examine soigne les malades il travaille dans un hôpital : alors qu'est-ce qu'il fait'

TP203-A0 : madame madame madame madame

TP204-P2 : il utilise le pétrin '

TP205-A0 : madame madame madame madame

TP206-P2: chut :: il utilise le pétrin '

TP207-A1 : euh euh euh/

TP207-P2 : il utilise le pétrin '

TP208-A1 : euh madame non

TP209-P2 : non il utilise la pelle en bois '

TP210-A0 : madame madame madame

TP211-Ax : madame non

TP212-P2 : non :: il utilise les plateaux '

TP213-A0 : non

TP214-P2 : alors qu'est-ce qu'il utilise ' (en désignant un apprenant pour répondre)

TP215-A2 : euh euh il utilise euh il utilise euh euh ::: //stétho// le stéthoscope et euh :: thermomètre ::: et tensiomètre

TP216-P2 : très bien alors tu as répété et et et et et qui dit mieux ::::: oui (elle désigne un apprenant pour répéter)

TP217-A3 : il utilise euh :: le euh :::stéthoscope le euh :: thermométrie et euh euh/

TP218-P2 : /le tensiomètre /

TP219-A0 : madame madame madame madame (l'enseignante désigne un apprenant pour répéter)

TP220-A4 : il utilise ::: le stéthoscope euh le thermomètre et le tensiomètre

TP221-A0 : madame madame madame (l'enseignante désigne un apprenant pour répéter)

TP222-A5 : il il euh //uti// il utilise le euh stéthoscope le tensiomètre et euh /madame euh/

TP223-P2 : ET ' ::: le

TP224-Ax : [xxxxxx]

TP225-A0 : madame madame madame (l'enseignant désigne un apprenant pour répéter)

TP226-A6 : il utilise le stéthoscope le thermomètre le tensiomètre et le euh euh les seringues

TP227-P2 : bien

TP228-PR\*1-P2 : alors on répète présente le métier du médecin (en montrant l'apprenant qui va répéter)

TP229-A1 : le médecin soigne le médecin ausculte les malades :: il travaille dans un hôpital :: il //uti// il utilise :: euh le stéthoscope :: le tensiomètre :: le thermomètre et euh :: le seringue

TP230-P2 : et les seringues :: bien

TP231-P2: alors on a présenté le métier du médecin le médecin consulte les malades :: il travaille dans un hôpital OU OU

TP232-Ax : dans un cabinet

TP233- P2 : dans un cabinet :: il utilise le tensiomètre le thermomètre et LES seringues ::

TP234-PR4-P2 : alors quelles sont les actions faites par le médecin ' :: qu'est-ce qu'il comme action '

TP235-A0:/ 000000/

TP236-P2 : hein ::

TP237-A1 : madame madame (l'enseignante l'autorise pour prendre la parole) il euh euh il écrit (en montrant l'action d'écrire avec ses mains)

TP238-P2 : il INSCRIT

TP239-A1 : il inscrit les médicaments

TP240-P2 : il inscrit les médicaments hein (en montrant un autre apprenant pour parler)

TP241-A2 : écrit la euh : l'ordonnance

TP242-P2 : c'est ça c'est ça il inscrit sur ordonnance les médicaments : hein quoi d'autre

TP242-A0 : /000000/

TP243-P2 : il soulage les douleurs : d'accord : il inscrit les [in] les médicaments et et soulage les douleurs

TP244-PR5- P2: alors que pensez-vous de ce métier ' que penses-tu '

TP245-A1 : je pense que le métier de euh ::: je pense de : /je pense le métier/

TP246-P2 : QUE le métier

TP246-A1 : que le métier de euh euh

TP247-P2 : médecin

TP248-A1 : médecin euh :: /parce que/

TP249-P2 : EST est comment ' il est comment '

TP250-A1 : est comment

TP251-P2 : il est comment '

TP252-A1 : euh euh

TP253-P2 : il est comment ' il est bon il est nécessaire il est noble

TP254-A1 : je pense que le métier eeuh est est euh bon métier euh:: de médecin ::: parce que ::: soigner les malades et euh :: [solager] les [douleurs]

TP255-P2 : ah très bien parce que : il soulage les douleurs :: et maintient la population en bonne santé d'accord :: c'est grâce aux médecins :: grâce aux médicaments : il inscrit (faisant des gestes pour montrer le verbe écrire) hein il maintient la population en bonne santé d'accord ::

TP256-PR\*2-P2 : on reprend présenter-moi le métier du médecin

TP257-A1 : le médecin consulte les malades euh :: il travaille dans un hôpital et bien cabinet :: euh il utilise le stéthoscope : il utilise le stéthoscope euh le thermomètre euh et le ::: tensiomètre euh euh : euh euh je je pense euh euh :: il il euh il :: écrit euh il euh inscrit : les médicaments :: /et euh :::[xxxx]/

TP258-P2 : alors il inscrit les les médicaments nécessaires à la guérison :: alors chaque malade il a son médicament hein euh euh euh spéciale oui (en faisant signe à l'apprenant pour continuer la présentation)

TP259-A1 : il soulage euh euh les douleurs ::: je pense par ce métier est est bon /euh euh euh/

TP260-P2 : est NOBLE c'est un noble métier est noble

TP261-A1 : est noble parce que il soulage /euh euh/

TP262-P2 : il trouve le remède et soulage les douleurs trouve le remède c'est quoi le remède

TP263-A0 : /000000/

TP264-P2 : (bel arbia wach houa le remède)

TP265-Ax : madame (koul youm)

TP266-P2 : (koul youm hya) remède'

TP267-Ax : madame toujours

TP268-P2 : (michi) toujours/ le remède/

TP269-Ax : souvent

TP269-P2 : souvent' il trouve le remède (kifeh yelga dayman) il trouve le remède (yelga el mouaalaja)

TP270-Ax : madame (el ailèj)

TP271-A0 : madame (el ailèj)

TP272-P2 :(ailèj) voilà (rire) d'accord

TP273-P2: bien alors ça c'est le médecin

TP274-PR3-PH1-P2 : (en accrochant une image au tableau) chut chut

TP275-A0 : madame madame madame

TP276-P2 : qui c'est'++++ les autres

TP277-A0 : madame madame madame

TP278-P2 : qui c'est' A1 qui c'est

TP279-A1:/000000/

TP279-A2 : c'est le menuisier

TP280-P2 : non ce n'est pas le menuisier ++++ c'est+ regarde il y'a des fleurs [xxxx]

TP281-A0 : madame madame madame madame

TP282-P2 : (l'enseignante désigne un apprenant pour répondre)

TP283-A2 : le fleuriste

TP284-P2 : le fleuriste non

TP285-A0 : madame madame madame

TP286-P2 : chut chut c'est un métier mais il vende des fleurs c'est un vendeur++ celui là est entrain d'arroser

TP287-A0 : madame madame madame madame

TP288-A3 : le [jardine]

TP289-P2: le jardinier c'est++ le JARDINIER (elle écrit le mot jardinier au tableau) le jardinier :::

TP290-PH2-P2 : qu'est-ce qu'il fait le jardinier' que fait le jardinier (elle fait des gestes pour aider ses apprenants à trouver le mot voulu puis elle désigne un apprenant pur répondre)

TP291-A1 : madame euh :: euh ::: il euh arrose les plantes ::

TP292-P2 : très bien++ il arrose les plantes (en montrant avec des gestes l'action d'arroser)++ quoi me les graines++ il sème' les graines (l'enseignante écrit les deux actions au tableau) il arrose les plantes+++ alors il sème les graines et arrose les plantes

TP293-A0 : les graines

TP294-P2 : le jardinier sème les graines et arrose les plantes (en lisant les deux phrases au tableau) répète A2

TP295-A2 : le jardinier euh : euh :::/

TP296-P2 : sème (en précisant par les gestes)

TP297-A2 : euh sème euh : +++++

TP298-Ax : les graines

TP299-A2 : euh les graines et +++

TP300-P2 : et arrose

TP301-A2 : et arrose ++ les fleurs

TP302-A0 : madame madame madame madame  
(L'enseignante désigne un apprenant pour répéter)

TP303-A3 : sème euh euh ::

TP304-P2 : qui qui sème le mécanicien'

TP305-A3 : madame le jardinier++++ il sème :: les [grains] ::

TP306-P2 : les GRAINES

TP307-A3 : les graines et euh :: et arrose les plantes

TP308-P2 : oui :

TP309-A4 : le jardinier sème les [grains] euh graines  
(L'enseignante d'signe un autre apprenant)

TP310-A5 : le [jardéné]++ le ja-rdi-nier [same] euh sème euh les graines et arroser les plantes

TP311-P2 : et arroser'++ le verbe n'est pas conjugué

TP312-Ax : arrose

TP313-A5 : arrose les plantes

TP314-P2 : oui ::: A6

TP315-A6 : le jardinier sème les graines arroser les plantes euh :: euh euh

TP316-Ax : arrose arrose

TP317-A0 : madame madame madame

TP318-P2: oui (en désignant un autre apprenant)

TP319-A7 : le jardinier :: sème les [grains] :: /et+++ et/

TP320-TP320-Ax : /arrose les plantes/

TP321-A7 : arrose les plantes

TP322-P2 : bien+++ le jardinier sème les graines et arrose les plantes

TP323-PR3-P2 : il travaille où'

TP323-A1 : il travaille dans un euh euh dans un //jar//jar-di-nière

TP324-P2 : alors jardinière c'est le féminin du jardinier

TP325-A0 : madame

TP326-P2 : chut++ je cherche le lieu++ comment l'appelle' (en mimant le lieu)

TP327-A0 : madame madame madame

TP328-Ax : il travaille dans un jardin

TP329-P2 : très bien+ il travaille dans un jardin++ répète A2

TP330-A2 : il travaille dans un jardin

TP331-A3 : il euh travaille euh +++ dans un euh++ jardin

TP332-A4 : il travaille dans un jardin

TP333-A5 : il travaille++ dans un+++ //ja// jardin

TP334-A0 : madame madame madame madame

TP335-P2 : alors++ le jardinier SEME les graines arrose et arrose les plante+ il travaille dans un jardin++

TP336-PH4-P2 : alors pour travailler dans un jardin il a besoin d'outils qu'est-ce qu'il utilise' (elle renforce la question avec des gestes)++++ regardez (elle montre l'image collée au tableau ensuite elle mime l'objet qu'elle cherche)

TP336-A0 : madame madame

TP337-P2 : (elle désigne un apprenant pour répondre)

TP338-A1 : les bottes

TP339-P2 : les bottes encore (elle mime un autre objet puis elle désigne l'objet) ++ hein arrosoir un + il arrose avec un arrosoir++ alors arrosoir (elle écrit le mot au tableau)+++ alors il utilise les bottes un arrosoir et (elle mime encore un autre objet)+

TP340-A0 : les gants

TP341-P2 : des gants++ ET des gants (elle écrit les gants au tableau) ++ alors on reprend+ qu'est-ce qu'il utilise' (elle désigne un apprenant pour répéter)

TP342-A0 : et des gants

TP343-A2 : il utilise euh euh ::: //a// arrose ::

TP344-Ax : arrosoir

TP345-P2 : arrose'+ comment ça il utilise arrose+ chut on s'écoute

TP346- A2 : il utilise //a// // arro// euh euh /++++/ arrosoir

TP347-Ax : arrosoir et et ::: [xxxxx] et les gants

TP348-A0 : madame madame madame (l'enseignante désigne un autre apprenant pour répéter)

TP149-A3 : il utilise ::: le e le arrosoir

TP350-P2 : l'arrosoir l'arrosoir [l] apostrophe

TP351-A3 : l'arrosoir :: et et +++++ et+ le botte et les gants

TP352-P2 : il utilise l'arrosoir et++ les bottes et++ des gants (elle écrit les outils au tableau)++ alors il utilise+ des bottes l'arrosoir et des gants

TP353-A0 : des bottes l'arrosoir et des gants

TP352-PR\*1-P2 : on reprend+++++ qu'est-ce qu'un jardinier

TP353-A0 : madame madame madame (l'enseignante désigne un apprenant pour parler)

TP354-A1 : le jardinier :: /++++/ le jardinier sème :::le grain sème le grain/

TP355-Ax : /sème sème/

TP356-P2 : /sème les graines/

TP357-A1 : et+++ arrose ::: les les euh les plantes+++ il //uti// travaille dans un jardin++ il utilise ::: le :: [a] ::: les bottes :: et le le : les :++ gants et le euh euh // l'arro// ::: l'arrosoir

TP358-P2 : et l'arrosoir

TP359-A0 : madame madame madame

TP360-P2 : allez A2

TP361-A2 : le jardinier le jardinier sème /les grains/ les grains

TP362-P2 : sème les graines les GRAINES

TP363-A2 : sème les graines et arrose les euh euh //p// les plantes et :: +++ il travaille dans un //jar// jardin++ il utilise les :: les ::: bottes : et //arr// arrosoir et les gants

TP364-A0 : madame madame madame  
(L'enseignante désigne un autre apprenant pour répéter)

TP365-A3 : le jardinier :: sème ++ les graines :::+++ il /aboit/

TP366-Ax : arrose

TP367-A3 : arrose :: les plantes il ++++++ travaille : dans+ un+ jardin++ il utilise :: les bottes :: l'arrosoir :::++ et++ les gants

TP368-A0 : madame madame madame

TP369-P2 : chut on écoute (elle désigne un apprenant pour répéter)

TP370-A4 : [xxxxx]/

TP371-P2 : sème les graines



TP372-A4 : sème++ les graines et travaille euh euh

TP373-P2 : et arrose des plantes

TP374-A4 : arrose+ des plantes

TP375-P2 : bien assis-toi (elle désigne un autre apprenant pour continuer) IL'

TP376-A5 : il travaille euh++ dans++ un euh jardin

TP377-P2 : jardin bien ::++++ il' (en montrant un autre apprenant pour continuer)

TP378-A6 : il+ utilise :: des ++ bottes +++ l'arrosoir et des euh++

TP379-P2 : gants++ et des gants bien

TP380-PH5-P2 : alors ++ quelles sont les actions faites par le jardinier++ il y'a des actions++  
alors quelles sont les actions faites par le jardinier'+++ (elle mime une action)

TP381-A0 : /0000000/

TP382-P2 : comment on dit

TP383-A0: /000000/

TP383-P2 : chut chut chut alors (l'enseignante écrit le verbe au tableau)+++ CULTIVE++ alors  
il cultive les arbres hein ++ il euh cultive et désherbe il désherbe les ::: qu'est-ce que ça veut  
dire désherber ' ça veut dire enlever les herbes ++ d'accord++ il désherbe le jardin il cultive  
les arbres :++ voilà les actions++++ il désherbe ( écrivant la phrase au tableau)++ y'a le mot  
herbe (en montrant le mot écrit au tableau) vous connaissez herbe++ ça veut dire enlève les  
herbes (en mimant l'action en question) du jardin il cultive++ les arbres++ désherbe le  
jardin+++ et qu'est-ce qu'il cultive'

TP384-Ax : les arbres

TP385-P2 : les arbres (en écrivant les arbres au tableau)+++ alors on reprend les actions que  
fait le jardinier' (elle désigne un apprenant)

TP386-A1 : le euh le jardinier euh le jardinier euh //déshe// désherbe :: le jardin++ et et  
cultive ++ les arbres

TP387-P2 : oui (l'enseignante désigne un autre apprenant)

TP388-A2 : le jardinier euh il :: sème ::le le //jar// le jardin il++ il cultive les arbres

TP389-A3 : désherbe euh euh le euh euh le jardin++ euh cultive++ /euh euh/

TP390-P2 : les arbres

TP391-A3 : les arbres

TP392-P2 : bien

TP393-PR\*2-P2 : reprend le métier du jardinier (en désignant un apprenant)

TP394-A1 : le //jar// euh euh le jardinier ++ le jardinier sème les les ::: graines + et et arrose les ::: plantes les plantes :: il :: il travaille dans :: /[un jardine]/

TP395-P2 : le JA-RDI-NIER

TP396-A3 : le jardinier +++ /il utilise/

TP397-P2 : ah il travaille dans le jardinier'++ voilà elle m'a pris en erreur

TP398-A0 : le jardin

TP399-Ax : le jardin

TP400-A3 : il utilise :: des euh euh bottes l'//arro// euh l'arrosoir et :: des :: gants : et des ::: euh ::: des euh gants il euh il +++ euh

TP401-P2 : les actions

TP402-A3 : et [xxxxxx] et des euh (l'apprenant lit les phrases écrites au tableau)

TP403-P2 : ah ::: le « s » entre deux voyelles

TP404-A3 : le jardine ::

TP405-P2 : pourquoi jardine pourquoi c'est jardine+++ jardiner c'est un verbe mais le JA-R-DIN c'est le lieu

TP406-A3 : cultive :: euh :: des //a// des arbres

TP407-P2 : (l'enseignante désigne un autre apprenant pour répéter)

TP408-A4 : le //jar//++ le jardinier sème les euh les euh euh graines++ et arroser + les plantes :: ++ il travaille dans un++ jardin++ il utilise :: le bottes :: euh les gants ++ et l'arrosoir ::: et euh ::: il cultive :: les arbres et ::: euh (elle regarde le verbe écrit au tableau) désherbe :: le jardin

TP409-P2 : bien alors le jardinier sème les graines +++ et arrose les plantes+++ il travaille dans un JARDIN++ il utilise des bottes l'arrosoir et des gants++ IL désherbe le jardin (en montrant les verbes, à chaque fois, mentionnés au tableau) et cultive les plante il cultive les arbres (en mimant le verbe cultive)

TP410-PR5-P2 : alors que pensez-vous de ce métier' ++++ le métier du jardinier (elle désigne l'apprenant qui a levé la main)

TP411-A1 : je pense que le+ je pense que le métier :::

TP412-P2 : du jardinier

TP413-A1 : du jardinier est [xxxx]

TP414-P2 : est nécessaire++ on change

TP415-A1 : est un est euh un bon métier ++++ parce que ::: parce que :: euh /000000/

TP416-P2 : hein hein :: parce que quoi'

TP417-A1 : parce qu'il est :::: ++++++++ désherbe++++ désherbe le jardin ::: et //cul// cultive

TP418-P2 : tu vas reprendre les mêmes phrases parce que++ il cultive de bons fruits ou il sème les les les :::: aliments nécessaires à notre vie comme les fruits et comme les légumes ++ hein ensuite qu'est-ce qu'il fait'

TP419-A1 : /0000000/

TP420-A0 : /000000/

TP421-P2 : il embellit l'environnement++++ alors quand il plante des arbres et il plante des fleurs :: donc le quartier ou bien l'environnement devient beau

TP422-A1 : bon euh ::::

TP423-P2 : oui alors qu'est-ce qu'on va dire'+++ je pense que le métier du jardinier est++ nécessaire +++ hein :: pourquoi'

TP424-A0: /000000/

TP425-P2 : pourquoi' (elle écrit la phrase au tableau : il est nécessaire)

TP426-A0 : /000000/

TP427-P2 : il est nécessaire pourquoi' pourquoi' +++ il n'est pas nécessaire ++on n'a pas besoin du jardinier '

TP428-A0 : /000000/

TP429-P2 : parce qu'il+++ parce qu'il+++ qu'est-ce qu'il récolte'

TP430-A0 : /000000/

TP431-P2 : oui on récolte

TP432-A1 : il récolte les arbres

TP433-P2: on récolte : les fruits des arbres+++ oui parce qu'il récolte de bons fruits hein parce qu'il récolte de bons fruits +++ récolte de bons fruits (elle écrit la phrase au tableau) et embellit (elle écrit le verbe au tableau) c'est rendre beau++ embellit les jardins (en même temps elle écrit au tableau) embellit les jardins + c'est claire'

TP434-PR4-PH1-P2 : qui c'est' (en accrochant une image au tableau)

TP435-A0 : madame madame madame madame

TP436-A1 : {l'anseignant}

TP437-P2: c'est'

TP438-A1 : {l'ansignant}

TP439-P2 : {l'anseignant}

TP440-A2 : madame l'enseignant

TP441-P2 : l'ENSEIGNANT c'est l'enseignant (en écrivant le mot au tableau) C'EST ::

TP442-A0 : l'enseignant

TP443-Ax : madame le professeur

TP444-P2 : alors on dit l'enseignant le professeur ou bien

TP445-Ax : l'instituteur très bien ou bien+++ le ::

TP446-Ax : le professeur

TP447-P2 : le professeur + l'enseignant++ l'instituteur ++

TP448-A1 : le maître

TP449-P2 : le maître +++ pour le féminin

TP450-A2 : maîtresse++ d'accord donc tout ça c'est le nom d'enseignant

P451-TPH2-P2 : que fait l'enseignant (en désignant un apprenant)

TP452-A1 : l'enseignant++ apprend aux élèves

TP453-P2 : apprend aux élèves quoi'

TP454-A1 : au : à lire ::: à réfléchir ::: à compter et euh ::: à écrire

TP455-P2 : alors répète (en désignant un autre apprenant)

TP456-A2 : l'enseignant et euh :::/

TP457-P2 : APP-REND

TP458-A2 : apprend aux élèves euh ::: à :: à :::

TP459-P2 : à lire

TP460-A2 : à écrire à :: réfléchir :: et à :: compter

TP461-P2 : alors l'enseignant apprend aux élèves à+ LIRE :: à ECRIRE à REFLECHIR à  
COMPTER (en mimant chaque action)

TP462-PH2-P2 : il travaille où (en désignant un apprenant)

TP463-A0 : madame madame madame madame

TP464-A1 : il travaille euh dans une euh ::: dans un école

TP465-P2 : on dit un école

TP466-A0 : madame madame madame

TP467-A2 : il travaille dans une école

TP468-P2 : très bien chut alors oui (en montrant un autre apprenant)

TP469-A3 : il travaille dans un école

TP470-P2 : dans UN école'

TP471-A0 : madame madame madame

TP472-P2 : écoutez votre camarade

TP473-A3 : il travaille dans une euh ::: école

TP474-P2 : oui (en désignant un autre apprenant)

TP475-A4 : il travaille dans une école

TP476-P2 : il travaille dans une école+++ alors l'enseignant apprend aux élèves à lire à écrire à réfléchir et à compter++ il travaille dans une école

TP477-PR3-P2 : alors qu'est-ce qu'il utilise comme outils' (en désignant un apprenant pour répondre)

TP477-A1 : il utilise+ il utilise le les le tableau et le stylo et euh :: le ::: le //s// le tablier blanc  
+++++++

TP478-P2 : oui ++ A2 l'enseignant utilise quoi'

TP479-A2 : il utilise le euh il utilise le euh::: le tableau euh :: et euh la blouse [xxx] et la blouse euh :: blanc++ /et le stylo/

TP480-P2 : /on dit la blouse blanc'/

TP481-A0 : madame non blanche

TP482-P2 : BLANCHE

TP483-A2 : et euh ::: le feutre et le :: stylo

TP484-P2 : alors qu'est ce qu'on va dire ++ il utilise la blouse blanche le tableau et quoi encore'

TP485-Ax : madame le bâton

TP486-P2 : et le bâton (rire) et les livres ++ il utilise le tableau /la blouse blanche/ et le cartable très bien oui

TP487-Ax : /le cartable/

TP488-P2 : ce qui est nécessaire ++ il utilise la blouse blanche le tableau et les livres d'accord' bien

TP489-PH3-P2 : alors ++ quelles sont les actions faites par l'enseignant'

TP489-A1 : madame madame madame

TP490-P2 : (elle désigne l'apprenant qui demande de parler)

TP491-A1 : l'enseignant corriger les //ax//

TP492-P2 : corrige les exercices hein

TP493-A1 : et euh :: +++++++

TP494-A2 : l'enseignant apprend à lire à lire ::: à écrire ::: à réfléchir et à compter ++ il travaille dans un école/

TP494-P2 : un école' il travaille dans UN école

TP495-A0 : dans une école

TP496-P2 : dans UNE

TP497-A2 : il travaille dans une école ++ il utilise :: le cartable :: la blouse blanche ::: et le euh euh tableau

TP498-P2 : et le tableau très bien hein alors qu'elles sont les actions j'ai dit' oui (en désignant un apprenant)

TP498-A3 : il explique euh :::/

TP499-P2 : il explique les leçons et corrige les exercices++ il explique les leçons et corrige les exercices (elle écrit les deux actions au tableau)

TP500-PH4-P2 : alors que pensez-vous de ce métier'+++ on va dire + je pense hein ++ je pense que le métier de l'enseignant/ hein/ est noble pourquoi'

TP501-Ax : parce qu'il apprend aux élèves

TP502-P2 : on répète apprend ++ parce qu'il++ qu'est-ce qu'on a dit' (en mimant le verbe)

TP503-Ax : madame réfléchir

TP504-P2 : non +++ il éduque les petits enfants éduque il éduque (elle écrit la phrase au tableau)+ il éduque les petits enfants++ et forme quoi' (en écrivant la deuxième phrase) ++ et forme +++ forme quoi' les esprits +++ d'accord ++ [yourhadi el oukoul] ++ il forme éduque les petits enfant on éduque c'est l'éducation d'accord' ++

TP504-PR\*1-P2 : reprends (en désignant un apprenant) l'enseignant

TP505-A1 : l'enseignant :: apprend les élèves/

TP506-P2 : apprend AUX

TP507-A1 : apprend aux élèves :: à //li// à lire ::: à écrire ::: réfléchir ::: et à conte

TP508-P2 : à compter com-p-ter com-p-ter

TP509-A1 : à //con// à //com// :: compter il travaille dans ::: école ::: il utilise ::: le cartable :: le feutre ::: la blouse blanche ::: et :: et euh :::

TP510-P2 : le tableau

TP511-A1 : le tableau +++++

TP512-P2 : alors les actions' (en montrant à l'apprenant de regarder le tableau)

TP513-A1: il :::

TP514-P2 : il explique

TP515-A1 : il explique ::: la leçon :: et ++

TP516-P2 : corrige' ++ les exercices

TP517-A1 : corrige les exercices :::: il éduque :::

TP518-P2: attends++ je PENSE (en montrant la phrase au tableau)

TP519-A1 : je pense :: que : le métier de l'en-seig-nant :: est est ::://no// noble :: noble ::  
//parce// //par// parce que :::/

TP520-P12 : parce qu'il' (en montrant la phrase au tableau)

TP521-A1 : parce qu'il :: éduque :: les petits enfants et :: forme les euh :::

TP522-P2 : les esprits

TP523-A1 : les esprits

TP524-P2 : bien

### **Moment d'évaluation**

(L'enseignante demande à ses apprenants de travailler en groupes, ensuite elle a distribué des papiers. l'exercice, sur les papiers, est se forme de paragraphe « bouche trou » où les apprenants doivent remplir à partir de se qu'ils ont retenu en utilisant des notes que l'enseignante a laissées au tableau et la boîte à outils.

TP525-P2 : alors regardez ++++++ ceux qui ont le euh ::::: ceux qui ont le boulanger++ regardez vous avez le lieu ici vous écrivez le nom de ce métier alors le nom vous écrivez le boulanger ++ on s'écoute le lieu voue écrivez le lieu du travail +++ les outils ++ les actions + vous écrivez les actions++ toujours les actions +++ alors le :::: travaille dans +++ il utilise :::: IL+++ les actions IL +++ ce que vous pensez +++ et voilà la boîte à outils.

(Après une bonne période, de 8 mn, les apprenants lisent ce qu'ils ont pu trouver.

L'enseignante désigne les apprenants qui répondent)

(Les apprenants qui ont corrigé lisent directement de leurs paragraphes)

TP526-A1 : le médecin ++ soigne les malades et travaille dans une hôpital :: il utilise :::: le stéthoscope :: le tensiomètre :: et le ther-mo-mètre :: +++ le euh //sou// sou-la-ger les sou-ffrances :: //trou// trouver :: le // re :://

TP526-P2 : le remède

TP527-A1 : le remède :: //ma// //ma// {ma-n-te-nir}

TP528-P2 : maintenir le peuple en bonne santé

TP529-A1 : maintenir :: le euh :: en bonne :: santé

TP530-P2 : alors tu n'as pas conjugué les verbes++ vas ta place ++ travaille de groupe++  
deuxième groupe

TP531-A2 : le médecin euh le médecin consulte :: les malades :: ++ il travaille dans un  
hôpital :: ou cabinet il utilise :: le stéthoscope :: le la seringue ::: et le tensiomètre :: ++ il  
prescrit ::: les ordonnances :: et soulage :: les souffrances+++ je pense :: que le métier ::: le  
médecin :: +++ est nécessaire ::: car elle soulage les malades

TP532-P2 : qui qui' elle soulage les malades qui'

TP533-A2 : le :::

TP534-P2 : le médecin'

TP535-A2 : (l'apprenant fait signe de tête pour dire oui)

TP536-P2 : médecin est un nom masculin ou bien féminin'

TP537-A2 : masculin

TP538-P2 : alors++ par quoi je remplace le nom masculin'+ par quel pronom'+ il ou bien elle'

TP539-A2 : madame il (rire)

TP540-P2 : allez A3

TP541-A3 : le boulanger : euh :: le boulanger fait du bon pain euh le boulanger euh ::  
travaille dans euh :: le boulangère euh le //boulan// le boulanger travaille dans le  
boulangerie et euh ::: il euh ::: utilise :: il utilise : euh ::: il utilise :: euh :: la euh pelle+++ le  
four ::: la euh :::++++++

TP542-P2 : hein ++ et les plateaux

TP543-A3 : et les plateaux++ il euh ::: pré-pare la pâte ++ il pétrit :: la pâte ::: il //se// euh ::  
+++ il laisse gonfler :: il laisse gonfler euh ::: +++++ (il regarde l'enseignante) madame  
façonner/

TP544-P2 : vous n'avez pas terminé'+ ça se voit +++ allez allez personne ne veut lire + zéro  
pour le groupe

TP545-A4 : le boulanger ++ il travaille /dans un boulangerie/

TP546-P2 : alors qu'est-ce qu'il fait le boulanger' qu'est-ce qu'il fait' +++ termine termine

TP547-A4 : il travaille dans un boulangerie

TP548-P2 : dans UN'

TP549-Ax : dans une

TP550-A4 : utilise euh les pelles les {ports} les euh les {for} les les fours :: et euh ::: le {pètre  
le pètre}



TP551-P2 : le {pètre}' ++ ça fait trois mois nous disons le pétrin le pétrin le pétrin'

TP552-A4 : le pétrin +++++++

TP553-P2 : ça c'est le travail de groupe ça'

TP554-A4 : madame le plateau le euh ::: prépare la pelle la //pé// la {paté} il la {paitre} et euh ::: la {lasse} //gon// gonfler++ le boulanger le //bou/ : le boulanger fait du bon eu euh le //du/ / travaille dans un //bou// euh ::

TP555-P2 : pourquoi ce mélange là c'est pas un travail de groupe ça' vas ta place ++ zéro pour le groupe

TP556-A5 : le boulanger travaille dans dans :: le boulangerie+ il utilise ::: les plateaux et le four :::et pétrin :: et euh :: il prépare ::la pâte :: et et euh : //pé// pétrit et la :: la laisse gonfler et et ::: //par// par en ::: ++++ des baguettes et enfourne (l'apprenant regarde l'enseignante)

TP557-P2 : où est l'utilité du métier hein'

TP558-A5 : [000000]

TP559-P2 : qu'est ce que tu penses de ce métier'

TP560-A5 : [000000]

TP561-P2 : alors tout est écrit au tableau++ tout est écrit au tableau

### CORPUS – PRODUCTION ORALE 3 (P3)

(12 novembre 2019) thème : décrire un métier et donner son point de vue (32mn 37s)

TP001-PH1-P3 : alors les enfants+++ dans ce projet++ qu'est-ce qu'on a fait' ++ de quoi + on a parlé' ++ de quoi'

TP002-A0 : [000000]

TP003-P3 : oui A1

TP004-A1 : euh //par// + euh comme /

TP005-P2 : on a parlé

TP006-A1 : on {parlé} des métiers

TP006-PR1-PH2-P3 : très bien + maintenant vous allez écoutez ça rapidement ++ et on va :::  
et on va découvrir :: quels sont les métiers :: qui + sont cités (l'enseignante fait écouter ses  
apprenant un enregistrement « une chanson sur les métiers » à partir de son portable) +++  
silence

TP007-P3 : très bien :: on a vu :: pleine de métiers ++ par exemple quels sont les métiers qui  
ont été cités' (en désignant un apprenant)

TP008-A1 : le boulanger

TP009-P3 : le boulanger ++ A2

TP010-A2 : [000000] (l'enseignante désigne un autre apprenant)

TP011-A3 : [xxxxxx]

TP012-P3 : le :: '

TP013-A3 : le dentiste

TP014-P2 : le dentiste

TP015-A4 : le policier

TP016-P3 : le policier ++ A5

TP017-A5 : le menuisier

TP018-P3 : le menuisier :: (en désignant un autre apprenant)

TP019-A6 : [xxxxxx]

TP020-P3 : le euh :: pompier ++ dans la vidéo ++ qu'est-ce que vous avez entendu ++ A7

TP021-A7 : [xxxxxx]

TP022-PH2-P3 : l'ébéniste' ++ ça c'est tous les métiers qu'on connaît + alors on a vu plaine de  
métiers ++++ alors je vous ai dit + les enfants +++ que ++ les métiers ++ nous avons différents  
++ nous avons différents métiers (rire) nous avons différents ++ métiers ++ nous avons  
différents métiers ++ alors + nous avons l'ébéniste : le menuisier ::: le boulanger :: le policier ::  
le pompier :: tous ces métiers ++ est-ce que tous ces métiers ont euh :: le même lieu de travail  
+ est-ce que tous les métiers + ont le même lieu de travail (en mimant) ++ est-ce que la  
maîtresse + et le boulanger + travaillent dans le même endroit'

TP023-A0 : madame non

TP024-PH3-P3 : alors ++ ou travaille le boulanger'

TP025-A1 : dans ++ le bou-lan-gerie

TP026-P3 : fais moi une phrase ++ le :: boulanger

TP027-A1 : le boulanger travaille + dans un/

TP028-P3 : dans UNE ::

TP029-A1 : dans une boulangerie

TP030-P3 : très bien +++ alors + oui :: (en désignant un autre apprenant)

TP031-PH3-A2 : madame le médecin madame travaille dans un euh hôpital

TP032-P3 : oui euh ::: le médecin + travaille :: dans un hôpital+++ très bien ++ et le pompier où est-ce qu'il travaille'

TP033-A3 : madame madame (l'enseignante l'autorise de parler)

TP034-PH4-A3 : madame le pompier travaille dans euh la euh {guerre} la //ga// caserne

TP035-P3 : la caserne très bien ++ alors le pompier travaille dans une caserne alors quoi d'autre

TP036-A0 : madame madame madame

TP037-PH5-P3 : le policier travaille où'

TP038-A0: madame madame madame

TP039-P3: A4

TP040-A4: le euh euh::/

TP041-P3: le policier ++ Ax laisse A4 parler ++ A4 je veux une phrase + sujet verbe complément

TP042-A4 : le policier + travaille euh une euh commissariat

TP043-P3 : dans UN commissariat ++ répète le policier travaille dans un commissariat

TP044-A4 : le policier euh le policier euh travaille euh dans un commissariat

TP045-P3 : très bien (elle désigne un apprenant qui veut parler)

TP046-A5 : le policier +régule euh la circulation

TP047-P3 : on parle de euh +++ où il travaille ++ l'endroit+ d'accord

TP048-A5 : madame oui

TP049-PH6-P3 : le policier travaille dans un commissariat d'accord' +++ attendez attendez attendez ++ et le pâtissier :: où est-ce qu'il travaille le pâtissier + où est-ce qu'il travaille A6 le pâtissier ::

TP050-A1 : madame le {pâtier}

TP051-P3 : le pâtissier travaille dans une pâtisserie répète A6

TP052-A1 : le //poli// euh [madame nssit]

TP053-P3 : le pâtissier ::

TP054-A1 : le pâtissier travaille +++

TP055-P3 : dans UNE'

TP055-A1 : dans une euh +++

TP056-P3 : pâ-ti-sse-rie

TP057-A1 : pâtisserie

TP058-P3 : pâ-ti-sse-rie très bien

TP059-A0 : madame madame madame

TP060-P3 : très bien les enfant++ très bien ++ le pâtissier travaille dans une pâtisserie ++ le boulanger travaille dans une boulangerie ++ le pompier travaille :: dans une caserne +++ le policier travaille dans une un commissariat ++ le menuisier travaille dans un'

TP061-A1 : atelier

TP062-PH7-P3 : dans un atelier ++ oui l'ébéniste aussi + travaille dans un euh :: dans un ::: atelier ++ est-ce que l'ébéniste et le menuisier font le même travail'

TP063-A0 : madame non

TP064-TPH8-P3 : non très bien ++ alors le docteur ++ le médecin travaille++ dans un hôpital++ le dentiste travaille dans un cabinet ++/

TP065-A1 : le menuisier travaille ++ dans un chantier

TP066-P3 : le menuisier : ' ++ le maçon (rire) ++ la maîtresse travaille dans une école ++ bien les enfants bien

TP067-PR9-TP-P3 : alors ++ maintenant + quelle est l'utilité + quelle est l'importance ++ l'importance ++ on va prendre trois ++ euh :: on va prendre cinq métiers ++ on va prendre le boulanger (en écrivant le boulanger au tableau)++

TP068-A0 : madame le médecin

TP069-P3 : le policier :: ++ le policier + le policier (elle écrit sur le tableau) + le menuisier (en écrivant au tableau)

TP070-A0 : madame le boulanger + le policier + le menuisier le médecin madame le maçon

TP071- P3 : le médecin ++

TP072-A0 : madame les pompiers madame le chantier (l'enseignante regarde avec ses apprenants)

TP073-P3 : le pompier (elle l'écrit au tableau) silence [khlasse] c'est déjà beaucoup

TP074-PH10-P3 : alors on a dit que le boulanger travaille dans UNE'

TP075-Ax : boulangerie

TP076-P3 : très bien ++ le boulanger travaille dans UNE :::

TP077-A0 : boulangerie

TP078-P3 : le policier travaille dans un :::

TP079-A0 : commissariat

TP080-P3 : UN co-mmi-ssa-riat (en écrivant en même temps)

TP081-P3 : le menuisier travaille dans un'

TP082-Ax : atelier

TP083-P3 : dans UN atelier (en écrivant au tableau)

TP084-Ax : le médecin travaille dans un/

TP085-P3 : dans UN

TP086-A0 : hôpital

TP087-P3 : hôpital

TP088-P3 : le pompier travaille dans UN' +++ caserne

TP089-PH11-P3 : alors ++ très bien ++ ça c'est les métiers + ça c'est le lieu de travail ++ maintenant ++ on va parler ++ de ++ l'utilité +++ quelle est l'importance :: +++ pourquoi euh pourquoi euh euh qu'est-ce qu'il nous donne le boulanger' ++ qu'est qu'il a de particulier'

TP090-Ax : madame madame madame

TP091-P3 : ne hurle pas +++ alors A1

TP092-A1 : madame euh :: il préparer la tarte

TP093-P3 : alors est-ce que + quand le boulanger + prépare la tarte ++ est-ce que pour nous c'est important ++ qu'est-ce qui est vraiment important ++ qu'est-ce que euh le boulanger le boulanger [xxxxxx] pourquoi' ++ grâce à lui qu'est-ce qu'on fait' (l'enseignante désigne l'apprenant qui veut parler

TP094-A2 : parce que euh madame euh : il fait du bon pain

TP095-P3 : très bien +++ quelle est l'importance du boulanger + le boulanger :: ++ c'est grâce au boulanger quand mange du bon pain (en mimant) ++ alors (elle passe au tableau pour écrire ce qu'elle explique) c'est grâce au boulanger +++ grâ-ce au bou-lan-ger ++++ on man-ge :: +++ du bon :: pain ++ grâce au boulanger ++ on mange du bon pain

TP096-PH12-P3 : et grâce au policier qu'est-ce qu'il fait'++ qu'est-ce qu'il a de particulier + le policier ::

TP097-A0: madame madame madame

TP098-P3: oui A1

TP099-A1: madame le policier:: euh arrêter le euh:: le euh::: le voleur

TP1000-P3 : le policier arrête les voleurs ::

TP101-Ax : madame madame

TP102-P3 : oui (en désignant l'apprenant qui veut parler)

TP103-A2 : le policier euh :: madame :: euh ::: règle euh ::://cir// :::

TP104-P3 : il règle la circulation

TP104-A3 : madame [xxxxxx]

TP105-P3 : c'est un homme courageux

TP106-Ax : [xxxxxx]

TP107-P3 : alors + les enfants++ puisque : + puisque : le boulanger il euh +alors ++ s'il n y avait pas le policier ++ si la circulation n'était pas+++ réglée + par : le policier :: qu'est-ce qu'il va arriver ++ alors moi je suis en voiture [hen :::::] je tues celui-là je tues celui-là (en mimant) +++ le policier + qu'est-ce qu'il fait' +++ le policier protège ++ il protège les gens++ alors sans le policier ++ viens A1 ++ alors + lui c'est un voleur ++ il sait voler les gens ++ moi je suis un policier + viens ++ allez allez (en jouant la scène avec un apprenant) ++ si le policier n'existait pas++ le voleur ++ comment il va faire' il va faire ça (en mimant) il fera ça et ça (en mimant) je prends tous ::: + d'accord ++ alors les enfants ++ le policier qu'est-ce qu'il fait' ++ il protège :: ++ le policier :: protège ::: ++ protège les gens (elle écrit au tableau) ++ protège ::: les ::: gens

TP108-PH13-P3 : alors ++ le menuisier + qu'est-ce qu'il fait' (elle désigne un apprenant qui a demandé la parole)

TP109-A1 : le menuisier :: euh : madame : euh ::: euh :: euh :: les meubles :: euh les meubles euh :: les euh :: maisons/

TP110-P3 : doucement doucement ++ réfléchis A1 ++ qu'est-ce qu'il fabrique le menuisier (en montrant un objet) ++ c'est quoi ça

TP111-Ax : la table (l'enseignante désigne un apprenant)

TP112-A1 : le menuisier fabrique de beau euh :: de beaux meubles

TP113-P3 : c'est des beaux meubles'

TP114-Ax : madame non

TP115-P3 : ce sont des meubles ++ (en désignant un autre apprenant)

TP116-A2 : le menuisier euh ::: régler les euh : meubles

TP117-P3 : il règle les meubles : ++ alors imaginez ++ imaginez imaginez ++ le menuisier n'existe pas + il n'y a pas de menuisier d'accord +++ les tables n'existent pas + le bureau n'existe pas ++ alors ++ tout le monde dans la classe + il sera assit comme ça (elle s'assoit par terre) ++ on serait comme ça ++on ne peut pas écrire ++ d'accord ++ alors +++ qu'est-ce qu'il

fait ++ le //bou// le menuisier +++ il fabrique :: des meubles ++ utiles ++ d'accord ++ nécessaires + alors imaginez il n'y a pas le menuisier ++ il n'y a pas de table + il n'y l'armoire ++ il n'y a pas de lit où on dort ++ il n'y a rien ++ d'accord ++ alors le menuisier :: fabrique +++ des meubles +++ des meu-b-les utiles +++ des meubles utiles (en écrivant au tableau)

P118-TPH12-P3 : alors + et le médecin' ++ alors moi ++ moi je //se// j'ai mal ++ je peux pas respirer (en mimant) +++ qu'est-ce qu'il fait le médecin +++ alors le médecin ++ qu'est-ce qu'il fait ' A1

TP119-A1 : il soigner :: les malades

TP120-P3 : très bien ++ il soigne ::: les malades

TP121-Ax : et ausculte

TP122-P3 : et au-scu-lte les ma-la-des (en écrivant au tableau) ++ alors si le médecin+ n'existait+ pas +++ tout le monde + tout le monde serait malade voilà tous le monde (en mimant) ++ très bien

TP123-PH13-P3 : alors ++ et le pompier' :: qu'est-ce qu'il font ++ les pompiers ++ qu'est-ce qui est spéciale chez les pompiers' A1

TP124-A1 : [xxxxxx]

TP125-P3 : réfléchis

TP126-AX : madame madame

TP127-P3 : oui A2

TP128-A2 : madame euh les pompiers sauvent euh :: les vies madame euh :: et atteindre euh :: [xxxxxx]

TP129-P3 : ah :: il sauve ::: les vies (en écrivant au tableau)

TP130-PH14-P3 : alors ++ si les pompiers :: n'existaient pas +++ si les pompiers++ quand on est à la mer (en mimant) tout le monde va mourir euh +++ s'il y a un tremblement de terre ++ tout le monde mort ++ et s'il y a du feu ++ tout le monde mort +++ donc ++ alors + les enfants +++++ à votre avis ++ quelle est le métier :: le plus important'+++ quelle est le métier le plus important

TP131-A1 : madame (l'enseignante l'autorise de parler)

TP132-P3 : oui

TP133-A1 : madame + euh le policier

TP134-P3 : le policier euh alors euh ::: tu peux rester sans manger le pain (en mimant) +++ tu peux'

TP135-A1 : euh :: non

TP136-P3 : non

TP137-A0 : madame madame madame

TP138-P3 : oui A2

TP139-A2 : les pompiers

TP140-P3 : tous ::: les métiers sont importants ++ tous ::: les métiers sont nécessaires ++ tous ::: les métiers sont indispensables ++ on ne peut pas dire ++ qu'un métier :: est mauvais ++ tous ::: les métiers sont nécessaires ++ même le maçon ++ si le maçon n'existait pas il n'y aurait pas de bâtiments ++ il n'y aurait pas d'école + il n'y aurait pas d'école + y aurait pas de maisons(en mimant) +++ d'accord si le //me// le menuisier : n'existait pas il n'y aurait ni tables + ni fenêtres + ni rien du tout ++ sans le boulanger ++ on ne peut pas manger ++ et si on ne mange pas ++ qu'est-ce qu'on a' ++ on va mourir de faim' ++++ alors euh ++si euh :: par exemple + le pompier n'existait pas ++ tous va bruler+ d'accord/

TP141-A3 : madame euh et les policiers [xxxxxx]

TP142-P3 : bein :: les voleurs il y aurait pleins de voleurs : et pleins de criminels + d'accord ++ d'accord ++++ vous avez compris

TP143-PR1- TP1-P3 : alors ++ maintenant les enfants + je vous ai donnés un euh un idée + une idée ++ alors maintenant chacun d'entre vous ++++ réfléchissez ++ et dites moi ++ qui est-ce +qui+ qu'est-ce qu'on fait dans ce métier ++ et pourquoi ++ vous aimez ce métier ++ pourquoi je l'aime ++ alors + moi par exemple ++ moi je ais dire euh :: j'aime le métier de maîtresse ++ par ce que la maîtresse apprend aux élèves + à lire + à écrire + à réfléchir à+ compter : ++ le métier de maîtresse c'est un métier :: noble ++ pour moi ++ pour moi ++ alors vous +++ choisissez un métier et vous allez ++ le présenter ++ d'accord' ++ d'accord' ++ et vous allez me dire :: qu'elle est son utilité ++ et pourquoi il est + important ++ dites moi + ce que vous pensez ++ est-ce que pour vous + c'est un+ métier courageux' + est-ce que ++ c'est un métier :: noble ++ est-ce que c'est un métier euh ::: par exemple c'est un métier :: + nécessaire ++ est-ce que c'est un métier :: d'accord ++ vous me donnez votre avis ++ d'accord' ++ allez réfléchissez ++ on commence allez +++ pourquoi vous faites ça (en croisant les bras) réfléchissez allez

TP144-A1: madame madame

TP145-P3: non A1 tu réfléchis ++ dans cinq minutes +++ cinq minutes ++ je répète (en mimant) ++ d'accord+++ alors tu réfléchis à un métier ++ d'accord' ++ tu vas me présenter un métier +++ d'accord ++ tu vas me dire +++ quel est son importance' ++ où il travaille' ++ qu'est-ce qu'il



fait + euh ::: pourquoi tu aimes ce métier' ++ d'accord' ++ allez réfléchissez +++ réfléchissez + rapidement les enfants

(Après quelques minutes de réflexion l'enseignante désigne un apprenant pour passer au tableau et présenter un métier)

TP146-P3 : vas-y A1

TP147-A1 : le policier ++ le policier est- un est un homme sérieux ++ il travaille ++ dans un euh + commissariat +++ et euh +++ commissariat :: ++++ il //pro// euh :: protège (en regardant ce qui est écrit au tableau) + protège les gens ++++++

TP148-P3 : il protège + les gens ++ très bien

TP149-A1 : il utilise :: euh :: le : {siffle} euh :: /

TP150-P3 : le sifflet

TP151-A3 : le sifflet ::: +++++ {le} gants les gants :: et euh :: /

TP152-P3 : les gants :: ' (l'apprenant fait le geste oui avec sa tête)

TP153-P3 : oui ::

TP154-A3 : +++++ et le bâton

TP155-P3 : et le bâton + très bien ++ hein ::

TP156-A1 : le policier :: est – un est un monsieur ++ courageux

TP157-P3 : est-ce que + tu + aimes ce métier' ++ tu aimes ce métier'

TP158-A3 : oui (en secouant la tête)

TP159-P3 : tu le dis ++ j'aime :: ce métier + parce que c'est un métier :: noble + et courageux

TP160-A1 : j'aime //ce méti// euh : j'aime ++ j'aime ce métier //par// //parce// parce que + parce que ++ parce qu'elle/

TP161-P3 : parce que ++ C'EST

TP161-A1 : parce que c'est +++

TP162-P3 : un métier ::

TP163-A1 : un métier ::: + courageux

TP164-P3 : très bien ++ bien A1 ++ A2 vas-y

TP165-A2 : le médecin est un homme ++ est un homme et femme + et /

TP166-P3 : alors + pourquoi tu dis + est ++ pourquoi tu dis + est puisque tu dis femme et homme ++ alors + répète ++ le médecin ::

TP167-A2 : le médecin est euh ++ le médecin est un homme actif et sérieux et euh :: il travaille dans ++ l'hôpital :: il il euh :: +++ il il soigne et ++ ausculte les malades ++ il utilise : ++ le thermomètre et ++ le stéthoscope :: +++ il il euh :: porte le euh tablier blanc et/

TP168-P3 : UN :: tablier :: blanc

TP169-A2 : un tablier blanc ++ j'aime le métier :: de euh euh médecin ++ car : ce métier est noble

TP170-P3 : très bien A2 ++ non A1c'est bon ++ A3 ++ les autres tout le monde va passer

TP171-A3 : [xxxx]

TP172-P3 : je n'ai pas entendu

TP173-A3 : [000000]

TP174-P3 : la voix (en mimant)

TP175-A3 : le menuisier euh :: il travaille dans un euh ::: euh + le menuisier ++ est u/

TP176-P3 : ferme la porte Ax

TP177-A3 : le menuisier est un homme artiste : et sérieux ++ et artisan ++ euh il travaille /

TP178-P3 : c'est un artisan ++ oui

TP179-P3 : il travaille ++ dans un euh + il travaille dans un ++ atelier ++ il utilise euh le marteau et euh :: clos /

TP180-P3 : et les los

TP181-A3 : les clos

TP182-P3 : très bien

TP183-A3 : et euh et :: la scie ::

TP184-P3 : très bien

TP185-A3 : madame :: j'aime ++ le métier ::: de menuisier :: parce qu'il ::: ++ meuble + les maisons

TP186-P3 : parce qu'il MEUBLE les maisons ++ très bien A3 ++ A4

TP187-A4 : le commandant est un + homme actif +++ et courageuse et et :::

TP188-P3 : tu as dis un homme + pourquoi tu dis courageuse'

TP189-A4 : [000000] (rire)

TP190-P3 : cou-ra-geux :: ++ répète

TP191-A4 : le commandant est un homme actif +++ {incourageux}

TP192-P3 : ACTIF ++ ET + COURAGEUX

TP193-A4 : actif +++ {incourageux} ++++ elle :: elle euh porte :::/

TP194-P3 : IL porte + pourquoi tu dis elle'

TP195-A4 : madame il porte euh :: verts

TP196-P3 : il porte :: le tenue vert ++ d'accord

TP197-A4 : madame le tenue ::: vert ++ dans un euh euh ::: la euh la ++ caserne

TP198-P3 : il travaille + dans ++ une caserne

TP199-A4 : elle euh :: elle/

TP200-P3 : pourquoi tu dis elle' tu dis LE commandant ++ il + utilise ::

TP201-A4 : il utilise euh le le euh (rire) (il mime) les menottes /

TP202-P3 : les menottes :: oui

TP203-A4 : madame ++ le bateau :

TP204-P3 : les bateaux :: oui :: ça dépend de quel commandant ++ il y a plusieurs commandants ++ oui ::

TP205-A4 : [000000]

TP206-P3 : pourquoi tu aime ce métier' pourquoi' + est-ce que tu aime ce métier là'

TP207-A4 : madame oui

TP208-P3 : tu aimes ce métier ++ dis le +dis j'aime ce métier/

TP209-A4 : je l'aime ce métier euh ::

TP210-P3 : J'AIME CE METIER

TP211-A4 : j'aime ce métier :::

TP212-P3 : parce que

TP213-A4 : parce que euh :: il il il euh ::: courageux

TP214-P3 : parce que ++ c'est un métier courageux ++ très bien (elle désigne un autre apprenant)

TP215-A5 : le boulanger est un homme actif ++++ et sérieux ++ et + il travaille :: dans un boulangerie /

TP216-P3 : dans UNE ::

TP217-A5 : dans une boulangerie ++++++++ (en regardant le tableau)

TP218-P3 : qu'est-ce qu'il fait le boulanger'

TP219-A5 : [00000] ++ //i// + il + //pré// ++ d'abord il prépare la pâte ++ et euhh ++

TP220-P3 : ensuite'

TP221-A5 : ensuite et ++++++++

TP222-P3 : c'est tout ++ il prépare la pâte + et il la laisse comme ça

TP223-A5 : (fait signe pour dire non)

TP224-P3 : qu'est-ce qu'il fait alors' ++ il la partage (en mimant)

TP225-A5 : il la partage en boules ++ et euh :::

TP226-P3 : oui'

TP227-A5 : oui

TP228-P3 : il la laisse (en mimant)

TP229-A5 : il la laisse euh :: gonfler

TP230-P3 : enfin

TP231-A5 : enfin :: ++++

TP232-P3 : il + enfourne le pain + très bien + est-ce que tu aimes++ le métier du boulanger

TP233-A5 : (l'apprenant fait signe de tête pour dire oui)

TP234-P3 : dis le ++ dis à tes camarades + pourquoi + tu aimes ce métier'

TP236-A5 : madame + le métier de boulanger ++ parce qu'il euh ::: de bon pain

TP237-P3 : très bien : ++ parce que + grâce à lui +++ on m'ange ::: du bon ++ pain ++ très bien  
A5 ++ A6

TP238-A6 : le maçon ++ le maçon :: ++ est un homme actif + et sérieux ::: + il travaille dans un chantier+ il utilise :: la règle et la ++ brouette ::: + il //méla// il mélange :: le {martau} ::: et ++ construire ::: les maisons ++ j'aime :: le métier ++ du maçon ++ parce que euh :: grâce à ce métier euh : ++

TP239-P3 : tu aimes le métier de maçon ++ parce que c'est un métier noble

TP240-A6 : oui (en secouant la tête)

TP241-P3 : et aussi ++ pourquoi tu l'aimes' ++ c'est grâce à lui : qu'on a des' (en montrant l'objet) ++ des murs :: et des maisons ++ des écoles ++ d'accord + alors quelqu'un d'autre

TP242-A0 : madame madame

TP243-P3 : A7 ++ oui Ax qu'est-ce que tu veux

TP244-Ax : madame : euh : le policier :: madame :: ++ utilise : le chien'

TP245-P3 : oui ++ il y a le chien ++ les chiens qui sont dressés ++ comme euh :: comme les pompiers ++++ vas-y A7

TP246-A7 : le boulanger :: le boulanger travaille dans un :: boulangerie euh ::/

TP247-P3 : dans UNE ::

TP248-A7 : dans++ un ++ dans une ++ boulangerie ++ il fait du pain ++ d'abord euh :: d'abord++++ //d'a// ++ d'abord il euh :: il il ++ il euh :: partager + partager du euh : /

TP249-P3 : il partage

TP250-A7 : il partage ::: euh :: le euh :: pain : puis euh ::: ensuite :: et :: ensuite :: et ::: et euh ::

TP251-P3 : la laisse gonflée

TP252-A7 : et la :: laisse gonfler :: euh :: puis ++ puis :: il //rè// euh //rè//++++ madame euh :: des boules

TP253-P3 : il la partage en boules

TP254-A7 : il :: la partage :: en boules ++ enfin :: //i/ : //i// ::

TP255-P3 : il la met dans le four

TP256-A7 : il la ::: euh met ++ dans le four ++ j'aime ce métier :: car :: euh car :: car c'est un :: //mé// //mé// métier noble

TP257-P3 : A8

TP258-A8 : j'aime le métier de maîtresse parce que/

TP259-P3 : de LA maîtresse

TP260-A8 : de la maîtresse :: parce qu'elle apprend aux élèves :: à lire :: à écrire :: et à réfléchir ::: ++ et à compter :: ++ euh +++ il +++ elle est :: euh +++++

TP261-P3 : elle est :: quoi

TP262-A8 : [xxxxxx] (rire)

TP263-P3 : vas-y vas-y ++ pourquoi tu aimes le métier de la maîtresse' ++ tu veux devenir maîtresse plus tard'

TP263-A8 : madame oui (rire)

TP264-P3 : pourquoi'

TP265-A8 : (rire)

TP266-P3 : vas-y ++ fais un effort ++ pourquoi

TP267-A8 : madame ++ parce que ++ c'est [xxxxxx] la lecture (rire)

TP268-P3 : c'est pour ça que tu veux devenir maîtresse'

TP269-A8 : madame oui + et madame euh:::: ++ il ++ elle est euh :: maman ++ euh comme :: la maman ++ deuxième euh ::: +++++

TP270-P3 : dans la classe

TP271-A8 : dans la classe

TP272-Ax : madame madame euh madame euh :: madame il parler euh :: j'aime le métier de madame X

TP273-P3 : comment' ++ répète

TP274-Ax : madame euh ::: parler euh :::: madame euh :: j'aime ce métier madame euh :: parce- qu'il euh :::: ce [xxxxxx] maîtresse madame euh ::::

TP275-P3 : vous aimez le métier de maîtresse ++ à cause de moi'

TP276-A0 : oui madame

TP277-P3 : et bein :: c'est très gentil ++ merci beaucoup ++ ça me fait très plaisir ++ non non ça me fait plaisir que vous aimez le métier de maîtresse ++ grâce à moi ++ c'est bien +++ quelqu'un d'autre A9 vas-y ++ A4 tu as déjà fait +++ non assis-toi A9 au tableau

TP278-Ax : madame [wahed ma dar hala l'avocate]

TP279-P3 : l'avocate ++ chacun fait le métier qu'il veut ++celui qu'il aime ++ d'accord

TP280-A9 : j'aime le métier :: du maîtresse + parce qu'il euh apprend aux élèves ::: et euh :: écrire et euh :: lire/

TP281-P3 : à LIRE à écrire ::: et à :: réfléchir ::

TP282-A9 : et à :: réfléchir :: +++++

TP283-P3 : c'est tout'

TP284-A9 : [0000000]

TP285-P3 : d'accord +++ elle va ajouter ++ qu'est-ce que tu vas ajouter

TP286-A9 : [000000]

TP287-P3 : tu veux devenir maîtresse'

TP288-A9 : oui

TP289-P3 : mais pourquoi' +++ pourquoi A9 tu veux devenir maîtresse' + pourquoi'

TP290-A9 : madame ++ j'aime :: +++

TP291-P3 : j'aime + c'est tout' + pourquoi'

TP298-A9 : [000000]

TP293-P3 : pourquoi A9 ++ // qu'est-ce// pourquoi tu aimes le métier de maîtresse ++ pourquoi tu n'aime pas le métier de pompier' ++ pourquoi tu n'aimes pas le métier d'avocate' ++ pourquoi maîtresse'

TP294-A9 : madame j'aime le métier de maîtresse

TP295-P3 : c'est tout' ++ pourquoi' +++ comme ça (en mimant) (rire) ++ pourquoi

TP296-A9 : madame [nachtiha]

TP297-P3 : pourquoi'

TP298-A9 : [000000] (rire)

TP299-P3 : parle ++ exprimes toi (en mimant) ++ pourquoi tu aimes ce métier +++ oui ::: elle veut être maîtresse +++ mais ::: comme ça (en mimant hocher des épaules) ++ tu veux être une maîtresse ++ assis-toi

TP300-P3 : allez les autres allez A10 au tableau ++++ allez

TP301-P3 : vas-y +++ qu'est-ce que tu veux être A10 +++ quel est le métier que tu aimes beaucoup +++ chut ++ silence ++++ qu'est ce que/

TP302-A10 : (l'apprenant montre ce qui écrit pour répondre à la question de l'enseignante) madame policier

TP303-P3 : tu veux être policière' ++ vas-y

TP304-A10 : madame euh ::: [000000]

TP305-P3 : A10 assis-toi ++ réfléchis ensuite tu reviens ++ A11 tu as une idée' +++ oui A12 vas-y

TP306-A12 : madame euh ::: madame euh ::: madme euh::: madame euh::: ++ madame euh:: +++

TP307-P3: le métier::

TP308-A12: le métier :: euh :: la maîtresse ++ //par// parce que euh ::: la maîtresse euh ::: est euh ::: euh :: lire +++

TP309-P3 : a-ppr-end aux élèves

TP310-A12 : apprend {ax} élèves :: lire écrire euh ::::: et ::: réfléchir ::

TP3011-P3 : chut non

TP312-A12 : j'aime euh :: le métier :: euh ::: ++

TP313-P3 : de maîtresse

TP314-A12 : le maîtresse +++ parce que : euh :::: le euh ::: maîtresse euh :::

TP315-P3 : LA maîtresse

TP316-A12 : parce {quo} :: la maîtresse ++++

TP317-P3 : travaille

TP318-A12 : travaille :: euh ::: +++

TP319-P3 : très dure

TP320-A12 : très dure

TP321-P3 : c'est ça'

TP322-A12 : (l'apprenant secoue sa tête)

TP323-P3 : oui ++ la maîtresse travaille très dure +++

TP324-P3 : elle a écrit ici (en prenant l'ardoise d'un apprenant) alors regardez les enfants ++ elle a écrit ici ++ la maîtresse travaille très dure ++ d'accord (sur l'ardoise) (en montrant l'ardoise aux autres élèves) ++ c'est-à-dire que la maîtresse ++ elle travaille beaucoup ::: (en mimant) la maîtresse n'est pas comme ça ++ elle travaille d'accord' (en mimant)

TP324-A0 : madame oui

TP325-P3 : très bien ++ alors on va s'arrêter pour maintenant +++ on s'arrête ++ d'accord ++ on va passer à autre chose

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	5
<b>Chapitre I : Contexte et méthodologie d'analyse</b>	
Introduction .....	14
1- Les objectifs visés par l'analyse des données .....	14
2- Contexte d'étude .....	15
2-1- Le cadrage spatio-temporel .....	16
2-2- La classe de langue .....	16
2-3- Un environnement de classe riche .....	17
2-4- Les participants .....	17
2-4-1- Les enseignants .....	17
2-4-2- Les apprenants .....	18
2-5- Le but .....	18
2-5-1- Contenus et forme du message .....	19
2-6- L'activité de production orale .....	19
3- Détermination du corpus .....	21



3-1- description des outils de recueil des données .....	22
3-1-1- Observation de classes .....	22
3-1-2- Observation, tour de parole et prise de parole.....	22
3-1-3- L'enregistrement .....	24
3-2- La transcription .....	24
3-2-1- Les conventions de transcription .....	25
3-3- Etablissement des données .....	27
4- L'analyse adaptée.....	28
5-1- Analyse quantitative .....	28
5-2- Analyse qualitative .....	29
5- Bilan .....	29
<b>Chapitre II : L'oral à travers les documents officiels</b>	
Introduction .....	31
1- L'enseignement du français en Algérie .....	32
2- Choix méthodologique et mise en pratique du programme .....	32
2-1- Sur le plan didactique .....	32
2-2- Sur le plan pédagogique .....	33
3- Finalités et objectifs de l'enseignement du français dans le nouveau programme de l'école primaire .....	34
3-1- Qu'est-ce qu'une compétence .....	35
3-1-1- La compétence d'ordre communicatif .....	35
3-1-2- La compétence globale .....	36
3-1-3- Les compétences terminales .....	37
3-1-4- Les actes de parole dans les documents officiels .....	39
4- L'oral dans le programme annuel du cycle primaire .....	40
4-1- Les actes de parole et les ressources linguistiques .....	44
4-2- Les thèmes proposés .....	45
5- Obstacles d'apprentissage dans l'enseignement/apprentissage du français .....	46
5-1- Le système phonologique .....	46
5-2- Le vocabulaire .....	48
5-3- La grammaire .....	48
5-3-1- La syntaxe .....	49

5-3-2- La conjugaison .....	49
5-3-3- L'orthographe .....	49
6- L'oral et le choix méthodologique .....	49
6-1- La progression de l'oral .....	50
6-2- Les activités travaillant l'oral .....	52
6-3- La mise en place des apprentissages et l'organisation pédagogique .....	53
6-3- 1- Les situations d'apprentissage .....	53
6-3-2- La situation problème de départ .....	54
6-3-3- Les situations élémentaires .....	55
6-3-4- Les situations d'apprentissage à l'intégration.....	55
6-3-5- Famille de situations .....	55
6-3-5- les situations d'évaluation .....	56
7- Evaluer l'oral .....	57
Bilan.....	57
<b>Chapitre III : Aperçu sur la production orale dans les manuels scolaires</b>	
Introduction .....	60
1- Le manuel scolaire définition.....	60
1-1- Présentation des manuels scolaires .....	61
1-1-1 Description du manuel scolaire de 3 <sup>ème</sup> AP .....	61
1-2-2 Description du manuel scolaire de 4 <sup>ème</sup> AP .....	63
1-3-3 Description du manuel scolaire de 5 <sup>ème</sup> AP .....	64
2- L'apprentissage par projet .....	66
2-1- Les compétences visées .....	66
2-2- Les thèmes proposés .....	67
2-3- Les actes de parole .....	70
2-4- L'oral et l'écrit .....	75
3- Déroulement d'une séquence .....	75
3-1- Organisation des activités .....	76
4- Les situations d'apprentissage .....	77
4-1- L'implication de l'apprenant .....	79
4-2- Démarche de l'activité de l'oral dans les manuels scolaires .....	80

4-2-1- Déroulement de l'activité de l'oral dans le manuel de 5 <sup>ème</sup> AP	80
4-2-2- Les situations d'apprentissage pour l'activité de l'oral	82
4-2-2-1- Les situations problèmes et la production orale	83
4-3- L'évaluation	84
5- Les activités sur l'oral	85
5-1- Les documents pour travailler l'oral	86
5-2- Les activités langagières	87
5-3- La phonologie	90
Bilan	92

#### **Chapitre IV : La production orale en FLE**

Introduction	95
1- Déroulement de la production orale	96
1-1- L'écoute en production orale	98
1-2- La production orale ; une tâche à réaliser	101
1-3- L'oral pragmatique	103
2- Le traitement des mots nouveaux	106
2-1- L'apprentissage et les nouveaux savoirs	108
2-2- Le recours à la langue maternelle	111
2-3- Le rapport oral/écrit	113
3- La production orale et l'évaluation	116
3-1- L'évaluation pendant la production orale	117
3-2- L'évaluation à la fin de l'activité de production orale	119
4- Bilan	120

#### **Chapitre V : L'interaction dans la production orale**

Introduction	123
1- Déroulement de la production orale	124
1-1- La compréhension en production orale	127
1-2- Organisation des savoirs	128
1-3- Les pratiques interactives	131

2-	La séquence dans l'interaction verbale .....	132
3-	Structuration des échanges .....	134
4-	Modalité d'interaction .....	138
5-	Les situations de communication .....	142
5-1-	Les tours de parole .....	143
5-1-1-	Prise de parole .....	145
5-1-2-	Répétition et organisation des tours de parole .....	150
5-2-	Les pré-requis dans l'interaction .....	152
5-3-	La métacognition en production orale .....	154
5-4-	Collaboration et imitation .....	155
	Bilan .....	160

## **Chapitre VI : Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant en production orale**

	Introduction .....	164
1-	La conception nouvelle de l'enseignement/apprentissage en langue étrangère.....	164
2-	Le contrat didactique .....	165
3-	Analyses quantitatives .....	167
3-1-	Modalités d'interventions .....	167
3-2-	Interventions des apprenants et des enseignants .....	169
4-	Analyse qualitative .....	174
4-1-	Les interventions de l'enseignant .....	174
4-1-1-	L'étayage.....	174
4-1-1-1-	L'étayage faible.....	175
4-1-1-2-	L'étayage moyen .....	176
4-1-1-3-	L'étayage fort.....	177
4-1-2-	L'hétéro-correction et l'autocorrection.....	179
4-1-2-1-	L'hétéro-correction .....	179
4-1-2-2-	L'autocorrection.....	179
4-2-	Le rôle des deux partenaires dans l'interaction .....	180
4-2-1-	Le rôle de l'enseignant .....	180
4-2-1-1-	L'enseignant un évaluateur .....	181

4-2-1-2-	L'enseignant un animateur/entraîneur.....	182
4-2-1-3-	L'enseignant un facilitateur et un médiateur.....	184
4-3-	Le rôle de l'apprenant .....	191
4-3-1-	Les connaissances antérieures.....	192
4-3-2-	La disposition cognitive .....	193
4-4-	L'apprentissage un nouveau rôle .....	195
4-4-1-	Un rôle passif ou actif .....	196
4-4-2-	Un apprenant autonome .....	198
4-4-3-	Un apprenant évaluateur .....	198
5-	Synthèse .....	201
	Bilan .....	202

## **Chapitre VII : la production orale et les obstacles rencontrés**

	Introduction .....	205
1-	La production orale et la visée pédagogique .....	205
2-	Les actes de parole en classe de FLE .....	206
3-	Les obstacles rencontrés .....	210
3-1-	Les modalités d'obstacles .....	211
3-2-	Les troubles rencontrés .....	214
4-	Les obstacles et les connaissances antérieures .....	216
4-1-	Obstacles linguistiques .....	217
4-1-1-	Obstacles liés au vocabulaire .....	220
4-1-1-1-	Obstacles liés à la perception.....	220
4-1-1-2-	Obstacles liés à la mémorisation.....	221
4-1-2-	Obstacles liés à la phonologie .....	223
4-1-3-	Obstacles liés à la grammaire .....	224
4-1-3-1-	Obstacles liés aux structures .....	227
5-	Correction des obstacles .....	228
5-1-	obstacles et interventions des partenaires en classe .....	231
6-	Analyse des résultats .....	235
	Bilan .....	236

<b>-Conclusion générale.....</b>	<b>238</b>
- Bibliographie .....	247
- Annexes .....	256
- Annexe I : Les figures des manuels scolaires .....	257
- Annexe II : Grilles d'analyse .....	263
- Annexe III : grilles d'observation .....	270
- Corpus .....	277
- Table de matière .....	347
- Résumés .....	353

## **Résumé**

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'oral, nous nous intéressons en particulier à la production orale des jeunes apprenants et aux interventions des enseignantes face aux énoncés proposés par leurs apprenants. Notre étude est basée sur l'observation de trois classes des 5<sup>ème</sup> AP où le seul facteur de variation est la position qu'occupe la production orale par rapport aux autres activités. Notre but est de montrer la relation entre l'ordre des savoirs et la variation entre les interventions des enseignantes et son impact sur le rendement langagier des jeunes apprenants. Les résultats ont montrés que si la production orale est présentée au début d'une séquence didactique, les apprenants n'arrivent pas à prendre la parole sans l'intervention de leur enseignante. Dans cette mesure, l'enseignante se trouve dans l'obligation de proposer des énoncés pré-préparés et demande à ses apprenants de les répéter. Les résultats ont ainsi montrés que présenter l'activité de production orale à la fin d'une séquence didactique, permet à l'apprenant de prendre la parole en langue étrangère, à choisir le lexique adéquat, à s'auto-corriger mais surtout à s'auto-évaluer.

### **Mots clés :**

Interaction, communication, production orale,

Jeunes apprenants, hétéro-correction, autocorrection,

Répétition, prise de parole, autonomie.

## **Abstract**

Our research work is part of the teaching of oral, we are particularly interested in the oral production of young learners and the teachers' interactions with the statements proposed by the learners. Our study is based on the observation of three classes of 5<sup>th</sup> year of primary school where the only factor of variation is the position occupied by oral production compared to the other activities. Our objective is to show the relationship between the order of knowledge and the variations of teachers and its impact on the language performance of learners. The result showed that if the oral production is presented at the beginning of a didactic sequence, the learners cannot speak without the intervention of their teacher. In this sense the teacher is obliged to propose pre-prepared statements and asks his learners to repeat them. The results have thus show that presenting the oral production activity at the end of a didactic sequence allows the learners to speak in foreign language to choose the appropriate lexicon to self-correct but above all to self-assess.

### **Key words:**

interection, communication oral, oral production

Young learners, straight correction, self-correction

Repetition, speaking, autonomy.

## المخلص

يعد علمنا البحثي جزء من التعليم الشفهي . نحن مهتمون بشكل خاص بالإنتاج الشفهي للمتعلمين الصغار و تفاعلات المعلمين مع العبارات المقترحة من قبل المتعلمين. تستند دراستنا إلى ملاحظة ثلاثة فصول من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي حيث أن عامل الاختلاف الوحيد يكمن في مكانة نشاط الإنتاج الشفهي مقارنة مع باقي الأنشطة الأخرى. هدفنا هو إظهار العلاقة بين ترتيب الأنشطة التربوية و تأثيرها على تدخلات المعلمين و على الإنتاج اللغوي للمتعلمين. أظهرت النتائج انه إذا تم تقديم الإنتاج الشفهي في بداية التسلسل ألتعلمي، فلا يمكن للمتعلمين التحدث دون تدخل المعلم. و عليه يلتزم المعلم باقتراح عبارات معدة مسبقا و يطلب من المتعلمين تكرارها. و هكذا أظهرت النتائج أن تقديم نشاط الإنتاج الشفوي في نهاية التسلسل التعليمي يسمح للمتعلم بالتحدث باللغة الأجنبية لاختيار المفردات المناسبة للتصحيح الداني و الأهم هو التقييم الذاتي.

**الكلمات المفتاحية:** الاتصال، الإنتاج الشفهي، المتعلمين الصغار، مباشرة التصحيح، التصحيح الذاتي، التكرار، مبادرة الحديث، التعلم الذاتي.



