

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mentouri. De Constantine

Ecole Doctorale De Français

Pôle Est

Antenne Mentouri

N° DE SERIE:

N° D'ORDRE:

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de

MAGISTERE

Filière : Didactique

THEME:

**Les pratiques communicatives pour l'amélioration
de l'oral en classe de FLE.
(Cas des élèves de 4eme année primaire)**

Présenté par : **Boucheriba Najet** Dirigé par : **Dr Hacini**

Devant le jury composé de :

Président:

Rapporteur : Dr Hacini, maître de conférences, Université de Constantine

Examineur :

-Promotion 2008-



DEDI CACES

Je dédie ce travail à :

Mes parents ;

Mes frères ;

Mes sœurs ;

Mes neveux et nièces ;

Mon époux Mohamed;

Mes enfants; Amani et Aymen-Brahim

REMERCIEMENTS

Je remercie mon encadreur Madame Hacini FATIHA pour ses précieux conseils, ses orientations et sa patience.

Je remercie nos chères enseignantes Mesdames : BENACHOUR NEDJMA, BELLAGHOUAGH ZOUBIDA et LOGBI FARIDA pour leurs encouragements.

Je remercie l'ensemble des enseignants de l'école doctorale de Français Mme M.T.Vasseur, Mme Sylvie Warton, Jean_pascal Simon ...

Je remercie le responsable de l'école doctorale antenne de Constantine Mr ABDOU kamel.

Je remercie énormément FOUZIA et MOHAMED de l'université de Constantine pour leur collaboration par une précieuse aide.

Je remercie BOUTEMMINE Nadjib, inspecteur de l'éducation et de l'enseignement primaire pour sa contribution à la réussite de notre travail de terrain.

Je remercie tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'achèvement de ce travail

Dédicaces

Remerciements

Sommaire

Introduction générale et problématique1

Partie théorique

Chapitre 1: théorie de la communication.....5

INTRODUCTION6

1. Rappel des théories de la communication.....7

a. La communication chez Jakobson.....8

b. La communication chez HYMES.....10

c. Les travaux de l'école de Palo Alto.....11

2. Les spécificités de la communication humaine:.....13

a. La communication humaine verbale et non verbale.....13

b. La communication humaine peut être orale et /ou écrite.....14

CONCLUSION15

Chapitre 2: Les interactions verbales.....17

INTRODUCTION.....18

1. Quelques caractéristiques de l'interaction verbale.....19

2. Les fonctions de l'interaction verbale.....20

3. Les composantes de l'interaction verbale.....21

3.1. Le contexte ou la situation de communication.....21

3.2. le statut et le rôle des interactants.....22

3.3. rapport de place.....24

4. Les méthodes d'analyse de l'interaction verbale.....24

5. Typologie des interactions verbales.....27

5.1. L'interaction exolingue.....29

CONCLUSION.....33

<u>Chapitre 3 : la notion de stratégie</u>	33
INTRODUCTION	34
1. Émergence de la notion de " stratégie" en didactique des langues.....	34
2. Définition et spécificités des stratégies de communication en langue étrangère.....	37
3. Classification de stratégies de communication.....	39
3.1. classification de FEARCH et KASPER.....	39
3.2. La classification de BANGE.....	40
3.3. La classification des interactions dans le cadre de notre recherche.....	41
CONCLUSION.....	43

Partie Pratique

<u>Chapitre 1 : Méthodologie et recueil de données</u>	44
INTRODUCTION	45
1. Sélection du publique	45
2. constitution du corpus.....	46
2.1. choix des thèmes des interactions.....	47
2.1.1. Premier thème "les vacances".....	47
2.1.2. deuxième thème " je suis riche"	47
2.1.3. Troisième thème " le poisson d'avril"	48
2.1.4. Quatrième thème " jeu de rôle".....	48
2.2. calendrier des recueils de données.....	49
2.3. dispositif d'enregistrement.....	49
2.4. les problèmes relatifs à l'enregistrement des interactions.....	50
3. Grille d'observation.....	51
3.1 Pourquoi une Grille d'observation ?.....	52
3.2. Préparation matérielle.....	52
3.3. Déroulement pédagogique.....	52
3.4. Les élèves.....	52

3.5. L'enseignante	53
CONCLUSION.....	53
<u>Chapitre 2: Analyse des interactions</u>	53
INTRODUCTION	54
1. les signes de ponctuation.....	54
2. autres notations.....	54
3. structure des interactions	55
4. les échanges et les interventions.....	55
5. les chevauchements.....	56
6. les séquences d'ouverture et de clôture	57
7. analyse des conduites communicatives des apprenants.....	58
a. Identification des difficultés de production.....	58
a.1. Difficultés dues aux lacunes lexicales.....	59
a. 2 Difficultés du aux lacunes syntaxiques et orthographiques.....	61
a .3 Difficultés du aux lacunes phonologiques	62
b. causes des difficultés de production.....	62
c. Stratégies de compensation de difficultés lexicales.....	63
d. Résolution des difficultés syntaxiques.....	65
d.1. la simplification.....	65
d.2. l'autocorrection.....	65
e. Résolution des difficultés phonologiques.....	67
f. Stratégies de communication et démarche d'appropriation.....	67
g. Autour de la notion de " meneurs"	68
h. Autour de la notion de " Apprivoiser".....	72
Conclusion.....	74
<u>Chapitre 3:Analyse du questionnaire adressé aux enseignants</u>	75
INTRODUCTION	76
1. Exemple du questionnaire	76
2. Analyse des réponses	77

CONCLUSION	80
CONCLUSION GENERALE.....	82
BIBLIOGRAPHIE.....	86
ANNEXES	
ANNEXE1: Grille d'observation	92
ANNEXE 2: Questionnaire.....	94
ANNEXE 3: Copies des élèves	124
ANNEXE 4:Corpus.....	147
ANNEXE 5 :Convention de transcription.....	162
Résumés.....	164

***INTRODUCTION GENERALE
ET
PROBLEMATIQUE***

INTRODUCTION GENERALE

" Décrire, analyser sans répit les pratiques d'oral dans les classes (soit "que se passe -t-il dans la classe quand "ça parle ?" seuls quelques textes s'y adonnent) constitue une phase, insuffisante en elle-même et en même temps totalement indispensable, du travail à mener sur ce territoire, encore trop peu étudié. "¹

Même étant conscients de la difficulté de notre mission, ce thème, nous l'avons choisi sans hésitation aucune. En effet, le nombre et la nature des problèmes rencontrés, quant à l'étude de l'interaction en classe, sont tels que l'investissement de ce champ demandera d'énormes efforts. Finalement, la motivation et la curiosité l'ont emporté et c'est avec un enthousiasme sans égal mais aussi une grande prudence, que nous avons entamé ce long parcours. Animée par l'amour de ce "métier" qu'est l'enseignement, mais aussi par une grande ambition, celle de contribuer à l'amélioration des pratiques communicatives, notamment la communication orale dans nos classes, nous nous sommes engagée à élucider la question posée plus haut. Que se passe-t-il dans la classe quand "ça" parle?

Le travail que nous entreprenons va analyser les productions verbales des apprenants des classes primaires en l'occurrence une classe de 4eme année primaire.

L'enseignement des langues dans nos écoles vise l'amélioration des productions orales et écrites des apprenants. Néanmoins, la production orale n'est pas réellement évaluée par l'institution éducative. C'est seulement grâce aux nouveaux programmes que cette activité aura sa part d'intérêt. L'oral prend donc de l'importance car communiquer dans une langue c'est parler cette langue.

Malgré les efforts des enseignants et le nouveau dispositif mis en œuvre pour l'amélioration de l'oral des élèves à travers les nouveaux programmes, des anomalies persistent encore. De nombreux élèves n'arrivent pas à s'exprimer en français langue étrangère. L'objectif de notre mémoire est d'essayer de déceler les causes et proposer un remède pour pallier à ces insuffisances.

Pour cela, nous allons recourir à l'analyse des productions des élèves en classe de FLE et ainsi déterminer leur compétence communicative, et déceler la nature des difficultés liées à l'expression orale et les efforts déployés pour surmonter leurs difficultés. Nous essayerons de connaître les stratégies de communication utilisées par les élèves et l'enseignant afin de réussir la communication orale et de voir comment les élèves interagissent dans une classe de FLE lorsqu' ils communiquent ? Il est à signaler que différentes approches ont essayé de

¹J-F Halte. M Rispaïl 2005, P9.

donner des réponses à notre questionnement notamment, les travaux qui se sont penchés sur l'étude de l'erreur des apprenants (CORDER, 1971 & 1980) ainsi que les travaux de KRAMSH, 1991, sur les différents aspects d'interaction en langue étrangère. Il est à noter que le champ d'investigation des interactions en didactique des langues est très diversifié.

Problématique

Compte tenu de ce qui a été dit, il est légitime de se demander sous quelles conditions les interactions favorisent-elles l'acquisition du FLE?

- quels sont les rôles de l'apprenant et l'enseignant dans la communication en classe ?
- peut-on considérer les interactions en classe comme de la communication véritable ?
- face aux problèmes et difficultés de communication (trouver le bon mot, la bonne structure, comprendre son interlocuteur) l'apprenant fait-il appel inconsciemment à des stratégies de communication? Si oui, quelles sont les pratiques communicatives qu'il utilise?

Autant de questions qui nécessitent des réponses claires et précises. En effet, notre hypothèse s'appuie sur l'idée que l'acquisition du FLE à travers les interactions en classe ne peut être possible qu'après la conjugaison de certaines conditions dans la salle de classe.

D'abord, nous pensons que lors de la leçon d'expression orale, le choix de la thématique joue un rôle primordial en faveur de l'enrichissement des interactions en classe. Un thème agréable, motivant et en harmonie avec l'esprit enfantin pourrait aboutir à des résultats satisfaisants quant à l'acquisition du FLE. L'attitude de l'enseignant est aussi une condition sine qua none pour la réussite de n'importe quelle interaction. L'enseignant devrait à notre avis, pouvoir maîtriser l'art et la manière d'appivoiser un apprenant. Le concept « Appivoiser » n'est pas abordé ici dans le sens de rendre gentil, docile, ou même studieux. Appivoiser, c'est faire sortir de l'anonymat, c'est faire découvrir le plaisir de participer, le plaisir d'entendre sa voix dans une classe au milieu d'un groupe. C'est, aussi, susciter la participation de ceux qui semblent "absents" des échanges. Pour cela, une marge de liberté et une dose d'affection sont nécessaires. La relation de confiance qu'un enseignant peut construire avec ses élèves serait la clé de toute réussite en classe. C'est là une autre condition pour qu'une interaction puisse favoriser l'acquisition de la langue. La coopération enseignants/ élèves implique une co-gestion des tours de parole. C'est là qu'intervient le rôle des élèves "meneurs" dans la classe. Ce sont les détenteurs principaux de la parole. Notre mission sera de juger efficace ou inefficace ces pratiques en classe de langue.

Pour étayer notre réflexion nous avançons une deuxième hypothèse. En effet, les apprenants du FLE en Algérie sont majoritairement bilingues (l'Arabe dialectal/ le Français, l'arabe scolaire/ le Français, le tamazight/ le Français) et ils disposent des ressources sur lesquelles

ils peuvent se baser pour réussir une communication verbale, notamment l'Arabe dialectal qu'ils utilisent comme stratégie pour réussir le message verbal.

Les études ont montré l'existence d'une communication réelle en classe (élève/élève, élève/enseignant) qui favorise l'acquisition du FLE.

Signalant par ailleurs que notre public a été choisi parmi les élèves d'une école primaire, plus précisément une classe de 4^{ème} Année primaire (3^{ème} Année de français).

Une assise théorique solide a été nécessaire à la réalisation de la partie pratique. Ainsi, les théories consultées à travers nos lectures nous ont été d'un apport considérable. Notamment par rapport à tout ce que nous allons avancer. Cette recherche sera donc présentée en deux parties théorique et pratique.

Le 1er chapitre de la partie théorique traitera de la notion de communication et de tous ses aspects. Voulant être précis, nous aborderons, en deuxième lieu, l'interaction verbale, ainsi que ses fonctions et typologies. La notion de stratégies est étudiée quant à elle en chapitre trois, partant de l'émergence de cette notion, sa définition jusqu'à la classification des stratégies de communication. Par ailleurs, après un 1^{er} chapitre consacré à l'explication de notre méthodologie dans la partie pratique, nous aborderons l'analyse des interactions réalisées en classe dans un deuxième chapitre. Enfin un questionnaire sera traité, celui destiné aux enseignants, dans le dernier chapitre où il sera question d'interpréter les données recueillies.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I
THEORIE DE LA COMMUNICATION

INTRODUCTION

Le mot communication est utilisé par divers spécialistes, linguistes ou didacticiens et jusqu'aux médias qui utilisent souvent ce terme. Ce dernier peut prendre des significations en rapport avec le domaine dont il est issu. On parle souvent de communication animale, communication technologique, communication de masse ou communication en entreprise.

Face aux usages multiples de ce mot, il convient de le définir. Pour le dictionnaire Larousse :

1-Action de communiquer avec quelqu'un, d'être en rapport avec autrui, en général par le langage ; échange verbal entre un locuteur et un interlocuteur dont il sollicite une réponse ; Le langage, le téléphone sont des moyens de communication;

2-Action, fait de communiquer, de transmettre quelque chose ; Communication de la chaleur à un corps;

3-Action de mettre en relation, en liaison, en contact, des choses ; Établir une communication entre deux conduites;

4-Mise en relation et conversation de deux correspondants par téléphone ou par un autre moyen de télécommunication.

5-Exposé fait à un groupe et en particulier à une société savante, dans un congrès, etc., information, écrite ou orale, donnée à un groupe, un organisme ; Communication à la presse.

Etymologiquement le mot "*communiquer*" vient du mot latin "*communicare*" qui veut dire "mettre en relation" et "faire connaître". Après ces premières significations le mot va connaître une évolution pour avoir d'autres significations et pour désigner la communication entre les animaux et entre les machines². Face au progrès technologiques, le terme semble avoir une multitude de significations que nous avons cité ci-dessus.

C'est la première définition qui nous intéresse dans notre travail de recherche en l'occurrence, l'aspect humain et social de la communication.

Sur le plan social, la communication est un contact entre deux ou plusieurs individus alors que sur le plan physiologique la communication est une transmission du message d'un individu locuteur par le biais du langage à un autre individu interlocuteur.

²Dictionnaire étymologique et historique de la langue française 1996, P 184

I. RAPPEL DES THEORIES DE LA COMMUNICATION :

La communication humaine diffère de la communication animale par la parole. La parole est une faculté donnée à l'homme pour s'exprimer et c'est l'un des plus chers dons de Dieu. Elle est vitale pour l'homme. La citation de Montaigne le montre bien : "*Nous ne sommes hommes et ne nous tenons les uns aux autres que par la parole*". Les théoriciens aussi comme BAYLON et MIGNOT l'illustrent clairement dans leur propos: "*la communication humaine prend toute son originalité quand elle s'exerce par l'intermédiaire du langage. Même s'il existe surtout, aujourd'hui, bien d'autres moyens de communiquer, ils n'ont ni la constance ni l'ancienneté dont bénéficie le langage articulé.*"³ Les animaux communiquent entre eux, mais le langage articulé des humains est plus élaboré, c'est un moyen d'intégration social et il est même le ciment social qui permet aux individus de vivre en harmonie dans un groupe humain. Ceci étant la communication humaine est différente des autres formes de communication par le fait qu'elle permet de mettre en relation des interlocuteurs pour se comprendre et s'influencer les uns les autres. La communication est une activité à travers laquelle les individus se côtoient dans une société donnée. Elle est à la fois une transmission de l'information (ou des connaissances) entre les individus et c'est une activité à travers laquelle les individus visent une compréhension et une influence mutuelle dans la société. C'est dans cette perspective que nous voulons aborder la communication humaine. Il s'agit de voir comment les élèves dans une classe de langue arrivent à comprendre et à se faire comprendre dans une langue étrangère, le français en l'occurrence.

Le domaine de la communication est traité par différents chercheurs. De notre part, nous allons essayer d'aborder les principales théories de la communication qui ont un rapport avec notre thème de recherche

Les premiers travaux dans le domaine de la communication humaine ont eu lieu aux Etats Unis notamment, avec l'apparition des appareils radiophoniques dans les années 20,30 et la multiplication des medias, à l'époque, la communication est analysée sur la base de réception de signaux ou d'informations d'un point à un autre⁴.

Nous nous intéresserons dans le cadre de notre travail à la communication verbale qui se manifeste chez les élèves des classes primaires lorsqu'ils communiquent en français langue étrangère. Mais avant d'aborder le sujet il est aussi intéressant de faire un jalon historique de la communication.

³C BAYLON et MIGNOTX .1999. P75

⁴ M Rollet-Harf. 1987. P51

1. LA COMMUNICATION CHEZ JAKOBSON:

"Jakobson part de la constatation qu'il existe six éléments nécessaires à l'établissement d'une communication, celle-ci suppose un destinataire (celui qui parle), un destinataire (interlocuteur ou auditoire) et un message adressé de l'un à l'autre. Elle suppose encore un contexte ou "réfèrent" (ce dont parle le message), un code (grâce auquel est transmis le message) et enfin un contact entre le destinataire et le destinataire (connexion physique et psychologique qui leur permet d'établir et maintenir la communication.)"⁵

Jakobson présente un modèle de communication humaine qui restitue les facteurs constitutifs de tout acte de communication verbal, il le présente sous forme d'un schéma communément appelé schéma de communication de Jakobson.



Pour JAKOBSON la communication ne se résume pas simplement à l'échange d'informations. Pour qu'un message passe entre un locuteur (destinateur) et un interlocuteur (destinataire) il faut qu'il soit contextualisé. De même, ce message doit passer à travers un code commun entre deux interlocuteurs. Enfin, le message exige aussi un contact physique ou psychique entre les deux interlocuteurs, pour maintenir la communication."*Toute communication verbale se déroule dans un environnement matériel, dénommé situation d'énonciation (=situation concrète de fabrication d'un énoncé) et qui se définit principalement par quatre paramètres: l'émetteur (la personne qui produit concrètement l'énoncé; le récepteur (la personne à laquelle l'énoncé est adressé et qui est susceptible d'y répondre); le lieu et le moment de production (l'endroit et le moment où l'énoncé est proféré.)"*⁶

Le schéma de communication de JAKOBSON accorde une importance primordiale aux sujets parlants, il restitue la communication dans sa dimension humaine. Et l'individu possède un statut différent selon la place qu'il occupe, un destinataire ou un destinataire, selon qu'il se

⁵F Le Huche, A Allali. 2002, P169

⁶M-J Reichler- Beguelin, M-J. Béguelin.2000. P125

place sur l'une des extrémités du canal de la communication. En effet, il se peut que le message ne soit pas compris de la même façon entre les deux interlocuteurs. Si, par exemple ils ne partagent pas le même code. La communication, dans ce cas, est difficile. JAKOBSON privilégie les fonctions de la parole dans la communication, donc une conception dynamique et fonctionnelle de la communication est très importante et le langage doit être étudié avec les variétés de ses fonctions⁷.

JAKOBSON identifie les six fonctions du langage à partir de son schéma de communication: la fonction émotive; la fonction référentielle, la fonction poétique, la fonction phatique, la fonction métalinguistique, et la fonction conative. Ce système de communication présente des limites et on lui reproche d'avoir négligé la situation de communication, la nature du message, ainsi que le caractère et le statut des individus qui participent à l'élaboration du message. Mais ce modèle de JAKOBSON va servir de référence sur laquelle des chercheurs vont s'appuyer pour développer leurs propres schémas. Le travail de JAKOBSON a initié d'autres travaux de chercheurs sur le langage en tant que communication sociale (exemple les travaux de KERBRAT-ORECCHIONI, WINKIN etc) surtout en accordant de l'importance au sujet et à la parole⁸. Ce modèle a des répercussions sur la didactique, les six fonctions du langage ont permis d'inventorier et classer les textes, et de les enseigner même d'une manière rationnelle. La schématisation de ce modèle a permis de mettre en évidence l'opposition entre langue écrite et langue parlée.

Nous nous intéresserons aux fonctions du langage développées par JAKOBSON, notamment les fonctions phatique et métalinguistique. Pour la fonction phatique nous rappelons qu'elle concerne les messages qui ne font qu'établir, prolonger ou interrompre la communication⁹. Donc dans une situation de communication il est indispensable de s'intéresser à la fonction phatique car elle permet de s'assurer que la communication est fluide et les interlocuteurs se sont bien compris mutuellement.

Pour la fonction métalinguistique nous rappelons qu'elle concerne les messages qui sont centrés sur le code lui-même, les interlocuteurs se trouvent dans des situations de vérifier s'ils parlent le même code. Donc, cette fonction nous intéresse dans une situation didactique du FLE où les apprenants centrent leur message sur le code pour se corriger. Elle permet de

⁷E Mark et D Picard 2000. P.62

⁸M Rollet-Harf 1987. P.52

⁹R Jakobson 1963. P .217

vérifier si les apprenants maîtrisent la langue enseignée. Cette phase de communication permet l'apprentissage d'une langue étrangère¹⁰.

En situation didactique les apprenants n'ont pas souvent le même degré de maîtrise du code. L'intercompréhension est primordiale dans la réussite d'une communication adéquate.

Donc, les travaux de JAKOBSON ont donné un grand souffle à la recherche dans le domaine de la communication. La conception de la notion de communication se trouve enrichie par d'autres travaux aux Etats Unis notamment, ceux de HYMES et GOFFMAN et ceux de l'école de Palo Alto.

2. LA COMMUNICATION CHEZ HYMES

*" Hymes, avec un groupe d'autres chercheurs, peut dessiner les lignes d'un vaste programme : l'ethnographie et non la linguistique, la communication et non le langage doivent fournir le cadre de référence au sein duquel la place du langage dans la culture et la société pourra être définie. Il s'agit donc des règles, des rites, des normes socioculturels qui font la communication. "*¹¹

C'est avec HYMES (1980) que la communication intègre sa dimension sociale. L'apport de l'ethnographie de la communication est très significatif dans la mesure où elle consiste à décrire la langue dans son milieu social. HYMES a contribué à la compréhension de la communication avec l'élaboration de son modèle SPEAKING et l'introduction de la notion de la "*compétence de communication*", cette notion qui aura des répercussions importantes sur la didactique des langues.

Le modèle SPEAKING est une sorte de grille d'observation et de description d'une situation de communication. Ce modèle classe les ressources verbales des différentes communautés linguistiques. Il a le grand mérite aussi d'avoir étudié les pratiques langagières des différents groupes socioculturels et d'observer comment la parole fonctionne dans ces groupes. Il permet d'analyser une situation de communication en suivant l'ordre des termes anglais suivants :

"Setting " qui veut dire la situation physique et psychologique;

"Participants" Ce sont les partenaires de la communication;

"Ends" Ce sont les finalités de la communication;

"Acts" le sujet de discussion, la forme du message;

¹⁰P Watzlawick, J- J Don Helmick Beavin, 1972. P 31

¹¹ J .Lohisse, 2006.P.172

"Key" Ce sont les tons des participants dans la communication;

"Instruments" Ce sont les moyens de communication, les canaux d'échange : langage écrit, oral ou gestuel.

"Norme" Ce sont les normes d'interaction et les mécanismes de conversation, exemple : les tours de parole, l'interruption et aussi la manière d'interprétation des messages vis-à-vis du milieu socioculturel;

"Genre" c'est-à-dire le type de communication dans lequel sont livrés les participants à l'acte de communication.

Le modèle de HYMES restitue la communication dans sa dimension sociale, il met l'accent sur la situation de communication c'est-à-dire le contexte dans lequel la communication se déroule. On ne communique pas de la même façon en famille, entre collègues, ou en classe. HYMES présente les participants à la communication comme des humains sociaux qui peuvent être affectés psychologiquement et ainsi, peuvent influencer sur le déroulement normal de la communication.

A travers la notion des "finalités" il montre bien que chacun des participants à des intentions et les résultats auxquels les participants sont parvenus à la fin de la communication ne sont pas toujours satisfaits. Donc la communication est un acte social qui s'inscrit dans un but prédéterminer par les participants.

Avec HYMES, nous assistons aussi à la prise en compte de la dimension culturelle de la communication. Donc, la manière de dire du participant est mise en exergue par son comportement socioculturel.

3. LES TRAVAUX DE L'ECOLE DE PALO ALTO

"Les idées nouvelles sont issues de recherches théoriques, mais aussi d'intuitions cliniques : les chercheurs se sont efforcés de conforter leurs modèles et concepts à l'analyse de communications réelles avant tout, sinon exclusivement, dans le champ de la psychiatrie."¹²

Le groupe de recherche de l' Ecole de Palo Alto a grandement contribué à la conception de la communication dans sa dimension sociale après celle de HYMES.

Sa recherche est centrée autour de trois axes principaux: une théorie de la communication, une méthodologie du changement et une pratique thérapeutique. Pour ce groupe, tout comportement humain est une communication. Il considère le terme comportement comme

¹² J .Lohisse, 2006.P.160

synonyme de celui de communication. Le comportement humain a par conséquent une valeur de message et l'homme dans ce cas ne peut pas vivre sans communication. Le groupe envisage la communication comme une relation d'interaction entre les interlocuteurs. Ils focalisent (les chercheurs) leur attention sur les rapports qu'entretiennent les interlocuteurs pendant le déroulement de la communication. L'accent est mis sur les conséquences de la communication ainsi que les comportements des individus durant la communication. Donc leur conception de la communication est comme un processus social permanent qui intègre une multitude de comportements humains à l'instar de : l'espace, la mimique, le geste, le regard etc... Il est vrai que dans un processus de communication les interlocuteurs transmettent des messages de nature verbale et non verbale¹³.

La contribution du groupe de Palo Alto est l'élaboration d'une conception pragmatique de la communication. L'équipe de recherche focalise son attention sur les effets comportementaux des interlocuteurs durant la communication. Cet aspect pragmatique de la communication ne fait pas simplement la configuration et le sens des mots syntaxiquement et sémantiquement mais il y a une coexistence dans la communication humaine des messages verbaux et non verbaux et même le langage du corps¹⁴.

Nous arrivons à l'axiome suivant: nous ne pouvons pas ne pas communiquer que nous le voulons ou non. Donc, tout comportement d'individu est une communication et même l'immobilité ou le silence constitue des formes de communication humaine. Il est quasiment impossible de ne pas communiquer lorsque deux personnes se trouvent en présence l'une de l'autre, même si elles restent à distance et gardent le silence. Ce silence est une forme de communication que nous pouvons interpréter comme le refus de communication de l'un des interlocuteurs. Ce silence qui peut vouloir dire : " laissez moi tranquille " ou " j'ai pas envie de parler".¹⁵

L'autre élément intéressant chez ce groupe de recherche est la distinction entre les termes "contenu" et "relation". La communication ne se borne pas seulement à transmettre des informations, " le contenu " mais provoque aussi des comportements ", des relations", entre les interlocuteurs d'une manière simultanée¹⁶. En effet, les interlocuteurs ne transmettent pas seulement des messages mais entretiennent des relations entre eux .Donc, toute communication est un comportement. Ce dernier définit la relation que préservent les interlocuteurs l'un pour l'autre. Les chercheurs de Palo Alto développent le concept de "

¹³Y Winkin 1981.P24

¹⁴P Watzlawick et al 1972. P 16

¹⁵idem P 46

¹⁶ibid P 49

relation symétrique " et "relation complémentaire". Une relation symétrique est une relation d'égalité des interlocuteurs. La communication se caractérise par une minimisation de la différence. La relation de complémentarité se caractérise par une différence entre les interlocuteurs; la communication est établie sur une maximisation de la différence. Dans une relation de complémentarité les interactants ne sont pas en position d'égalité, l'un est qualifié de "supérieur" ou " haut " et l'autre de " inférieur "ou "bas " . Le comportement du haut complète celui du bas. Donc, c'est la position culturelle et sociale des individus qui détermine le statut du haut et du bas. Parfois, c'est l'un des partenaires qui impose sa relation de complémentarité mais, c'est aussi, souvent, le contexte culturel et social des individus qui l'impose. Exemple, la relation médecin-malade ou la relation mère-enfant. Dans ces exemples la complémentarité des relations est scellée par le contexte social. Après avoir exposé les principales conceptions de la communication il est intéressant de voir les fondements qui la caractérisent.

II. LES SPECIFICITES DE LA COMMUNICATION HUMAINE

La communication humaine a des spécificités propres à elle. Elle est différente des autres formes de communication. La première spécificité consiste en l'usage du langage verbal. La communication humaine est évidemment bien assurée par l'usage de la langue parlée, l'oral. Cette dernière met en exergue deux dimensions : l'usage verbal et le non verbal.

1. LA COMMUNICATION HUMAINE VERBALE ET NON VERBALE

Selon les théoriciens de la communication humaine cette dernière doit procéder par l'usage du verbal et du non verbal appelé aussi " multicanal" et multimodal". Donc une combinaison du langage verbal et non verbal¹⁷.

Par exemple, dans une situation de communication, les interlocuteurs utilisent plusieurs modes de communication en synergie et en même temps. Ils utilisent leur appareil vocal acoustique pour parler et entendre la partie verbale de l'énoncé ainsi que la partie vocale comme le timbre, l'intonation de la voix, hauteur, intensité et accent etc... Ils utilisent aussi le visuel (mimiques, faces, les gestes etc.....)¹⁸. Donc, dans une situation de communication les interlocuteurs utilisent plusieurs canaux. Sur le plan vocal, ils utilisent les éléments comme la

¹⁷J Cosnier et A Brossard. 1984 .P2

¹⁸Idem 1984 .P27

voix, la pause et l'intonation qui sont des éléments intrinsèquement attachés au verbal. Alors que les gestes, les mimiques et les expressions faciales sont attachés au non verbal. Ces derniers permettent de signifier que le message est bien compris par les interlocuteurs. Il est à signaler que chacun des partenaires de la communication émet et reçoit des énoncés avec de des composantes qui relèvent de différents codes. Le verbal et le non verbal participent conjointement à la réalisation de l'acte de communication. La communication verbale peut se dérouler à distance, exemple de la communication téléphonique, alors que la communication non verbale ne peut s'effectuer qu'en face à face. La communication non verbale renforce la communication verbale puisqu'elle permet aux interlocuteurs de bien se comprendre. Et pour comprendre un message verbal d'une langue donnée la connaissance du code linguistique est primordiale. Ce n'est pas le cas pour la compréhension du message non verbal de cette même langue, c'est-à-dire que l'usage du non verbal est enraciné dans les traditions sociales d'utilisation de la langue parlée de la société comme l'ont montré les chercheurs de l'école de Palo Alto.

La communication non verbale est une communication qui s'appuie sur les pratiques socioculturelles des interlocuteurs.

2. LA COMMUNICATION HUMAINE PEUT ETRE ORALE ET/ OU ECRITE

Plusieurs travaux ont abordé la communication dans ses aspects écrits et oraux notamment les travaux de PEYTARD: 1970 ET BLANCHE BENVENISTE : 1993. la plupart des recherches ont traité l'oral et ont présenté ses spécificités.

La communication orale est une activité interactionnelle qui se pratique entre deux ou plusieurs interlocuteurs, un parmi ses interlocuteurs est producteur de discours ou d'énoncé. Ce discours se pratique dans différentes conditions : soit d'une manière directe et les interlocuteurs sont face à face, soit d'une manière indirecte et les interlocuteurs sont à une distance l'un de l'autre: exemple la communication téléphonique. Donc le discours oral s'inscrit dans une interlocution à la fois directe et indirecte.

Le message direct ou de face à face se fait généralement entre deux ou plusieurs interlocuteurs et avec un échange et une co-construction de sens. Donc, ils s'exercent à une production et une reconnaissance des énoncés. Les interlocuteurs jouent un rôle dans la production des énoncés du locuteur d'une manière indirecte¹⁹.

¹⁹C Viollet 1986. P 185

Donc, la communication orale est l'affaire du locuteur et de l'interlocuteur conjointement qui s'influencent mutuellement dans la production des messages verbaux.

L'oral, nous ne le préparons pas. Il se produit le plus souvent sans préparation contrairement à l'écrit qui se prépare. Le scripteur nous présente un produit fini.

L'oral, quand nous le préparons, se présente sous forme d'un écrit oralisé. Exemple, la lecture d'un texte à haute voix ou la lecture d'une récitation à haute voix devant un public.

Généralement l'oral n'est pas préparé, il se produit d'une manière spontanée. Les interlocuteurs improvisent simultanément et ils construisent du sens avec leurs pensées.

Donc, l'élaboration et la production du discours oral se fait d'une manière spontanée et en même temps. Il est difficile de dissocier la phase de l'élaboration de la phase de production comme le précise BLANCHE BENVENISTE²⁰.

Lorsque nous produisons des discours oraux spontanés, nous faisons cela par rapport à notre processus d'engendrement tout en laissant des traces de cette production. Ces traces se présentent sous forme d'hésitations, de pauses, de reprises, de bégaiements, de recherche des mots, d'auto-interruption, d'auto-reformulation que nous appelons souvent les scories et qui attestent de l'élaboration du discours oral. Ce phénomène, s'il paraît normal dans une communication orale sa fréquence est variable selon que les interlocuteurs parlent leur langue maternelle ou une autre langue seconde, ou étrangère. La communication orale dans une langue seconde ou étrangère exige des interlocuteurs un travail d'élaboration du discours qui se caractérise par un nombre des pauses, d'hésitations et de reprise des mots très élevé. Bref, la communication orale en langue étrangère demande au locuteur de faire plus attention à son discours. Et qu'il pense à ce qu'il va dire et qu'il cherche correctement ce qu'il va dire et à bien prononcer les mots, en somme, de garder "la face" en face de ses interlocuteurs.

CONCLUSION

La communication est une notion qui renferme plusieurs significations. Nous nous sommes intéressée à l'usage de la communication humaine comme elle se manifeste chez les interlocuteurs d'une langue avec l'utilisation des moyens extralinguistiques. Nous avons fait appel aux théories de la communication et retracé l'évolution de ces théories pour comprendre les caractéristiques fondamentales de la communication.

²⁰ C BLANCHE-BENVENISTE et al 1990. P 17.

Selon ces théories, nous avons établi que la communication humaine est un échange et une négociation permanente de sens entre les interlocuteurs d'une langue donnée.

Une situation de communication se présente par des signes verbaux et non verbaux .Le discours oral se manifeste d'une manière diffuse avec les gestes et les mimiques et qui sont une partie intégrante de la communication orale.

Dans le cadre de notre travail nous allons considérer que la communication orale n'est pas seulement un échange de messages entre un locuteur et des interlocuteurs mais aussi une interaction entre deux ou plusieurs individus qui s'influencent par les émotions, les sentiments , les actions et les pensées mêmes. Cette même influence peut être volontaire ou involontaire. Donc, communiquer n'est pas uniquement "parler" mais "parler avec", c'est donc aussi se comporter et s'influencer mutuellement.

Ces considérations nous poussent à aborder la notion d'interaction.

CHAPITRE 2
LES INTERACTIONS VERBALES

INTRODUCTION:

Plusieurs disciplines de recherche ont abordé la notion d'interaction (l'ethnographie, la linguistique, la sociologie, la didactique etc...). Cette notion était abordée par rapport à la communication humaine et par rapport aux relations des individus qui entrent en communication. Elle a fait son apparition pour la première fois dans la sociologie américaine et c'est dans ce pays là qu'elle reçoit son statut théorique et sa description. Cette notion trouve son origine notamment dans les recherches de l'école de Palo Alto et celle de BATESON, HALL et les ethnométhodologues comme GOFFMAN et GUMPERZ.

Sa définition ne semble pas faire l'unanimité de tous les chercheurs à cause, bien sûr, de son origine pluridisciplinaire²¹. Le terme a reçu plusieurs définitions. D'une manière générale cette notion intègre les actions conjointes de deux ou plusieurs individus d'une manière coopérative ou conflictuelle. Cette notion recouvre aussi les échanges conversationnels ainsi que les transactions financières et les jeux amoureux et de là, nous pouvons remarquer le caractère général de cette notion²². Historiquement, la notion a vu le jour pour la première fois par les ethnométhodologues comme GUMPERZ et HYMES. En effet, ces chercheurs ne s'intéressent pas uniquement aux comportements sociaux (les comportements observables dans les échanges au quotidien des communautés linguistiques) mais aussi les comportements culturels de ces communautés (c'est à dire les normes qui régissent les comportements sociaux) comme ils se manifestent dans plusieurs communautés.

GUMPERZ (1982) avec sa célèbre citation "*speaking is interacting*" confirme que le fondement de la parole est l'interaction. La parole implique les participants à s'influencer mutuellement. Parler c'est changer en échangeant (Gumperz cité par Kerbrat-Orecchioni)²³. La communication se déroule sous forme d'échange et d'influence réciproque entre les sujets parlants. La notion de réciprocité est reprise par d'autres chercheurs comme BAYLON et MIGNOT²⁴. Pour ses chercheurs le terme d'interaction est synonyme de l'idée d'action mutuelle et de réciprocité.

Donc la communication humaine est une activité à travers laquelle des individus se transmettent des messages verbaux et non verbaux et le discours énoncé est construit d'une manière collective ou réalisé d'une manière interactive.

²¹M Mathey. 1996.P37

²²R Vion. 1992. P 17

²³C Kerbrat-Orecchioni. 1998. P 55

²⁴ C BAYLON et X MIGNOT 1999. P 193

KERBRAT-ORECCHIONI²⁵ définit l'interaction comme un processus déclenché par des individus qui entreprennent des actions pour communiquer entre eux. Ces actions sont régies par les règles sociales des individus en interaction.

Quant à GOFFMAN²⁶, le fondateur de l'interactionnisme, celui-là établit une distinction entre une conception étroite de l'interaction et une conception générale: la conception étroite concerne les interactions en face à face des individus par contre, la conception générale c'est l'interaction sociale.

En situation de communication de face à face des partenaires, l'interaction est définie comme l'influence réciproque des partenaires en exerçant des actions respectives les uns sur les autres. Cette définition a fait l'objet de plusieurs critiques. Pour KERBRAT ORECCHIONI, la définition est restrictive car des partenaires peuvent interagir à distance tout en s'engageant dans une communication radiophonique, téléphonique ou télévisée.

Sur ce point BAKHTINE²⁷ affirme que l'essence même du langage est l'interaction verbale et il dit que la véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait mais par une interaction verbale qui est un phénomène social qui constitue la réalité fondamentale de la langue.

Par conséquent, l'interaction verbale constitue la première raison d'être du langage humain. Elle est un phénomène à plusieurs caractéristiques et elle assure diverses fonctions dans le rapport entre les individus.

1. QUELQUES CARACTERISTIQUES DE L'INTERACTION VERBALE

La principale caractéristique de l'interaction verbale est la co-présence des partenaires et cette co-présence leur permet de se comprendre mutuellement en s'appuyant sur des éléments verbaux et non verbaux (mimiques, gestes, regard, etc....). Elle leur permet aussi de s'influencer mutuellement à travers leurs comportements. Les interactions que nous comptons analyser présentent la même caractéristique : des interactions des apprenants entre eux et leur enseignante en classe du FLE de 4ème année primaire.

L'interaction verbale se caractérise également par la co-gestion du processus communicatif des partenaires en interaction. Donc les partenaires de la communication sont responsables du bon déroulement c'est à dire le succès ou l'échec de la communication. Etant donné qu'ils

²⁵ C KERBRAT-ORECCHIONI .1990. P13

²⁶E. GOFFMAN 1987.P23

²⁷M BAKHTINE 1977.P136

visent à communiquer l'un avec l'autre, tous les deux participent à la gestion de l'interaction du début à la fin en assurant l'intercompréhension.

C'est une collaboration mutuelle et conjointe des deux partenaires de l'interaction pour mener à bien leurs objectifs de communication. Dans notre situation par exemple, les apprenants et l'enseignante accomplissent ensemble l'interaction verbale en vue de communiquer en français langue étrangère.

L'interaction verbale est caractérisée aussi par le respect de certaines règles pour son accomplissement comme le principe de coopération, appelé aussi le principe d'interaction. Ce principe est représenté par une convention générale de conduite que les participants doivent faire d'une manière raisonnable et rationnelle pour agir²⁸.

Nous échangeons des mots dans le but de réussir une communication et cet échange est le résultat d'un effort de coopération. Cet effort est très visible lorsque les partenaires ne parlent pas la même langue et le processus de coopération et de négociation se fait sur le fond ainsi que la forme du discours.

Dans le cadre de notre travail les apprenants font usage de tous leurs sens pour réussir à transmettre leurs messages en associant le verbal et le non verbal.

2. LES FONCTIONS DE L'INTERACTION VERBALE

Les travaux de VION nous montrent bien qu'il y a trois fonctions : la construction de sens, la construction de la relation sociale et la gestion des formes discursives.

La première fonction concerne la production du sens par rapport au registre des éléments signifiés et au contenu thématique de l'interaction. Donc, à travers l'interaction verbale les partenaires participent à la production d'un discours cohérent et significatif qui leur permet de se comprendre. Par exemple, nos apprenants sont placés dans une situation d'interaction sur un thème précis où ils s'efforcent ensemble de construire du sens pour se comprendre.

La deuxième fonction est la construction de la relation sociale entre les partenaires. Dans une situation d'interaction verbale, on reconnaît la position sociale des sujets parlants ainsi que le rôle de chacun. Donc, l'identité sociale de chaque partenaire lui permet de se positionner vis à vis de ses camarades. En ce qui concerne notre corpus les interactions entre les apprenants et leur maîtresse sont marquées par la position sociale de chacun (apprenant/enseignant) et

²⁸P-H Grice .1979.P60

d'autre part par le rôle de chacun (l'enseignante assume le rôle d'intervieweur et les apprenants d'interviewés) et ceci durant le déroulement de l'interaction.

La troisième fonction est la gestion des formes discursives. Cette dernière permet de mettre en évidence l'importance du langage verbal dans la communication sociale. Dans le cadre de notre travail cette fonction de l'interaction verbale nous intéresse car elle se manifeste dans les productions orales des apprenants du FLE en interaction avec la maîtresse.

Il s'agit d'analyser comment les apprenants co-construisent des formes discursives avec l'enseignante en interaction verbale. Il s'agit aussi d'analyser les différents moyens déployés pour gérer et réussir l'interaction verbale. Pour mener à bien notre analyse et pour comprendre les interactions verbales des apprenants du FLE il est intéressant d'approfondir et d'évoquer les composantes de l'interaction verbale.

3. LES COMPOSANTES DE L'INTERACTION VERBALE.

L'interaction verbale se présente le plus souvent dans un contexte bien défini. Elle se déroule entre des partenaires qui entretiennent des rapports sociaux de natures très diversifiées. Ces rapports sont identifiables dans l'interaction elle-même et ces mêmes rapports qu'entretiennent les individus entre eux sont déterminés par le statut et la position de chacun dans l'interaction. Ces rapports sont appelés " rapport de places". Ils se définissent pendant le déroulement de l'interaction.

Donc, la situation de communication et les rapports de places qu'entretiennent les individus dans ce contexte sont déterminants pour la compréhension et l'interprétation de toute interaction verbale.

. LE CONTEXTE OU LA SITUATION DE COMMUNICATION

Dans l'usage de ces deux termes, il semble que le terme " contexte" est très souvent utilisé par rapport au terme "situation". Malgré les efforts des chercheurs comme PORQUIER et PY²⁹ pour définir ces deux notions, la confusion semble persister dans le domaine de cette étude. Ainsi, PICARD et MARC dans le domaine des relations sociales nous proposent de distinguer trois composantes qui constituent la notion de contexte: La première est le **cadre**

²⁹R PORQUIER et B PY 2004 .P 47-52

qui est à son tour formé des éléments physiques et temporels. Ces éléments servent de décor pour l'interaction.

La deuxième est la **situation**, cette dernière définit et organise l'interaction, par exemple, une réunion de travail ou une partie de carte.

La troisième composante qui est l'**institution** et c'est dans cette dernière que le cadre de l'interaction est inscrit et aussi c'est dans cette institution que les relations des individus sont établies. Exemple : l'institution scolaire, la famille, l'entreprise ou l'institution religieuse³⁰.

Pour KERBRAT-ORECCHIONI³¹ la notion de contexte dans le domaine de l'interaction verbale est appelée aussi "situation de communication " et elle comprend trois éléments qui sont le site, le but et les participants.

Le site ou "setting" est envisagé dans sa forme spatiale c'est-à-dire l'aspect purement physique ainsi que sous l'angle de sa fonction sociale et institutionnelle d'une part et d'autre part il est envisagé dans le cadre temporel du déroulement de l'interaction verbale. Alors pour le but de l'interaction, ce dernier se situe entre le site et les participants.

Dans le cadre de notre travail de recherche nous aborderons la notion de cadre sous trois angles: le **cadre** est l'environnement physique dans lequel l'interaction se déroule;

les **participants** sont les interactants eux-mêmes qui choisissent de participer ou de ne pas participer à l'interaction et chacun des participants possède des caractéristiques sociales qui lui sont propres. Le **dispositif** qui met en marche l'interaction; nous incluons cette notion car nous considérons que le dispositif agit souvent sur le déroulement de l'interaction. Ce sont la situation expérimentale et les moyens matériels mis en oeuvre pour le recueil des données.

3.2.LE STATUT ET LE ROLE DES INTERACTANTS

Les caractéristiques individuelles et le statut social des individus jouent un rôle décisif dans le déroulement de l'interaction. Le statut est un élément important dans l'interaction verbale. Il est, par définition, le rôle ou la position sociale de l'individu, exemple le statut de la femme etc....le statut peut englober l'âge de l'individu, son sexe, son métier, sa position familiale, religieuse, sociale politique³² etc.... Tous les attributs sociaux peuvent constituer le statut de l'individu. Donc, c'est une pluralité de positions que l'individu peut

³⁰D PICARD et E MARC .2000.P 12-13

³¹ C KERBRAT-ORECCHIONI. 1990.P76

³²R VION1992/2000.P68

posséder dans une société. Ce qui a amené des chercheurs à parler du " statut pluriel" d'une personne.

VION³³ parle de position "statuaire" et "interactive" de l'individu : la première concerne les caractéristiques externes par exemple, le fait d'être homme, père, fils, frère, enseignant, élève, médecin, avocat etc.....

La deuxième, c'est le fruit de positionnement interne dans une interaction. Par exemple dans une interaction verbale un des partenaires peut tenir le rôle d'un demandeur ou d'un séducteur etc.....

Dans le cadre de notre travail nous pouvons distinguer des positions statuaires ou des places interactives des élèves au cours du déroulement de l'interaction.

Par exemple, il arrive que des élèves prennent des positions, ils occupent le rôle de l'enseignant et ils peuvent corriger des camarades de classe.

L'étude des interactions verbales prend en considération aussi le rôle des participants car il est fondamental pour l'analyse des interactions verbales. Le rôle, par définition, est l'ensemble de valeurs et de comportements que la société assigne à un individu, le rôle est l'aspect dynamique du statut et il est ce que l'individu doit faire pour marquer son statut. Dans l'interaction verbale chacun des participants assume un rôle. Ce dernier s'accorde bien avec son statut, celui-ci lui permet de se positionner dans sa société. Dans les interactions verbales en classe de langue chacun des élèves assume son rôle d'élève et le professeur assume aussi son rôle dans l'interaction et chacun d'eux essaye de mettre en valeur son statut³⁴. Dans le cadre de notre recherche nous nous intéressons au rôle des apprenants et des enseignants pendant l'interaction verbale. L'enseignant en tant que meneur qui questionne l'apprenant et l'élève en tant qu'apprenant qui subit l'interrogatoire de l'enseignant.

Pour comprendre le rôle de chacun des interactants il est intéressant de voir la notion place qui est une notion à laquelle chacun des interactants va essayer d'accéder à sa manière. Ainsi la notion de statut, du rôle et de position des sujets va être appréhendée en terme de rapport de place.

³³ R VION 1992/2000. P79

³⁴ R LINTON. 1977. P71-72

3.3.RAPPORT DE PLACE

La place est la position de chacun des partenaires en interaction. Chacun selon sa position essaye d'influencer son partenaire. Le rapport de place est caractérisé par une double détermination.

Ce rapport de place peut être déterminé de l'extérieur par les statuts et les rôles des interactants par exemple, maître /élève ou par l'identité sociale de chacun des interactants parent, enfant, adulte, homme/ femme ou garçon/fille...Ce rapport de place peut être déterminé aussi de l'intérieur même de la relation des partenaires en interaction c'est-à-dire par la place subjective que chacun des partenaires essaye d'occuper par rapport à ses camarades par exemple dominant/ dominé, demandeur/conseiller³⁵ etc.... . Donc, le rapport de place permet de comprendre la relation des partenaires en interaction et de comprendre aussi la position de chacun des partenaires pendant le déroulement de l'interaction.

Il y a des rapports de place symétriques quand il s'agit de partenaires qui s'échangent d'une manière égalitaire ou il y a peu de différences entre eux.

Il y a aussi le rapport de place complémentaire ou asymétrique quand les sujets en interaction s'échangent d'une manière inégale et il y a beaucoup de différences entre eux. Cette différence se voit par l'âge ou le statut et le rôle de chacun des partenaires et elle se manifeste par la position inégale des partenaires, l'un en position "haute" et l'autre en position "basse".

Dans notre sujet le rapport de place peut être qualifié de complémentaire ou asymétrique. Notre analyse va déterminer les marques de différence et leurs conséquences sur le discours des apprenants. Les marques hautes sont celles du maître qui se caractérisent par des questionnements et les marques basses sont celles des apprenants et qui sont caractérisées par des réponses aux questionnements. Et là, on peut faire l'inventaire des questions du maître et des réponses des élèves comme exemples d'illustration.

4. LES METHODES D'ANALYSE DE L'INTERACTION VERBALE

De nombreux chercheurs se sont penchés sur la notion d'interaction ,qu'il s'agisse de linguistes ou de didacticiens, divers horizons sont étudiés: les matériaux verbaux (les unités lexicales, phonologiques, et morphosyntaxiques), paraverbaux (les éléments prosodiques: les

³⁵ E Marc et D Picard .1989 . P 46

intonations, les pauses, les débits, les prononciations), les matériaux non verbaux (le geste et les comportements des interlocuteurs) ainsi que l'organisation conversationnelle des énoncés. Ainsi, chaque discipline aborde cette notion et développe son approche en analysant aussi les interactions verbales selon son objectif.

Donc, les divers domaines de recherche autour des interactions verbales ne sont pas homogènes et nous ne pouvons pas parler d'une discipline ou d'un champ homogène. Il existe même une mouvance entre ces diverses disciplines qui laisse l'analyse des interactions verbales s'inscrire dans un vaste champ de plusieurs disciplines. Il est intéressant de signaler que les interactions verbales sont analysées par ces différentes disciplines pour rendre compte des pratiques et des représentations des individus en interaction et de signaler les différents points de vue des interactants³⁶.

Nous commençons d'abord par présenter la première approche qui est l'ethnométhodologie. Mais avant d'établir rapidement et de manière succincte les grandes lignes de cette approche, il convient de mentionner que cette dernière et l'ethnographie de la communication ont contribué à la constitution du courant interactionniste.

Hymes et Gumperz et d'autres chercheurs ont mis en évidence leurs idées et ils ont décrit l'utilisation du langage dans la vie sociale des individus et ils ont dégagé les normes de fonctionnement des interactions dans une société³⁷.

Ce groupe de recherche suggère de faire une démarche empirique par l'observation des événements de communication dans leur milieu naturel et l'analyse des données recueillies. Pour les ethnographes, la parole qui est une faculté de s'exprimer par le langage articulé, ne peut être séparée des phénomènes linguistiques et paralinguistiques.

Le courant de l'ethnométhodologie (GARFINKEL, SACKS et SCHEGLOFF) se fixe pour objectif de décrire les méthodes utilisées par les membres d'un groupe social pour la gestion de leur communication dans leur vie quotidienne. L'étude complémentaire de ce groupe par rapport à ce sujet se résume en une attention particulière aux échanges verbaux. Donc, ce groupe s'inscrit dans le champ de l'analyse conversationnelle qui a pour objectif l'analyse et la description des conversations quotidiennes dans leur situation naturelle. La démarche de l'ethnométhodologie est:

- Enregistrement des situations naturelles de conversation;
- la transcription des données recueillies;

³⁶J-M Colleta. 1995 .P43

³⁷ C Kerbrat-Orecchioni: 1990 P 59

-l'observation et la description des micro-organisations des échanges linguistiques. L'analyse conversationnelle s'intéresse surtout aux fonctionnements du discours comme les tours de parole, les règles d'ouverture et de clôture du discours, les préliminaires et les autocorrections dans les échanges conversationnelles.

Les ethnométhodologues cherchent donc à comprendre comment les interlocuteurs dans les échanges verbaux gèrent les tours de parole et comment ces tours sont construits avec les négociations des thèmes.

Le deuxième courant auquel nous ferons référence est l'analyse du discours qui rend compte de l'analyse structurale des conversations c'est-à-dire l'organisation des unités linguistiques à travers les interactions. Cette théorie a vu le jour grâce aux travaux de SINCLAIR et COULTHARD (1975) et celle de LABOV et FANSHEL (1977). Le premier s'est penché sur l'analyse et sur la description de l'organisation des unités linguistiques mises en œuvre dans les échanges entre enseignant et élève et le deuxième sur l'étude d'une série d'interactions de type psychothérapeutique.

Les recherches en France sont marquées par l'analyse pragmatique du discours de MOESCHLER (1985) et les travaux de l'école de Lyon comme KERBRAT-ORECHIONI et COSNIER (1987). Le premier a fait appel aux notions de "cohérence" et de "pertinence" alors que les travaux de l'école de Lyon intègrent les aspects mimo-gestuels et acoustiques dans l'analyse des interactions menées par les interactants dans les échanges conversationnels. A Aix-en-Provence les recherches sont menées par VERONIQUE et VION (1995b). En suisse, c'est l'école de Genève avec ROULET (1981). Les études menées par le groupe de Genève sont comblées par l'analyse du discours et elles font référence à l'analyse des interactions verbales et à la description des différentes formes de l'organisation du discours. Donc, toute interaction verbale est répertoriée dans un processus de négociation auquel les interactants recourent pour qu'ils interagissent et construisent des unités langagières qui présentent des niveaux de langage hiérarchisés: l'incursion, l'échange, l'intervention et l'acte de langage. L'incursion se présente comme une série d'échanges entre les interlocuteurs, elle commence par un début qui se caractérise par une séquence d'ouverture, au milieu par une séquence de transaction, et à la fin par une séquence de clôture³⁸.

L'incursion est délimitée dans sa durée et dans la séquence du milieu que le sujet de discussion aborde. La séquence d'ouverture est caractérisée par les rituels de salutation et de présentation, par contre, celle de la clôture est caractérisée par le rituel de séparation.

³⁸E Roulet 1981.P23

Parfois dans les échanges entre les interlocuteurs on dévie sur le thème central ou le sujet de discussion et on parle de "séquence latérale" ou "séquence de négociation secondaire". Pendant cette séquence les interactants règlent un problème particulier et ils reviennent sur le sujet de discussion. Les séquences latérales ou de négociations secondaires se produisent le plus souvent lorsqu'un problème de compréhension surgit entre les interlocuteurs. Ceci arrive souvent chez nos apprenants quand il y a des difficultés d'intercompréhension. (Roulet et al 1985).

L'échange est l'unité fondamentale de l'interaction et c'est la plus petite unité dialogale. Et les échanges sont constitués à leur tour d'interventions. L'intervention constitue la contribution du locuteur dans l'interaction. Dans une interaction verbale l'échange peut être constitué de deux ou plusieurs interventions. A son tour, l'intervention est distinguée par la prise de parole dite "initiative", qui impose des contraintes au co-énonciateur, comme exemple d'intervention nous pouvons citer la demande d'information, la requête, la proposition. Et l'intervention "réactive" qui est la réaction positive ou négative à l'intervention initiative de l'énonciateur. Par exemple dans l'échange suivant, l'intervention initiative du maître (*quelle heure est-il?*) correspond à la réponse de l'élève (*il est dix heures.*), cette dernière est une intervention réactive³⁹.

M: *Quelle heure est-il?*

E: *Il est dix heures.*

Dans notre exemple les interventions du maître et de l'élève coïncident avec leurs tours de parole alors que le plus souvent ce n'est pas le cas, même si cela peut correspondre à une partie de tour de parole. Les interventions des interactants correspondent à des actes de langage liés entre eux par des fonctions à la fois illocutoires et interactives.

Dans le cas de notre corpus nous retiendrons cette approche pour l'analyse des interactions verbales entre le maître et ses élèves. Nous appuierons notre analyse sur les éléments constitutifs de l'interaction verbale qui sont: l'échange, l'intervention et l'acte de parole pour décrire la dynamique de ces interactions verbales.

5. TYPOLOGIE DES INTERACTIONS VERBALES

Pour un recensement de toutes les interactions verbales la tâche n'est pas facile du fait qu'une classification nous a permis de rendre compte de ces interactions. En plus, la plupart des

³⁹ E Roulet 1981: P 8-11

études sur les interactions verbales se sont penchées sur l'analyse des conversations et la plupart des chercheurs sont en désaccord sur les critères de classification de ces interactions.

KERBRAT-ORECCHIONI⁴⁰ propose une typologie des interactions verbales par le biais de la conversation en évoquant ses caractères "familier", "gratuit", "immédiat", "non finalisé", et "égalitaire". L'auteur fait même une distinction très nette entre la conversation et les autres échanges verbaux comme le dialogue, le débat, l'interview, la discussion etc... Par exemple, l'interview qui se caractérise par une dissymétrie des rôles interactionnels entre l'intervieweur et l'interviewé. Cette dissymétrie est différente dans le cas des autres formes d'échange verbal comme la discussion ou le débat.

Pour VION⁴¹ les caractères symétrique et complémentaire sont des critères de classification dans les interactions verbales. Les interactions complémentaires se caractérisent par un apport inégalitaire entre les participants c'est le cas, par exemple, de l'interview, l'enquête et l'entretien, par contre les interactions symétriques se caractérisent par un apport égalitaire entre les participants et là, nous pouvons citer l'exemple de la conversation, la discussion, le débat et la dispute.

Pour l'interview, l'enquête et l'entretien nous pouvons dire qu'ils se ressemblent du point de vue de rapport de place entre les participants et même les sujets qui acceptent d'être interviewés ne savent même pas les finalités de leur réponse et pour quelle utilisation sera fait leur témoignage.

Les enregistrements faites dans notre classe se caractérisent à la fois comme interview et comme enquête. Le maître est en position d'intervieweur et les élèves sont en position d'interviewés et même le contenu est caractérisé par un apport d'inégalité entre les partenaires et la fonction langagière caractérisée par des questions du maître et des réponses des élèves. Notre corpus est considéré comme une enquête parce que son but premier est situé dans un cadre de recherche.

Une autre caractéristique de l'interaction verbale, les compétences langagières des partenaires ne sont pas égales : le premier maîtrisant bien le code et les autres ne le maîtrisent pas mais tous ensemble peuvent jouer un rôle interactionnel complémentaire car il sont dans une situation d'interaction exolingue.

⁴⁰C KERBRAT-ORECCHIONI .1990.P113

⁴¹ R VION .1992/2000.P124-128

5.1.L'INTERACTION EXOLINGUE

L'interaction exolingue est caractérisée par une communication entre individus ne parlant pas la même langue maternelle. La communication exolingue est une communication qui se fait par le biais d'un langage autre que le langage commun des partenaires en interaction.

L'interaction exolingue se définit en premier lieu par la situation dans laquelle se déroule l'interaction. Un locuteur natif par exemple, et dont la langue sert comme véhicule dans une situation de communication avec un autre locuteur non natif appartenant à un autre groupe socio culturellement étranger au locuteur natif et possédant une autre langue différente de celle du locuteur natif. Nous parlons aussi d'interaction verbale exolingue lorsque par exemple des apprenants algériens communiquent en français avec un locuteur français. Cette situation de communication ne nous intéresse pas.

Dans le cas de notre corpus l'interaction verbale entre le maître et ses élèves est une interaction exolingue du fait que le maître et les élèves sont dans une situation où ils sont entrain de communiquer dans une langue étrangère et la seule différence entre eux est le degré de maîtrise de cette langue étrangère. Donc il y a une divergence significative des répertoires linguistiques entre les participants. Cette divergence est nulle dans le cas d'interaction endolingue où il y a une maîtrise du code pour les deux partenaires et il n' y a pas de divergence significative des répertoires linguistiques entre les partenaires. Dans le cas de notre corpus il y a seulement des différences de compétence linguistique entre les interactants en interaction dans l'utilisation de cette langue étrangère.

Cette différence de compétence de communication entre les interactants est apparente ici entre un "expert" et un "novice" selon BANGE⁴². Il existe une fragilité liée à une différence de compétence linguistique (phonétique, lexicale, et grammaticale) entre le novice et l'expert c'est-à-dire entre l'apprenant et le maître. Il existe même une différence au niveau pragmatique et dans le savoir quotidien du maître et des élèves.

Donc nous pouvons dire que dans le cadre de notre recherche, les interactions recueillies dans notre corpus sont des interactions exolingues. Le maître possède un répertoire linguistique qui le place comme expert comparé aux élèves qui ne maîtrisent pas parfaitement le français langue étrangère. C'est ce qui a amené MONDADA à considérer que la communication exolingue est une communication marquée par une asymétrie des compétences linguistiques et communicationnelles entre un locuteur caractérisé comme " natif" de " langue maternelle

⁴² P BANGE 1992b. P55

"de " langue "première" et l'autre un locuteur caractérisé comme non " natif " de "langue étrangère", de "langue seconde " ou "alloglotte"⁴³.

Cette différence de niveau de maîtrise de la langue va entraîner une différence de rapport de place entre les interactants en situation de communication. Ce rapport est un rapport asymétrique dont la caractéristique est l'inégalité de compétences linguistiques des interlocuteurs qui sont conscients de leur différence: le maître est conscient du statut des élèves et les élèves sont conscients pour leur part et ils considèrent que le maître est un expert dans la pratique du FLE.

Cette différence de statut des interactants en situation d'interaction exolingue nous pousse à citer l'école de Palo Alto qui considère que le rapport de place met en jeu les interlocuteurs en position " haute" qui est celle du maître et en position " basse" qui est celle des apprenants.

Cette inégalité de rapport de place entre les interlocuteurs (questionneur/questionné) va se doubler d'une inégalité linguistique (expert / novice) et de là, nous pouvons déduire que les élèves se sentent psychologiquement en insécurité linguistique pendant l'interaction. Donc, se pose le problème de " sauver la face" selon l'expression de GOFFMAN dans une situation de communication entre un expert et un novice. En d'autre terme, l'élève le moins compétent essaie de donner une image positive de lui en coopérant avec son partenaire. Il sollicite son aide quand il sent qu'elle est nécessaire pour réaliser son objectif communicatif.

BANGE parle de compétence restreinte du novice qui constitue une menace pour sa face. Donc le novice est dans l'obligation de garder la face car c'est une condition nécessaire pour la réussite de l'interaction et la coopération de l'expert avec le novice est nécessaire pour sauver la face de son partenaire.

Comme l'écrit GOFFMAN⁴⁴, dans un groupe social un membre de ce groupe est censé faire preuve d'une bonne opinion à l'égard de ses camarades qui attendent de lui qu'il fasse son possible pour ne pas heurter les sentiments. Il veille d'une façon spontanée et volontaire pour garder la face de ses camarades. Donc le plus compétent collabore avec ses camarades qui sont moins compétents que lui pour réussir la tâche communicative. Il vient souvent au secours de ces derniers.

En résumé, l'interaction exolingue est une collaboration pour la réussite de l'interaction et ceci, malgré la divergence linguistique des interlocuteurs.

⁴³ L Mondada 1999a. P21

⁴⁴ E GOFFMAN .1974 .P13

La réussite d'une communication en situation d'asymétrie linguistique résulte d'un effort accru entre les partenaires et elle est accompagnée d'une répartition des tâches entre les partenaires linguistiquement forts et ceux qui sont linguistiquement faibles.

Plusieurs auteurs soulignent que dans une telle situation il y a la dimension acquisitionnelle dans des phénomènes observés pendant l'interaction exolingue et la collaboration entre les compétences inégales se transforme en situation didactique où l'expert joue le rôle de l'enseignant et le novice le rôle de l'apprenant.

Dans cette situation, l'objectif premier de l'interaction est le code linguistique. Certains auteurs parlent de "contrat didactique", d'autres préfèrent "contrat pédagogique" pour la description des relations mises en œuvre par les interactants pour la réussite de l'interaction. L'acquisition se fait par la régulation et le contrôle des experts (les plus compétents) du discours des novices (les moins compétents). Les experts aident et corrigent, orientent et contrôlent les mouvements "d'hétéro- structuration" des novices c'est-à-dire les productions des faibles⁴⁵.

Donc, la collaboration des interlocuteurs de compétences inégales est indispensable pour l'acquisition linguistique et l'interaction se transforme en situation didactique où le plus compétent adopte le statut du maître et le moins compétent celui de l'apprenant

Parfois, il ne se contente pas uniquement de corriger son partenaire mais il lui donne des explications sur le fonctionnement de la langue. Cette démarche est appelée l'étayage.

La production de la séquence de l'interaction verbale se fait le plus souvent en trois étapes :

1. La faute du locuteur le moins compétent;
2. la correction du locuteur le plus compétent qui est qualifiée de "donnée";
3. la correction ou la rectification du locuteur le moins compétent et qui est qualifiée de "prise".

L'interaction est parfois source d'incompréhension et de malentendu entre les interlocuteurs surtout quand ils communiquent en langue étrangère. Ces manifestations rendent la communication difficile dans cette langue étrangère. Il arrive parfois qu'un locuteur novice ne comprenne pas ce que veut dire le locuteur expert car il ne maîtrise pas suffisamment le code ou la langue de communication. Il est frappé par son handicap linguistique. Et parfois aussi le locuteur ne décode pas le sens exact du message transmis par son interlocuteur qui veut lui transmettre un message différent de ce qu'il a compris. Ce message devient source de malentendu. Parfois le recours à la langue maternelle commune aux deux interlocuteurs est le

⁴⁵B PY.1989

seul moyen pour résoudre ce conflit de compréhension entre le locuteur expert et le novice. Ce malentendu peut être temporaire (s'il y aura correction) ou permanent (s'il n'y aura pas correction)⁴⁶.

Ces problèmes d'intercompréhension en interaction peuvent être d'origine linguistique comme c'est fréquemment le cas dans les interactions exolingues ou endolingues ou d'origine culturelle comme c'est le cas d'interaction exolingue entre un locuteur natif et non natif. Les interlocuteurs doivent être vigilants pour assurer l'intercompréhension. Dans une communication en interaction exolingue entre un novice et un expert, le novice doit être plus attentif à la parole que l'expert afin d'y remédier au problème de communication.

Dans une communication entre des locuteurs d'inégale compétence linguistique, l'expert recourt souvent à certains aspects de "xénolecte" ou "foreigner talk" (une notion développée par des spécialistes de l'interaction exolingue entre un natif et un alloglotte). Ces aspects sont, des répétitions de synonymes, des sur-articulations, de fréquentes vérifications de la compréhension et des répétitions des énoncés produits par le locuteur novice⁴⁷.

De plus, la production des énoncés par un locuteur novice (un apprenant d'une langue étrangère) est caractérisée par l'emploi d'une interlangue qui est composée d'éléments linguistiques d'une part, comme les phonèmes, les structures syntaxiques etc...et un ensemble de processus comme le transfert de langue, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage en L2, les stratégies de communication en L2 et la sur généralisation des éléments linguistiques de L2 d'autre part. L'interlangue est une langue développée par un novice; elle se situe entre la langue cible qui est la langue de l'apprentissage, exemple le français langue étrangère et la langue maternelle de ce même novice qui est l'apprenant ou l'élève. Cette langue est un système entre la langue cible (français) et les langues précédemment acquises par l'apprenant. Ce même système est activé d'une manière inconsciente par ce dernier lorsqu'il entre en communication en français langue étrangère. Cette notion d'interlangue permet d'appréhender les erreurs de l'apprenant qui sont représentatives d'un système en construction. Ainsi, nous pourrions dépasser les pratiques didactiques qui se limitent à la correction des erreurs en les traquant là où elles se manifestent. La notion de xénolecte et d'interlangue est développée par des spécialistes de l'interaction exolingue. Nous nous demandons alors que peut faire le locuteur novice lorsqu'il se trouve dans une situation de communication en langue étrangère face à un expert en cette langue? La réponse du spécialiste BANGE (1992:P58) est que le novice utilise des stratégies de

⁴⁶C Kerbrat-orecchioni 2001. P49

⁴⁷D Véronique. 1992. P 12

communication pour surmonter ses lacunes en langue étrangère. De ce fait, ce dernier emploi des " *foreigner talk*" pour décoder le message de son interlocuteur, et celui ci de son côté utilise des stratégies pour amener son partenaire à la compréhension de son message et la résolution de son problème de communication.

CONCLUSION

La plupart des travaux consultés reconnaissent la dimension acquisitionnelle des interactions en classe entre les élèves. La collaboration entre l'élève et l'enseignant dans un échange verbale favorise l'acquisition du français. L'enseignant qui joue le rôle de l'expert contrôle donc la prise de parole de l'élève qui joue son rôle d'apprenant. Malgré les efforts de collaboration entre l'enseignant et l'apprenant, des malentendus et des incompréhensions peuvent resurgir, ce qui représentent une forme de non maîtrise de la langue de communication. La plupart des chercheurs s'accordent penser que les problèmes d'intercompréhension sont les principales caractéristiques des interactions verbales. Donc les interactants doivent donc être vigilants et attentifs à leurs discours pour assurer l'intercompréhension. Les spécialistes s'accordent aussi à dire que les productions des apprenants d'une langue étrangère sont caractérisées par l'emploi de l'interlangue qui représente un système en voie de structuration.

En envisageant la communication verbale dans sa dimension sociale en terme d'interaction, nous avons également porté notre regard sur les caractéristiques et les typologies de l'interaction verbale. Par ailleurs, l'interaction exolingue a été explicitée notamment par rapport à son aspect asymétrique (différence entre le répertoire linguistique du locuteur "expert" et du locuteur "novice").

De tout ce qui précède, nous pouvons conclure que la notion de stratégie occupe une place de choix dans la dynamique de l'interaction exolingue. Dans le chapitre suivant, nous allons aborder les grandes lignes théoriques se rapportant à cette notion.

CHAPITRE III
LA NOTION DE STRATEGIE

INTRODUCTION

A première vue le mot « stratégie » semble donner l'impression du sens de l'action d'une guerre, en consultant le dictionnaire notre intuition se confirme. Le mot est défini comme "*l'action combinée de forces militaires en vue d'atteindre un but de guerre déterminé par le pouvoir politique*" (Dictionnaire Larousse électronique 2002). Le mot est apparu pour la première fois au 15^{ème} siècle, il a le sens de " gouvernement militaire d'une province" mais dans notre époque le mot va prendre d'autres sens, et il va être appliqué à divers secteurs de la vie humaine.

La plupart des chercheurs qui travaillent sur la notion de "stratégie" affirment qu'il y a deux acceptions principales pour le mot. D'une part, il se présente sous forme d'action qui se manifeste sous forme d'opérations combinées entre elles et de démarches entreprises par un individu dans l'action. Et d'autre part, ces démarches et ces actions vont réaliser un but final. Selon BANGE⁴⁸, la stratégie est un ensemble d'actions sélectionnées et agencées pour atteindre un but final. Dans cette perspective, on oriente une action vers le but déterminé. Et elle se manifeste (la stratégie) comme une démarche pour atteindre un objectif spécifique. Pour reprendre l'expression de TARDIF⁴⁹, elle est quelque chose d'intentionnelle car elle se fait pour atteindre un objectif précis. Elle a quelque chose de pluriel car elle se fait par des démarches et des opérations. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous allons appliquer cette notion dans le domaine de l'acquisition du FLE. . Nous allons présenter ce que nous entendons par " stratégie de communication" en langue étrangère.

1. EMERGENCE DE LA NOTION DE " STRATEGIE" EN DIDACTIQUE DES LANGUES

En didactique des langues, la notion de stratégie rend compte des tâches qui incombent à l'apprenant dans l'acquisition d'une langue cible, en d'autres termes les stratégies d'apprentissage et les stratégies communicationnelles. SELINKER (1972) décrit les cinq processus centraux d'interlangue que l'apprenant développe et certaines sont désignées comme stratégies et que nous allons les éclaircir.

Les premières sont appelées "*the strategies of second-language learning* " qui sont des stratégies d'apprentissage. Se sont les démarches et les techniques que l'apprenant développe

⁴⁸P BANGE .1992a. P 75

⁴⁹J TARDIF 1992. P23

pour apprendre une langue cible. Exemple : simplification, inférence, répétition mentale, demande de clarification etc....

Les deuxièmes sont appelés "*the strategies of second-language communication*" qui sont les moyens déployés par l'apprenant pour communiquer dans une langue cible qui n'est pas sa langue. Exemple : paraphrase, reformulation, demande d'assistance, stratégies d'évitement etc....

Dans le cadre de cette recherche, les stratégies de communication nous intéressent pour l'analyse de notre corpus. Mais avant il est aussi intéressant d'aborder les idées qui ont contribué à leur développement, notamment avec HYMES et la notion de "*compétence de communication*".

Le débat autour de la notion de "*compétence de communication*" entre CHOMSKY et HYMES a largement contribué au développement de la notion de "*stratégies*" de l'apprenant. Le rejet du couple (compétence /performance) de CHOMSKY par HYMES a pour conséquence le développement de la notion de "*stratégie de communication*". Pour CHOMSKY (1965) à qui on doit la notion du couple "(compétence/ performance), une compétence est l'ensemble des aptitudes des structures innées du langage intériorisé chez l'individu, alors que la performance est la manifestation de cette compétence et pour apprendre à communiquer dans une langue, il faut que l'individu maîtrise les règles grammaticales de cette dernière.

Néanmoins, pour HYMES⁵⁰ (1984:P128) la compétence de communication ne se limite pas uniquement à la connaissance des règles grammaticales de la langue mais on doit aussi connaître sa dimension socioculturelle. La communication humaine est une maîtrise des connaissances linguistiques d'une langue par des êtres humains. Elle est aussi l'échange des connaissances socioculturelles.

Pour HYMES toujours, la compétence de communication d'un individu dans une langue donnée dépend aussi de sa maîtrise des autres langues utilisées avec lesquelles il a fait connaissance. Et l'individu en tant qu'utilisateur du langage doit intégrer des aptitudes sociales pour communiquer telles que la gestuelle, les mimiques etc...

Donc, communiquer dans une langue, c'est utiliser des formes linguistiques de la langue et respecter les règles sociales de ses formes. Le contexte social est à ne pas négliger. La compétence de communication est la somme de divers facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels.

⁵⁰ D HYMES. 1984. P128

Dans le domaine de la didactique des langues les travaux de HYMES ont permis de développer les approches dites " *communicatives*" qui visent le développement chez l'apprenant d'une compétence de communication. Apprendre une langue nécessite l'apprentissage de toutes les composantes de la compétence communicative: la composante grammaticale ou linguistique (les capacités d'utilisation des règles de grammaire par les usagers d'une langue), la composante socioculturelle (les règles sociales et les normes d'interaction entre les individus qui parlent la langue) et la composante discursive (la connaissance et la maîtrise des différents types de discours ainsi que leur organisation dans des situations de communication).

Dans l'approche communicative, l'apprenant est aussi sollicité pour la maîtrise des règles d'interaction avec des locuteurs qui maîtrisent la langue cible comme les locuteurs natifs par exemple. Il doit coopérer et collaborer pour la gestion de l'interaction avec son interlocuteur, qu'il soit natif ou expert. L'apprenant dans de telles situations n'arrive pas souvent à maîtriser toutes les composantes de la compétence communicative, pour cela, il doit recourir à diverses méthodes pour résoudre son incapacité de communiquer dans la langue cible et réussir l'interaction. Ses démarches ou méthodes sont appelées " *stratégies de communication*".

Certains auteurs distinguent une composante stratégique dans la compétence de communication qui est définie comme l'ensemble des stratégies déployées par un individu en vue de compenser ce qu'il a raté dans sa communication, c'est-à-dire un ensemble de procédés verbaux et non verbaux pour compenser ce qu'il a perdu dans son interaction. Et ainsi pallier à ses insuffisances linguistiques ou discursives.

CANALE et SWAIN⁵¹ appellent cette composante une "*compétence stratégique*" qui est un ensemble de procédés mis en œuvre par l'apprenant pour résoudre son problème de communication dans la langue cible. Ces problèmes de communication peuvent être dûs à la non connaissance du code linguistique (des insuffisances grammaticales) ou liés au manque du savoir sociolinguistique (insuffisance sociolinguistique de la langue cible) exemple:l'apprenant peut recourir aux procédés verbaux comme la paraphrase ou d'autres procédés pour pallier à toutes ces insuffisances de communication.

⁵¹M CANALE et M SWAIN 1980. P30

2. DEFINITION ET SPECIFICITES DES STRATEGIES DE COMMUNICATION EN LANGUE ETRANGERE.

Plusieurs recherches ont essayé de définir les stratégies de communication. Nous allons faire connaître quelques unes qui nous paraissent pertinentes:

Pour KAERCH ET KASPER⁵², la définition de la stratégie de communication est un ensemble de plans potentiellement développés par un individu conscient de ses difficultés et ses insuffisances pour atteindre son objectif communicationnel. Cette définition nous semble rejoindre la définition de CANALE et SWAIN qui souligne que la stratégie de communication est un ensemble de démarches entreprises par un individu en vue de palier à ses insuffisances communicationnelles. Ces deux définitions s'accordent sur un point commun qui est la résolution d'un problème communicatif. Par contre le déploiement conscient des stratégies de communication a été l'objet de plusieurs controverses. Pour ce qui nous concerne nous allons faire un état des stratégies de communications employées par nos apprenants lors de l'analyse de notre corpus.

POULISSE et al⁵³ définissent la stratégie de communication comme les stratégies employées par un locuteur quand il sent qu'il a un problème de défaillance linguistique. Cette définition semble rejoindre les autres et les stratégies sont employées pour résoudre un problème de communication. Mais cette vision restrictive des stratégies de communication est dépassée notamment avec les travaux sur la communication exolingue et l'intérêt donné aux stratégies de communication en langues étrangères comme, par exemple, celle qui se focalise sur l'étude des stratégies de communication employées par le non natif/natif et le novice/l'expert. Comme nous avons déjà souligné, l'interaction exolingue est une rencontre entre un natif et un non natif ou un expert et un apprenant. Les deux interlocuteurs se trouvent dans une situation où il n'y a pas d'égalité de compétence de communication. La rencontre se caractérise par des problèmes d'intercompréhension. En ce qui concerne notre corpus, l'expert est représenté par le maître de la classe et le novice est représenté par l'élève. Nous allons suggérer l'hypothèse que l'élève va adopter certaines démarches ou stratégies de communication pour pallier à ses difficultés communicationnelles pendant le déroulement de l'interaction avec le maître ou avec les autres camarades de classe pour ne pas perdre la face. Nous allons nous concentrer sur les situations où il y a des efforts mutuels déployés par les interlocuteurs pour s'accorder sur le sens d'une expression qui n'est pas partagée par l'ensemble des interactants. En effet, la

⁵²C KAERCH ET G KASPER 1980a. P81

⁵³N POULISSE et al .1984 . P72

communication est un processus interactionnel et il n'y a pas de stratégie de communication sans effort de collaboration entre les interlocuteurs.

Les stratégies de communication entre les apprenants et le maître se présentent comme des efforts de collaboration entre le novice et l'expert dans la pratique de la langue

Notre analyse se focalisera sur l'étude des différents comportements des élèves, leurs attitudes d'écoute, de demandes d'éclaircissement, de prises de parole, etc....

Donc il s'agit d'identifier les différentes stratégies interactives.

Il est aussi intéressant de signaler que les stratégies de communication sont un ensemble de démarches développées par l'apprenant à l'instant même où il entre dans une communication en langue étrangère avec son partenaire ou avec son maître de classe pour palier à ses problèmes de communication.

BANGE⁵⁴ explique d'ailleurs que les expressions de "court terme" sont des stratégies que l'apprenant utilise dans l'immédiat pour faire face à ses difficultés communicationnelles. Les stratégies de communication se caractérisent par des actions spontanées et provoquées dans une situation de communication.

Nous comprenons aussi les stratégies de communication comme des démarches individuelles que l'apprenant développe, non seulement pour produire de la parole mais aussi pour comprendre et interpréter le discours de son partenaire qu'il soit son maître ou son camarade de classe.

MOIRAND⁵⁵ parle de "*stratégies individuelles de communication*". Ces dernières se manifestent par des phénomènes de compensation. Ces phénomènes qui font partie de l'intervention directe du sujet avec son état psychosociologique dans la production, son discours et l'interprétation du discours d'autrui.

Dans le cadre de notre travail, nous essayerons d'analyser les productions de nos apprenants et voir comment l'intercompréhension est assurée par les interactants.

Nous analyserons aussi les stratégies de communication déployées pour interpréter le discours du maître et comment il gère les incompréhensions et les malentendus.

Mais, avant, il nous semble intéressant de faire un inventaire des stratégies de communication.

⁵⁴ P BANGE. 1992b. P59

⁵⁵ S MOIRAND. 1990. P 20

3. CLASSIFICATION DES STRATEGIES DE COMMUNICATION

La plupart des travaux ont identifié les différents types de stratégies de communication. Ces dernières sont faites en interaction exolingue. Nous proposons une synthèse de ces travaux.

CLASSIFICATION DE FEARCH ET KASPER. (1980a & 1980b)

Ces auteurs classent les stratégies de communication. Ils abordent les interactions en fonction du processus psycholinguistique chez les apprenants de langue seconde.

Les apprenants, pour surmonter leurs difficultés de communication, effectuent deux opérations : la préparation (ou la planification) et l'exécution car ils se trouvent dans une situation où il y a un écart entre leur besoin de communication et leur répertoire linguistique emmagasiné.

Dans la première opération ils effectuent un plan pour affronter leurs problèmes de communication. Ils puisent les éléments utiles dans leur système linguistique puis ils les organisent à leur façon pour les mettre en exécution dans la phase suivante.

Dans la dernière phase qui est l'exécution, les apprenants passent à l'action.

Ces deux auteurs expliquent que l'apprenant pour surmonter ses difficultés, peut réagir de deux manières : soit il poursuit l'objectif qu'il s'est fixé au départ, on parle dans ce cas de réussite, soit il revoit son objectif en utilisant d'autres moyens linguistiques comme l'emprunt à la L1, la paraphrase ou tout simplement il fait recours à une autre langue qu'il maîtrise bien, on parle dans ce cas d'évitement.

Ces auteurs différencient trois types de stratégies de communication chez l'apprenant d'une langue seconde qui sont :

Les *stratégies de réduction formelle*: l'apprenant utilise un système réduit de la langue cible pour éviter les incorrections grâce aux items insuffisamment automatisés il choisit de communiquer en cette langue. Il effectue une réduction sur la phonologie, la morphologie, la syntaxe ou le lexique de la langue cible⁵⁶.

Les *stratégies de réduction fonctionnelle*: si l'apprenant ne veut pas poursuivre son objectif de communication pour éviter un problème de communication, il choisit de réduire son action, sa façon de communiquer en changeant le contenu de la communication par l'évitement du

⁵⁶C FEARCH ET G KASPER .1980b .P18

sujet de conversation, l'abondance du message, ou le remplacement du contenu sémantique. On parle dans ce cas d'*éludage*⁵⁷.

Les *stratégies de réalisation ou d'accomplissement*: de temps en temps l'apprenant tente de résoudre son problème de communication en faisant recours à d'autres sources de communication ou moyens de communication exemple le changement du code, les paraphrases, les néologismes, les généralisations, les restructurations, les stratégies de coopération (appels), les stratégies non linguistiques (le mime, le geste, imitation de sons) la traduction littéraire⁵⁸ etc..

En somme, l'apprenant, pour résoudre son problème de communication, utilise soit des moyens limités comme la réduction formelle ou fonctionnelle, soit toutes les ressources disponibles pour communiquer.

CLASSIFICATION DE BANGE (1992b).

La classification de cet auteur nous intéresse parce qu'elle met l'accent sur les processus d'acquisition en situation de communication exolingue. L'appropriation de la langue étrangère se fait avec le concours d'un partenaire plus expérimenté ou natif de cette langue étrangère. Le locuteur non natif veut s'approprier la langue cible pour cela il développe des stratégies de communication qui se résument grosso modo en stratégie de résolution de problèmes de communication en production et en compréhension. Il est dans une situation de communication où il est constamment confronté à des exigences de communication qui sont en décalage par rapport à ses compétences et son savoir-faire de la langue cible qu'il veut utiliser. La communication est caractérisée par la présence latente des difficultés qui peuvent resurgir à n'importe quel moment de la communication. Le locuteur non natif ou novice est à la recherche du sens avec son interlocuteur, le locuteur natif ou l'expert. On parle dans ce cas, de construction interactive de sens.

BANGE, en s'inspirant des travaux qui l'ont précédé, développe deux stratégies principales : celles d'abandon de buts de communication et celles de réalisation de buts de communication; et il ajoute un troisième type de stratégie qui est la stratégie de substitution.

Par exemple dans les stratégies d'abandon, l'apprenant d'une langue étrangère fait recours aux stratégies de réduction formelles. Dans ce cas précis, il évite le plus possible les difficultés

⁵⁷C FEARCH ET G KASPER .1980b .P18

⁵⁸C FEARCH ET G KASPER .1980b .P19

liées à la phonétique, la morphosyntaxe ou le lexique par peur de faire des fautes ou de se faire corriger.

Dans les stratégies de réalisation qui sont des stratégies offensives par rapport aux stratégies d'abandon qui sont des stratégies défensives, la démarche de l'apprenant vise la maîtrise des problèmes de communication et la poursuite de celle-ci.

Cette démarche se caractérise par des stratégies d'acceptation du risque ou d'acceptation de la faute de la part de l'apprenant. L'expert est placé dans une situation interactive, il est sollicité par l'apprenant d'une manière directe ou indirecte pour coopérer.

Dans les stratégies de substitution l'apprenant est à la recherche d'un substitue soit à travers le recours à la langue maternelle, soit en appelant une autorité ou en utilisant la gestualité et les mimiques pour résoudre son problème de communication en langue étrangère. Ces stratégies de substitutions sont à cheval avec les deux principales, parce qu'elles peuvent se faire dans l'objectif de l'abandon de la communication ou dans l'objectif de réalisation de la communication. Ces stratégies de substitution sont intéressantes, car elles permettent la régulation de l'intercompréhension que le locuteur non natif déploie pendant la production et la compréhension du discours. Ce sont des séquences latérales qui se manifestent de temps en temps par des activités verbales et para verbales. Cela se fait dans le but d'interrompre momentanément la communication pour réparer la panne qui constitue un obstacle dans la poursuite de la communication. Cette dernière se poursuit une fois l'obstacle levé.

A la lumière de ces classifications, nous allons identifier les stratégies de communication orale déployées par les apprenants en classe de FLE à travers les interactions recueillies.

CLASSIFICATION DES INTERACTIONS DANS LE CADRE DE NOTRE RECHERCHE

Nous nous sommes inspirée des travaux précédemment cités basés sur les stratégies d'accomplissement de FAERCH et KASPER ainsi que celles de BANGE pour la réalisation des buts communicatifs. Notre souci est de mettre en relief les démarches de l'apprenant pour la résolution de son problème de communication. Par ailleurs, nous distinguons deux types de stratégies chez les apprenants.

- **Les stratégies résultant de l'effort personnel de l'apprenant :**

Là, il s'agit de stratégies qui n'impliquent pas un partenaire. L'apprenant tente tout seul de résoudre son problème de communication à travers son effort personnel.

- Les stratégies qui font appel à son bagage linguistique:

Ce sont des stratégies basées sur le transfert de la connaissance d'autres langues.

Néanmoins, étant donné que le public, objet de notre recherche, est constitué d'enfants dont l'âge ne dépasse pas les dix années, il n'est plus question de transfert de connaissances d'autres langues mis à part la langue maternelle qui forme ici la base de toutes les connaissances. En effet, les élèves, lorsqu'ils communiquent en français langue étrangère, recourent souvent au répertoire linguistique dont ils disposent dans d'autres langues notamment, leur langue maternelle pour surmonter leur difficulté communicative. Ce comportement communicatif est spécifique aux locuteurs bilingues ou plurilingues dans une situation de contact de langues qui se caractérise par les marques transcodiques. Ces dernières représentent pour les linguistes l'influence de la langue maternelle sur des locuteurs bilingues ou plurilingues lorsqu'ils communiquent dans une langue étrangère.

Les marques transcodiques représentent la boîte à outil dont dispose le locuteur bilingue. Et elle lui serait d'une grande utilité pour l'enrichissement de son discours. Grâce à cette boîte à outil, il entre en lice et il s'engage dans une discussion⁵⁹.

Les marques transcodiques sont identifiées telles que :

- 1) L'alternance codique,
- 2) L'emprunt,
- 3) Le foignising,
- 4) La traduction littérale,
- 5) Les inventions lexicales.

- Les stratégies basées sur la connaissance du français.

Malgré une compétence limitée de nos apprenants, cela ne les empêche pas de communiquer en français langue étrangère. Nous essayons de voir comment ces apprenants s'appuient sur leurs ressources linguistiques pour communiquer avec leur maîtresse. Nous pouvons ainsi identifier les stratégies suivantes:

- 1) la reformulation,
- 2) la définition,
- 3) les auto-corrections ou auto-reparations,
- 4) la simplification.

⁵⁹ B Py 1991. P151

- Les stratégies résultant d'un effort collaboratif :

La communication est un effort déployé non seulement par un locuteur mais par l'ensemble des partenaires c'est à dire tous les interlocuteurs. Ainsi, nous pouvons observer des stratégies résultant du locuteur et ses interlocuteurs en interaction parce que les activités communicatives se présentent comme la somme des activités de tous les partenaires en interaction. Dans ce cadre, nous allons essayer d'analyser les stratégies de communication des apprenants. Nous allons identifier ces mêmes stratégies, celles qui se manifestent sous forme de collaboration entre les apprenants et leur maîtresse comme par exemple, les stratégies de l'apprenant qui fait appel à l'expert (qui est la maîtresse) pour résoudre un problème de production ou de compréhension. Nous pouvons identifier surtout :

- 1) les appels ou demandes d'aide verbalisés,
- 2) les stratégies non linguistiques (pause longue, silence, etc.) de sollicitation indirect,
- 3) les demandes de clarification,
- 4) les reprises des propos de la maîtresse et feed-back,
- 5) l'initiation de négociation parenthétiques.

En plus des stratégies énumérées ci-dessus, il existe d'autres types de stratégies, mais nous avons retenu celles en rapport avec l'analyse de notre corpus. Pour l'analyse de ce dernier, il est important de signaler les difficultés de repérage des stratégies de communication.

CONCLUSION

A travers donc l'analyse de l'interaction en classe de FLE qui fait l'objet de notre étude, il s'agira de mettre l'accent sur les différents efforts communicationnels de collaboration et de négociation qui se manifestent dans les productions verbales des apprenants au primaire. Pour cela, nous avons énuméré les principales stratégies de communication, ceux des auteurs comme BANGE, FAERCH et KASPER, par la suite nous avons fait une classification des stratégies de communications qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche. Après avoir posé le cadre théorique de notre réflexion, il convient à présent, d'entamer le cadre expérimental à travers lequel nous avons recueilli les données qui constituent notre corpus, ainsi que l'analyse des résultats obtenus.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I

METHODOLOGIE

ET

RECUEIL DE DONNEES

INTRODUCTION

Après avoir sélectionné et instauré le cadre théorique de notre réflexion, il est nécessaire à présent d'aller vers le palpable, de vérifier dans la limite du possible, toutes les idées et les théories déjà consultées. Nous présenterons donc dans la suite de ce travail le cadre de notre démarche expérimentale, le cheminement suivi pour le recueil de données ainsi que l'analyse des résultats obtenus.

1. SELECTION DU PUBLIC

Le public objet de notre recherche comprend des élèves de l'école primaire, plus précisément des apprenants de 4ème année primaire qui apprennent le français langue étrangère, ceci est leur troisième année d'apprentissage. Les apprenants qui ont participé aux interactions sont majoritairement, issus d'un milieu social plutôt favorisé. Les enregistrements ont été effectués au cours de l'année scolaire 2006/2007. L'âge des apprenants varie entre 9 et 10 ans. La classe choisie se compose de 26 élèves, 10 filles et 16 garçons. Le corpus exploité a été le fruit d'enregistrements réalisés en classe. Des extraits d'interactions autour de cinq (4) thèmes ont fait l'objet d'une transcription à analyser.

Pour cela nous avons choisi de faire des enregistrements en classe de FLE, nous disposons d'un appareil enregistreur pour recueillir ce corpus et nous avons fait un état des difficultés rencontrées par nos apprenants dans des situations de communication. Cette démarche nous a permis d'obtenir des résultats quantitatifs et qualitatifs qui nous ont permis d'évaluer la compétence de communication de nos élèves à travers leur production.

Pour analyser les productions des élèves nous avons fait recours à l'analyse des interactions en situation bilingue ou plurilingue et ceux qui portent sur les stratégies de communication en langue étrangère (M, T, VASSEUR).

La classe groupe comprend un groupe hétérogène mais très dynamique et motivé grâce à un groupe d'élèves-meneurs qui pratique un oral supérieur à la moyenne. Signalons par ailleurs que la majorité des élèves est issue de parents intellectuels.

Dans le tableau récapitulatif suivant figurent des informations relatives aux apprenants. Par souci d'anonymat, nous avons utilisé les initiales de leurs noms:

de série	Apprenant	Sexe	Age	Profession du père	Profession de la mère
	E. Sihem	F	10 ANS	Universitaire	Sans
	A. M. Amir	M	10 ANS	//	Universitaire
	B. A.Khadidja	F	10 ANS	//	//
	B. Zakaria	M	10 ANS	//	Pharmacienne
	B. A.Samy	M	10 ANS	Médecin	Médecin
	B. Djihad	F	10 ANS	Pharmacien	Fonctionnaire
	B. Khouloud	F	09 ANS	Journaliste	Sans
	B.Abderrahman	M	09 ANS	Universitaire	//
	B. M. Salah	M	09 ANS	Agriculteur	//
	B. Abdesalam	M	10 ANS	Ouvrier	//
	B. Saïd	M	10 ANS	Fonctionnaire	//
	D. Madjed	M	10 ANS	Universitaire	//
	D. Mohcene	M	10 ANS	Universitaire	//
	D. Ihab	F	10 ANS	Universitaire	Universitaire
	S. Ramzi	M	10 ANS	Pharmacien	Sans
	O. Lina. Mannar	F	10 ANS	Ingénieur	//
	A. Hadia	F	10 ANS	Commerçant	//
	F. Aya	F	10 ANS	Universitaire	//
	F.Chameseddine	M	10 ANS	Ouvrier	//
	L. Safa	F	10 ANS	Fonctionnaire	//
	M.Yahia.Ouassim	M	10 ANS	Universitaire	Universitaire
	M. Fouad	M	10 ANS	Commerçant	Sans
	D. Manel	F	10 ANS	Universitaire	Vétérinaire
	M. Rayenne	F	10 ANS	Procureur	Médecin
	A. Billel	M	10 ANS	Gendarme	Sans
	K. Borhan	M	10 ANS	Universitaire	Universitaire

2. CONSTITUTION DU CORPUS

Le recueil de données a été effectué à travers des enregistrements d'interactions verbales entre la maîtresse et les élèves. Pour cela, un magnétophone à cassettes de marque SONY TCM-150, a été utile, avec comme option :

- enregistrement et revu rapides.

- pause électrique

Par ailleurs, d'autres initiatives ont été nécessaires pour pouvoir réaliser des interactions riches et motivées. Le réaménagement de la classe sous forme d'un U a été possible grâce au nombre plus ou moins réduit des élèves (26).

2.1. CHOIX DES THEMES DES INTERACTIONS:

Le choix des thèmes a été rendu possible grâce à deux critères. D'abord l'enseignante dispose d'une heure d'oral par séquence, le thème est à chaque fois bien précisé par le manuel scolaire. Néanmoins, l'enseignante possède la liberté de changer la consigne ou de choisir carrément un autre thème si elle juge cela utile et motivant (ceci nous a été affirmé par l'inspecteur de l'éducation chargé de la circonscription concernée). Cela nous a largement facilité la tâche. Par ailleurs, nous avons aussi pensé que, puisque les thèmes portent sur l'univers des apprenants, ils seront sans aucun doute, plus intéressés voire très motivés.

2.1.1. 1^{ER} thème "LES VACANCES"

Le premier thème choisi hors programme a été des plus motivants. Les élèves ont laissé libre cours à leur imagination, et pour cause, ils venaient de reprendre les cours après les vacances d'hiver et les souvenirs sont encore frais. Ce thème est évoqué généralement le mois de septembre juste après les grandes vacances d'été. Au cours de l'année scolaire les enseignants font rarement appel à ce genre de production orale, privilégiant souvent l'application du manuel. Nous pensons de notre côté que le choix de ce thème (les vacances) a permis aux apprenants de recourir à leurs prés requis tout en renouvelant leurs énergies productrices. Nous avons pu sentir cette motivation à travers des interactions riches mais surtout vivantes et agréables à écouter.

2.1.2. 2^{ème} thème " JE SUIS RICHE "

Ce thème a été improvisé le jour même, après une discussion avec les élèves et l'enseignante. Cette dernière en validant ce choix, a pu élaborer une consigne pour ses élèves. "*Si tu es riche que feras tu avec l'argent?*". La leçon de l'expression orale s'est transformée en un espace où bouillonnent les idées et les histoires les plus inimaginables. Une autre face cachée des

apprenants a pu voir le jour. Celle qui se centre sur l'individu. Des images socioculturelles auparavant inconnues sont devenues claires. L'apprenant n'est plus cet élément receveur, c'est plutôt quelqu'un qui utilise des savoirs pour faire transmettre son message. Nous constatons qu'il déploie des efforts colossaux pour pouvoir communiquer.

2.1.3. 3^{ème} thème " LE POISSON D'AVRIL "

La leçon de l'oral coïncide avec la date du 1^{er} Avril. Nous avons pensé qu'il ne fallait pas rater cette occasion. Un thème léger, motivant et qui fait parler, n'est ce pas notre objectif ? Encore une fois, l'idée a porté ses fruits, des interactions spontanées et riches en enseignements ont été enregistrées. Plusieurs élèves se sont exprimés librement et sans complexe aucun.

2.1.4. 4^{ème} thème " JEU DE ROLE "

Suite à nos observations durant les quatre premiers corpus, nous avons pu remarquer que l'enseignante a eu du mal à faire revenir les élèves à la leçon du jour (celle qui vient juste après l'oral). Les apprenants résistaient et ne voulaient pas quitter un thème qu'ils ont apprivoisé et autour duquel ils ont beaucoup à dire. Cela nous amène à conclure qu'une production écrite autour du même thème servirait encore plus nos objectifs. Se basant sur l'hypothèse que des interactions riches et expressives donnent probablement lieu à des productions écrites réussies, nous avons fait recours encore une fois au manuel scolaire.

Prévue pour être une leçon de production écrite, cette séance a été introduite par une expression orale libre avant d'entamer l'écrit (voir : Figure 4 P 85 du Manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire). Le résultat nous a semblé encourageant. Les élèves les plus réticents ont pu ainsi s'exprimer prouvant que même s'ils s'abstiennent lors d'une interaction, ils peuvent intérioriser des phrases entières avec en plus une assimilation complète du thème.

Par ailleurs, le groupe "*meneurs*" de la classe facilite la tâche aux autres élèves en vulgarisant le sujet et en le banalisant. Faire traduire le support visuel (voir BD Figure 4) en scénette a été l'idée propre des élèves. Ces derniers ont été excités et motivés et divers aboutissements de l'histoire ont été produits (voir corpus 5). Signalons que les productions écrites des élèves sont disposées en annexes.



BD Figure 4

2.2. CALENDRIER DES RECUEILS DE DONNEES

Thèmes	Date	public	Consignes
vacances	07/01/2007	Ensemble de la classe	-raconte tes vacances
être riche	18/02/2007	//	Si tu es riche qu'est ce tu feras avec L'argent ?
poisson	01/04/2007	//	Le 1 ^{er} Avril, est-ce qu'il te dit quelque chose?
de rôle	17/04/2007	//	- Monte une petite scénette à partir de la BD P 85

2.3. DISPOSITIF D'ENREGISTREMENT

Pour recueillir les interactions, nous avons procédé à un enregistrement audio. Un réaménagement de la classe sous forme d'U a été nécessaire. Cela a été possible grâce au nombre plus ou moins réduit des élèves (26 élèves). Ce nouveau décor inhabituel a permis aux élèves de se voir les uns les autres et de se sentir libres dans leurs mouvements. En face de leur enseignante, ils étaient très à l'aise. Le magnétophone utilisé a été mis sur une table au milieu. L'enseignante devait surveiller le défilement de la cassette.



Disposition des élèves dans une classe



interaction en classe



Les élèves autour de l'enseignante



2.4. LES PROBLEMES RELATIFS A L'ENREGISTREMENT DES INTERACTIONS

Nous aurions souhaité l'utilisation d'un matériel audiovisuel sophistiqué pour l'enregistrement de ces interactions. Malheureusement cela n'a pas été possible. Un magnéscope numérique à cassette ou qui grave directement un DVD aurait, certainement, assuré une qualité sonore meilleure des enregistrements. Autre désagrément, celui du lieu de l'enregistrement. En effet, une salle de classe vaste et peut meublée, engendrant des échos, a légèrement perturbé la clarté des enregistrements, la présence d'un magnétophone ne semble pas avoir gêné les apprenants.

Après la présentation du contexte et des démarches à travers lesquels nous avons effectué des enregistrements, il convient à présent de passer aux interactions en question.

3. GRILLE D'OBSERVATION

Grille d'observation

I- Préparation matérielle :	oui	non	commentaire
La disposition des tables favorise-t-elle la communication..... Etat du tableau :L'état et le nombre de tableaux sont-ils satisfaisants :..... Les supports utilisés sont-ils visibles et lisibles :.....			
II- Déroulement pédagogique : L'activité et la compétence visée sont-elles mentionnées ?..... La démarche pédagogique adoptée favorise-t-elle l'apprentissage ?.....			
III- Les élèves : - Sont-ils actifs ?..... -Sont-ils réceptifs ?..... -S'expriment-ils spontanément ?..... -			
-L'enseignante : -Favorise-t-elle la communication ?..... -Implique-t-elle l'ensemble de ses élèves ?..... - Ses interventions sont-elles pertinentes ?..... -La relation pédagogique est-elle satisfaisante ?.....			
Les activités présentées : -Sont-elles en adéquation avec les objectifs visés ?..... -Les démarches sont-elles performantes ?..... -La situation présentée permet-elle d'intégrer des acquis ?..... l'objectif de l'activité est-il atteint ?			

3.1. Pourquoi une grille d'observation ?

Malgré une certaine expérience dans le domaine de l'enseignement (six années), il nous a fallu une référence reconnue pour pouvoir effectuer nos observations au sein d'une classe de langue. Le document que nous avons choisi n'est autre qu'un outil pédagogique récent utilisé par les inspecteurs de l'éducation lors de leurs visites d'inspection à travers la wilaya de Constantine. Ainsi, dans le souci d'une observation objective et efficace, nous nous sommes inspirée des différents éléments de cette grille. Signalons par ailleurs, que les points mentionnés dans cette grille n'ont pas été traités dans l'ensemble et par ordre, mais, à chaque fois que le besoin se faisait sentir. Ce travail d'observation qui a précédé l'analyse est visible à travers notre recherche depuis le début et jusqu'à la conclusion générale.

3.2. Préparation matérielle

Nous nous sommes intéressée surtout à la disposition des tables en classe. Laissant tomber le décor classique, nous avons opté pour une forme plus souple favorisant ainsi une communication facile et un contact fluide entre les apprenants. En effet, disposer les apprenants en forme d'un "U" (cf. photos: 50) a pu créer une atmosphère agréable et une ambiance motivante.

3.3. Déroulement pédagogique

Au début de chaque séance, l'activité orale et le thème du jour sont bien mentionnés. La compétence visée qui n'est autre que l'apprentissage linguistique ainsi que l'acquisition de l'oral à travers les interactions en classe est bien enregistrée par la maîtresse. Par ailleurs, nous pensons que la démarche pédagogique adoptée favorise l'apprentissage. Cette démarche nous renvoie directement aux hypothèses émises dès le départ, notamment, la marge de liberté laissé aux apprenants ainsi que, l'attitude adéquate de l'enseignante.

3.4. Les élèves

Nos observations confirment que les élèves réagissent positivement aux sollicitations de leur maîtresse. Ils sont actifs, réactifs et s'expriment spontanément. (cf. corpus)

3.5. L'enseignante

À travers sa démarche et sa façon de faire, l'enseignante essaye de favoriser la communication en classe. Notre corpus montre, à plusieurs passages les efforts répétés de la maîtresse pour faire participer tous ses élèves, même les plus réticents.

Enfin, nous pensons que les activités présentées sont en adéquation avec les objectifs visés. Les interactions obtenues confirment, à notre avis, la performance de la démarche.

CONCLUSION

Grâce à un agenda bien précis et un travail de recueil de données qui a duré des mois, nous avons pu obtenir 379 tours de parole. En tout, quatre thèmes ont été choisis et exploités en classe en présence de 26 élèves. Parallèlement aux interactions enregistrées, une minutieuse opération d'observation a été effectuée sur la base d'une grille d'observation officielle. Cette dernière aborde entre autres, la préparation matérielle en classe, la démarche pédagogique ainsi que l'attitude des apprenants et de l'enseignante durant le déroulement des interactions.

Après donc la présentation du contexte et des démarches à travers lesquels nous avons effectué les enregistrements, il convient à présent de passer aux interactions en question. Plus précisément l'analyse de notre corpus et la vérification de nos hypothèses.

CHAPITRE II
ANALYSE DES INTERACTIONS

INTRODUCTION

Etant consciente de l'importance du comportement corporel et du langage non verbal, nous avons essayé à chaque fois de mentionner et de préciser les gestes des apprenants qui servaient à ponctuer leurs discours. Par ailleurs nous prendrons en compte certains éléments vocaux comme les pauses, les rires, les silences et les hésitations en tant que marqueurs de stratégies.

Nous avons adopté la convention de transcription proposée par l'équipe de (GEDO 1 GARS). Pour l'identification des locuteurs, nous avons choisi d'adopter la 1^{ère} lettre de chaque prénom. Pour l'enseignante (ou la maîtresse) nous avons adopté la lettre M. Quand un prénom est écrit en entier, c'est pour ne pas confondre avec un autre prénom qui commence par la même lettre. "ES" est utilisé pour désigner l'ensemble des élèves.

La notion de pause et d'interruption est, quant à elle, faite d'un point de vue automatique et sans aucune mesure technique.

+ : pause courte

++ Pause longue ou moyenne

1. LES SIGNES DE PONCTUATION

La transcription se fait en orthographe standard sans majuscule au début de la phrase. Seuls les signes de ponctuation suivants sont adoptés.

? : Le point d'interrogation pour indiquer les questions.

() : Les parenthèses où nous plaçons nos commentaires.

[] : Les crochets pour les transcriptions phonétiques.

<< >> : Les guillemets pour indiquer les mots étrangers à la langue française.

2. AUTRES NOTATIONS

- les difficultés d'écoute

xxx : suite de syllabes ou de mots incompréhensible.

- les chevauchements

Ils sont indiqués par le soulignement des mots ou énoncés produits simultanément par deux interlocuteurs.

Les silences et les rires

Ils sont indiqués par les signes suivants :

(Rire) : Rire

(Silence) : Silence

3. STRUCTURE DES INTERACTIONS

Dans chaque interaction nous distinguons trois grandes parties : la séquence d'ouverture, la discussion sur le thème choisi et la séquence de clôture.

INTERACTION

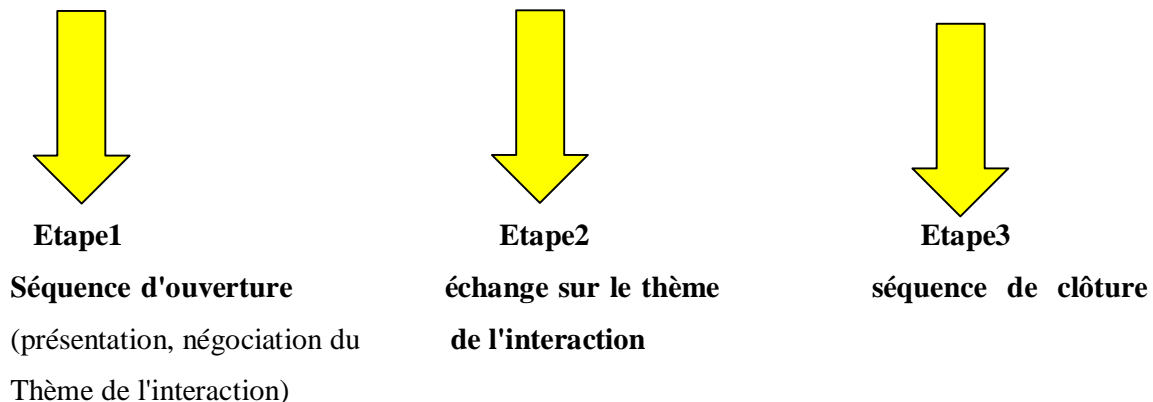


Figure 2 : schéma de la structure des interactions exolingues

4. LES ECHANGES ET LES INTERVENTIONS

Nous constatons une grande disparité dans la longueur des interventions des apprenants. Malgré les thèmes divertissants et plutôt motivants pour des enfants, certains apprenants étaient moins bavards alors que d'autres s'étaient exprimés longuement. Sur 379 tours de parole Borhan intervient 44 fois, soit 11,60 % de l'ensemble des interventions. Djihad intervient 49 fois, soit 12,92%. Alors que la maîtresse prend la parole 165 fois, soit 43,53%.

Il est clair que c'est bien elle qui guide les interventions. D'autres, malgré leur participation gestuelle et collective, n'osent pas prendre la parole individuellement.

Exemple1: corpus 1

36) M: les autres ? Abdeslam ? tu as joué avec de la neige ?

(37) A : madame oui.

(38) R: madame le 2^{ème} jour ++

(Ignorant l'intervention de Ramzi, s'adressant à Abdeslam)

(39) A: madame oui (répétant ce qu'il a déjà dit.)

(40) M: tu peux dire autre chose ? + allez+allez raconte nous +

Exemple 2 : corpus 3

(37) M : Fouad + oui oui Fouad +tu n'as pas fait de poisson d'Avril ? + Quoi +allez parle

(38) F : mm ++ (souriant)

En tout, parmi les 26 élèves 17 en pris part aux interactions.

5. LES CHEVAUCHEMENTS

Nous en avons relevé au total 13 chevauchements dans les 4 interactions. Ils sont provoqués aussi bien par l'enseignante que par les apprenants eux mêmes. S'agit-il d'un aspect socio-culturel ? Cela semble être, selon nos observations, plutôt une stratégie choisie par l'enseignante, une marge de liberté plus large que d'habitude. Les apprenants peuvent s'exprimer aussi longtemps qu'ils le souhaitent et se coupent la parole ainsi que celle de l'enseignante fréquemment et même parler tous à la fois. Les élèves s'expriment sans retenues et sans aucune hésitation notamment pour le groupe que nous avons appelé "meneurs" de classe.

Nous constatons que même les élèves jugés "moins bon" en FLE participent par les rires, les agitations et à travers les réponses collectives, ce qui prouve que quelque part, ils sont entrain d'assimiler ce qui se passe en classe.

Exemple 3 corpus 1

(29) R: Derrière le bâtiment de Jihad ++ j'ai trouvé

(30) M : là ou il y a beaucoup de neige ?

Exemple 4: corpus 1

(52) M : c'est bien

(53)DJ : madame ++

Exemple 5: corpus 2

(2) DJ : madame + d'abord + j'achèterai une voiture + euh décapotable et

(3) M: oh une voiture décapotable s'il vous plaît (rire)

(4) DJ : puis euh je vais +euh ensuite + je + construirai une villa +souvent ++je vais madame aller la voir + comment euh elle est devenue et

(5) M : tu + tu vas surveiller les travaux ?

Exemple 6: corpus 2

(52) M : on peut pas les acheter + on va louer leurs services

(53) B: oui madame

En effet, les chevauchements sont provoqués aussi bien par l'enseignante que par les apprenants .Cela ne semble pas gêner le cours des échanges.

6. LES SEQUENCES D'OUVERTURE ET DE CLOTURE

L'importance des rituels a souvent été mise en lumière notamment par Goffman (1973 et 1974). Nous parlons ici des comportements qui caractérisent les phases d'ouverture et de clôture au cours des interactions. Cela semble être très utile lors d'échange verbal dans le sens où il (le rituel) établit ce contact physique et psychologique entre les interactants. En ce qui concerne notre corpus, la relation de confiance semble être acquise depuis longtemps déjà entre l'enseignante et ses élèves, étant donné que c'est leur troisième année ensemble. C'est sans doute pour cette raison que les séquences d'ouverture et de clôture nous ont semblées plus légères et à peine lisibles

Exemple7:Corpus 1

(1) M : les vacances+ qu'est ce que vous avez fait au cours des vacances ?
racontez nous quelque chose d'intéressant

Corpus 2

(1) M: si vous êtes riches qu'est ce que vous ferez avec l'argent ? alors + réfléchissez bien avant de répondre

Corpus 3

M: c'est quoi le 1^{er} Avril ? (1)

Corpus 4

* M : avant de passé à l'écrit + c'est-à-dire remplir les bulles de la BD + on va jouer ça + faire un jeu de rôle + chaque personnage va dire quelque chose + et c'est à vous de monter une

scénette (cf. méthodologie 4^{ème} corpus : jeu de rôle) vous avez quelques minutes pour choisir un groupe et répartir les rôles)

La séquence d'ouverture est souvent une question ou une consigne donnée aux élèves.

En ce qui concerne les séquences de clôture, elles sont surtout caractérisées par la signalisation de la fin du débat par l'enseignante pour passer à autre chose.

Étant donné que la leçon d'expression orale est souvent suivie par une leçon de vocabulaire. Par ailleurs, l'enseignante trouve souvent une difficulté à faire revenir les apprenants à autre chose, conséquence, l'oral accompagne l'activité linguistique et ne perd pas de son rythme.

Exemple 8

Corpus 1

(100) M: très bien + revenons à nos moutons + et passons à l'activité suivante

Corpus2

(189) M : très bien + j'espère que vous aurez l'occasion de réaliser tous vos rêves

(Pour signifier qu'elle passe à autre chose)

Corpus3

(40) M : bon on change de sujet+ on va pas parler toute la journée du 1^{er} Avril

7. ANALYSE DES CONDUITES COMMUNICATIVES DES APPRENANTS

Dans cette partie, il s'agira de mettre en relief la compétence communicative et interactionnelle des apprenants de français au cours de leur troisième année d'apprentissage du FLE. Notre objectif n'est pas d'évaluer le niveau de maîtrise du français par les apprenants, ni de faire une analyse de leurs erreurs. Nous essayerons surtout d'identifier les difficultés de communication, les causes de ses difficultés ainsi que les stratégies à travers lesquelles les apprenants compensent leurs diverses lacunes de production de compréhension. Nous porterons un regard particulier sur les capacités des apprenants à assurer la réussite de l'interaction.

7.1. IDENTIFICATION DES DIFFICULTES DE PRODUCTION :

Au cours d'une interaction verbale les difficultés de production se traduisent par des phénomènes que nous pouvons observer. Ces phénomènes peuvent être verbaux et/ou non

verbaux. Ils peuvent être une hésitation, une répétition, une pause longue, une brusque interruption du discours, un énoncé inachevé ou un silence.

Nous identifierons principalement trois types de difficultés.

- les difficultés dues aux lacunes lexicales.
- les difficultés dues aux lacunes syntaxiques.
- les difficultés dues aux lacunes phonologiques.

7.1.1. DIFFICULTES DUES AUX LACUNES LEXICALES (VOCABULAIRE)

Nous faisons référence ici aux problèmes provoqués par la non connaissance ou le mauvais usage du lexique. Pour identifier ces lacunes nous nous sommes appuyée sur les indices suivants⁶⁰

I. Les phénomènes de marque transcodiques (appel à la langue maternelle)

Exemple 9

Corpus2

(160)M : Fouad est très riche + raconte-nous qu'est ce que tu vas faire avec tout cet argent

(161) F: moi ++euh et + villa + et taxi + décapotable

Fouad ne fait pas partie des apprenants les plus doués en classe. En faisant appel au mot "taxi", il ne fait qu'utiliser ses prés requis. En arabe dialectal "taxi" veut dire voiture et c'est en oubliant le mot "voiture" que Fouad prend le risque et la liberté de parler "presque" en Arabe.

II. Certaines pauses d'hésitation

Exemple 10

Corpus 2

(45) B: madame euh + et j'achèterai + des serveurs ++ des serveurs

(52) M : on peut pas les acheter + on va louer leurs services.

⁶⁰ D MOORE. 1996. P95

L'hésitation suivie d'une pause brève et l'emploi du verbe (acheter) sont des indices de la lacune lexicale que rencontre B. Le travail d'étayage est évident ici. L'enseignante rectifie le tir et va droit au but en comblant la lacune lexicale.

III. Certains phénomènes de répétitions ou auto-reprises

Exemple 11

Corpus 1

(9) R : madame euh + euh ++ avec mon frère ++ une fois ++ avec ma mère et mon frère et ++ une fois mm frère et ++ et ++ et (silence)

Ramzi n'a pu dire " je suis allé plusieurs fois au théâtre. Son discours est marqué par plusieurs répétitions.

I V. Certains cas d'abandon du discours

Exemple 12

Corpus 1

(13) R: madame ++ il rentre pas lui+ madame euh+la première fois il a payé trois billets et lui + il n'a pas euh ++ (silence)

(14) M: il n'a pas assisté ?

(15) R : madame oui

La lacune lexicale est claire chez Ramzi qui abandonne le discours et préfère le silence, même s'il est souvent très actif en classe. Dans cet exemple l'hésitation suivie d'une pause ainsi que l'inachèvement du discours après une longue pause sont autant d'indices qui illustrent une lacune lexicale chez Ramzi.

Exemple 13

Corpus 2

(110) Aya : oh madame euh ++

(111) M : beaucoup

(112) Aya : beaucoup + oui

Nous constatons la même situation dans l'exemple 13. Aya ne trouve pas le bon mot et semble avoir une réelle difficulté due à une lacune lexicale exprimée par une hésitation suivie d'une pause longue.

V. La verbalisation explicite de la lacune lexicale (je ne sais pas)

Aucun apprenant n'a verbalisé explicitement sa lacune lexicale malgré les répétitions et les hésitations. Le rôle des meneurs ici est mis en évidence puisqu' ils sont presque toujours là pour venir en aide à leurs camarades.

Exemple 14

Corpus 1

(40) M: tu peux dire autre chose ? + allez+allez raconte nous +
qu'est ce tu as fait? (Abdeslam intimidé n'ose pas intervenir)

(41) M : oh là là

(Djihad s'impatiente et veut aider son camarade)

(42) Dj : raconte tes vacances sans parler de la neige

Djihad, étant un élément meneur en classe, est intervenu pour venir en aide à son camarade ne laissant pas l'occasion à Abdeslam de verbaliser sa lacune.

Exemple 15

(62) R: (voulant s'accaparer la parole et parlant en même temps que khouloud) sur les vacances ++ j'ai joué avec le micro

(63) B: l'ordinateur (corrigeant son camarade)

Dans cet exemple Borhan (63) (*ordinateur*) intervient et corrige son camarade Ramzi qui croit avoir trouvé le bon mot (62) (*micro*)

Corpus 3

Exemple 16

(11) DJ: madame le poisson d'Avril c'est que ++ c'est ++ tous les blagues sont permis

(12) Khouloud: permises

L'exemple 16 est un véritable duel entre deux éléments très actifs en classe. Considérée comme "meneur", Djihad qui se trompe en accordant le participe passé (11) est tout de suite corrigée par Khouloud (12).

Exemple 17

(18) M: n'est ce pas Ramzi ? tu n'as pas fait de poisson d'Avril aujourd'hui Ramzi ?

(19) R : madame euh ++ j'ai fait rien du tout je m'en fou

(20) M : tu t'en fou +pourquoi ?

(21) R : tout ce que je veux moi c'est l'ordinateur

(22) DJ: il a oublié +oublié

Dans l'exemple 17, Ramzi qui ne veut pas ou ne sait pas répondre (18), se voit remplacer par Djihad (22) qui donne la réplique à l'enseignante.

7.1.2. DIFFICULTES DUES AUX LACUNES SYNTAXIQUES ET ORTHOGRAPHIQUES :

Ce sont des problèmes de production du discours qui touchent à la structuration des phrases. Nous identifierons, les problèmes relatifs à l'ordre des éléments de la phrase et aux règles de combinaison des mots dans un énoncé.

Les indices de repérage sont les mêmes que précédemment; pause, silence, répétition, hésitation, abandon ...

Quelques élèves semblent avoir plus au moins de difficultés quant à la maîtrise des phénomènes linguistiques dans la langue française.

Exemple 18

Corpus 2

(24) Man : madame j'ai acheté ++euh euh

(25) M : oui tu vas acheté ?

(26) Man : tu vas acheter une + grande villa

(27) M : Manar il faut dire je + vais + je [Z]

(28) Man : et + un + voiture

(29) M : hum une villa + et + une voiture

(30) Man : et + un + jardin ++

(31) M : avec un jardin oui ? alors + voiture villa oui + c'est tout ?

Malgré les interventions répétées de l'enseignante pour corriger Manar, cette dernière semble en difficulté face à ses lacunes syntaxique ou orthographique

Exemple19

(177) Safa : et une ++chat ++

(178) B: un chat

Exemple20

(172) M : écoutez Safa + elle va nous dire + qu'est ce qu'elle peut acheter avec l'argent qu'elle possède

(173) Safa : madame + elle achète une+ villa ++

(174) M : bon + tu vas acheter une villa

(175) Safa : oui madame + et+ euh + une piscine

(176) M : et une piscine + elle va acheter une villa avec piscine

Safa rencontre les mêmes difficultés que Manar

7.1.3. DIFFICULTES DUES AUX LACUNES PHONOLOGIQUES

Contrairement aux autres types de difficultés, les lacunes phonologiques n'ont pas perturbé le bon déroulement des interactions verbales. En effet, les quelques lacunes identifiées sont dues à l'influence de la langue maternelle.

L'enseignante est toujours là pour corriger parfois implicitement les "mauvaises" prononciations

Exemple 21

Corpus 2

(184) L : et + une filla [Fila]

(185) M : une villa encore [vila]

Corpus 4

(3) Manar : mais qu'est ce qui ce [k skis]

(4) M : qu'est ce que c'est [k sk sé]

(5) Manar : qu'est ce que c'est

Nous constatons que l'enseignante joue pleinement son rôle ici, celui de l'étayage.

7.2. CAUSES DES DIFFICULTES DE PRODUCTION

Nous observons que les diverses difficultés chez les apprenants sont provoquées par des facteurs tels qu'une connaissance linguistique limitée en français, le manque d'équivalent en français de certains mots utilisés, l'influence de la langue maternelle...

7.2.1. STRATEGIE DE COMPENSATION DE DIFFICULTES LEXICALES CHEZ LES APPRENANTS

C'est essentiellement par des efforts personnels que les apprenants ont tenté de résoudre leurs difficultés en vue de compenser les lacunes lexicales. L'intervention de l'enseignante a aussi fait la différence dans quelques situations. Nous avons alors repéré trois stratégies communicatives: La définition, le recours au gestuel (signes non linguistiques), et l'alternance codique.

I. Définition

A la suite de GIACOMI et HERDIA⁶¹, nous dirons que la définition est une stratégie de gestion à laquelle les locuteurs en interaction exolingue ont recours pour résoudre un problème qui compromet la poursuite de l'échange. Contrairement à ce que nous pouvons penser, cette stratégie peut être utilisée par un apprenant plutôt compétent dans l'objectif de faire passer son message.

Exemple 22

Corpus 2

(36) B : j'achète+ un quade+ [kwad]

(37) M : c'est quoi ça ?

(38) B : madame + avec + quatre roues

(39) M : ah d'accord

(40) B : comme la moto

Borhan excelle ici dans l'art d'expliquer. Il arrive à faire passer son idée.

II. Recours au langage gestuel (non linguistique)

Les apprenants font souvent recours aux gestes pour expliquer leurs idées. La plupart du temps cette stratégie est utilisée pour faire comprendre les autres, l'assistance. Le recours au langage gestuel est synonyme ici d'apprentissage. En effet, c'est comme une leçon de travaux pratiques pour les apprenants les moins doués.

Exemple 23

Corpus 1

(56) Ramzi : et j'ai fait comme ça (montrant son nez)

(57) ES : (rires et bruits)

(58) R : j'ai pris des + de + pierres + j'ai mis deux pierres ici (montrant les yeux)
+ et puis + et un bâton ici (montrant la bouche)

(59) M : il était entrain de fumer ton bonhomme de neige

⁶¹A GIACOMI et C HERDIA .1986. P 23

Exemple24

(44) DJ : madame j'ai fait un papillon + madame + moi et ma sœur

(45) B : madame ++

(46) M : quoi ? un papillon ?

(47) DJ: madame un papillon (en imitant les ailes avec ses mains)

(48) M: ah d'accord + avec de la neige ?

(49) DJ: madame oui + madame on fait comme ça sur la neige (elle écarte les jambes et les mains voulant imiter la forme d'un papillon)

(50) M : ah d'accord

Dans l'exemple 23 et 24. En imitant le papillon ou le bonhomme de neige, Djihad et Ramzi aident leurs camarades à comprendre leurs discours.

III. L'alternance codique

Dans notre cas, elle se traduit par le recours à la langue maternelle (l'arabe dialectal). Le passage à une autre langue peut porter sur un mot, un groupe de mots ou une phrase. Selon PY⁶², l'apprenant en situation d'appropriation d'une langue étrangère, est toujours confronté à la gestion d'une " *dialectique de la fusion et de la différenciation : fusion de la première et la deuxième langue au sein d'une variété métissée. Sauvegarde de l'identité de chaque langue et résistance aux pressions mutuelles qu'elles exercent l'une sur l'autre.*" Dans la plupart des cas, il s'agit d' " alternance unitaire" de type "incise"⁶³

C'est-à-dire réduite à un seul mot intégré dans le discours.

Exemple 25

Corpus 2

(160)M : Fouad est très riche + raconte-nous qu'est ce que tu vas faire avec tout cet argent

(161) F: moi ++euh et + villa + et taxi + décapotable

(162) M : taxi ?

(163) F : oui

(164) M : c'est pas un taxi + c'est une voiture ?

(165) Fouad : oui + et + un avion

Fouad utilise le mot "taxi" qui veut dire en arabe dialectal " voiture ".

⁶²B PY 1992b. P 117

⁶³ L DABENE, 1994. P95

7.3.RESOLUTION DE DIFFICULTES SYNTAXIQUES

Les stratégies utilisées par les apprenants se résument en trois points ; la simplification, l'autocorrection et la reformulation.

7.3.1. LA SIMPLIFICATION

Plusieurs formes de simplifications ont été identifiées dans notre corpus comme l'abandon de verbe, l'abandon de sujet, l'ellipse, etc....

Pour PY⁶⁴, le recours à la simplification constitue généralement une démarche d'auto-facilitation, visant à se faciliter soi-même la tâche communicative.

Exemple 26

Corpus 2

(160)M : Fouad est très riche + raconte-nous qu'est ce que tu vas faire avec tout cet argent

(161) F: moi ++euh et + villa + et taxi + décapotable

(162) M : taxi ?

(163) F : oui

L'abandon du verbe, du sujet et même de l'article, est une démarche consciente que fait Fouad pour faciliter la tâche communicative.

Corpus 4

3^{ème} groupe

(3) A : je crois qu'il y a + jeu pour + jouer

(4) M : qu'il y a un jeu

L'omission de l'article ici semble correspondre à une démarche d'auto-facilitation.

7.3.2. L'AUTO-CORRECTION

L'autocorrection ou l'autoréparation est une stratégie que les apprenants utilisent pour donner une image positive d'eux-mêmes en réduisant les écarts entre leurs productions et la norme de la langue française⁶⁵.

⁶⁴ B PY .1999. P 96

⁶⁵ B PY. 1993

Nous avons choisi de s'appuyer sur les 4 quatre types de réparations identifiées par Schegloff, Jefferson, et Sacks.

- la réparation auto-initiée, auto-accomplie
- la réparation auto-initiée, Hétéro-accomplie
- la réparation hétéro-initiée, auto-accomplie
- la réparation hétéro-initiée, hétéro-accomplie

Nous focaliserons notre attention sur le 1^{er} type et le dernier.

Exemple 27

Corpus 2

(99) DJ: madame non + madame dans le bâtiment de Borhan +dernière étage + dernier étage
Nous supposons que le recours ici à l'auto-correction indique un certain niveau de maîtrise de la langue de même pour les corrections initiées entre apprenants

Exemple28

Corpus 3

(11) DJ: madame le poisson d'Avril c'est que ++ c'est ++ tous les blagues sont permis

(12) Khouloud: permises

Exemple29

Corpus 1

(62) R: (voulant s'accaparer la parole et parlant en même temps que khouloud) sur les vacances ++ j'ai joué avec le micro

(63) B: l'ordinateur (corrigeant son camarade)

Exemple30

Corpus 1

(92) R: madame on a rentré sur la + grande piscine

(93) B: dans la grande piscine

L'exemple 27 illustre un cas d'auto-correction, initié et accompli par Djihad (99). D'autres corrections hétéro-initiées ou hétéro-accomplies sont à signaler : (12) Khouloud, (63) B, (93)B.

7.4. RESOLUTIONS DES DIFFICULTES PHONOLOGIQUES

Comme nous l'avons déjà souligné, les difficultés de prononciation ont très peu perturbé les interactions des apprenants, la majorité des lacunes phonologiques ont été compensées grâce à l'intervention de l'enseignante ou de l'un des apprenants notamment parmi le groupe meneur.

Exemple31

Corpus 2

(122) Amir : madame + je vais acheter ++ deux voitures ++ Ferraré [FeRaRe]

(123) B: Ferrari [FeRaRi]

Exemple 32 corpus 2

(184) L : et + une filla [Fila]

(185) M : une villa encore [vila]

Corpus 4 4^{ème} groupe

(3) Manar : mais qu'est ce qui ce [k skis]

(4) M : qu'est ce que c'est [k sk sé]

(5) Manar : qu'est ce que c'est

7.5. STRATEGIES DE COMMUNICATION ET DEMARCHES D'APPROPRIATION

Dans une situation de communication en FLE ,la collaboration entre locuteurs de compétence inégale se transforme parfois en activité didactique au cours de laquelle le locuteur le plus "fort" adopte le statut d'enseignant alors que le "moins compétent " celui d'apprenant. C'est ce que nous avons voulu tester tout au long de notre travail de recherche en se basant sur l'idée des apprenant " meneurs ". Plusieurs recherches dans ce sens ont déjà été effectuées avec les travaux de DE DIETRO, MATTHEY et PY (1989), (1995a) sur les SPA (séquences potentiellement acquisitionnelles) et la notion de "contrat didactique". Nous pensons que notre corpus a pu assurer une certaine forme d'appropriation. Les moments d'autocorrections ou d'hétéro-corrections guidés ou pas par l'enseignante peuvent être considérés comme des séquences acquisitionnelles.

Exemple 33

Corpus 4 (6^{ème} groupe)

(1) Z: c'est une boite simple

(2) M : c'est une simple boite + c'est une boite ordinaire

Corpus 2

Exemple34

(136) S : je vais acheter d'abord une villa + et un terrain de match

(137) M : de foot ball + il est intelligent + oui

(138) S: une voiture de Ford et de +

(139) M : de marque Ford oui

Exemple 35

(61) B: madame + j'achèterai une autre villa dans l'Amérique

(62) M: en Amérique + oui + une autre villa en Amérique

Exemple 36

(146) S : je vais + la donner + une partie d'argent

(147) M : oui + il va leur donner une grande partie + j'espère + Khadîdja ?

Dans les exemples cités c'est essentiellement l'enseignante qui assure l'appropriation à travers des corrections guidées. Sa collaboration avec les apprenants se transforme en une activité didactique. Donc le contrat didactique est respecté ici. Exemple 34 (136) et 137), exemple 35 (61) et (62), l'exemple 36 (146) et (147).

7.6. AUTOUR DE LA NOTION DE "MENEURS"

Ce sont des apprenants qui s'accaparent la parole, prennent des risques et font en sorte que leur idée soit achevée.

Exemple37 corpus 2

(66) B: madame + j'ai pas fini

(67) DJ:madame oui+ il n'a pas fini

(68) M: laissez le terminer d'abord

A partir de cet extrait, nous pouvons détecter la force du meneur. Il est à l'aise, il exprime facilement son avis et demande à terminer son idée par l'expression " j'ai pas fini ". D'autant plus qu'il s'agit ici de deux meneurs qui s'épaulent (Djihad et Borhan). L'enseignante a été obligée d'abdiquer " laissez le terminer d'abord".

Exemple38 corpus 1

21) R : madame +on a oublié la neige

(22) M : quoi? +ah oui (rire) +justement

(En entendant le mot neige, agitation et Bruit)

(23) DJ : madame+ on est pas encore arrivé à la neige

Djihad qui a déjà planifié son discours ne veut pas brûler les étapes, elle a d'autres souvenirs à évoquer avant d'arriver à l'épisode de la neige. Par l'expression " on n'est pas encore arrivé à la neige, elle a voulu influencer le cours de la discussion.

Exemple 39 corpus 1

92) R: madame on a rentré sur la + grande piscine

(93) B: dans la grande piscine

(94) R: madame euh +

(95) DJ : sur (hi hi hi) alors tu as marché sur l'eau (rire)

(96) ES: (rires des élèves)

(97) M: oh là là + elle est encore méchante celle-là

Cet extrait montre clairement la rude concurrence entre les éléments meneurs. C'est à qui mieux mieux. En réaction à la phrase mal structurée de Ramzi, Borhan n'hésite pas à corriger son camarade, alors que Djihad essaye d'ironiser pour marquer sa supériorité linguistique. L'enseignante réagit, visant aussi bien Ramzi que Djihad et voulant minimiser l'ampleur de l'erreur pour le premier et lancer un avertissement déguisé pour la deuxième.

Ces meneurs qui réalisent un travail de collaboration avec l'enseignante, n'abandonnent presque jamais. En prenant le risque de faire et d'accepter la faute, ils poussent les autres à faire de même. Il est clair ici que l'existence d'un tel groupe dans une classe est un facteur positif pour la résolution des problèmes liés à l'interaction. Mieux encore, ce groupe (les meneurs) peut favoriser l'apprentissage dans une classe de langue, ce que PY appelle "séquence potentielle d'acquisition (SPA). Le meneur qui vulgarise et banalise la langue encourage les autres apprenants à produire et à participer. Le corpus 4 est l'exemple le plus édifiant. Treize (13/26) élèves en tout, ont pu participer à ce jeu de rôle, en donnant à chaque fois une version différente de l'histoire, en changeant le dialogue et en imitant des voix. Résultat : la BD (Bande dessinée), thème de l'expression orale a été assimilée par toute la classe. Pour la première fois, l'enseignante récupère 26 productions écrites réalisées en classe en une demi heure à peine. A titre d'exemple voici deux copies de deux élèves qui n'ont pas participé aux interactions (cf. Annexe 2)

11



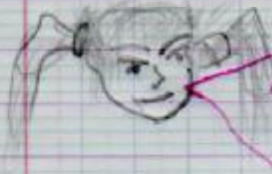
ooo

se pronce cil
y'a rien la de dans

il y'a petetre
un fontaine cil
nous se petetre



il y'a petetre notre
ami

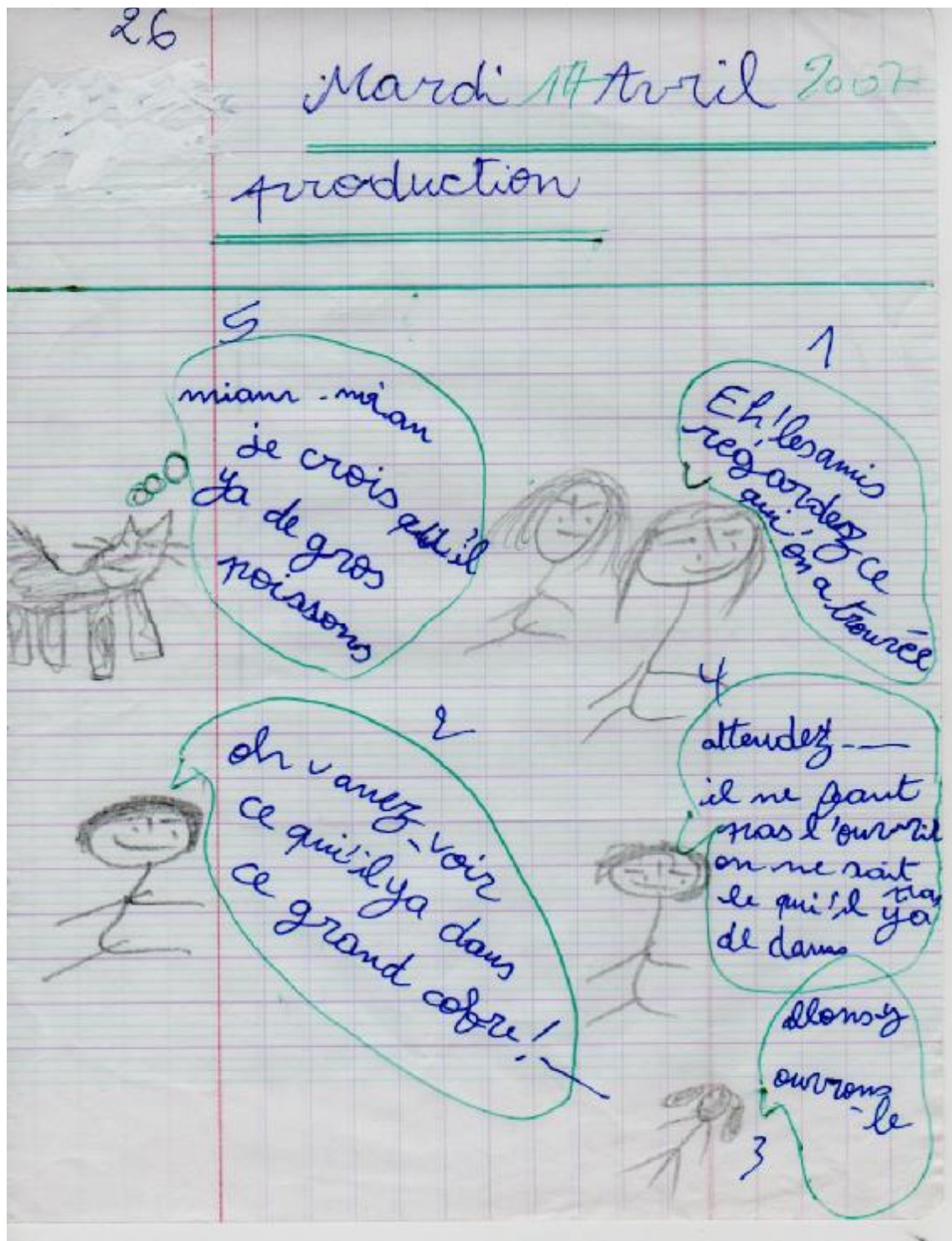


ce jonne tu peu
ouvrir le cafe!

un fontaine
deve voir

tae. ou ou!





En essayant de lire le dialogue produit par l'apprenant (concernant la première ou la deuxième copie) nous sommes agréablement surprise par la qualité et le degré d'assimilation de cet élève silencieux. Pouvons – nous dire que l'apprenant est en phase d'être "apprivoisé" ? Et que, ce n'est qu'une étape avant de pouvoir parler en classe, donner sa propre version au lieu

d'écrire la version des autres. Mémoriser l'oral des autres n'est pas une mince affaire, le rôle des "meneurs" est primordial ici. A force de produire et de reproduire des dialogues avec une mise en scène et un jeu de rôle efficace et attrayant (cf. corpus 4 "jeu de rôle), les apprenants les plus réticents "gagnent" un riche vocabulaire (Fantôme , coffre, peur etc.).

7.7. ATOUR DE LA NOTION DE " APPRIVOISER"

Il s'agit comme nous l'avons déjà avancé, de l'attitude de l'enseignant. Contrairement aux apparences, il n'est pas seulement question ici d'étudier l'aspect psychologique de la situation de communication en classe. Nous pensons qu'avant de choisir le "métier" d'enseignant, la personne concernée devra d'abord maîtriser les "techniques" de communication en classe. Nous avons appelé cela, "l'attitude adéquate". En face d'un enseignant "rigide", stricte et rigoureux, l'apprenant risque d'avoir peur, peur de perdre la face comme disait Goffman. Il ne peut s'exprimer librement encore moins prendre des risques. Il cherchera au contraire à réduire son rôle lors d'une interaction. Dans ces conditions, l'interaction ne peut favoriser l'apprentissage de la langue. Ne pas se sentir en danger est l'une des conditions pour une interaction réussie. Le rôle de l'enseignant est alors primordial. Si nous évoquons aujourd'hui ce point, c'est parce que nous l'avons constaté au cours de nos observations en classe de FLE. Contrairement à beaucoup d'autres, l'enseignante de notre classe cible, semble maîtriser " l'attitude adéquate".

Exemple40 corpus 3

(18) M: n'est ce pas Ramzi ? tu n'as pas fait de poisson d'Avril aujourd'hui Ramzi ?

(19) R : madame euh ++ j'ai fait rien du tout je m'en fou

(20) M : tu t'en fou +pourquoi ?

(21) R : tout ce que je veux moi c'est l'ordinateur

Exemple41 corpus 3

(28) DJ : normalement+ normalement+ madame normalement on dessine un poisson sur une feuille+ et on la coupe+ et on la met sur le dos d'un copain ou d'une copine ++ et on dit poisson d'Avril + sur le dos des imbéciles

(29) M : Oh là là c'est pas méchant ça ?

(30) Dj : madame je l'ai jamais fait

(31) B : je l'ai fait

(32) M: à qui ?

(33) B : à mon cousin

- (34) M : et il n'a rien dit ?
(35) B : madame il n'a rien dit
(36) M : il est gentil ton cousin

Il est clair ici que les apprenants jouissent d'une certaine liberté en classe. La réplique de Ramzi ((19) R) est la preuve que cet apprenant n'a pas peur. Il est à l'aise, mieux encore, il n'a pas peur de perdre la face. Des commentaires du genre ((29) M et (36) M) incitent les apprenants à réagir. Par ailleurs, nous avons pu enregistrer plusieurs séquences où l'intervention de l'enseignante pousse les élèves à rire, à sourire, bref à réagir. L'atmosphère devient alors chaleureuse et motivante.

Corpus 1

Exemple42

- (33) M : ah + il était entrain de jouer aussi ?
(34) R : madame oui
(35) M : ah le veinard il n'a pas raté ça (Zaki sourit, heureux)

Exemple43

- (58) R : j'ai pris des + de + pierres + j'ai mis deux pierres ici (montrant les yeux)
+ et puis + et un bâton ici (montrant la bouche)
(59) M : il était entrain de fumer ton bonhomme de neige
(60) R: (rire) et oui + mais il n'a pas d'écharpe et les ++

Exemple44

- (78) DJ: euh + et aussi +j'ai joué +avec ma sœur +madame euh +ma cousine +madame je l'ai poussé
(79) M : oh là là
(80) DJ: madame oui (rire) + elle est tombée
(81) M (ironisant) : elle est méchante + Djihad quand-t- elle joue (rire)

Corpus 2

Exemple 45

- (97) DJ : madame je veux euh + madame habiter + madame je veux habiter euh+euh+
(98) M : ou ça + sur la lune ?
(99) DJ: madame non + madame dans le bâtiment de Borhan +dernière étage + dernier étage
(100) M : Djihad + elle a choisi son appartement + c'est bien
(101) ES : (rires des élèves)

Exemple 46

(125) Amir : rouge et noire

(126) M: oui + donc + si Amir va s'habiller en rouge + il va prendre la voiture rouge

(127) ES: madame oui (rires)

(128) M : s'il s'habille en noir + il va prendre la noire voilà + ça va faire assortie

Une certaine complicité est à signaler. Nous pensons que ces apprenants sont habitués à un traitement spécifique de la part de l'enseignante

Exemple 47 corpus 1

(98) M: allez + revenons à nos ++

(99) ES : moutons

(100) M: très bien + revenons à nos moutons + et passons à l'activité suivante

CONCLUSION

L'étude des conduites communicatives des apprenants du FLE à l'école primaire a permis de montrer que leurs difficultés de communication en français sont généralement provoquées par des contraintes linguistiques. En effet, au niveau de la production, les problèmes identifiés sont d'origine linguistique. Ainsi, les principales difficultés ont porté sur le manque de lexique ou le choix du lexique approprié, la structuration des énoncés et à degré moindre la prononciation. Pour résoudre ces problèmes, les apprenants ont privilégié les stratégies individuelles, beaucoup plus que les stratégies collaboratives. Nous avons constaté les efforts des apprenants pour se faire comprendre malgré leurs lacunes notamment, le recours aux stratégies de simplification, de définition et au gestuel pour gérer l'interaction. L'analyse des interactions a également permis de mettre en relief le rôle de l'enseignante qui, non seulement s'approprie " l'attitude adéquate " mais collabore énergiquement avec le groupe des apprenants meneurs notamment les deux éléments les plus actifs (Borhan et Djihad). Les phénomènes observés permettent ainsi de valider notre hypothèse de départ. Il existe bel et bien des conditions qui favorisent les interactions en classe et par conséquent, l'acquisition du FLE.

CHAPITRE III
Analyse du questionnaire adressé aux enseignants

INTRODUCTION

Poussée par un sentiment de curiosité mais aussi par un souci de clarté, nous avons voulu vérifier certains résultats auprès des premiers concernés quant aux pratiques communicatives en classe. Il s'agit des enseignants de FLE. C'est lors d'une demi journée pédagogique en présence de monsieur l'inspecteur chargé de la circonscription F4, que nous avons sollicité 30 enseignants, à travers un questionnaire de six questions fermées. Nous avons obtenu vingt sept (27) réponses. Le public qui se compose de 23 femmes et 4 hommes et dont l'âge varie entre 21 et 59 ans et une ancienneté qui varie entre une année et 38 ans, nous a semblé très représentatif

1. EXEMPLAIRE DU QUESTIONNAIRE

Questionnaire à l'intention des enseignants (Entourez la réponse de votre choix)

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui / non
2. Contrôlez –vous la prise de parole des élèves? Oui / non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui / non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui / non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui / non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui / non
Justifiez pourquoi?

.....
.....

Age	
Sexe (f/m)	
Anciennete dans le métier	

Merci pour votre participation

2. ANALYSE DES REPONSES

QUESTION N°1

- Pensez vous q'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non

oui	21	77.77%
non	5	18.51%
Pas de réponse	1	3.70%

Commentaire

La majorité des enseignants confirme bien qu'une communication authentique en classe du FLE se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole par les élèves. Nous partageons l'avis des enseignants concernant la question, car, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. Par ailleurs, les études sur l'acquisition des langues nous montrent bien que : *«l'aptitude linguistique (...) est acquise à travers l'aptitude à construire et à négocier le sens d'un discours »*⁶⁶. Donc, les activités communicationnelles sont d'une importance primordiale.

QUESTION N°2

- Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui / non

oui	15	55.55%
non	12	44.44%
Pas de réponse	0	0%

Commentaire

A cette question, la moitié des enseignants a répondu par l'affirmative et elle préfère contrôler la prise de parole des élèves c'est-à-dire la communication. Dans ce cas, les élèves ne savent pas si leurs professeurs sont une aide à la communication ou s'ils en sont des juges, car les interventions des professeurs, même si elles n'ont pas pour but de sanctionner l'élève, elles

⁶⁶C Kramsch.1991. p.8

peuvent l'intimider. De ce fait, les élèves peuvent être détournés de leur but communicationnel tout en se concentrant sur la correction de la langue. Les élèves ne savent plus s'il s'agit d'une activité communicationnelle ou didactique. Dans ce cas précis certains chercheurs parlent d'ambiguïté des intentions «*différence de perception entre apprenants et enseignants sur la nature des exercices en classe* »⁶⁷ . Par contre l'autre moitié des enseignants a répondu par le négatif. Ces enseignants préfèrent ne pas contrôler la prise de parole des élèves. Ils ont donc un penchant communicationnel.

QUESTION N°3

- En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui / non

oui	8	29.62%
non	19	70.37%
Pas de réponse	0	0%

Commentaire

La majorité a répondu par le négatif et pense qu'une marge de liberté ne met pas en cause l'autorité de l'enseignant. Pour ces enseignants le but communicationnel est très clair. Les élèves se désintéresseraient d'une leçon qui ne laisse aucune place à l'improvisation et à l'initiative. Par ailleurs près de 30% des concernés ont répondu par l'affirmative. Pour cette catégorie, cette marge de liberté peut perturber le fonctionnement du cours ou plus encore, effriter l'autorité de l'enseignant. Nous pensons de notre côté, qu'un enseignant en phase avec ses élèves peut contrôler la prise de parole sans stériliser les interactions. Bien au contraire, il pourra faire progresser son cours avec l'implication et la complicité des apprenants. Dans ce cas là un apprentissage est plus que garantie.

⁶⁷C. Kramsch p.52

QUESTION N°4

- Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui / non

oui	2	7.40%
non	24	88.88%
Pas de réponse	1	3.70%

Commentaire

Pour cette question la majorité des enseignants considère encore l'erreur comme une faute c'est-à-dire faire continuer les interactions en classe tout en interrompant les élèves et ne pas les laisser s'exprimer librement notamment, lorsqu'ils font recours à la langue maternelle. Dans ce cas, les enseignants font réduire les activités communicationnelles en recourant à la correction de la langue. L'accent est mis ici sur le savoir, l'interaction ne peut favoriser l'apprentissage si les élèves se sentent surveillés par le professeur. De notre côté, nous considérons que le rôle du professeur est primordial et l'erreur ne doit pas être sanctionnée car c'est à partir des erreurs que l'apprenant progresse.

QUESTION N°5

- Les interactions entre apprenants (ou entre apprenants et enseignant) dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui / non

oui	21	77.77%
non	4	14.81%
Pas de réponse	2	7.40%

Commentaire

Les enseignants en majorité ont été catégoriques. Oui, les interactions en classe sont efficaces quant à l'apprentissage du FLE. Une minorité n'a pas été d'accord par ailleurs. Ce résultat rejoint notre vision de la chose dans la mesure où la communication, à travers les interactions

peut servir comme un outil d'apprentissage "la communication efficace comme dit Perrenoud, celle qui favorise les apprentissages par ses dispositifs, ses situations, ses modes de travail par la libération organisée de la parole de l'élèves."⁶⁸

QUESTION N°6

- Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui / non

Justifiez _____ pourquoi ?

.....
.....

oui	25	92.59%
non	1	3.70%
Pas de réponse	1	3.70%

Commentaire

D'après les réponses des enseignants, le changement ne fait pas peur. Si la majorité fait appel à cette solution (changer le thème ou la consigne), nous serons amenée à se demander d'où vient l'anomalie. Le manuel est-il à ce point en déphasage avec la réalité? Les enseignants sont-ils préparés à cet exercice? Ou est ce tout simplement une opération anarchique qui ne répond à aucune logique didactique? Nous essayons de trouver des réponses dans leurs justifications (deuxième partie de la question); sur les 27 enseignants, vingt et un (21) ont pensé nécessaire de justifier leurs réponses. La majorité donne comme argument au changement, la difficulté du thème initial non adéquat avec le niveau des élèves. Parmi les réponses qui ont attiré notre attention, celle de l'enseignante la plus expérimenté (38 ans d'ancienneté). D'après elle, le changement est utile quand le thème n'est pas motivant et les consignes mal exprimées. D'autres concepts intéressants ont été enregistrés: approprié, intéressant, adapté au thème de l'expression écrite ... ce qui rejoint tout à fait notre vision des choses.

⁶⁸J-F Halte, M Rispaïl, 2005, P 16

CONCLUSION

Quelque part, le mal est bel et bien diagnostiqué par ces acteurs de l'éducation, même si c'est mal exprimé. Ce qui manque par ailleurs, c'est le remède efficace. Comprendre ne suffit pas, il faudrait détecter la source du dysfonctionnement et par la suite, agir pour améliorer le rendement de nos apprenants." *Outre le questionnement, les actes directeurs de l'enseignant sont visibles dans la distribution des tours de parole, la formulation des consignes, la structuration des activités, l'initialisation du thème conversationnel, l'évaluation* ⁶⁹. Il est possible à présent d'affirmer que la communication efficace ne peut être que génératrice d'un meilleur "climat" de travail et d'une ambiance en classe. L'enjeu est plus important quand il est question d'interaction langagière en tant que dispositif de communication favorisant l'apprentissage.

⁶⁹C Romain, 2004. P89

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

En entamant ce modeste travail de recherche, nous nous sommes fixée comme objectifs d'étudier les meilleurs moyens pour la réalisation d'interaction réussie, ainsi que l'identification des conduites communicatives et interactionnelles des apprenants en classe de FLE. Notre public était constitué d'apprenants dont l'âge varie entre 9 et 10 ans, cette étude avait également comme finalité de proposer des pistes pédagogiques pouvant contribuer à l'amélioration de l'enseignement de l'oral et favoriser la pratique du FLE au primaire. Afin de répondre aux diverses interrogations posées à priori, nous avons recueilli des données aussi bien quantitatives que qualitatives en enregistrant des interactions en classe. Cela a été réalisé au cours de leçons d'expression orale entre l'enseignante et ses élèves. Un questionnaire a aussi été élaboré à l'intention des enseignants du FLE, notre deuxième public.

Au terme de l'analyse des données, un bilan s'impose. Partant du principe affirmant que "*c'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel, social, et à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère.*"⁷⁰ (Kramsch cité dans l'ouvrage de Pescheux, *Analyse de pratique enseignante en FLE*). Nous avons misé tout le long de ce travail sur trois points, à notre avis, primordiaux : en effet, grâce à notre analyse du corpus, nous avons pu montrer que le bon choix d'un thème à débattre dans la classe, l'attitude positive de l'enseignant, ainsi que la présence d'un groupe de meneurs en classe peuvent influencer positivement le cours des événements. Nous entendons par événement ici, tout ce qui peut motiver et faire parler en classe: "*une classe peut être considérée comme un groupe si nous y retrouvons les éléments caractéristiques propres aux groupes. Ces principaux éléments sont : l'interaction, la participation, la communication, le leadership et la prise de décision*"⁷¹. C'est justement autour de ces éléments que s'est basée notre observation ainsi que notre analyse. La classe est donc à elle seule la meilleur source de matériel didactique pour tout apprenant: "*elle offre l'occasion unique d'observer et de développer consciemment des stratégies d'interaction entre l'individu et le groupe.*"⁷² . Il convient à présent de faire des suggestions pour un meilleur enseignement de l'oral à l'école primaire. Toute les observations et les expériences menées lors de ce travail de recherche seront prises en considération. Nous essayons de présenter donc en guise d'aboutissement, des orientations didactiques capables d'aider les apprenants à améliorer leur compétence de communication verbale en FLE et par la suite tout apprentissage linguistique en rapport avec cette langue. Tout d'abord, nous pensons

⁷⁰M Pescheux .2007 .P 112

⁷¹A Saint-Yves. 1982. P 74

⁷²M Pescheux. 2007 P 112

que l'aspect acquisitionnel de la pratique constante de la langue doit être bien expliqué aux apprenants comme dit Bange "*c'est en communiquant qu'on apprend peu à peu à utiliser la langue*"⁷³. Par ailleurs, il serait nécessaire de créer des conditions favorables à l'acquisition des compétences discursives telles que prendre la parole et défendre son point de vue. Par le choix des thèmes attractifs, par exemple.

Comme nous avons pu constater au cours de notre étude, la situation interactive a permis aux apprenants d'extérioriser leurs connaissances de la langue française. (Corpus 4, jeu de rôle). Les pratiques de classe devraient donc privilégier " l'approche interactive" qui consiste à créer, dans une classe de FLE, un cadre dans lequel les apprenants seront poussés à utiliser la langue spontanément et sans autocensure. L'attitude de l'enseignant est, dans ce cas là, le pivot autour du quel tournent tous les enjeux de cette pratique interactive. Par ailleurs, nous pensons que l'application d'activités ludiques telles que les jeux de rôle, exercices de simulation ou autres activités d'improvisation nécessite une grande motivation et une implication "consciente" de la part de l'enseignant "*Le professeur n'est plus un maître, mais un animateur, un meneur de jeu. Son rôle pour discret qu'il apparaisse quelques fois, n'en demeure pas moins capital. Il ne suffit plus en effet de se conformer à un manuel, d'en suivre les consignes, page après page, heure après heure, année après année ... il s'agit fondamentalement, tout en restant fidèle à un certain nombre de principes psychopédagogiques de base, de pondérer les éléments multiples et parfois contradictoires qui relèvent de la dynamique propre au phénomène de la communication, en fonction de divers facteurs.*"⁷⁴. "Apprivoiser" l'apprenant serait le concept le plus adéquat à notre avis. Apprivoiser d'abord pour ensuite réussir à inculquer tous les savoirs. En effet, en prenant plaisir au jeu, l'apprenant mobilise et extériorise ses ressources linguistiques "*par le jeu dramatique spontané de situations variées(...) l'apprenant intègre les formes linguistiques pendant qu'il joue son rôle, il peut les réutiliser naturellement plus tard dans un contexte social non pédagogique*"⁷⁵. Cependant, pour aider les apprenants à interagir effectivement, nous pensons qu'il serait bénéfique de leur enseigner quelques stratégies de communication du moins, vulgariser ces pratiques afin de mieux surmonter leurs difficultés de communication. Quand l'apprenant prend des risques, et accepte la faute afin de privilégier la communication, il devrait savoir que son attitude n'est autre qu'une stratégie de communication et qu'il doit l'utiliser plus souvent (stratégie d'élargissement). Cela motivera sans doute l'apprenant. Ceci dit, même si nous pensons, à la

⁷³P Bange. 1992. p 54

⁷⁴M.J, De vriendt-De Man et al .2005. P 55

⁷⁵A Tabensky, 1997 136

fin de cette recherche que les principaux objectifs ont été atteints, certaines questions demeurent sans réponses et méritent d'être étudiées en profondeur.

Comme prolongement donc de notre modeste travail, nous aimerions poser la question suivante : quelle est la frontière entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ? Et si frontière il y a, comment peut on l'abolir ? Cette interrogation nous a semblé intéressante pour approfondir notre connaissance à propos de cet immense champ qu'est l'oral.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Bachmann, C et al** : *Langage et communication sociale*, Paris, Hatier 223P
- Bakhtine, M** : *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Edition du Minuit, 1977, 233P
- Bange, P** : *A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles*, AILE, N° 1, 1992a, PP 53-85
- Bange, P** : *A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelle"* AILE, N°4 les cahiers du cediscor, 1992b PP 189-202.
- Baylon C, Mignot x** : *la communication*, édition Nathan/Hatier, 1999,416P
- Blanche-Benveniste, C** : *Les unités: Langue écrite, Langue orale*, in proceedings in the workshop on Orality versus Literacy : Concepts Methodes and Data, Strasbourg European Science Foundation, 1993, PP139-195
- Bouvier, B** : *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe du FLE, U.E, L'Harmattan, 4ème trimestre, 2002*
- Braun, A et al** : *Ecrire en Français .Quelles performances pour les enfants issus de l'immigration*, De Boeck Université, 1997
- Braun A, Forges G** : *Enseigner et apprendre la langue de l'école*, De Boeck université, 1998, 126pages
- Canale M, Swain M** : *Theoretical bases of communicative approches to language teaching and testing*, Applied linguistics N°1, 1980, PP1-47
- Colleta, J-M** : *Qui parle et pourquoi? Examen critique de quelque approches de l'interaction "* L'IDIL Revue linguistique et didactique des langues N°12 Septembre 1995, PP45-65.
- Cosnier, J. Brossard, A** : *Communication non verbale cotexte ou contexte?* In Brossard Jacques et al, Paris Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1984 , PP 1-29
- Cosnier, J. Kerbrat-Orecchioni, C (sous la dir)** : *Décrire la conversation*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon, 1987,392P
- Dabene L** : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris Hachette 1994, 191P
- Dahan, G et Economides, S** : *la théorie mathématique de la communication*, Paris, Retz-CEPL, 1973, 188P.
- De vriendt-De Man, M.J et al** : *apprentissage d'une langue étrangère/second*, De Boeck, 2005
- Douaron, Met Véronique D** : *"S'approprier une langue étrangère : Perspectives et Recherches"* Paris, Didier Erudition, 1987, PP 32-43.

- Dussault, G**, *L'Analyse de l'enseignement*, PUQ, 1973
- Faerch, C et Kasper, G**: *Processes and strategies in foreign language learning and communication*, International Studies Bulletin N° 5, 1980a, p 47-118.
- Faerch, C et Kasper, G** : *stratégies de communication et marqueur de stratégies*, ENCrages : *Acquisition d'une langue étrangère*, numéro spécial, Automne 1980b, Publication de l'Université PARIS VIII – Vincennes, Saint-Denis P 17-24.
- Faerch, C et Kasper, G** : *Plans and strategies in foreign language communication*, in **Faerch, Claus et Kasper, Gabrielle**, 1983, (éds): *strategies in interlanguage communication*, London, Longman P 20-60.
- Giacomi A et Heredia C**: "*Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés*", langages N° 84 décembre 1986, PP 9-24.
- Goffman, E**: *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 : *la présentation de soi*, Paris, édition de Minuit, 1973, 251P.
- Goffman, E** : *Les rites d'interaction*, traduit de l'Anglais par Alain KIHM, Paris, Edition de Minuit, 1974, 230P
- Goffman, E**: *Façon de parler*, traduit de l'Anglais par Alain KIHM, Paris, édition de Minuit, 1987, 277P
- Grice, Paul H** : *Logique et conversation*, traduit de l'Américain par Frédéric Berthet et Michel Bozon, communication, N° 30, 1979, PP 56-72
- Gumperz, J. J** : *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, traduit de l'Anglais par Michel Darteville, Martine Gilbert et Issac Joseph, Paris, les édition de Minuit, 1989, 185P
- Halte, J-F. Rispaïl M** : *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, France, L'harmattan, 2005.
- Hymes, D** : *Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale*, traduction française de Quillard Geneviève? Études de linguistique appliquée, n°37, Janvier-Mars 1980, pp125-153
- Hymes, D**: *vers la compétence de communication*, paris Crédif-Hatier, 1984, 219P.
- Jakobson, R** : *Essais de linguistique générale*, traduit de l'Anglais par Ruwet Nicolas, Paris, éditions de Minuit, 1963, 255 P
- Kerbrat-Orecchioni, C**: *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Libraire Armond Colin, 1980, 290 P
- Kerbrat-Orecchioni, C**: "*Nouvelle communication et analyse conversationnelle*" Langue Française N° 70 Mai 1986 pp7-25.

- Kerbrat-Orecchioni, C** : *Les interactions verbales*, Tome 1, Armond Colin éditeur, 1990, 318P.
- Kerbrat-Orecchioni, C** : *Les interactions verbales*, Tome 2, Armond Colin éditeur, 1992 368P.
- Kerbrat-Orecchioni, C** : *Les interactions verbales*, Tome 3, Armond Colin éditeur, 1994, 347P.
- Kerbrat-Orecchioni, C** : *La conversation*, édition du Seuil, 1996, 92P
- Kerbrat-Orecchioni, C** : " *La notion d'interaction en linguistique : origine, apport, bilan*"
Langue Française, N° 117, Février 1998, PP51-67
- Kerbrat-Orecchioni, C** : *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*,
Edition Nathan / VUEF, 2000,200P
- Kerbrat-Orecchioni, C** : *les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*,
Edition Nathan, VUEF, 2001, 200P
- Kerbrat-Orecchioni, C et Traverso, V** : "*Types d'interaction et genre de l'oral*"Langages N°
153 Mars2004, PP41.51
- Kramsch, C** : *Introduction et discours dans la classe de langue* Hatier/Didier,1991 191P
- Labeau, E, Larrivée, P** : *les temps du passé français et leur enseignement*, cahiers Chronos,
2002
- Latchoumanin M** : "*Education et formation, actualités et perspectives*, KARTHALA, 2005,
413pages
- Léglise, I** : *Application et implication en science du langage*, L'Harmattan, 2007
- Linton, R** : *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod , 1977,138P
- Manessy, Get Wald, P** : *Le Français en Afrique noire, tel qu'on le dit*, Paris, l'Harmattan,
1984, 107P
- Marc, E et Picard, D** : *Relation et communication interpersonnelles*, Paris Dunod, 2000,
126P
- Mathey, M** : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang .S.A,
1996,225P
- Meunier, J-p. Peraya, D** : *introduction aux théories de la communication*, 2^{ème} édition, De
Boeck, 2004, 464pages
- Moeschler, J** : *Argumentation et conversation. Eléments pour analyse pragmatique du
discours*, Paris, Hatier, 1985,203P
- Moirand, S** : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris Hachette, 1990, 188P

- Mondana, L:** *L'accomplissement de "l'étrangéité" dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs*, Langage N° 134 Juin 1999a, PP20-34.
- Mondana, L :** *"Alternance des langues et linguistique des pratiques interactionnelles"; cahiers du Français contemporain*, N° 5, 1999b, PP 83-98
- Moore, D:** *"Bouée transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école "* AILE, N° 7, 1996,p 95-121.
- Pescheux, M :** *Analyse de pratique enseignante en FLE-S.*, L'Harmattan, France, 2007.
- Porquier, R et Py, B :** *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Didier, 2004, 122 P
- Poullisse, N et al:** *The use of compensatory strategies in second language performance"* interlanguage studies Bulletin N°8, 1984, PP 70-105
- Poullisse, N:** *"Problems and solution in the classifications of compensatory strategies"* second language Research N° 3 (2), 1987, PP 141-153
- Py, B:** *" Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes"* Etudes de linguistique Appliquée N° 21, Janvier-Mars 1976, PP81-97.
- Py, B :** *Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2*, TRANEL, N°17 1991, P 147-161.
- Romain, C :** *" la gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de Français, édition L'Harmattan, 2004*
- Roulet, E:** *Echanges et interventions et actes de langages dans la structure de la conversation*, Etude de linguistique appliquée, N° 44, 1981, PP 7-39
- Roulet, E et al :** *l'articulation du discours en Français contemporain*, Berne, Francfort, Peter Lang, 1985, 272 p
- Roulet-Harf, M :***l'évolution des modèles de communication ou le retour d'un grand oublié: "l'homme "* in recherche en linguistique étrangère XI compétence de communication II, Annales Littéraire de l'Université de Besançon Paris, Les Belles Lettres, 1987, PP 50-54
- Saint-Yves, A :** *psychologie de l'apprentissage –enseignement. Une approche individuelle.* PUQ, 1982.
- Schegloff, E A et al:** *"The preference for self correction in the organization of repair in conversation"* language N° 53. pp361- 382
- Searle, J, R :** *Les actes de langage, Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1972, 261 P
- Shannon, C et Weaver, W:** *The mathematical theory of communication*, university of Illinois press, traduction Française de **Cosnier, J**, 1949

- Sheil, J** ; *La communication dans la classe de langue*, édition du conseil de l'Europe, 1993, 349P.
- Spitz, R A** : *La genèse de la communication humaine*, Presses universitaires de France, 1962, 132P.
- Tabensky, A**: *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, L'Harmattan, 1997,394P.
- Tardif, J**: *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les édition logique, 1992.
- Tarone, E**: "*la communication strategies Foreigner talk and repair in interlanguage*" Language Learning N°30, 1980 PP 417-432.
- Trevisse, A** : "*La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère*" AILE, N°1, 1992, pp87-1060.
- Vasseur, M-T**: "*La collaboration entre les partenaires dans les échanges entre locuteurs natifs et apprenants étrangers : Formes, développement, variations*" in Blanc, Holda, Le
- Vasseur, M-T** : "*Du bon usage de l'inégalité dans l'interaction exolingue*" AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) N° 12, 2000, PP 51-67.
- Vasseur, M-T** : *Rencontre des langues. Question(s) d'interaction*, Paris, Edition Didier, 2005,303P.
- Vasseur, M-T et Arditty, J** : *Les activités réflexives en situation de communication exolingue : Réflexions sur quinze ans de Recherche* "AILE N° 8, 1996, pp 57-88.
- Vergon, C** : *Notion de stratégie d'apprentissage quelques points de repère. Analyse comparative de définition*, Bulletin de linguistique Appliquée et générale, N° 24, 1998 PP 60-144.
- Veronique, D** : *Recherche sur l'acquisition des langues secondes: états des lieux et perspectives*, AILE, N° 1, Automne-Hiver, 1992, PP5- 35
- Veronique, D et VION, R** : *Des savoir-faire communicationnels*, Provence, Publication de l'Université de Provence, 1995, 470P
- Viollet, C** : *Interaction verbales et pratique d'interruption*, DRLAV, Revue de linguistique, N° 34-35, 1986, PP183-186
- Vion, R**: *La communication verbale Analyse des interactions*, Paris, Hachette Livre, 1992/2000, 302P
- Watzlawick, P, et al** : *Une logique de la communication*, Edition du Seuil, 1972, P31
- Winkin, Y (dir)** : *La nouvelle communication*, Edition le Seuil, 1981, 391P

Dictionnaires:

Rey, A : le Robert: *Dictionnaire historique de la langue Française*, Paris Dictionnaire le Robert, Tome2, 1995.

Robert, J-P : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, édition Orphys, 2002,176P.

DICTIONNAIRE ELECTRONIQUE : LAROUSSE EXPRESSION, édition Larousse.
2002

ANNEXES

ANNEXE I

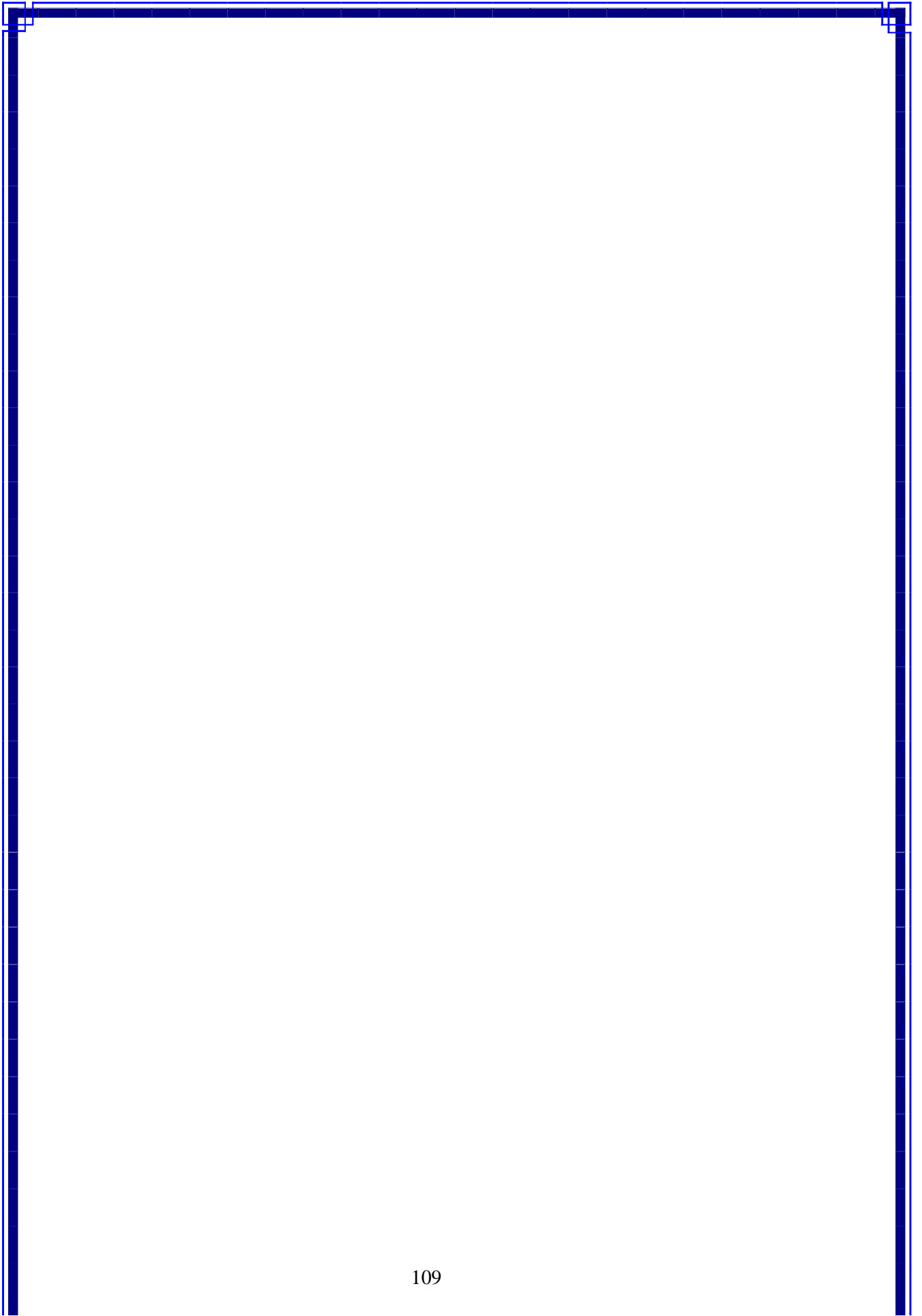
GRILLE D'OBSERVATION

Grille d'observation

I- Préparation matérielle :	oui	non	commentaire
La disposition des tables favorise-t-elle la communication..... Etat du tableau :L'état et le nombre de tableaux sont-ils satisfaisants :..... Les supports utilisés sont-ils visibles et lisibles :.....			
II- Déroulement pédagogique : L'activité et la compétence visée sont-elles mentionnées ?..... La démarche pédagogique adoptée favorise-t-elle l'apprentissage ?.....			
III- Les élèves : - Sont-ils actifs ?..... -Sont-ils réceptifs ?..... -S'expriment-ils spontanément ?..... -			
-L'enseignante : -Favorise-t-elle la communication ?..... -Implique-t-elle l'ensemble de ses élèves ?..... - Ses interventions sont-elles pertinentes ?..... -La relation pédagogique est-elle satisfaisante ?.....			
Les activités présentées : -Sont-elles en adéquation avec les objectifs visés ?..... -Les démarches sont-elles performantes ?..... -La situation présentée permet-elle d'intégrer des acquis ?..... l'objectif de l'activité est-il atteint ?			

ANNEXE II

***Questionnaire à l'intention
des enseignants***



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

DIRECTION DE L'EDUCATION DE CONSTANTINE
INSPECTION DE L'EDUCATION ET DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
CONSTANTINE F4

N° 25/07/08

VALIDATION DE QUESTIONNAIRE

Nous, BOUTEMMINE NADJIB, inspecteur de l'éducation et de l'enseignement primaire chargé de la circonscription Constantine F4, attestons qu'un questionnaire relatif à la communication et l'interaction en classe de FL'E a été présenté à 30 enseignants de ma circonscription par Mme Benhamoud Nadjet, née Boucheriba, lors d'une journée d'étude qui a eu lieu à l'école Ibn Zeïdoun, siège de l'inspection, le 29-01-2008.

Ce document est délivré pour servir et valoir ce que de droit

Constantine, le 08-03-2008

N. BOUTEMMINE



1

Questionnaire à l'intention des enseignants
(Entourez la réponse de votre choix)

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez -vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?
.....
.....
.....

AGE	34
SEXE (F/M)	
ANCIENNETE DANS LE METIER	3 Ans

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

- 1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
- 2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
- 3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
- 4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
- 5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
- 6. Vous arrive-t-il de changer de thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non
Justifiez pourquoi?
..... ans besoins des élèves

AGE	36 ans
SEXE (F/M)	
ANCIENNETE DANS LE METIER	14 ans

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez-vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui / non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui / non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui / non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. Les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui / non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui / non

Justifiez pourquoi ?

Intérêt et niveau des élèves

.....

.....

AGE	<i>52 ans</i>
SEXE (F/M)	<i>Féminin</i>
ANCIENNETÉ DANS LE MÉTIER	<i>25 ans</i>

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez-vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. Les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

Il faut être au moment de l'acte de parole, c'est-à-dire dans une situation avant l'écriture des phrases et les images

AGE	38
SEXE (F/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	20

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez-vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

..... Des fois le thème de l'expression orale n'a aucune
 relation avec le texte de lecture proposé.....

AGE	39 ans
SEXE (F/M)	Féminin
ANCIENNETE DANS LE METIER	15 ans

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

.....

AGE	24
SEXE (F/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	1 année

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non
 Justifiez pourquoi ?
changer pour des thèmes plus appropriés... d'un autre thème.....

AGE	26 ans
SEXE (F/M)	féminin
ANCIENNETE DANS LE METIER	05 ans

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non

2. Contrôlez –vous la prise de parole des élèves? Oui non

3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non

4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non

5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non

6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

... Oui. Change de consignes pour éviter des erreurs des élèves...
 ... car p. ex. le thème le change, et il est changé la compétence à développer.

AGE	36 ans
SEXE (F/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	PCEF 8 ans.

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez-vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

..... Pour faciliter la compréhension du thème.....

.....

AGE	48 ans	48 ans
SEXE (F/M)		F
ANCIENNETE DANS LE METIER		02 ans

Merci pour votre participation

**Questionnaire à l'intention des enseignants
(Entourez la réponse de votre choix)**

- 1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
- 2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
- 3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
- 4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer? Oui non
- 5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage de Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
- 6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non
Justifiez pourquoi ?
.....
.....
.....

AGE	30 ans .
SEXE (F/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	7 ans .

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez-vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. Les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

Je change la consigne de l'expression orale en classe de français langue étrangère si cette dernière est difficile à comprendre.

AGE	
SEXE (F/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	6 ans

Merci pour votre participation

12

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

..... pour le niveau d'élèves

AGE	29 ans
SEXE (B/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	02 ans

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non

2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non

3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non

4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non

5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non

6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

*... parce que des fois la même chose convient mieux
 au niveau des élèves.....*

AGE	<i>30 ans</i>
SEXE (F/M)	<i>Femme</i>
ANCIENNETE DANS LE METIER	<i>6 ans</i>

Merci pour votre participation

**Questionnaire à l'intention des enseignants
(Entourez la réponse de votre choix)**

- 1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
- 2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
- 3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
- 4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
- 5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage de Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
- 6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?
La France est difficile

AGE	33 ans
SEXE (F/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	15 ans

Merci pour votre participation

10

**Questionnaire à l'intention des enseignants
(Entourez la réponse de votre choix)**

- 1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
- 2. Contrôlez -vous la prise de parole des élèves? Oui non
- 3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
- 4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
- 5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
- 6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non
Justifiez pourquoi ?
..... *pas plus de thème au niveau des élèves*
.....

AGE	<i>55 ans</i>
SEXE (F/M)	<i>M</i>
ANCIENNETE DANS LE METIER	<i>36 ans</i>

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez-vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non

2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non

3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non

4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non

5. Les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non

6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non
 Justifiez pourquoi ?

..... Pour l'adapter au thème de l'expression écrite.....
 ou au niveau des élèves.....

AGE	38
SEXE (F/M)	M
ANCIENNETE DANS LE METIER	14 ans

Merci pour votre participation

12

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non

2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non

3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non

4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non

5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non

6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

..... lorsque le thème est difficile ou incompatible

AGE	46 ans .
SEXE (F/M)	M .
ANCIENNETE DANS LE METIER	25 ans .

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage de Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

.....

AGE	37 ans
SEXE (F/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	07 ans

Merci pour votre participation

**Questionnaire à l'intention des enseignants
(Entourez la réponse de votre choix)**

- 1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
- 2. Contrôlez -vous la prise de parole des élèves? Oui non
- 3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
- 4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
- 5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
- 6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non
Justifiez pourquoi ?
.....
.....
.....

AGE	33 ans
SEXE (F/M)	féminin
ANCIENNETE DANS LE METIER	06 ans

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui/non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non
 Justifiez pourquoi ?
 parce que le thème n'est pas motivant
 parce que les consignes sont mal exprimées

AGE	53 ans	
SEXE (F/M)	féminin	
ANCIENNETE DANS LE METIER	38 ans	

Merci pour votre participation

2

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage de Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?
.....
.....
.....

AGE	25 ans
SEXE (F/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	3 ans

Merci pour votre participation

**Questionnaire à l'intention des enseignants
(Entourez la réponse de votre choix)**

- 1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
- 2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
- 3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
- 4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
- 5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
- 6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

..... parce que le thème n'est pas intéressant.....
..... parce que les élèves ont d'autres ambitions.....
.....

AGE	40 ans
SEXE (F/M)	féminin
ANCIENNETE DANS LE METIER	7 ans

Merci pour votre participation

6

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non
Justifiez pourquoi?
..... Si le thème n'a pas bien développé
.....
.....

AGE	30
SEXE <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	♀
ANCIENNETE DANS LE METIER	05 ans.

Merci pour votre participation

5

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez-vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non

2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui non

3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non

4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non

5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non

6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi?

... pour éviter l'assimilation des élèves au thème
... au jour

AGE	42 ans
SEXE (F/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	22 ans.

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez –vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non
 Justifiez pourquoi ?
 *tout dépend de la simulation des élèves*
 *sur le thème du jour*

AGE	<i>54 ans</i>
SEXE (F/M)	<i>M</i>
ANCIENNETE DANS LE METIER	<i>21 ans</i>

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
(Entourez la réponse de votre choix)

1. Pensez-vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui ~~non~~
2. Contrôlez-vous la prise de parole des élèves? Oui ~~non~~
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui ~~non~~
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui ~~non~~
5. Les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui ~~non~~
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui ~~non~~
 Justifiez pourquoi ?
 .. lorsqu'une autre situation se présente (ex: l'été, fête .. Nationale ..)
 ..
 ..

AGE	57 ans
SEXE (F/M)	Féminin
ANCIENNETE DANS LE METIER	30 années

Merci pour votre participation

Questionnaire à l'intention des enseignants
((Entourez la réponse de votre choix))

1. Pensez vous qu'une communication authentique en classe de Français langue étrangère se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole. Oui non
2. Contrôlez -vous la prise de parole des élèves? Oui non
3. En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l'autorité de l'enseignant? Oui non
4. Lors des interactions en classe de Français langue étrangère, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer. Oui non
5. les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage de Français langue étrangère sont-elles efficaces? Oui non
6. Vous arrive-t-il de changer le thème ou la consigne de l'expression orale en classe de Français langue étrangère? Oui non

Justifiez pourquoi ?

Les élèves trouvent des difficultés à comprendre les questions

.....

AGE	27
SEXE (F/M)	F
ANCIENNETE DANS LE METIER	05 ans

Merci pour votre participation

ANNEXE III
Copies des élèves

J'écris

- Observe d'abord les bulles. Note la différence.
- Ecris dans chaque bulle une phrase de ton choix pour faire parler les personnages.
- Ecris une phrase pour dire la pensée du chat.



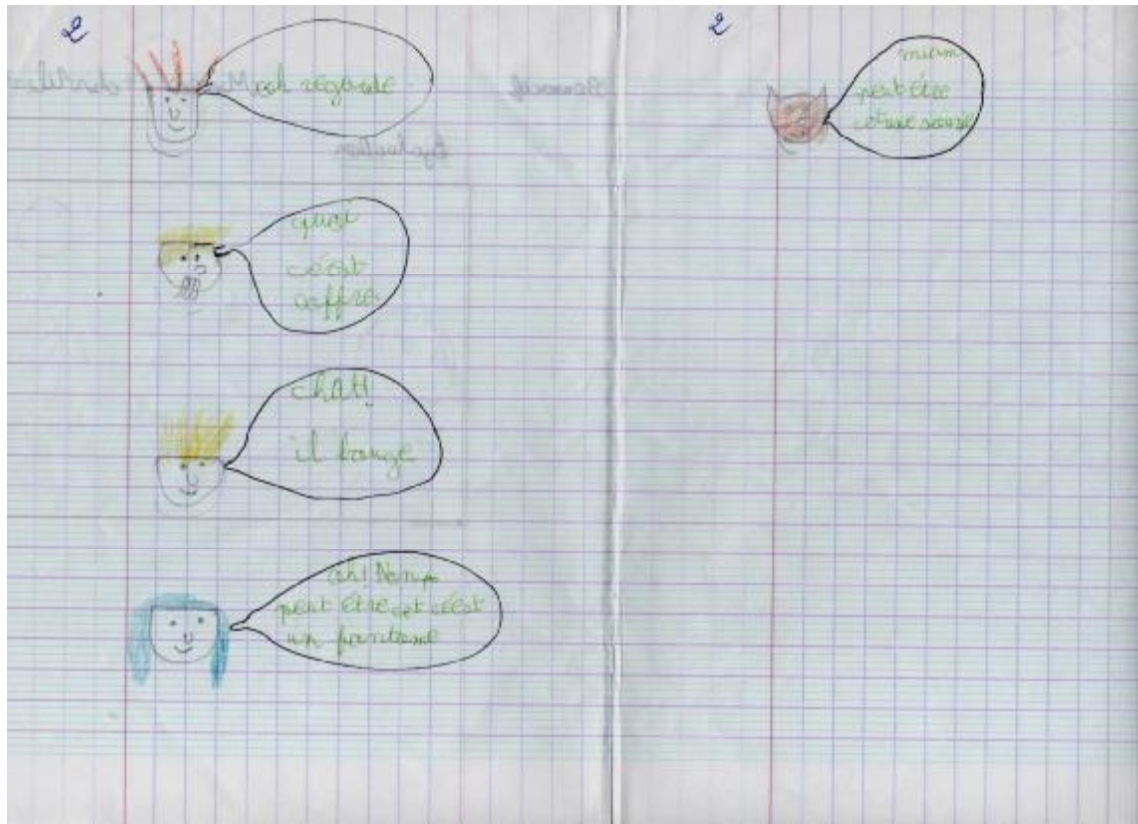
Extrait de : TOBOGGAN n° 207 MILLAN presse

Je reviens sur mon écrit

- Je vérifie que j'ai écrit une phrase dans chaque bulle.
- Je ne confonds pas paroles et pensées dans les bulles.

85





3

Où qu'est ce
qu'il y'a dans
cette malle



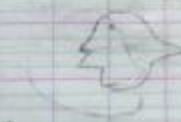
Où j'ai pere



petite que
s'est une
fontaine
et me sovi



Moi j'ai
par pere
de monso

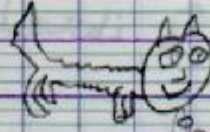


petite
que s'est
une sovi
je ne la mange



4

qu'est
ce qu'il
y a dans
ce panier



peut-être
il y a une
soupe je vais
la manger

peut-
être il
y a un
trésor

moi je
pense qu'il
y a
des pièces
de monnaie

peut-être
il y a une
sorcière



5

Le chatte

- miaou ! miaou
- où sont mes
chattens ?

La petite
fille

- regardez
- la chatte
- cherche ses
petits

Le petit
garçon

- ah ! peut-être
- ils sont dans
le panier

La petite fille

- que les a
- mis dans dans
le panier ils
vont s'étouffer

Le petit gas

- c'est moi je
- l'ai fermé parce
- que ils ne sortent
pas

6



Quisqu
il y a
louloulou



je ne
sais pas!



merci
sans, c'est
un trésor



Oui! oui!
c'est un
trésor



Miam
Miam
mme
souris



6

melissa s'approcha du coffre,
elle l'ouvrit, et elle trouva des
bonbons et deux boites de thon
sardine.

elle les a partager avec ses amis
et le chat a manger les boites
de thon de sardine.

7

est il si beau
ce coffre en acier,
je me demande ce
qu'il y a dedans?



on dirait qu'elle
bouge je commence à
avoir peur...
euh euh peut être
des fantômes?



Quelle idée!
des fantômes, mais
on dirait qu'ils en
sont de petit cris

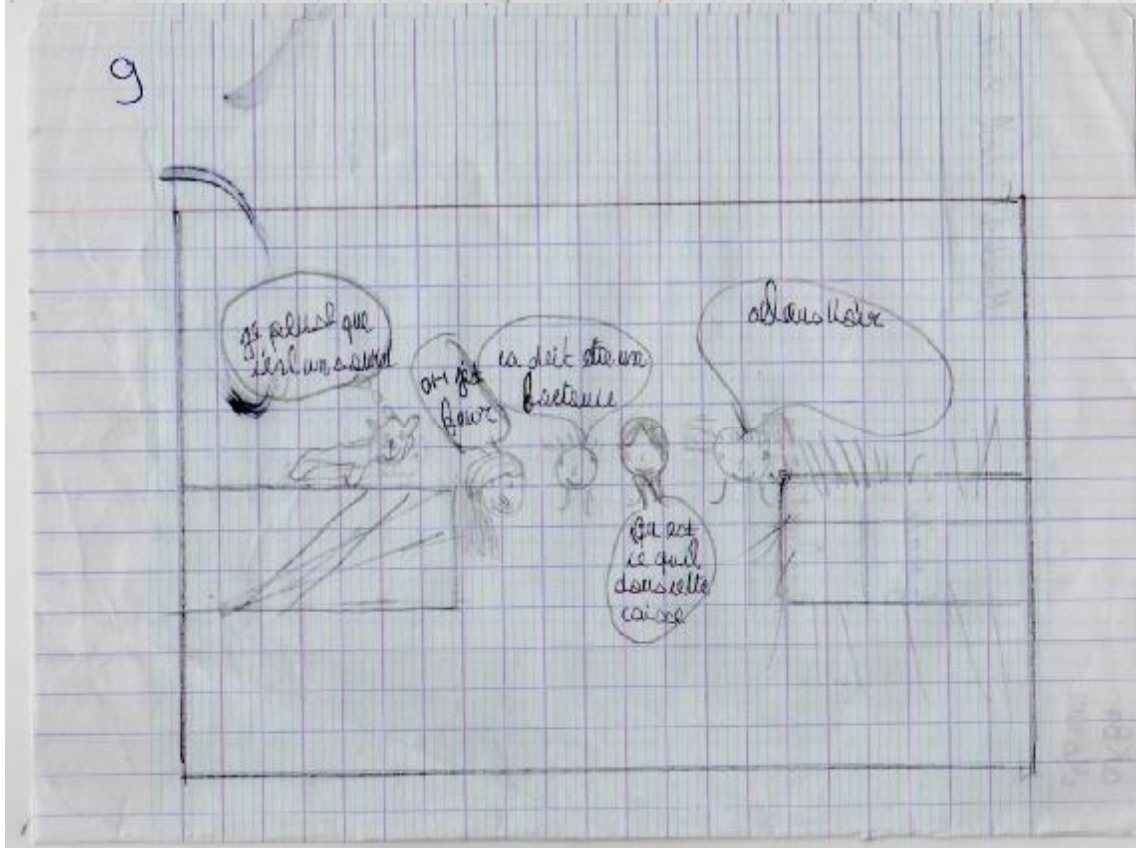
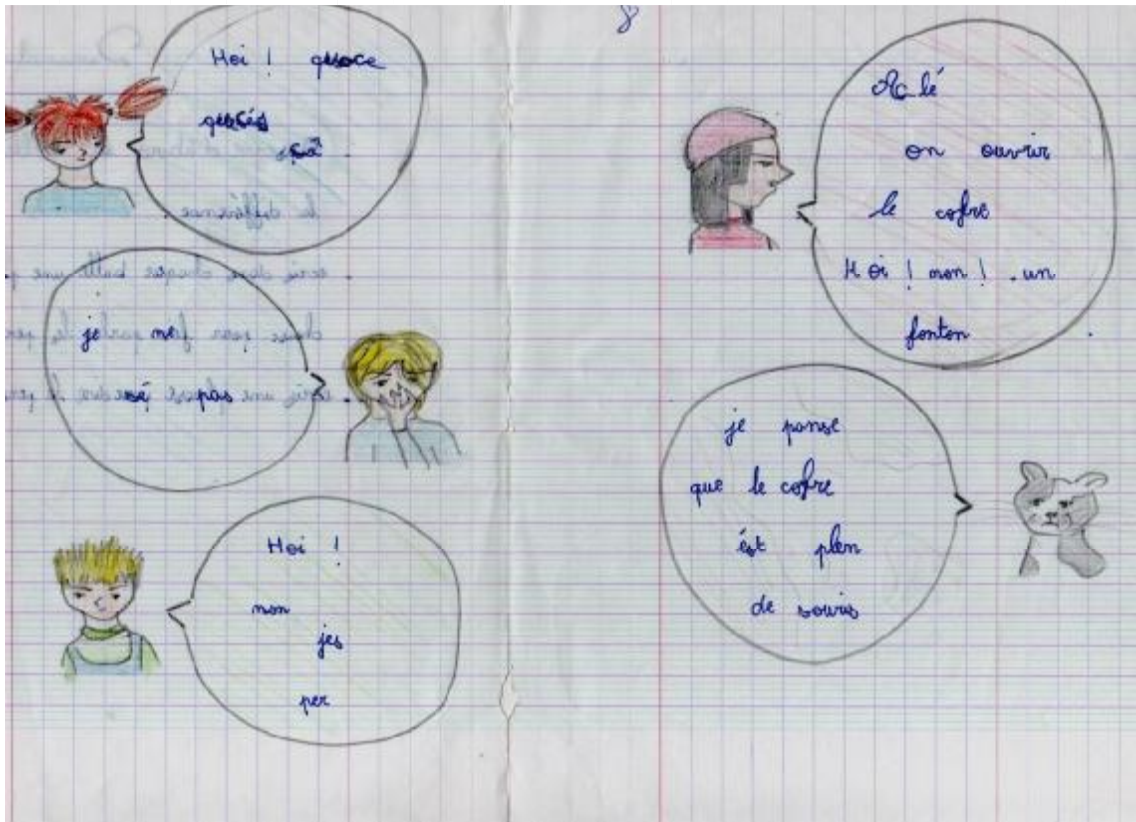


Bref, sur son
le il en venait



est il
est vide!!





Mardi 17 Avril 2007

Projet 3

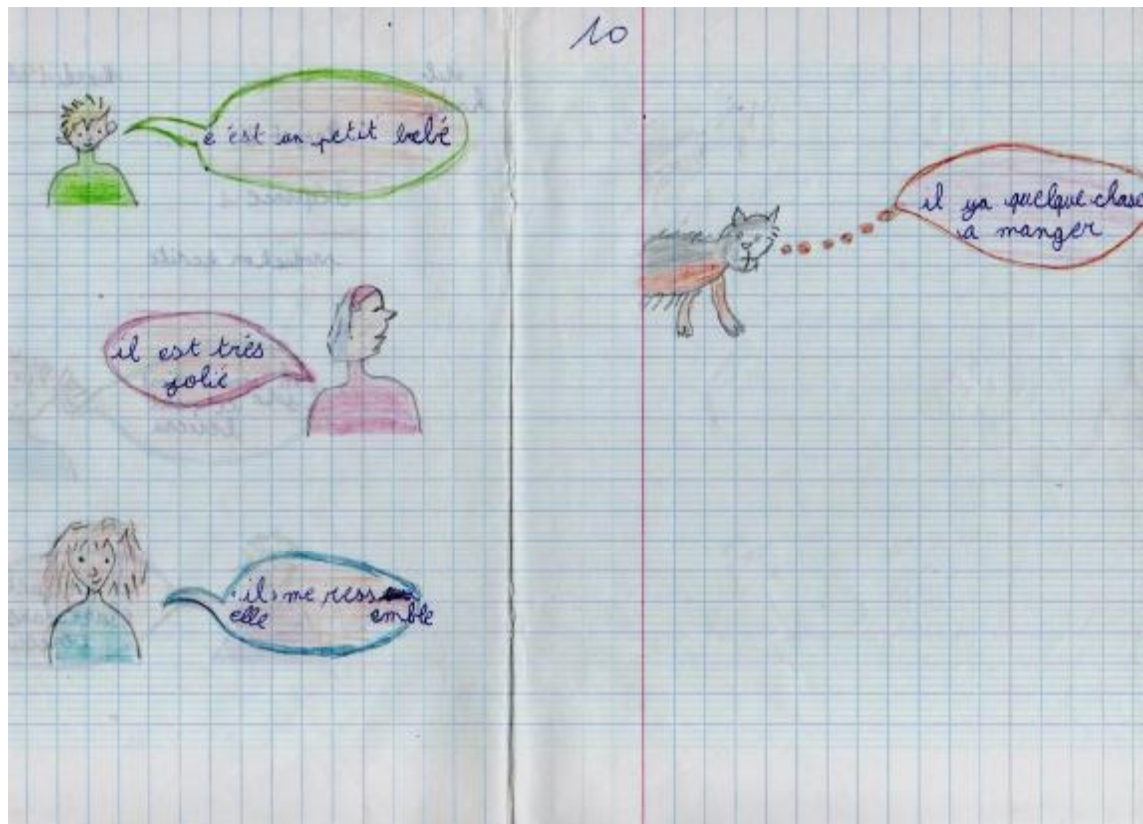
Séquence 1

production écrite

oh comme il est
solé ce petit
berceau



il ya quelque
chase dans ce
berceau



11



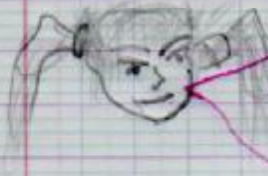
ooo

se pronce cil
y'a rien la de dans

il y'a petetre
un fontaine cil
nous se petetre



il y'a petetre notre
ami



ce finne tu peu
ouvrir le cafe!

un fontaine
seve van

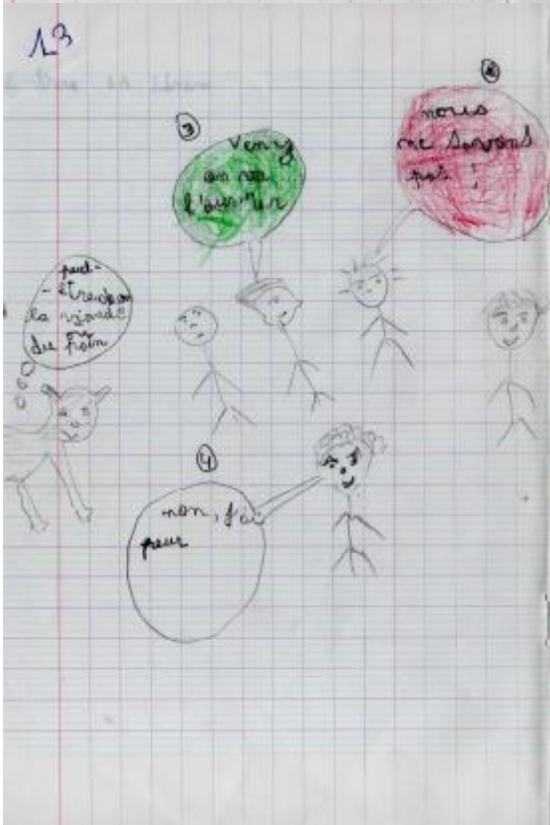
tac ou ou!





12

la bulle du chat est une pensée
mais les bulles des enfants sont des paroles.

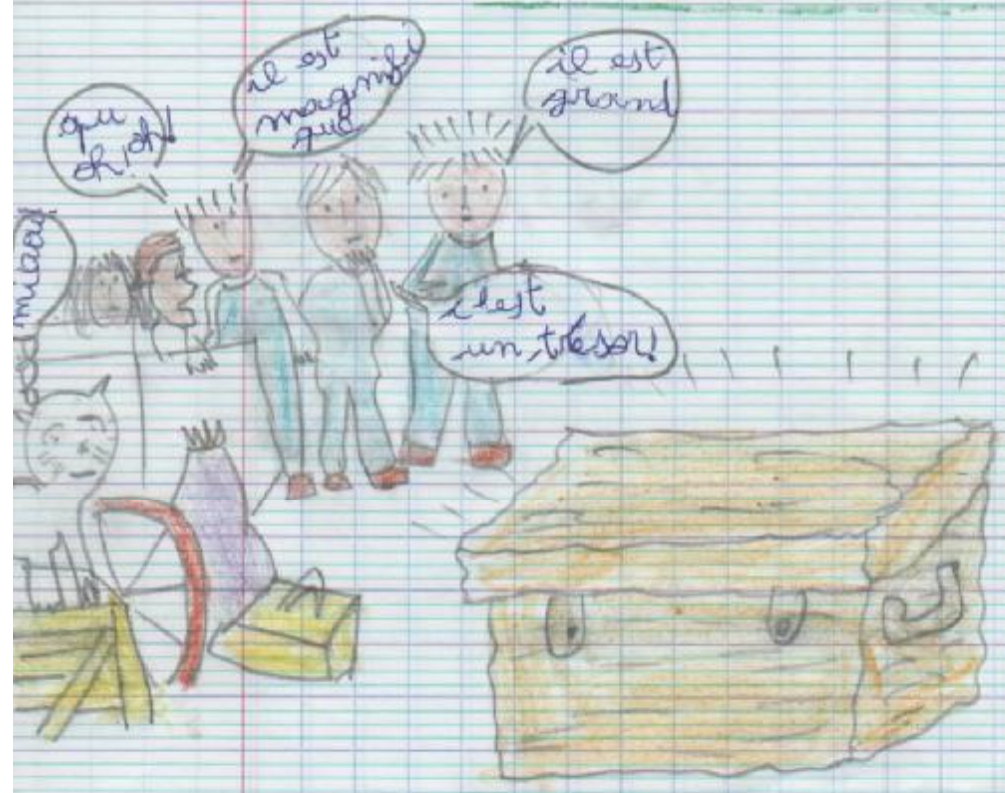


13

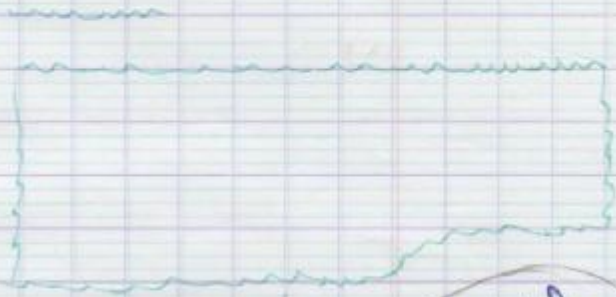


Bahouli¹⁴
amine

Mardi 17 avril 2007



y'écrit



Vais la un grand saffre!



Il se peut qu'il contient un play station



peut être il est plein de joues



Non, il y a dedans un saffre

Non, pourrais qu'il soit plein de joues



le saffre est plein de joues



16



ça peut être de l'illuminé



on imagine que il ya des parents

16



qu'est que c'est que ça



je sais qu'il y a des parents
dans la boîte



je pense qu'il ya un trèfle



il ya peut être des images

17



qu'est que ça je
dans la
Boîte



quelque
à y a



c'est



c'est la
Boîte

17



c'est
une fontaine

c'est une
souris
qui je
mange



18



ça a été que ce que c'est que
ça.



ye pense que ça peut être de
choc et ça pense qu'il ya
un trésor.



ye pense qu'il ya un trésor



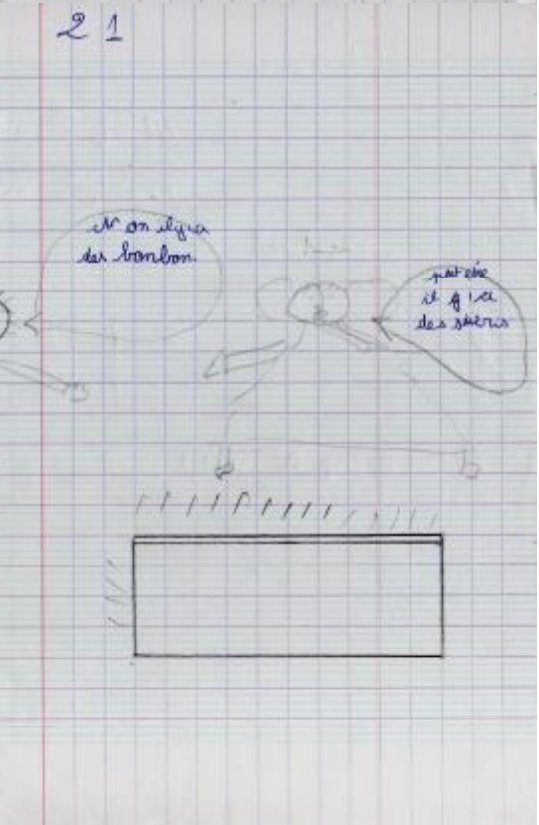
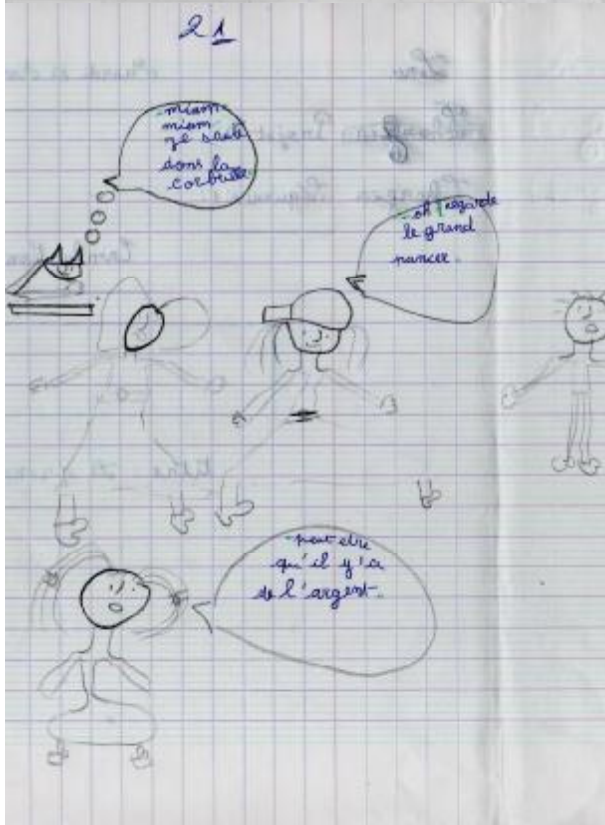
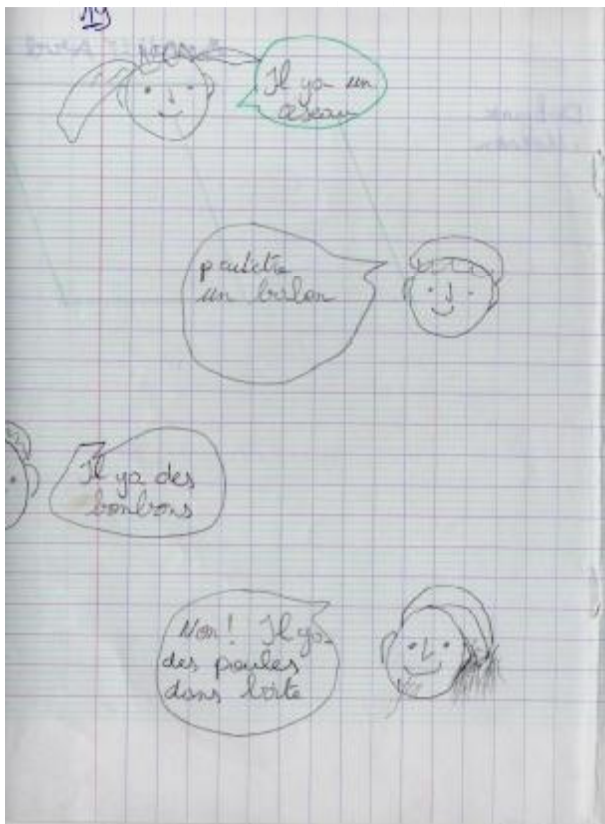
ça peut être des bulles.



peut-être des jouets.



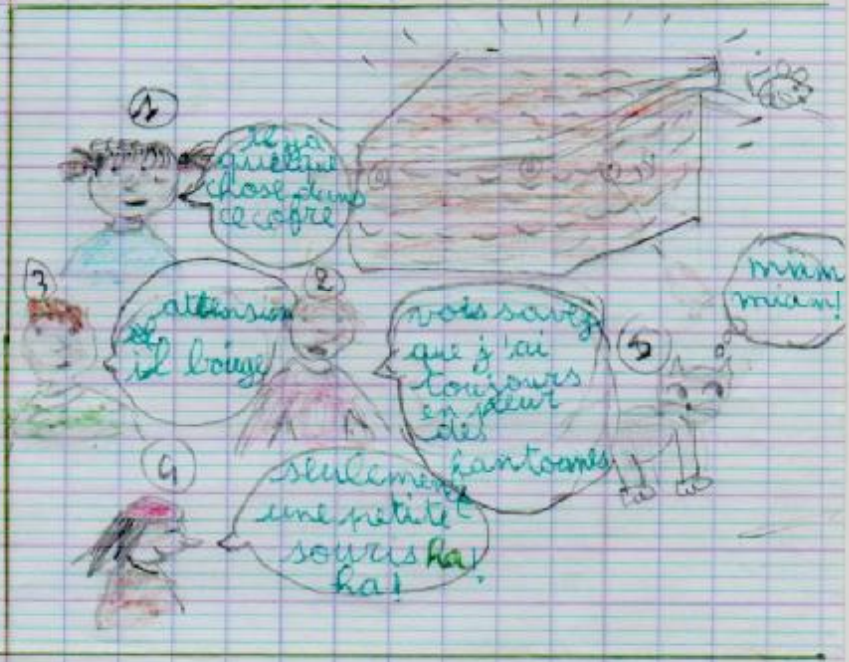
ans y capère qu'il a mangé



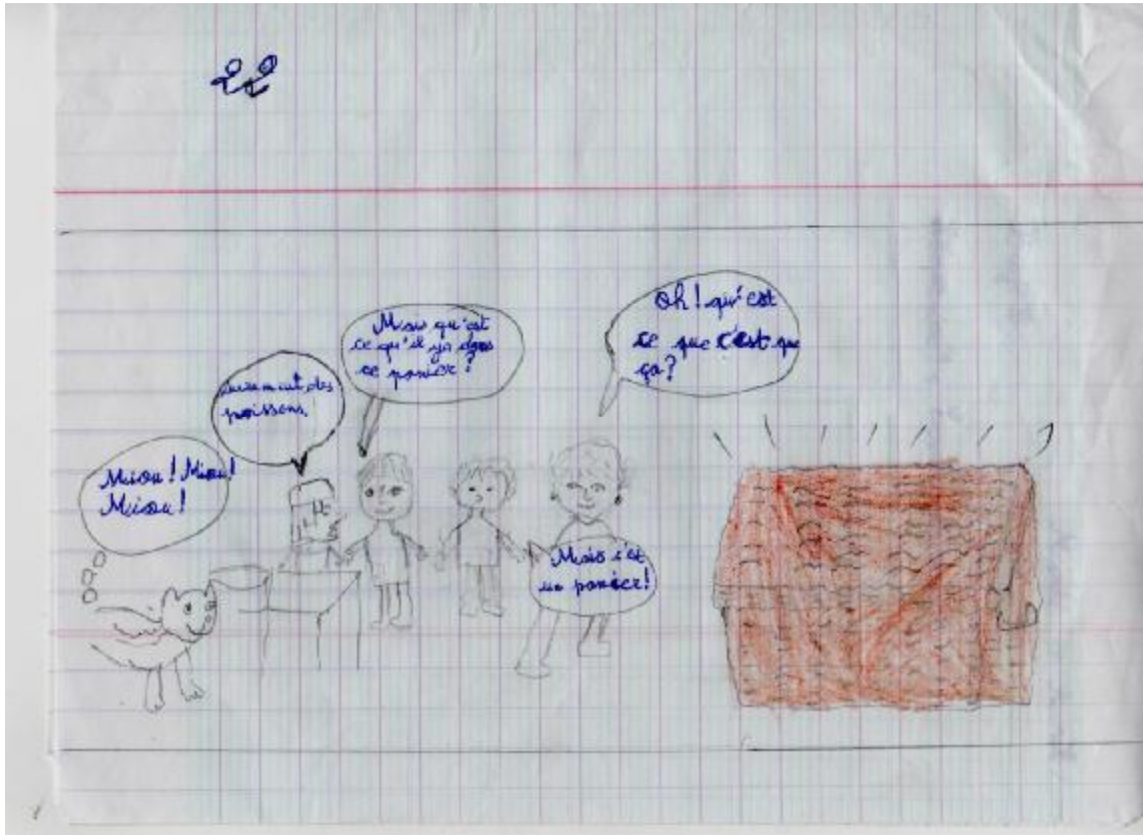
20

Mardi 17 Avril 2007

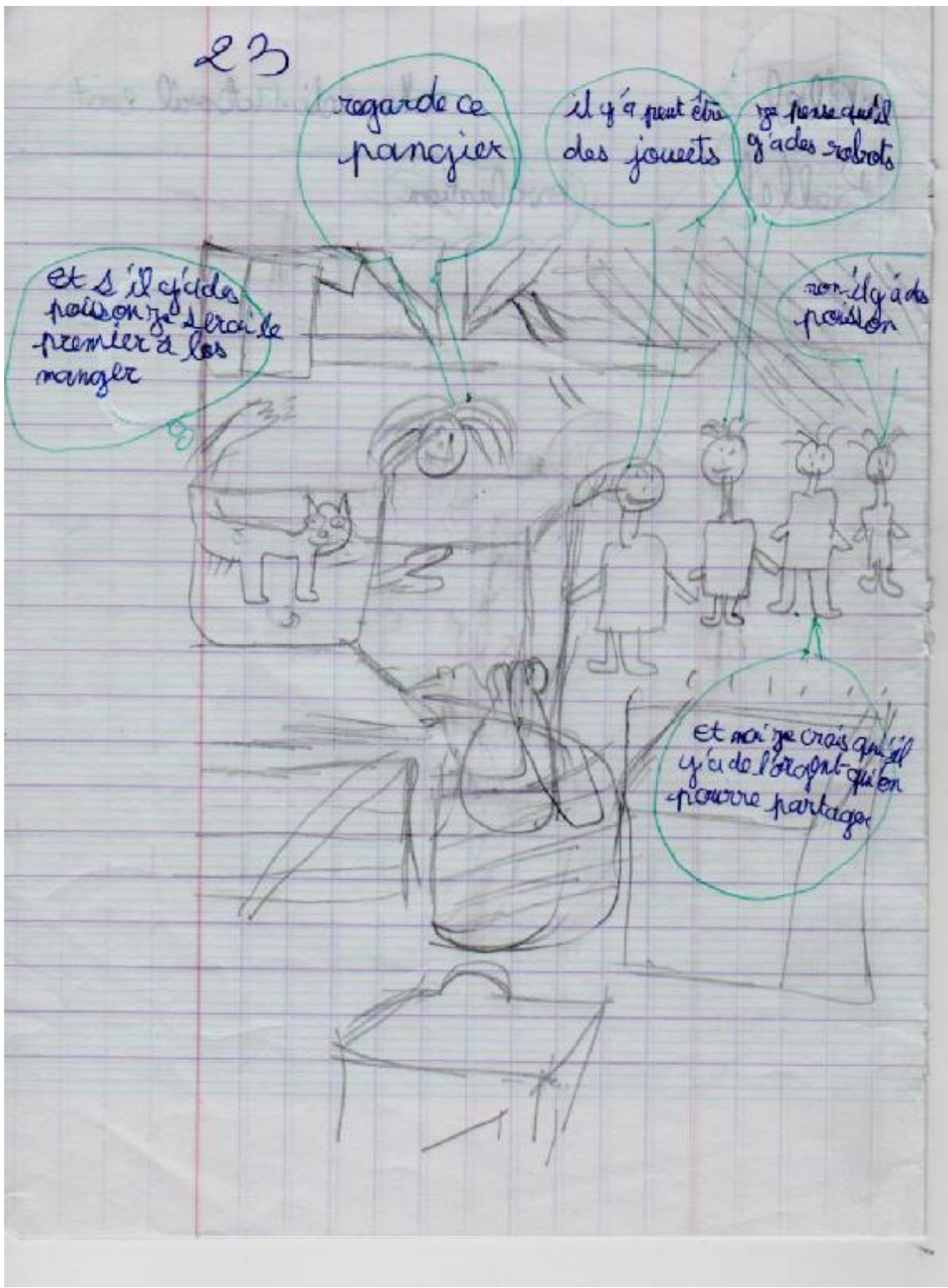
Evaluation



22



23

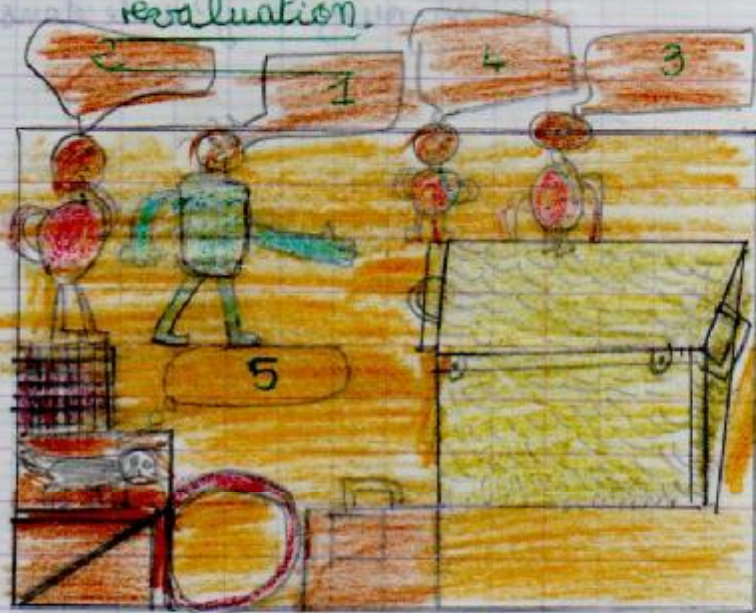


25

22

Mardi 17 avril 2007

évaluation.



1. qu'est ce que c'est,
2. je ne s'ait pas,
3. une corbeille jaune

26

Mardi 17 Avril 2007

production

5
miam - miam
je crois qu'il
ya de gros
poissons

1
Eh! les amis
regardez ce
qui en a tournée

4
attendez --
il ne faut
pas l'oublier
on ne sait
ce qui il y a
de dans

2
oh allez voir
ce qui il y a dans
ce grand coffre!

3
allons y
surrons - le

ANNEXE IV

Corpus

Les interactions réalisées en classe

Corpus 1

Thème : les vacances

- (1) M : les vacances+ qu'est ce que vous avez fait au cours des vacances ?
racontez nous quelque chose d'intéressant
- (2) R: madame moi + je suis + allé à++le théâtre
- (3) M: on dit pas à le théâtre
- (4) Es : au théâtre
- (5) M : tu as vu une pièce de théâtre
- (6) R: madame + oui
- (7) M : c'est bien
- (8) M: tu es allé avec qui ?
- (9) R : madame euh + euh ++ avec mon frère ++ une fois ++ avec ma mère et mon frère et ++ une fois mm frère et ++ et ++ et (silence)
- (10) M: et mon père
- (11) R: madame + non
- (12) M: pourquoi ?
- (13) R: madame ++ il rentre pas lui+ madame euh+la première fois il a payé trois billets et lui + il n'a pas euh ++ (silence)
- (14) M: il n'a pas assisté ?
- (15) R : madame oui
- (16) M : très bien+ quelqu'un d'autre+Fouad+ qu'est ce que tu as fait pendant les vacances
(Fouad sourit timidement)
- (17) M: tu peux dire n'importe quoi+ vas y parle
- (18) R : Madame et aussi ++
- (19) M : ah Ramzi + tu laisses ton camarade parler
(au bout de la classe deux élèves discutent entre eux , la maîtresse intervient)
- (20) M: Zakaria + nous+ on est entrain de dialoguer+de dire des choses intéressantes et toi tu discute avec + Hadia tout le temps
- (21) R : madame +on a oublié la neige
- (22) M : quoi? +ah oui (rire) +justement

- (en entendant le mot neige ,agitation et Bruit)
- (23) DJ : madame+ on est pas encore arrivé à la neige
- (24) M : voilà+allez (ignorant Djihad)
- (25) R : madame+ le premier jour de la neige+je suis sorti tout seul
- (26) M : comme un grand + (rire)
- (27) R : je n'ai pas trouvé mon frère+ j'ai joué tout seul+ ensuite je suis allé + euh+ euh
- (28) M : ou ça ?
- (29) R: Derrière le bâtiment de Djihad ++j'ai trouvé
- (30) M : là ou il y a beaucoup de neige ?
- (31) R et DJ : madame oui
- (32) R : madame+ j'ai trouvé Zaki ++
- (33) M : ah + il était entrain de jouer aussi ?
- (34) R : madame oui
- (35) M : ah le veinard il n'a pas raté ça (Zaki sourit, heureux)
- (36) M: les autres ? Abdeslam ? tu as joué avec de la neige ?
- (37) A : madame oui.
- (38) R: madame le 2^{ème} jour ++
- (Ignorant l'intervention de Ramzi, s'adressant à Abdeslam)
- (39) A: madame oui (répétant ce qu'il a déjà dit.)
- (40) M: tu peux dire autre chose ? + allez+allez raconte nous + qu'est ce tu as fait? (Abdeslam intimidé n'ose pas intervenir)
- (41) M : oh là là
- (Djihad s'impatiente et veut aider son camarade)
- (42) Dj : raconte tes vacances sans parler de la neige
- (43) M : c'est tout+ les autres + Mohcene ? Ihab ? rien ?
- (44) DJ : madame j'ai fait un papillon + madame + moi et ma sœur
- (45) B : madame ++
- (46) M : quoi ?un papillon ?
- (47) DJ: madame un papillon (en imitant les ailes avec ses mains)
- (48) M: ah d'accord + avec de la neige ?
- (49) DJ: madame oui + madame on fait comme ça sur la neige (elle écarte les jambes et les mains voulant imiter la forme d'un papillon)
- (50) M : ah d'accord

- (51) B : madame j'ai fait un bonhomme de neige+ je lui ai mis du + des lunettes + et un chapeau euh + et ++ un bonnet et ++ l'écharpe
- (52) M : c'est bien
- (53)DJ : madame ++
- (54) R : madame moi+ j'ai fait un bonhomme de neige ++ et j'ai ++pris un bâton
- (55) DJ (lui coupant la parole) : tu hurles + tu ++ (elle voulait qu'il parle un peu plus fort)
- (56) Ramzi : et j'ai fait comme ça (montrant son nez)
- (57) ES : (rires et bruits)
- (58) R : j'ai pris des + de + pierres + j'ai mis deux pierres ici (montrant les yeux)
+ et puis + et un bâton ici (montrant la bouche)
- (59) M : il était entrain de fumer ton bonhomme de neige
- (60) R: (rire) et oui + mais il n'a pas d'écharpe et les ++
- (61) M : Khouloud ? alors Khouloud ?
- (62) R: (voulant s'accaparer la parole et parlant en même temps que khouloud) sur les vacances ++ j'ai joué avec le micro
- (63) B: l'ordinateur (corrigeant son camarade)
- (64) Kh: j'ai essayé beaucoup de models de bonhomme de neige ++ mais je ne suis pas arrivée
- (65) M : pourquoi? c'était aussi difficile que ça
- (66) Kh : madame non
- (67) M : il faisait froid alors?
- (68) DJ (coupant la parole à tout le monde) : madame moi + et ++ mes copains + on a fait un bonhomme de neige ++ grand comme ça (faisant le geste avec les mains) madame+ quand on a fait xxx à la nuit ++
- (69) M: qu'est ce que vous avez fait ++ la fête?
- (70) DJ: madame non
- (71) M : la tête ?
- (72) DJ: madame oui + madame ++ puis ++ notre oncle+ il nous a dit montez
- (73) M: ou ça ?
- (74) DJ: madame ++ à la maison
- (75) M : ah d'accord + il fallait rentrer ?
- (76) DJ: madame oui + mais madame +on a joué + madame ++ ma cousine + elle a apporté une camera photo euh + euh ++elle nous a photographiés + madame euh + elle les a mises ++ madame dans le micro

- (77) M: c'est bien
- (78) DJ: euh + et aussi +j'ai joué +avec ma sœur +madame euh +ma cousine +madame je l'ai poussé
- (79) M : oh là là
- (80) DJ: madame oui (rire) + elle est tombée
- (81) M (ironisant) : elle est méchante + Djihad quand-t- elle joue (rire)
- (82) M: alors + quelqu'un d'autre ++ qui a fait autre chose pendant les vacances?
- (83) R: moi + je suis allé ++à la piscine + et ++ j'ai ++
- (84) M: à la piscine ? en plein neige ?
- (85) R: madame non + pas sur la neige
- (86) B: madame +elle est chaude
- (87) R: madame ++
- (88) B: madame +elle est chaude
- (89) M: qui?+ qui ça ?
- (90) B: madame+ la piscine
- (91) M: ah d'accord + l'eau + elle est chaude oui (sourire)
- (92) R: madame on a rentré sur la + grande piscine
- (93) B: dans la grande piscine
- (94) R: madame euh +
- (95) DJ : sur (hi hi hi) alors tu as marché sur l'eau (rire)
- (96) ES: (rires des élèves)
- (97) M: oh là là + elle est encore méchante celle-là

///

(L'enseignante a eu du mal à faire revenir les élèves à la leçon du jour, elle écrit la date au tableau.)

- (98) M: allez + revenons à nos ++
- (99) ES : moutons
- (100) M: très bien + revenons à nos moutons + et passons à l'activité suivante

Corpus 2 : je suis riche

- (1) M: si vous êtes riches qu'est ce que vous ferez avec l'argent ? alors + réfléchissez bien avant de répondre
- (2) DJ : madame + d'abord + j'achèterai une voiture + euh décapotable et
- (3) M: oh une voiture décapotable s'il vous plait (rire)

- (4) DJ : puis euh je vais +euh ensuite + je + construirai une villa +souvent ++je vais madame aller la voir + comment euh elle est devenue et
- (5) M : tu + tu vas surveiller les travaux ?
- (6) DJ: madame oui euh+ euh et aussi euh je vais aller faire les magasins + madame + shopping
- (7) M: oh shopping
- (8) DJ : madame + puis + j'achète aussi ++
- (9) M: quoi? qu'est ce que tu veux acheter encore ?
- (10) DJ: madame ++une limousine
- (11) M : une LIMOUSINE ?+ vous savez ce que c'est qu'une limousine ? (s'adressant à l'ensemble de la classe)
- (12): ES: (bruit, agitation, rires) madame oui + madame oui (les réponses furent de partout)
- (13) M: oui très bien + une très grande et luxueuse voiture + c'est tout ? (S'adressant à djihad)
- (14) DJ: madame + non + et aussi ++ madame + une vitrine
- (15) M: une vitrine + pourquoi faire ?
- (16) DJ : madame + pour que je + madame + je vendrai euh ++ madame+euh +euh
- (17) M: ah tu veux ouvrir un magasin comme papa ?
- (18) DJ : madame + oui + je vendrai des produits + et du maquillage ++madame c'est tout
- (19) M : est ce que tu as une idée toi ? (S'adressant à une autre élève)
- (20) Man : madame oui
- (21) M: allez + votre camarade
- (22) DJ : madame + madame c'est par ce que + si on est riche + on doit + bien + dépenser + il faut pas ++ acheter n'importe quoi
- (23) M: bien sur + il faut acheter des choses de valeur
- (24) Man : madame j'ai acheté ++euh euh
- (25) M : oui tu vas acheté ?
- (26) Man : tu vas acheter une + grande villa
- (27) M : Manar il faut dire je + vais + je [Z]
- (28) Man : et + un + voiture
- (29) M : hum une villa + et + une voiture
- (30) Man : et + un + jardin ++
- (31) M : avec un jardin oui ? alors + voiture villa oui + c'est tout ?
- (32) B: madame j'irai à pa.
- (33) M:Borhan oui

- (34) B: madame + j'irai + madame j'irai + à + à Marseille + et j'achèterai une villa + au bord + au bord + d'une plage et après +
- (35) M : c'est une idée oui
- (36) B : j'achète+ un quade+ [kwad]
- (37)M : c'est quoi ça ?
- (38) B : madame + avec + quatre roues
- (39) M : ah d'accord
- (40) B : comme la moto
- (41) M : oui
- (42) B : et + un + sous-marin (rire)
- (43) M: oh là là + le capitaine Némo oui
- (44) DJ : (rire) vicky + le petit enfant (rires)
- (45) B: madame euh + et j'achèterai + des serveurs ++ des serveurs
- (46) M: des serveurs ?
- (47) DJ : madame et des chauffeurs
- (48) M: ah pour te servir ?
- (49) B: oui madame
- (50) M : tes repas et tout
- (51) B: oui madame
- (52) M : on peut pas les acheter + on va louer leurs services
- (53) B: oui madame
- (54) M: voilà
- (55) DJ : madame++ euh
- (56) M: c'est tout (S'adressant à Borhan)
- (57) B: madame non
- (58) M : quoi encore?
- (59) B: j'achèterai + une voiture Porsh
- (60) M : Porsh+hum c'est chère+
- (61) B: madame + j'achèterai une autre villa dans l'Amérique
- (62) M: en Amérique + oui + une autre villa en Amérique
- (63) B: madame + devant + euh devant George Bush (rires, brouhaha)
- (64) M : oh là là
- (65) R/: madame il deviendra un euh + madame +euh
- (66) B: madame + j'ai pas fini

- (67) DJ:madame oui+ il n'a pas fini
- (68) M: laissez le terminer d'abord
- (69) DJ: madame euh ++ madame (Djihad veut prendre la parole)
- (70) M : oui + c'est bien son idée + il va être le voisin de George Bush
- (71) DJ: madame euh madame euh ++
- (72) B : madame je ++ le ferai un copain
- (73) DJ: madame ++ madame
- (74)B: un ami (rire)
- (75) M : George Bush ?
- (76) B : oui madame (rire)
- (77) DJ : madame + il va être jaloux+ George Bush
- (78) M : ben oui
- (79) DJ : madame parce que + Borhan + il est + très riche et + euh +
- (80) M : et puis il est beau
- (81) DJ : madame oui
- (82) M : oui + il est beau et riche et jeune
- (83) DJ : madame + George Bush + il va dire + je suis un président +
et il a beaucoup d'argent que moi ++ lui c'est un + madame + c'est un humain + comme les
autres + mais moi + je suis comme une star + et moi ++euh ++
- (84) M: et je peux rien faire
- (85) DJ : madame oui
- (86) M : et je ne suis pas libre
- (87) B: oui madame
- (88) M : bien
- (89) B : madame + et je veux acheter un + euh + madame un++ euh
- (90) M : quoi?
- (91) B: madame euh +
- (92) M : quoi encore ?
- (93) B : madame un bâtiment
- (94) M : pourquoi faire ?
- (Borhan fait un geste en direction de ses camarades)
- (95) M : Borhan + il va devenir riche + il va acheter un château et tout + et tout + il va être le
voisin de George Bush et il va acheter un bâtiment pour vous + chacun va habiter un
appartement + oh là là (rire)

- (96) R : euh ++
- (97) DJ : madame je veux euh + madame habiter + madame je veux habiter euh+euh+ (98) M : ou ça + sur la lune ?
- (99) DJ: madame non + madame dans le bâtiment de Borhan +dernière étage + dernier étage
- (100) M : Djihad + elle a choisi son appartement + c'est bien
- (101) ES : (rires des élèves)
- (102) M : allez + on passe à d'autre + Aya + est –ce que tu + qu'est ce que tu vas faire?
- (103) Aya : madame+d'abord je++
- (104) DJ: madame j'ai pas fini
- (105) M : allez + Aya
- (106) Aya : d'abord je vais donner à mon père + maman + mes frères ++ et mes sœurs
- (107) M : oh là là + regardez ce que vous avez oublié
- (108) Aya: + un petit peu d'argent
- (109) M : un petit peu seulement ?
- (110) Aya : oh madame euh ++
- (111) M : beaucoup
- (112) Aya : beaucoup + oui
- (113) M : puisque tu es riche
- (114) Aya : oui
- (115) M : elle va d'abord donner une partie à ses parents+et ses frères et ses sœurs
- (116) Aya: et ensuite + je vais acheter + une villa + et un bateau ++ une + une voiture + limousine et je vais aller en France et euh
- (117) M: faire le tour du monde
- (118) Aya : madame oui
- (119) M: voyager + acheter des vetement partout + manger dans de grands restaurants tout ça
- (120) Aya : madame oui (rire)
- (brouhaha)
- ///
- (121) M : Amir ?
- (122) Amir : madame + je vais acheter ++ deux voitures ++ Ferraré [FeRaRe]
- (123) B: Ferrari [FeRaRi]
- (124) M: Ferrari oui + pourquoi deux ?
- (125) Amir : rouge et noire
- (126) M: oui + donc + si Amir va s'habiller en rouge + il va prendre la voiture rouge

- (127) ES: madame oui (rires)
- (128) M :s'il s'habille en noir + il va prendre la noire voilà + ça va faire assortie
- (129) Amir : madame et + euh + et une ville + et +
- (130) M: une ville ?
- (131) B : madame + il va acheter une ville
- (132) M : toute une ville ?
- (133) B : madame on peut pas
- (134) Amir : c'est tout (brouhaha)
- (135) M : Samy + tu es riche qu'est ce que tu vas faire avec tout cet argent ?
- (136) S : je vais acheter d'abord une villa + et un terrain de match
- (137) M : de foot bal + il est intelligent + oui
- (138) S: une voiture de Ford et de +
- (139) M : de marque Ford oui
- (140) S : Ford et Ferrari ++
- (141) M: ensuite + pour papa et maman qu'est ce que tu vas faire ?
- (142) S : madame + je vais +
- (143) M : qu'est ce que tu vas leurs offrir ?
- (144) S : madame + je vais +
- (145) M : oui
- (146) S : je vais + la donner + une partie d'argent
- (147) M : oui + il va leur donner une grande partie + j'espère + Khadîdja ?
- (148) Khadîdja : je + j'achèterai + une + une île
- (149) M: une île ? oh là là+ que c'est beau
- (150) B: l'île de la beauté
- (151) Khadîdja : je + construirai une villa
- (152) M: oui + sur cette île + elle va construire une villa
- (153) DJ : au bord de + de la mer
- (154) M : c'est une île + automatiquement + il y a la mer partout
- (155) B : madame oui
- (156) Khadîdja : madame + madame + j'achèterai + euh une décapotable
- (157) M : une décapotable +une île + elle va construire une villa sur cette île
- (158) Khadîdja : madame + et quand + je fini + je vais faire du shopping
- (159) M : il va falloir voyager alors + parce que sur une île + c'est difficile de trouver des magasin + oui ++ Fouad ?

(Fouad entrain de rire)

(160)M : Fouad est très riche + raconte-nous qu'est ce que tu vas faire avec tout cet argent

(161) F: moi ++euh et + villa + et taxi + décapotable

(162) M : taxi ?

(163) F : oui

(164) M : c'est pas un taxi + c'est une voiture ?

(165) Fouad : oui + et + un avion

(166) M: un avion ?

(167) F : oui

(168) M : quoi encore?il y a beaucoup de choses + réfléchi + pour papa et maman + qu'est ce que tu vas faire ?

(169) DJ : madame il seront trop vieux

(170) Es : (rires)

(171) M : et alors + et s'ils sont vieux + on peut rien leur offrir ?nous + on parle de maintenant + si tu deviens riche maintenant

///

(172) M : écoutez Safa + elle va nous dire + qu'est ce qu'elle peut acheter avec l'argent qu'elle possède

(173) Safa : madame + elle achète une+ villa ++

(174) M : bon + tu vas acheter une villa

(175) Safa : oui madame + et+ euh + une piscine

(176) M : et une piscine + elle va acheter une villa avec piscine

(177) Safa : et une ++chat ++

(178) B: un chat

(179) M : et un chat

(180) Safa : madame + euh + et + deux voitures + madame c'est tout

(181) M : bien et toi (en s'adressant à Mohamed lamine)

(182) L : madame + un bateau + et + euh un airbus

(183) M : bon + il va acheter + un airbus et un bateau

(184) L : et + une filla [Fila]

(185) M : une villa encore [vila]

(186) L : et ++

(187) M: quoi encore? c'est tout ?

(188) L : oui

(189) M : très bien + j'espère que vous aurez l'occasion de réaliser tous vos rêves
(Pour signifier qu'elle passe à autre chose)

Corpus 3

Thème : poisson d'avril

A l'occasion du 1^{er} avril, une discussion a été entamée avec les élèves:

M: c'est quoi le 1^{er} Avril ? (1)

(2) Es : C'est le poisson d'avril (les élèves chantonnant en même temps).

(3) M: ah non+ ah non + pas tous à la fois++ celui qui veut parler + il +

(4) Es: madame+ il lève le doigt

(5) M: voilà + il demande l'autorisation

(Les élèves dans un brouhaha demandent à avoir la parole)

(6) M: allez Borhan+ c'est quoi le 1^{er} avril ?

(7) B: madame+ c'est le poisson d'avril

(8) M: c'est quoi le poisson d'avril ?

(9) DJ: moi madame+ moi Madame.

(10) M: allez Djihad

(11) DJ: madame le poisson d'Avril c'est que ++ c'est ++ tous les blagues sont permis

(12) Khoulood: permises

(13) DJ: madame et aussi ++mentir

(14) M : mentir aussi ? + Oh là là + est ce qu'on peut mentir aujourd'hui ?

(Djihad confuse)

(15) DJ: madame mais++on va dire que ++c'est pas ++

(16) M: on va le dire juste après + que c'est le poisson d'avril

(17) Es: madame oui+ madame oui

(Ramzi semble ailleurs)

(18) M: n'est ce pas Ramzi ? tu n'as pas fait de poisson d'Avril aujourd'hui Ramzi ?

(19) R : madame euh ++ j'ai fait rien du tout je m'en fou

(20) M : tu t'en fou +pourquoi ?

(21) R : tout ce que je veux moi c'est l'ordinateur

(22) DJ: il a oublié +oublié

(23) M : tout ce que tu veux c'est l'ordinateur + quel est le rapport avec le poisson d'Avril?

(24) R: je ne veux pas faire le poisson d'Avril

(25) M : pourquoi ?

- (26) R: comme ça
- (27) M : comme ça ?
- (28) DJ : normalement+ normalement+ madame normalement on dessine un poisson sur une feuille+ et on la coupe+ et on la met sur le dos d'un copain ou d'une copine ++ et on dit poisson d'Avril + sur le dos des imbéciles
- (29) M : Oh là là c'est pas méchant ça ?
- (30) Dj : madame je l'ai jamais fait
- (31) B : je l'ai fait
- (32) M: à qui ?
- (33) B : à mon cousin
- (34) M : et il n'a rien dit ?
- (35) B : madame il n'a rien dit
- (36) M : il est gentil ton cousin
- (37) M : Fouad + oui oui Fouad +tu n'a pas fait de poisson d'Avril ? + Quoi +allez parle
- (38) F : mm ++ (souriant)
- (39) M : ah oui il faut que tu parles
- (40) M : bon on change de sujet+ on va pas parler toute la journée du 1^{er} Avril
- (PS: une panne au niveau du magnétophone nous a obligés à interrompre l'enregistrement.)

Corpus 4: jeu de rôle

* M : avant de passé à l'écrit + c'est-à-dire remplir les bulles de la BD + on va jouer ça + faire un jeu de rôle + chaque personnage va dire quelque chose + et c'est à vous de monter une scénette (cf. méthodologie 4^{ème} corpus : jeu de rôle) vous avez quelques minutes pour choisir un groupe et répartir les rôles)

1 premier groupe (Aya, Manar, Djihad, Safa, Hadia)

- (1) DJ: oh + est ce qu'il y a quelque chose dans ce coffre ?
- (2) Aya : peut être que c'est un fantôme
- (3) Hadia: ah + j'ai peur + j'ai peur + je vais sortir
- (4) Safa : moi + aussi
- (5) Hadia : miam + peut être c'est un souris + je vais le manger
- (6) M: ah oui + le chat pense que c'est une souris + très bien (Hadia joue le rôle du chat)

2 deuxième jeu de rôle (Ramzi, Ouassim, Zaki, Amir, Borhan, Samy)

- (1) Ou : je pense que le coffre est plein de souris
- (2) Z: je cois qu'il y a du chocolat

- (3) B: oh + je crois qu'il y a des bonbons
- (4) Amir : je crois euh + que+ + que + de + je crois qu'il y a des chips
- (5) Samy : je crois qu'il y a "play station"
- (6) R: allons + allons ouvrir ce coffre + et voir + qu'est ce qu'il y a là-dans

3 troisièmes groupe (Zaki Amir, Ramzi, Borhan, Ouassim)

- (1) M: silence + écoutez tous + allez y + commencez
 - (2) Z: qu'est ce qu'il y a là-dans ?
 - (3) A : je crois qu'il y a + jeu pour + jouer
 - (4) M : qu'il y a un jeu
 - (5) R: je ne crois pas ça
 - (6) Z : oh + je vais + l'ouvrir + peut être il y a des + fantômes
 - (7) B : madame + (montrant son camarade)
 - (8) M : et le chat ?
 - (9) Ou : je crois + qu'il y a du fromage
 - (10) B : allons y + on va voir + qu'est ce qu'il y a dedans
- tous ensemble : oh ooh (faisant semblant de fuir)

4 quatrième groupe (Djihad, Asma, Manar, Aya, Khouloud, Hadia)

- (1) M : une autre version + celle de Djihad
- (2) Asma : oh là là + qu'est ce que c'est grand
- (3) Manar : mais qu'est ce qui ce [k skis]
- (4) M : qu'est ce que c'est [k sk sé]
- (5) Manar : qu'est ce que c'est
- (6) Aya : peut être + que c'est un petit chaton
- (7) M : c'est le chat ? (Voulant savoir si Aya joue le rôle du chat)
- (8) Aya : non madame
- (9)Khouloud : vous croyez que c'est un trésor ?
- (10) Hadia : miam miam + c'est une souris
- (11) DJ: oh non + c'est un fantôme (se mettant à courir en criant)

5 cinquièmes groupe (Samy, Ramzi, Borhan, Amir, Zaki)

- (1) M : les garçons maintenant + allez y une autre version
- (2) S : tu crois qu'il y a un trésor?
- (3) R: je crois pas + je pense + je crois qu'il y a + un fantôme pour nous effrayer
- (4) B : allons ouvrir + oh + il y a un fantôme
- (5) Amir : je vais sortir + je vais sortir

- (6) Z : comme ils sont curieux
(7) M : le chat ? (Voulant savoir s'il est entrain de jouer le rôle du chat)
(8) Z: madame oui
(9) M : d'accord + merci

///

6 ème groupe (Zaki, Ouassim, Amir, Borhan, Samy, Ramzi)

- (1) Z: c'est une boite simple
(2) M : c'est une simple boite + c'est une boite ordinaire
(3) Oua : qu'est ce que + c'est que ça ?
(4) Amir : euh + je ne sais pas + comme toi
(5) B: je + je crois pas qu'il y a quelque chose de bien là-dans
(6) S: oh + j'ai peur + je vais sortir
(7) R : oh + oh il y a fantôme sauvez-vous (en criant) ++ sauve qui peut
(8) M : voilà

ANNEXE V

***CONVENTION DE TRANSCRIPTION
(GEDO1 GARS)***

FICHES METHODOLOGIQUES

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION (MÉMO 1 GARA)

- Transcription en orthographe (avec fidéité à l'orthographe du mot) mais, même s'il y a inflexion à la fin, on ne met pas les accents toniques.
- Aucun signe de ponctuation.
- Majuscule sur les mots propres et sur chacun des mots composant un titre.
- Onomatopées inscrites selon l'orthographe de dictionnaire ex : *coo*, *hau* (cf. l'événement).
- Les sigles sont ponctué quand on les utilise isolément (S.N.C.F.), non ponctué lorsqu'il s'agit d'un acronyme (C.R.O.U.S.). Le sens des sigles est précisé.

Conventions générales

+	pause courte
++	pause moyenne ou longue
///	interponction avec logique du discours (à justifier en note)
X	syllabe accentuée
XXX	rais de syllabes inscrites ou non orthographiés
o	(dans ce dernier cas, une note fournit la transcription phonétique)
o ^h	silences qui se chevauchent (silence émis est souligné)
o ^h o ^h	silence de mots
o ^h o ^h o ^h	ponctuation après d'un silence ou de la dernière finale

Les répétitions de lettres (pa sa, non non, vous vous, etc etc) quand elles peuvent prêter à une double interprétation seront conservées en tant que (double empilage ou bébé)

Notation des liaisons

- On indique par le signe = (avec une espace avant et après) les liaisons claires lors que l'usage actuel laisse la liberté de réécriture. Cela touche les connectifs suivants - à droite du mot enregistré
- de en cet = acheté, c'est = à Paris, ce qu'ils ont = ce
 - à droite du mot
 - les enfants = infans
 - après certaines prépositions, conjonctions, etc.
 - après = elle, nous = une seconde, quand = il arrive

Le même signe avec appel de note s'emploie à indiquer une liaison inhabituelle, les autres = sera s' = à l'homme

Notation de l'absence de liaison

On utilise par le signe + l'absence d'une liaison conventionnelle. Dans les exemples suivants, ce signe se met avant le mot trois + après, les autres + enfants.

Multi-transcriptions

- (l'accord, d'abord) multi-séance (séparation entre plusieurs séquences)
- (l'accord, o) séquences jointes à la présence d'une séquence unique

FICHES METHODOLOGIQUES

(i) (chanson) (est, ont) multi-graphies (alternances orthographiques)

Notes

Les notes liées commencent à partir de 1.

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note P concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

l'appel de note G concerne les faits de prosodie

RESUMES
FRANÇAIS, ANGLAIS, ARABE

Résumé

Ce travail s'inspire de notre expérience dans le domaine de l'enseignement au primaire. Dans cette recherche, il est question d'explorer l'oral des élèves en classe de FLE. Sur la base des approches communicatives et interactionnelles, plusieurs hypothèses ont fait l'objet d'étude et de vérification. Le thème, l'attitude de l'enseignant et les éléments meneurs dans une classe ont constitué les trois points essentiels objets de notre observation. Les apprenants avec leur enseignante étaient suffisamment motivés par des thèmes variés, attrayants, et agréables. Ils sont parvenus (les apprenants) à faire appel à des stratégies de communication et ainsi découvrir le plaisir de communiquer. Cela a été confirmé par les premiers concernés, à savoir, les enseignants du FLE. Ainsi, à travers l'analyse du questionnaire présenté à ces derniers, nous avons pu consolider notre idée de départ. Les interactions verbales des élèves en classe favorisent bel et bien l'acquisition du FLE si certaines conditions sont réunies.

Abstract

This work builds on our experience in the field of education at the elementary level. In this research, there is talk of exploring the oral students in a French class. On the basis of interaction and communication approaches, several hypotheses have been the subject of study and verification. The theme, the attitude of the teacher leaders and elements in a class were the three key objects of our observation. Learners with their teacher were sufficiently motivated by different issues, attractive and pleasant. They reached (learners) to call on communication strategies and thus discover the pleasure of communicating. This was confirmed by the first question, teachers FLE. Thus, through the analysis of the questionnaire presented to them, we were able to consolidate our idea. The verbal interactions of students in class really promote the acquisition of FLE if certain conditions are met.

خلاصة

هذا العمل يستند إلى تجربتنا في مجال التعليم في المرحلة الابتدائية. في هذا البحث، أردنا استكشاف اللغة الشفوية لدى تلاميذ الأقسام الفرنسية. على أساس نظريات التفاعل والتواصل، عدة فرضيات خضعت للدراسة والتحقق. وقد كان الموضوع وكذا موقف المعلم وقادة القسم هي العناصر الرئيسية الثلاثة التي كانت تشد اهتمامنا في هذه الدراسة. المتعلمين وكذا المدرسين كانوا جدا متحفزين بهذه المواضيع المختلفة، و الجذابة والممتعة. وقد تمكنوا (المتعلمين) من استعمال استراتيجيات الاتصال وكذلك تمكنوا من اكتشاف متعة الاتصال. وهذا ما أكده الاستبيان الذي عرضه على المعلمين، و من خلال تحليل هذا الاستبيان تمكنا من توطيد فكرتنا. وإن التفاعلات الشفهية لدى تلاميذ أقسام اللغة الفرنسية مكنتهم من اقتناء اللغة الفرنسية الأجنبية اذ ما استوفيت الشروط المعينة.