



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique



Université de Batna 2 - Mostefa Ben Boulaid -
Faculté des Lettres et des Langues Etrangères
Département de Langue et Littérature Française

THESE

Présentée pour l'obtention du titre de :
Docteur en Es-Sciences
Option : Didactique
Sous le thème :

L'oral en classe de FLE
De l'expression dans les interactions langagières
à la compréhension
Cas des étudiants de l'ENSC

Sous la direction de :
Pr MANAA Gaouaou

Présentée par :
M^{me} ZAIDI Maysoune

Devant le jury composé de :

- Pr MANAA Gaouaou
- Pr DAKHIA Abdelouaheb
- Pre BOUTAMINE Leïla
- Dre BOUCHAIR Bouba
- Dr BENZEROUAL Tarek
- Dre ZEMOURA Siham

Rapporteur
Président
Examinatrice
Examinatrice
Examinateur
Examinatrice

C U - BARIKA
Université BISKRA
Université BATNA
E N S - CONSTANTINE
Université BATNA 2
Université BATNA 2

2023/2024
Vol.1

Remerciements

En préambule à cette thèse, j'adresse mes remerciements les plus sincères à mon directeur de recherche M. Gaouaou MANAA qui a cultivé en moi l'esprit de l'évolution et de l'espoir par sa rigueur, sa patience et ses conseils sages durant toutes mes années d'études supérieures et que je reconnais vivement. Vos directives m'ont été d'un appui précieux pour que mon travail puisse voir le jour.

Je remercie également M. Abdelouahab DAKHIA, M^{me} Leila BOUTAMINE, M^{me} Siham ZEMOURA, M^{me} Bouba BOUCHAIR et M. Tarek BENZEROUAL de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'être rapporteurs de cette thèse et membres du jury.

Je remercie tout particulièrement M. Denis LEGROS pour son accueil chaleureux au LUTIN, ses conseils et ses encouragements précieux.

Mes profonds remerciements s'adressent à mes collègues et amies pour leur feedback sur mon travail à différentes occasions, aux étudiants de l'ENSC sans qui mon travail n'aurait pas vu le jour.

Je tiens à remercier également les directeurs des établissements de stage, les enseignants d'application et les élèves pour nous avoir ouvert les portes de leurs salles de classes en vue de faire progresser la science.

Un grand merci à qui m'a soutenue dans l'aboutissement de mon modeste travail de recherche...

Dédicace

A la mémoire de mon père et de ma grand-mère

A ma chère mère, source de mon bonheur,

A mon époux et mes enfants, sources de ma joie

A mes frangins et toute ma famille, grands et petits

Je dédie affectueusement ce travail

Sommaire

Remerciements	
Dédicace	
Sommaire	
Introduction générale.....	1

PARTIE 1

CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement/apprentissage du français en Algérie

1. Les langues en contact.....	10
2. Le FLE en Algérie.....	15
3. Le FLE à l'Ecole Normale Supérieure	20

CHAPITRE II : L'expression orale : activité et habileté linguistique

1. Expression/production orale de la langue étrangère.....	38
2. L'oral dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues.....	41
3. Relation entre l'enseignant et l'apprenant.....	47
4. Formes et caractéristiques de l'expression orale.....	48
5. Comment pratiquer l'expression orale ?.....	48
6. Les compétences de l'expression orale.....	52
7. La communication et la prise de parole.....	53

CHAPITRE III : La compréhension de l'oral : activité et habileté

1. Concept de « compréhension de l'oral ».....	64
2. Les types d'écoute.....	65
3. Les modèles de compréhension de l'oral.....	67
4. Les stratégies d'écoute.....	69
5. Entrave à la compréhension de l'oral.....	70
6. Evaluation de la compréhension de l'oral.....	73

CHAPITRE IV : Les interactions langagières

1. Essais de définition.....	75
2. L'interaction langagière en classe de FLE.....	78
3. Les types d'interaction.....	83
4. Les composantes de l'interaction langagière.....	86
5. Les fonctions de l'interaction langagière.....	89
6. Des opérations discursives réitératives : la reprise et la reformulation.....	91
7. Les interactions langagières au sein du groupe classe.....	95
8. Les interactions langagières et la compréhension de l'oral.....	102

9. L'interaction langagière : moyen de compréhension et/ou d'apprentissage ?.....	102
10. Les interactions à distance via la plateforme Moodle.....	103

PARTIE 2

CONSTITUTION DU CORPUS ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE V : Méthodologie de recherche et outils d'investigation

1. Cadre général de la recherche.....	111
2. Corpus.....	115

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

1. Données relatives aux enseignants.....	120
2. Interprétation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants.....	122
2.1. Données relatives à l'enseignement/apprentissage en mode présentiel.....	122
2.2. Données relatives à l'enseignement/apprentissage à distance : de l'interaction via la plateforme Moodle à la compréhension.....	155

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

1. Profil des répondants.....	172
2. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux étudiants.....	174

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

1. Séances observées dans les établissements d'accueil	200
2. Analyse des résultats de la grille d'observation des activités en classe.....	209
2.1. Motivation et animation de la classe.....	209
2.2. Prise en charge du groupe classe et interactions.....	221
2.3. Evaluation de la compétence de compréhension de l'oral.....	248

Conclusion générale.....267

Bibliographie.....279

Table des matières294

Index des tableaux

Index des notions

Résumé

Annexes. Vol. 2

« Si la classe n'est pas le tout de la didactique
elle est le théâtre de la plupart des
phénomènes et des problèmes rencontrés
dans le cadre de la didactique des langues »

Cicurel, 2011

Introduction générale

Introduction générale

La pédagogie actuelle liée à l'enseignement/ apprentissage des langues met l'apprenant au centre de ses pratiques grâce à la manipulation continue de l'oral et à l'interaction qui relie la production et la réception d'énoncés oraux.

La classe de Français Langue Étrangère, désormais FLE, exhibe, à travers les espaces qu'occupent l'enseignant et les apprenants, une disparité des rôles. Il y a d'une part, celui qui annonce le thème de l'activité, régule les tours de parole, dirige les échanges et avance des appréciations sur le produit, etc ; d'autre part, celui qui intervient en respectant une certaine régulation imposée par le dispositif institutionnel en produisant sans léser les règles communicatives en respectant le temps de parole, etc.

De ce fait, il naît des comportements langagiers maniés par les uns et les autres en salle de cours. D'un côté ceux de l'enseignant qui se voit devoir obéir à des contraintes lui facilitant le maintien de la didacticité des interactions ; de l'autre, ceux des apprenants qui se voient devant un vecteur d'information voire devant un expert. Ils se retrouvent ainsi à faire des acrobaties pour transformer leurs idées confuses en idées distinctes et à tenter surtout de parfaire leurs discours. Réalité qui engendre chez eux des difficultés discursives marquées par des hésitations, des silences, des reprises et des expressions fortement réduites, la plupart erronées.

De plus, pendant le cours, au lieu de consacrer plus de temps à l'oral, l'enseignant préfère donner la primauté au contenu des idées, quand bien même mal émises par l'apprenant plutôt qu'à la forme et la façon de les exprimer. En fait, il lui fournit les mots nécessaires, termine ses énoncés et, sous prétexte de l'aider à s'exprimer, reformule ses phrases et dramatise l'erreur. Dans ce cas, l'apprenant aura affaire à des expressions qui jaillissent spontanément et des énoncés qui surgissent inopinément ; loin de manifester une aisance dans son expression, il éprouvera davantage de la peine à s'intégrer régulièrement dans les échanges.

Alors que toutes ces irrégularités, ces lenteurs, ces silences, en somme ces erreurs sont des parties prenantes et constituantes de l'interaction. Ce sont des expressions voilées dont le sens ne pourrait émerger qu'en s'impliquant davantage dans cette interaction. A cette réalité, il importe d'accorder plus d'attention.

Introduction générale

Si nous nous sommes arrêtée sur la notion d'interaction, ce n'est pas en la considérant comme un simple comportement se limitant à un nombre réduit de questions-réponses, mais comme : « *le berceau des apprentissages langagiers et ce qu'il faut savoir préserver avec l'âge, elle est ce qui permet de construire et d'entretenir les relations interpersonnelles(...)* En bref, elle est essentielle à de nombreux égards. Elle est aussi un objet complexe par son caractère multiforme multidimensionnelle et multifonctionnel » (Traverso, 2016 :13)

Dans cette optique, nous nous sommes arrêtée sur une réalité, inquiétante mais combien réelle, de l'enseignement du FLE au département de français à l'École Normale Supérieure de Constantine (ENSC) et plus encore dans les établissements de stage des étudiants de fin de cursus universitaire (cinquième année). Ainsi, notre travail est né d'un constat récurrent ayant lieu dans ces deux établissements.

Partant donc du comportement interactif en classe qui « *ne prend pas la forme d'énoncés disjoints qu'auraient à prononcer des locuteurs enfermés chacun dans sa logique propre d'expression* » (Ravazzolo & al, 2015 : 211), nous avons été interpellée par le rôle de l'enseignant, non seulement en terme d'interactant, mais en celui d'auteur de l'interaction langagière qui devrait avoir pour but d'infléchir les comportements expressifs des apprenants et leur offrir des pistes de construction de sens.

Par ailleurs, sur les bancs de l'ENSC, l'étudiant fait face à ses enseignants, il se dote d'instruments nécessaires lui permettant de confronter les différents aspects didactiques et pédagogiques inhérents à sa future profession et ce, tout au long de son cursus universitaire qui dépend du cycle choisi (3 ans, 4 ans ou 5 ans). Au cours de sa dernière année d'étude, il s'intègre dans un monde nouveau et il devient enseignant stagiaire dans l'établissement d'accueil où il a l'opportunité de découvrir et d'exercer sa future profession.

En stage, cet acteur se voit alors revêtu d'un double statut : il est enseigné devant ses formateurs et enseignant devant les élèves de l'établissement de stage. Ce double rôle influence, dans bien des cas, négativement son comportement quant à la gestion des tours de paroles de ses élèves et surtout quant à la favorisation de l'interaction entre les partenaires en classe : « *La classe de langue est un lieu dans lequel l'apprentissage s'effectue- en partie du moins- par l'interaction* » (Cicurel, 2011 :19).

En fait, l'étudiant de l'ENSC s'attèle sans doute à intégrer un emploi ; il est soucieux quant aux impressions de ses tuteurs et s'applique à tout prix à « bien faire » ce que son formateur lui demande, voire exige. C'est pour dire que cet étudiant ne fait qu'obéir aux

Introduction générale

attentes de ses formateurs, ce qui engendre une perte d'autonomie ou encore une monopolisation de la parole.

Les élèves par contre, face à un enseignant « provisoire », se heurtent périodiquement à une réalité alarmante plus pénible et frustrante : le stagiaire inconnu s'octroie la plupart du temps de parole et se contente de les autoriser à fournir des mots isolés. La réticence alors prend de l'ampleur.

Dans les prémisses de notre réflexion, ce qui est étonnant est que les étudiants de fin de cycle, ceux de la 5^{ème} année, sont censés être dotés d'un bagage aussi bien pédagogique et comportemental que linguistique qui devrait leur permettre de mener à bien l'exercice de leur future profession face à des lycéens adolescents en phase de stage. Toutefois, en observant ces enseignants, et loin de les considérer comme des professionnels en la matière, il nous paraît évident qu'ils éprouvent des difficultés, en cette période transitoire, à remplir leur tâche d'enseignant. En classe, où l'activité du langage constitue le noyau du travail, l'oral est peu pratiqué, la parole n'est que rarement cédée aux élèves et la compréhension de l'oral accuse un retard pour se hisser au rang d'une habileté essentielle dans une classe de FLE.

Lors de cette recherche, nous nous sommes penchée sur une autre réalité encore plus intéressante, celle de l'enseignement/apprentissage désormais devenu distanciel. En effet, en 2019, le monde a subi un choc sans précédent suite à la pandémie de la Covid-19. En Algérie, pays enclin au désarroi, le nombre de décès est fortement inquiétant provoquant une coupure pénible de liens familiaux et sociaux. Les affres de l'échec prennent le dessus, la déprime s'installe et les coups de spleen aggravent la crise sanitaire.

Ainsi, le constat d'une situation qui se dénote de son aspect conventionnel prend place. Enseignants et étudiants subissent des mutations quant à l'exploitation de la plateforme Moodle proposée par l'ENSC, bien qu'ils manquent de formation en la matière. Ils sont soumis à des solutions où l'enseignement à distance est installé au départ puis a été alterné par des séances en présentiel en vue d'échapper à la massification dans les salles de cours, essayant de ne pas altérer la relation pédagogique. Les étudiants sont vissés devant leurs écrans, expriment un savoir numérique « brisé » ; l'oral à travers les échanges, devient un spectre pour les uns et une ambition pour les autres ; les interactions langagières, de ce fait, se raréfient.

Introduction générale

Un tel état des lieux nous a incitée à prêter plus d'attention à l'intervention de l'apprenant, à son implication dans la construction du sens des énoncés écoutés dans un milieu où l'interaction langagière devraient primer.

Notre travail ne vise pas à fournir un traité des rapports entre enseignant et enseigné à l'ENSC ni entre stagiaire et élèves dans l'établissement d'accueil, mais, plus modestement, à décrire et rendre compte d'une situation à laquelle s'exposent les étudiants de l'ENSC avant de se tenir debout sur l'estrade pour entrer de plain-pied dans l'exercice de leur profession à proprement parler.

Ces réalités ont été le point de départ de notre recherche qui s'articule autour d'un quadruple objectif consistant à :

- Valoriser l'oral et reconnaître la place qu'occupent les interactions langagières en classe de FLE à l'ENSC et dans l'établissement de stage.
- Rendre compte de l'impact de l'expression orale dans les interactions langagières sur la compréhension de l'oral du FLE.
- Emettre des propositions pour favoriser la prise de parole des partenaires du groupe classe.
- Alimenter les réflexions traitant les pratiques pédagogiques à distance de réalités vécues à l'ENSC lors du confinement dû à la pandémie de la covid-19 tout en focalisant l'attention sur l'usage de la Plateforme Moodle et son effet sur les interactions langagières.

Dans le domaine de la didactique des langues, les analyses de discours et les analyses conversationnelles convergent pour donner à l'interaction langagière un statut singulier. L'expression de l'élève, son intervention, sa prise de position et sa compréhension sont des parties prenantes dans l'interaction langagière.

Ayant observé de près les comportements des étudiants, à la fois dans les locaux de l'ENSC et dans les établissements de stage, nous souhaitons mener une recherche sur l'impact de l'expression, dans les interactions langagières, sur la compréhension de l'oral, en ayant comme public à explorer les étudiants de l'ENSC.

Notre question pivot sur laquelle s'articule notre problématique est :

À quelles conditions l'expression orale dans les interactions langagières garantit-elle la compréhension du FLE, dans le cas où l'étudiant est d'une part enseigné à l'ENSC et d'autre part enseignant dans l'établissement de stage ?

Introduction générale

Cette question principale débouche sur d'autres questions subsidiaires :

- L'oral est-il suffisamment présent dans les échanges que connaissent les partenaires du groupe classe ? Si non, quels sont les facteurs qui empêchent d'y recourir ?

- Quels sont les procédés pédagogiques utilisés en classe pour favoriser la prise de parole et l'expression orale des apprenants en vue d'atteindre la compréhension de l'oral du FLE ?

- La construction du sens d'énoncés oraux est-elle en mesure d'être régulièrement accomplie par les partenaires du groupe classe en phase de stage pratique ?

- En quoi consiste l'effet de l'utilisation de la plateforme pédagogique Moodle sur les interactions langagières et la compréhension orale du FLE chez les étudiants de fin de cursus universitaire de l'ENSC ?

Pour répondre à ces questions, nous nous référerons aux hypothèses ci-après : L'expression orale du FLE dans les interactions langagières pourrait amener à un plus haut degré à la compréhension de l'oral dans le groupe classe ; cependant, ces interactions, qui devraient être riches en expressions d'apprenants, semblent rarement réalisables aussi bien dans les locaux de formation des normaliens, qui reçoivent passivement le savoir, que dans leurs salles de stage : ils monopolisent la parole.

A vrai dire, il convient de déclarer que la notion d'interaction est au cœur de tout acte pédagogique et que l'expression orale de l'apprenant constitue le parti pris du travail en salle de cours. De même, comme l'apprenant n'est ni un phénomène, ni un aliéné du savoir, il se voit en mesure de contribuer avec ses pairs (enseignant et camarades) à la construction du sens provenant des énoncés qui circulent en salle de cours, ce qui encourage sa prise de parole et son intervention, tant que faire se peut, pour s'intégrer dans les échanges, tenter de négocier ses idées et, par la suite, atteindre la pleine compréhension de l'oral.

Néanmoins, en réponse à notre problématique, nous ajoutons que :

-A l'ENSC et dans les établissements de stage, les apprenants n'interviennent oralement que rarement et s'isolent dans un mutisme remplacé quelquefois par des interventions assez réduites. Cela pourrait être dû à des facteurs aussi bien psychologiques que linguistiques tels que le bagage linguistique pauvre, la timidité, le manque de confiance en soi, la démotivation voire la mauvaise gestion des tours de parole par l'enseignant.

Introduction générale

-Il est vrai que l'enseignant à l'ENSC ou l'enseignant stagiaire, tentent de déclencher l'expression de leurs publics par divers moyens tels que le recours à des thèmes motivants, l'encouragement de l'autonomie chez l'apprenant et lui faire régulièrement pratiquer l'oral (écoute et expression) ; toutefois, ils ont tendance à se précipiter à fournir les termes qui pourraient ne pas correspondre à l'idée de l'apprenant, ce dernier s'y attachera sans s'en rendre compte, et se démettra de son comportement expressif.

Autrement dit, les expressions des apprenants ne sont que la caricature des comportements de l'enseignant quant à la gestion de l'interaction. Il y a une sorte d'impatience déguisée derrière les oripeaux d'une empathie que nous caractérisons en quelque sorte, de complaisante.

-S'y ajoute le manque d'expérience professionnelle chez les enseignants stagiaires, qui pourrait expliquer le fait de monopoliser la parole. Ceci influencerait négativement les comportements cognitifs des interactants et abîmerait en grande partie leur habileté à construire du sens lors des échanges, d'où une compréhension superficielle de l'oral.

-A propos de l'usage de la plateforme pédagogique Moodle, nous supposons que ce mode de travail n'est pas en parfaite adéquation avec l'enseignement/apprentissage à l'ENSC, cependant il peut offrir un environnement numérique en faveur de l'interaction à distance si les partenaires y sont suffisamment formés.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous exposons la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'ENSC et en phase de stage au lycée. Nous proposons un regard sur les comportements des partenaires du groupe classe quant à la pratique de l'expression orale lors des interactions langagières en classe de FLE, et son apport à la compréhension de l'oral. Nous avons collecté des données qui interprètent l'atmosphère interactive ayant lieu sur les bancs de l'ENSC (enseignants et étudiants) grâce à un questionnaire que nous avons conçu pour les enseignants du département de français et un autre questionnaire destiné aux étudiants de fin de cursus universitaire. Nous avons aussi filmé des séances ayant eu lieu dans les établissements de stage (enseignants stagiaires et élèves de lycée), nous les avons transcrites puis analysées en nous référant à une grille d'observation des activités en classe.

Du point de vue méthodologique, nous avons réparti notre thèse en deux grandes parties comprenant chacune quatre chapitres : la première partie rendra compte des aspects théoriques ayant trait à nos objectifs de recherche. Sans tenter de revendiquer son aspect

Introduction générale

autonome apte à le rendre quasi indépendant des autres, chaque chapitre traite une notion spécifique de notre thèse. La seconde partie se consacre à recueillir, interpréter et analyser les données de notre enquête.

Le premier chapitre fera état de la situation sociolinguistique et de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Nous y présentons les langues existant, l'enseignement/apprentissage du FLE et nous enchaînerons en exposant de près le FLE à l'ENSC tout en parlant de la place de l'oral ainsi que des phases du stage pratique par lesquelles les partenaires du groupe classe devront passer en fin de cursus universitaire.

Dans le second chapitre, il sera question de la compétence d'expression orale. Nous exposerons d'abord la place de l'oral dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues. Nous verrons ensuite la relation qui unit l'enseignant et l'enseigné, pour pouvoir exposer les caractéristiques, les compétences et la façon d'exercer cette habileté linguistique orale en œuvre. Enfin nous traiterons en détail les deux notions de communication et de prise de parole tout en énumérant les conditions permettant d'y accéder et les obstacles qui peuvent empêcher l'apprenant de prendre la parole en FLE.

Le troisième chapitre sera consacré à la compréhension de l'oral. Nous le débiterons en exposant la place et le rôle de cette habileté dans les activités pédagogiques, ses types ainsi que ses modèles et stratégies. Nous dénombrerons également les difficultés qui entravent l'accès à la compréhension de l'oral du FLE en passant par les procédés de l'évaluation de cette habileté.

Le quatrième chapitre abordera la notion d'interaction langagière. Dans ce chapitre nous tenterons d'apporter des éléments de définitions de ladite interaction, ensuite nous exposerons les types, les unités, les composantes et les fonctions de l'interaction langagière. Nous nous arrêterons sur l'explication détaillée de deux activités discursives : la reprise et la reformulation, et nous décrirons aussi les interactions langagières au sein du groupe classe sans négliger la relation qui se noue entre ces interactions et la compréhension de l'oral. Nous consacrerons également une partie pour renseigner sur le déroulement des interactions langagières en mode enseignement apprentissage en ligne.

La deuxième partie de notre recherche sera réservée à la description du contexte de notre enquête et à la constitution de notre corpus. Notre attention se focalisera sur la pratique de l'oral dans l'environnement de l'apprenant.

Introduction générale

Le cinquième chapitre ambitionne de présenter de façon détaillée et cohérente notre méthode de recherche et de recueil de données. Nous décrivons notre progression qui nous fournit une base assez fiable de données à partir desquelles nous effectuons notre analyse à la fois quantitative et qualitative.

Dans le sixième chapitre, notre attention se focalisera sur l'analyse des résultats obtenus grâce au questionnaire que nous avons conçu pour des enseignants du département de français à l'ENSC. Ce questionnaire nous a été utile dans la mesure où il nous a permis de cerner nos besoins relatifs à l'impact de l'expression orale en classe de FLE sur la compréhension. Nous avons veillé à garantir l'anonymat des personnes interrogées et à leur demander de répondre librement aux questions, puis de nous remettre leurs réponses sans être contraints par un délai. Les réponses collectées ont été regroupées sous deux volets : le premier est consacré à traiter les données relatives au mode de travail en présentiel ; et le second est à traiter les données relatives au mode distanciel (via la plateforme Moodle).

Le chapitre sept concerne l'analyse des données recueillies à travers un questionnaire conçu pour les étudiants de fin de cycle (5^{ème} année) qui ont vécu cinq ans d'étude à l'ENSC et une expérience préprofessionnelle au cours de leur dernière année qui réside en un stage mené dans des lycées de la wilaya de Constantine. Nous avons essayé d'adapter le vocabulaire du questionnaire des étudiants avec leur niveau pour éviter tout sens superflu. Les données collectées ajoutent des informations, confirment et surtout renforcent les informations collectées précédemment auprès des enseignants.

Dans le dernier chapitre de notre recherche (huitième chapitre), étudiants et élèves en phase de stage seront considérés comme laboratoire d'observation, d'interprétation et d'analyse. Notre troisième outil d'investigation fait l'objet du contenu de ce chapitre : analyse d'une grille d'observation des séances filmées et/ ou enregistrées dans les établissements de stage. Nous voudrions, vérifier et confirmer, sur le terrain, les résultats obtenus à travers les deux questionnaires, et surtout offrir un éclairage supplémentaire à notre problématique de départ quant à l'exercice des enseignants stagiaires, de leur future profession, en phase de stage.

A la fin de notre travail, la conclusion générale dressera un bilan de notre étude, fournira des réponses à notre problématique de départ et proposera certaines pistes permettant éventuellement le prolongement de la recherche.

Introduction générale

Notre travail pourrait intéresser les chercheurs investis dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'oral aux ENS en Algérie et dont le rôle est de promouvoir la pratique de la langue française orale en classe, en vue de construire collectivement le sens des énoncés oraux en FLE.

PARTIE 1 :

**CADRE THEORIQUE DE
LA RECHERCHE**

CHAPITRE I

**Situation sociolinguistique et
enseignement apprentissage du
français en Algérie**

Introduction

L'évolution historique en Algérie embrasse un panorama diversifié quant aux langues et cultures. Le pays a été envahi par plusieurs civilisations telles que phénicienne, romaine, arabe, turque, française, etc. (Queffelec et al, 2002). À ce stade, une multitude de cultures s'instaure sur le territoire algérien et «un plurilinguisme » et un « pluri-dialectisme » y cohabitent, ce qui a donné naissance ainsi à plusieurs langues et dialectes. Dans ce chapitre nous mettrons l'accent sur la situation sociolinguistique et l'enseignement-apprentissage du français et évoquerons le contact des langues existant en Algérie. Ensuite, nous traiterons brièvement l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie. Puis, nous enchaînerons notre réflexion par l'exposition de près du FLE à l'ENSC en pointant la place de l'oral et les différentes phases du stage pratique par lesquelles les partenaires du groupe-classe doivent passer en fin de cursus universitaire à l'ENSC.

1. Les langues en contact

Il est connu que les Algériens « vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, vivent une cohabitation difficile, marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut officiel, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part par la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires. » (Taleb Ibrahim, 1997 : 22).

En effet, la situation sociolinguistique en Algérie s'avère quelque part complexe car elle est engendrée d'un côté par la présence de plusieurs langues : berbère, arabe et française et de l'autre, par la présence de plusieurs parlers locaux ou dialectes tels que le constantinois, l'algérois ou le bônois. Nous entendons par contact de langue « toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. Le concept de contact des langues réfère au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue, donc d'un individu bilingue.» (Moreau, 1997 : 94).

1.1. La langue arabe

À partir du IX^{ème} siècle, la langue arabe devient la langue du savoir, de la médecine, de l'enseignement supérieur et de la philosophie (Walter, H. & Baraké, 2006 :50).

1.1.1. L'arabe classique

Appelé aussi « arabe standard » ou « académique », l'arabe classique est la langue de l'écrit. Elle constitue la courroie de transmission de l'Islam, de la langue du sacré Coran et de sa révélation par excellence, des récits prophétiques et de la littérature. Elle est enseignée à l'école et employée dans des situations formelles. Elle n'est que partiellement ou difficilement compréhensible par des arabophones estimés illettrés. Dans ce contexte, Grandguillaume déclare qu' : « *en ce qui concerne le Maghreb, il est certain que la langue arabe coranique est transmettrice de mythes. On peut même dire qu'elle transmet le récit de la légitimité radicale pour la majeure partie de l'opinion. Cette consécration politique constitue paradoxalement un frein, un handicap à cette langue de conquérir d'autres domaines d'utilisation et c'est le français qui s'étend désormais sur d'autres espaces* ». (Granguillaume, 1979 : 13)

1.1.2. L'arabe moderne

C'est la langue de la presse écrite, de l'éducation et de l'internet. Elle représente un dérivé de l'arabe classique mais est plus souple et plus compréhensible. Apparue après l'indépendance, elle est caractérisée par l'emploi de structures grammaticales moins compliquées et un vocabulaire assez courant.

1.1.3. L'arabe Médian

Appelé aussi « arabe moyen », il représente, selon Quitout, « *une variété hybride empruntant à l'arabe moderne son lexique et à l'arabe dialectal sa morphologie et sa phonologie* » (Quitout et al, 2007 : 81-82). Il s'agit donc d'une morphologie et d'une syntaxe penchée sur l'arabe classique et d'un vocabulaire adapté à l'arabe moderne.

1.1.4. L'arabe dialectal

Appelé « arabe algérien » ou « populaire », l'arabe dialectal est fortement utilisé en Algérie. C'est la langue maternelle orale qui diffère de la langue classique par son vocabulaire assez fabriqué (assimilation de certains vocables français, espagnols, turcs,...), par sa syntaxe facile (non-respect total des règles syntaxiques de l'arabe classique) et par sa prononciation différente d'une région à une autre. Pour Quitout, l'arabe dialectal est « *savoureux, souple et ouvert au monde* » (Quitout et al, 2007: 79). Certes, il comprend des variantes régionales qui n'empêchent pas les locuteurs de se comprendre, toutefois il n'est ni enseigné à l'école ni considéré comme moyen pouvant véhiculer les sciences. En d'autres termes, il est « *essentiellement une langue orale qui contribue, de génération en génération, à la survivance d'une certaine tradition populaire. C'est d'ailleurs le caractère oral et populaire de cette langue qui lui confère si peu de prestige* » (Abid Hocine, 2007: 144).

De plus, à l'école, l'élève se trouve en train de vivre une situation confuse, celle d'être en face d'une langue qu'il fréquente tous les jours et qui n'est quasiment plus valable en situation d'apprentissage (arabe dialectal) et une nouvelle qu'il doit apprendre et utiliser en classe (arabe classique). Cependant, le dialecte algérien ne se limite pas à marquer sa présence dans son territoire natal, il est également présent dans les pays arabophones voire dans les pays de l'Europe et surtout en France à travers des émissions télévisées, des épisodes et des chansons où le phénomène de l'alternance codique est très répandu. Caubet confirme cela en déclarant que « *l'arabe maghrébin (l'arabe dialectal) est langue de culture en Afrique du Nord, mais également en Europe, puisqu'il est employé au cinéma dans les chansons dans des sketches et dans des productions littéraires françaises* » (Caubet, 2002 : 9).

1.2. La langue berbère

Faisant partie de la famille des langues chamito-sémitiques, le berbère (ou tamazight), est une langue orale comprenant un grand nombre de parlers régionaux. Les natifs berbérophones représentent approximativement 80% de la population algérienne. Dans sa variante la plus répandue qui est le « kabyle », le berbère est majoritairement parlé en Kabylie, dans les wilayas de Tizi-Ouzou, Bejaia, Bouira.

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

Le « chaoui » qui occupe la seconde place, est parlé dans les Aurès et s'étend à Batna, Oum El Bouagui et Khenchela.

Le « Mzabi » comme le « Targui », par contre, sont des langues minoritairement parlées successivement dans les régions nord-sahariennes, et dans les zones sub-sahariennes de l'Algérie. Cette diversité dialectale a éveillé l'intérêt de beaucoup de linguistes et de sociolinguistes lesquels n'ont cessé de mener des études en vue de répartir ces parlers en trois niveaux majeurs. Quitout, l'un de ces linguistes, explique à ce propos : « *Une hiérarchie à trois niveaux bien distincts : d'abord, au sommet, il y a la langue berbère, ensuite les dialectes régionaux correspondant à des aires d'intercompréhension immédiate comme le rifain, le kabyle [...], et enfin, les parlers locaux, [...] se caractérisant par des particularités phonétiques, lexicales et rarement grammaticales et qui trahissent l'origine géolinguistiques des locuteurs* » (Quitout ,2007:104).

Bien que cette langue soit informelle, qu'elle ne soit reconnue que par ses locuteurs (tels au Maroc), et qu'elle figure en dernier lieu dans le classement des langues selon leurs degrés d'utilité, en vue de déterminer le rapport de domination (Boukous, 1995 : 48) , elle a quand même pu façonner son statut et s'est imposée en représentant l'un des fondements de l'identité nationale. Sa réussite est due, bien entendu, à maintes revendications de la part des habitants de la communauté kabyle. En effet, dès l'année 2002, la langue « tamazight » fut considérée comme langue nationale en Algérie aux côtés de l'arabe qui restera toujours une langue nationale et officielle et ce selon la « *Loi n°02-03 de 27 Moharem 1423 correspondant au 10 avril 2002 portant révision constitutionnelle* », décrétée par le président de la République Abdelaziz Bouteflika » et qui stipule que :

*Vu la Constitution, notamment ses articles 3, 174 et 176 ;
Après avis du Conseil constitutionnel ;
Après adoption par le parlement en ses deux chambres ;
Promulgue la loi de révision constitutionnelle dont la teneur suit :*

Article 1^{er}

Il est ajouté un article 3 bis ainsi conçu :

« Art. 3 bis.- Le Tamazight est également langue nationale.

L'État œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national »

Article 2nd

La présente loi de révision constitutionnelle est publiée au Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 27 Moharem 1423 correspondant au 10 avril 2002.

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

Depuis, l'on verra le tamazight s'épanouir en Algérie dans les medias, à l'école dans des manuels scolaires ; voire à l'université dans les départements de langue et culture berbère ; néanmoins, il se cantonne dans l'atmosphère familiale.

1.3. Les langues étrangères

1.3.1. La langue française

Étant la langue du colonisateur, la langue française demeure enracinée en Algérie même après l'indépendance et est considérée comme première langue étrangère. Outre les circonstances historiques que connaît le pays, le parler algérien s'est approprié beaucoup de mots et d'expressions françaises et ce grâce au bain francophone qui y existe. Ce butin est présent dans en grande partie dans les medias algériens, tels que les journaux et magazines (50% de la presse nationale est en français : Liberté, El Watan,...), l'internet et en particulier la télévision avec les chaînes françaises (TFI, M6, France2, France3, Canal+, TV5...). La proximité géographique et culturelle des deux pays (Algérie, France), ferait également l'objet de l'enrichissement du français. De plus, il est très répandu surtout en situations d'enseignement /apprentissage et ce, lors des interactions entre les apprenants, ou entre l'apprenant et son enseignant. Le code SWITCHING (alternance de codes linguistiques français-dialecte algérien, emprunt à l'anglais dans le français, emprunt au français dans le dialecte algérien), n'a cessé d'apporter un plus assez important à cette langue. Cela explique d'ailleurs, pourquoi le français est privilégié en Algérie par rapport aux autres langues étrangères. (Zaïdi, 2014: 17).

À l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales(INALCO), Caubet qui traite de l'arabe dialectal et du français, explique que : « [...] ces deux langues sans statut officiel ont dans l'esprit des gens une valeur différente pour ce qui est des représentations. Le français demeure la langue de la modernité, à forte valeur économique et culturelle, l'arabe algérien, marocain ou tunisien, dialectes de l'arabe sans code graphique fixé, restent la langue du quotidien, mais également et, surtout, sans que cela soit reconnu ou dit, la langue de l'identité, de la complicité, de l'humour, une langue qui a structuré la personnalité dans l'enfance et tout au long de la vie ». (Caubet, 2002:119).

1.3.2. La langue anglaise

Elle est considérée comme la deuxième langue étrangère en Algérie. Son apprentissage s'étale sur quatre ans dans le cycle moyen et trois ans dans le cycle secondaire. En 2003, l'anglais a été introduit dans l'école primaire à partir de la quatrième année, puis a repris sa place en première année au collège en 2004.

La langue de Shakespeare a pris de l'ampleur et a commencé à s'imposer en Algérie en représentant la langue de la modernité, de la technologie, de la science voire de la publication. Il est à remarquer que les ouvrages écrits et diffusés en anglais connaissent, de leur côté, un large lectorat. Quant à la langue française, elle est présente en grande partie dans la société algérienne et est plus pratiquée par les jeunes aujourd'hui (smartphone, fast-food, Facebook, ok, hi...). De ce fait, nous appuyons l'idée que «L'enseignement s'oriente de plus en plus vers la recherche d'un bilinguisme équilibré, condition indispensable du développement, le français jouant le rôle de langue d'ouverture vers l'extérieur, et l'anglais occupant une fonction plus technique. L'arabe reste un ciment identitaire fort et aussi la langue de communication à travers le monde arabe. » (Marzouki, 2006)

1.3.3. Les autres langues

La langue espagnole est aussi considérée comme une troisième langue étrangère au même titre que l'allemand. Ces deux langues sont enseignées dans le cycle secondaire pour des élèves inscrits dans la filière « Langues étrangères », mais elles ne sont pas disponibles dans tous les établissements secondaires par manque d'enseignants qualifiés. L'espagnol et l'allemand sont davantage pratiqués à l'Ouest du pays pour des raisons économiques relatives à la proximité géographique entre l'Algérie et l'Espagne, ainsi qu'à la présence ibérique liée au tourisme, dans les régions de l'Ouest.

Il est donc certain que, de par sa diversité linguistique et culturelle, l'Algérie ne ferait que refléter son ouverture sur le monde.

2. Le FLE en Algérie

Il est bien évident que l'Algérie a toujours été influencée par les différentes cultures et civilisations de ses colonisateurs, ce qui a sculpté son aspect culturel, sociolinguistique et politique tout au long de son histoire. S'opposant à la langue maternelle en Algérie, le

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

français est considéré, selon les textes officiels, comme une langue étrangère par excellence. Il est enseigné dans des institutions (établissements primaires, secondaires et universitaires), et devient objet d'enseignement/apprentissage à des parleurs non natifs (Cuq & Gruca, 2002 : 94).

2.1. L'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie

L'évolution de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a connu des renouvellements didactiques et pédagogiques en Algérie. Avant l'indépendance, le français y dominait déjà. À ce propos, A. Rimbaud, ministre de l'Instruction Publique, écrivait en 1897 : « [...] *la première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. La troisième se fera par l'école : elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux* » (Taleb, 1997: 37).

Il s'agit là de l'acculturation berbère et arabo-musulmane. De par les statistiques fournies, le sociologue Kamel Kateb expliquait qu'il y avait plus de lettrés en langue française qu'en langue arabe :

« [...] *En 1962, 750 000 enfants algériens étaient scolarisés dans l'école française. Au recensement de 1954, près de 7% de la population des « Français musulmans » savaient lire et écrire le français (soit un homme sur dix et une femme sur trente) ; 5% d'entre eux, ne pratiquaient que la langue française. La proportion des Algériens qui ne pratiquaient que la langue arabe (lecture et écriture) représentait moins de 3% de la population* » (Kateb, 2005 : 90).

Ainsi, une scolarisation de masse s'était imposée dans les écoles algériennes afin d'éviter de remplir les écoles françaises. Appelées «Écoles Juives Françaises» (car regroupant des musulmans et des juifs), ces écoles étaient situées au centre de l'Algérie (Alger) en 1832, à l'ouest (Oran), une année plus tard, et à l'est (Annaba) cinq ans après. Celles-ci, encourageaient des situations de bilinguisme et permettaient de créer, d'une part un enseignement dit traditionnel, celui de l'arabe (système de Medrassa dans les mosquées et les Zaouia) ; et, d'autre part, un enseignement plus moderne (institutionnel sur les bancs de l'école), celui du français. A ce propos, Kateb explique que :

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

« Dans ces écoles, les élèves recevaient d'un maître français (directeur de l'école) les enseignements en langue française, alors que les enseignements en langue arabe ou hébraïque et l'enseignement religieux étaient dispensés par un maître adjoint indigène formé dans le système d'enseignement traditionnel. L'enseignement en langue française, délivré par un maître français, introduisait dès le primaire l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'arithmétique et des sciences de la nature ». (KATEB, 2005 : 20).

Après l'indépendance, il y a eu des tentatives de restructuration de l'école algérienne qui connaissait un manque impressionnant d'enseignants et un personnel non qualifié chargé malgré tout d'enseigner. Il s'agissait de battre la soif de l'école, des études, de l'autonomie et de se détacher de l'emprise coloniale politiquement et surtout linguistiquement, pour enfin créer un climat arabo-musulman. Ainsi l'article n°25 de l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation déclare que :

« L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves un enseignement de la langue arabe leur permettant une maîtrise totale de l'expression écrite et orale ; cet enseignement, qui est un facteur important du développement de leur personnalité, doit les doter d'un instrument de travail et d'échange pour se pénétrer des différentes disciplines et pour communiquer avec le milieu».

Cette ordonnance est aujourd'hui abrogée par la loi du 23 janvier 2008 n°08-04 portant loi d'orientation sur l'Education nationale.

Dans ce même contexte, Quitou (2007: 129) ajoute que la langue française commençait à perdre du poids :

« Deux tendances sont à l'œuvre et s'opposent au sommet du pouvoir ; l'une moderniste prônant le français comme langue de modernité et d'ouverture sur le monde ; l'autre, traditionaliste et pan arabiste réclamant une spécificité arabo-musulmane du pays et appelant à un retour aux sources de l'arabe classique langue du Saint Coran. Les chantres de l'arabo-islamisme ont toujours réussi à imposer une identité artificielle et intolérante aux pays, et ce, au mépris des réalités sociolinguistiques d'une Algérie plurielle ».

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

Toutefois, la langue française n'a point quitté le paysage linguistique et médiatique en Algérie, ce qui lui a accordé la grande faveur de devenir la clé de l'ouverture sur d'autres cultures : « *L'enseignement des langues étrangères [...] doit leur[les élèves] permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, de connaître les civilisations étrangères et de développer la compréhension mutuelle entre les peuples*».

En effet, l'enseigné devrait être capable de comprendre la langue étrangère et de communiquer dans cette langue. Ces finalités ont été reprises dans le Dictionnaire pratique de didactique du FLE comme suit :

« La première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. [...] La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est donc de doter l'apprenant d'une compétence communicative qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises. [...] En conséquence, enseigner signifie en didactiques des langues : doter l'apprenant d'une compétence langagière, notion qui réunit compétence linguistique et compétence communicative. » (Robert, 2008 : 30).

En 1976 l'arabe standard s'est imposé dans l'école algérienne laquelle, dite fondamentale, dispense neuf ans d'enseignement (six ans au primaire, trois ans au collège) et trois ans au lycée. Nombre d'enseignants francisant se sont formés afin de pouvoir assurer l'enseignement des matières en arabe.

En 1988 les résultats du premier baccalauréat en langue arabe étaient inquiétants. On commençait à douter de la qualité de cet enseignement et il paraissait difficile de trancher ce nœud gordien. De leur part, les étudiants à l'université réclamaient un enseignement dans leur langue maternelle alors que la maîtrise de l'arabe manquait aux enseignants. Le dilemme était fort apparent.

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

Vers les années 90, à l'université, il a été décidé que c'était à l'étudiant de construire son savoir qui lui avait été fourni en français. Il lui fallait donc doubler d'efforts pour apprendre une langue qui lui était certes étrangère mais nécessaire.

En 2003, la réforme a eu lieu dans le but de mettre fin à une atmosphère où régnait un psychodrame. Elle a fini par donner à la langue arabe son statut de langue officielle, standard, nationale et d'enseignement, et lui a permis de s'infiltrer dans différentes sphères linguistiques. Cependant, la langue française est restée sur terrain en Algérie en tant que langue étrangère par rapport à d'autres langues telles que l'anglais, l'allemand, l'espagnol et autres. Elle sera considérée comme l'arme dénonçant les oppressions et permettra à l'Algérie de faire entendre sa voix dans le monde entier grâce aux écrivains francophones tels que Mouloud Feraoun, Mohamed Dib, Kateb Yacine, Assia Djebbar, etc.

En revanche, le berbère et l'arabe dialectal restent les moyens d'échanges quotidiens. Dans les établissements scolaires, le français (langue du colonisateur longtemps enracinée en Algérie) et l'anglais (autre langue étrangère nouvellement apparue) sont les deux langues fortement proposées. D'ailleurs, en dehors de l'école, les Algériens francophones continuent à s'informer en français grâce à la presse et l'utilisent dans tous les domaines étant donné que cette langue continue toujours à s'arroger quasi-totalement le domaine de l'expression scientifique et technique.

2.2. L'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités algériennes

Par ailleurs, dans les universités, le français est considéré comme langue de spécialité dans quelques disciplines telles que la médecine, la pharmacie et la biologie. L'arabe continue à s'imposer dans d'autres disciplines telles que les sciences politiques et les sciences économiques, et ce en créant une atmosphère contradictoire dans un milieu de formation délicat (l'université). Il était impossible de trancher pour l'instauration d'une seule langue après 130 ans de colonisation. Ceci dit, une atmosphère quelque peu contradictoire prend place. A vrai dire, à l'université, l'étudiant a la possibilité de poursuivre ses études en langue française qu'on a enracinée en lui depuis le primaire (trois ans au primaire, quatre ans au collège et trois ans au lycée). Cependant, il se voit éprouver des difficultés à comprendre des cours en français, chose qui est sans doute due à un bagage insuffisant en termes de langue. Cela pourrait être relatif aux mauvaises orientations des étudiants car ils

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

sont orientés selon leurs moyennes annuelles qui ne reflètent en aucun cas leurs compétences en FLE.

Il est donc légitime de dire que l'étudiant universitaire n'arrive pas à suivre aisément ses études et tâche à tout prix de se rattraper en s'inscrivant, par exemple, dans des centres d'enseignement de langues. Ce qui nous pousse à nous interroger sur l'état des études à l'École Normale Supérieure.

3. Le FLE à l'École Normale Supérieure

3.1. Bref aperçu de l'École Normale Supérieure de Constantine (ENSC)

L'École Normale Supérieure de Constantine a été créée en 1981 par décret n°81/254 du 05 Septembre 1981 et a été restructurée par décret n°84 /208 du 8 Août 1984. Jusqu'en 1998, son rôle se réduit à la gestion des Élèves /Professeurs contractuels et détachés de l'Éducation Nationale dont la formation était assurée par les universités et les centres universitaires dans les filières Lettres et Sciences Humaines ainsi que Sciences Exactes et Technologie.

En 1996, elle a pris en charge les Professeurs de l'Enseignement Secondaire (PES) qui désiraient obtenir le diplôme d'agrégation dans les filières Lettres et Sciences Humaines (Arabe, Français, Anglais et Histoire/Géographie) en plus de Gestion et Économie. Dès 1999, elle se charge de former les PES (Professeur de l'Enseignement Secondaire), les PEM (Professeur de l'Enseignement Moyen) et les PEP (Professeurs de l'Enseignement Primaire). Elle formait environ 400 étudiants inscrits, toutes filières confondues.

L'ENS est un établissement visant l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. Il assure la formation des futurs enseignants dans l'une des filières suivantes : le français, les lettres et langue arabe, l'anglais, l'histoire-géographie, la philosophie, les sciences exactes et informatique, la Physique-Chimie et les Sciences Naturelles. Elle garantit l'emploi et offre une formation articulée autour de deux volets complémentaires : la théorie et la pratique

Pour y être admis, les candidats doivent obéir à certaines conditions : la mention du bac, la moyenne obtenue dans la matière dans laquelle ils visent s'inscrire et la réussite à l'entretien psycho-pédagogique oral visant à évaluer le choix du candidat, ses aptitudes, ses compétences, etc. Passé cette épreuve et dans le cas où le candidat est admis, il signera un

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

contrat avec le Ministère de l'Éducation Nationale qui lui garantira le statut d'élève-stagiaire et le protégera administrativement et juridiquement jusqu'à la fin de son cursus .En fin de cycle, les étudiants seront accueillis par des écoles de formation et encadrés par des enseignants formateurs expérimentés. Cette phase, appelée phase de stage expérimental, clôture leurs études à l'ENS après quoi ils seront recrutés et seront affectés dans un établissement scolaire pour y enseigner. Linton (1977 :71) explique que « *La place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné (est) nommé statut (statuts) (...) On s'est aussi servi pendant longtemps du terme de "statut" pour désigner la position de L'individu dans le système de prestige de sa société. Mais dans l'usage que nous en faisons, il s'applique aussi bien à la position de l'individu dans chacun des autres systèmes*». Actuellement (en 2019), l'ENSC accueille 5080 étudiants inscrits dans toutes les filières, dont 783 étudiants au niveau du département de français.

3.1.1. Le département de français

Le siège de la formation des enseignants de la langue française se trouve dans le département de français. En 2019, il fonctionne avec 43 enseignants dont 39 femmes (soit 91%) et 03 hommes (soit 09 %). Leurs âges varient entre 25 et 65 ans. Parmi ces enseignants, 15 (35%) ont plus de 10 ans d'ancienneté à l'ENS, le reste (28 enseignants : 65 %) ont moins de 10 ans d'expérience professionnelle.

Les enseignants ont suivi des études à l'université (licence en langue française) ou à l'ENS (Professeurs de l'enseignement moyen ou secondaire) et ont le diplôme de magistère ou de doctorat en Didactique, en Sciences du Langage ou en Littérature. La plupart d'entre eux ont travaillé dans des écoles primaires, dans des collèges ou dans des lycées avant d'être recrutés à l'ENSC.

Ces enseignants, que nous jugeons expérimentés, sont appelés à introduire des tendances méthodologiques actuelles dans leurs pratiques de classes ainsi que leur investissement personnel dans l'enseignement du FLE.

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

Les étudiants sont répartis ainsi :

Palier \ Année	PEP	PEM	PES	Total
1 ^{ère} année	51	58	56	165
2 ^{ème} année	26	50	90	166
3 ^{ème} année	38	48	83	179
4 ^{ème} année		79	87	166
5 ^{ème} année			98	98
Total	115	235	414	774

Tableau 1 : Répartition des étudiants du département de français en 2019

PEP : Professeur de l'Enseignement Primaire.

PEM : Professeur de l'Enseignement Moyen.

PES : Professeur de l'Enseignement Secondaire.

Le département de français comprend sept salles de cours, deux amphithéâtres et trois laboratoires pour assurer la pratique de l'oral.

3.1.2. Les modules enseignés

Dans le but de dispenser au futur enseignant un savoir riche et diversifié, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique répartit, sur tout le cursus de l'étudiant et selon les paliers, les modules suivants :

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

3.1.2.1. Palier : PEP

3.1.2.1.1. Niveau : première année

										Total
Modules	Pratiques et Techniques de l'Écrit (PTE)	Approche des textes	Littérature française	Anglais	Techno. De l'info. et de la com. pour l'enseignement. I	Atelier d'activités graphiques et de diction	Initiation à la linguistique	Pratiques et techniques de l'Oral (PTO)	Pratiques systématiques de la langue (PSL)	09
Durée	03 h	03 h	01 h 30 min	01 h 30 min	01h 30 min	01 h 30 min	03h	03 h	03 h	21 h

Tableau 2 : Modules et volume horaire assurés aux PEP, PEM et PES (1^{ère} année)

3.1.2.1.2. Niveau : deuxième année

												Total	
Modules	Pratiques et Techniques de l'Écrit (PTE)	Pratiques et Techniques de l'Oral (PTO)	Approche des textes	Pratiques systématiques de la Langue (PSL)	Phonétique et phonologie	Littérature française 2	Techno. De l'info. et de la com. pour l'enseig. I	Théorie de l'apprentissage	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	Didactique du français I	Langue étrangère 2	Linguistique contrastive	12
Durée	03 h	03 h	03 h	03 h	01 h 30 min	01 h 30 min	01 h 30 min	01 h 30 min	01 h 30 min	01 h 30 min	01 h 30 min	01 h 30 min	24 h

Tableau 3 : Modules et volume horaire assurés aux PEP (2^{ème} année)

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

3.1.2.1.3. Niveau : troisième année

										Total
Modules	Pratiques et Techniques de l'Oral et de l'Écrit (PTOE)	Littérature de jeunesse	Pratiques Systématiques de la Langue 3 (PSL)	Psycholinguistique et trouble les langages	Outils et Techniques de Gestion de classe (OTG)	Législation scolaire	Étude des Programmes et Manuels et évaluation scolaires. (APP)	Analyse de pratiques professionnelles	Langue étrangère 2	09
Durée	03 h	03h	03h	01h 30min	01h 30 min	01h 30 min	01h 30 min	01h 30min	01h 30 min	18h

Tableau 4 : Modules et volume horaire assurés aux PEP (3^{ème} année)

3.1.2.2. Palier : PEM

3.1.2.2.1. Niveau : première année

(Voir tableau n° 02. Palier : PEP. Niveau : première année)

3.1.2.2.2. Niveau : deuxième année

											Total	
Modules	Pratiques et Techniques de l'Oral 2 (PTO)	Pratiques et Techniques de l'Écrit 2 (PTE)	Pratiques Systématiques de la Langue (PSL)	Techno. De l'info. et de la com. pour l'enseig. I	Littérature française	Phonétique et phonologie	Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent (PEA)	Sociolinguistique	Didactique I	Langue étrangère 2	Approche des textes II	11
Durée	3h	3h	3h	01h 30min	01h 30 min	01h 30 min	01h 30 min	1h 30 min	01h 30 min	01h 30 min	01h 30 min	21h

Tableau 5 : Modules et volume horaire assurés aux PEM (2^{ème} année)

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

3.1.2.2.3. Niveau : troisième année

												Total
Module	Pratiques et Techniques de l'Oral et de l'Ecrit (PTOE)	Littérature d'Expression Française	Littérature française III	Outils et Techniques de Gestion de classe I (OTG)	Didactique II	Analyse de Pratiques Professionnelles I (APP)	Langue étrangère 3	Lexico sémantique	Syntaxe I	Méthodologie de la recherche scientifique	Linguistique contrastive	11
Durée	03h	01h 30	01h 30 min	01h 30 min	01h 30 min	01 h 30 min	01h 30 min	03 h	03h	01 h 30 min	1h 30 min	21 h

Tableau 6 : Modules et volume horaire assurés aux PEM (3^{ème} année)

3.1.2.2.4. Niveau : quatrième année

											Total
Modules	Psychopédagogie	Littérature de jeunesse	Analyse de Pratiques Professionnelles II	Psycholinguistique et troubles des langues	Outils et Techniques de Gestion de classe II (OTG)	Législation scolaire	Etude des Programmes, Manuels et évaluation (APP)	Didactique III	Sémiologie	09	
Durée	01h 30min	03h		01h 30mi n	01h 30 min	01 h 30 mn	01h 30 min	01h 30 min	03 h	18h	

Tableau 7 : Modules et volume horaire assurés aux PEM (4^{ème} année)

3.1.2.3. Palier : PES

3.1.2.3.1. Niveau : première année

(Voir tableau n° 02. Palier : PEP. Niveau : 1^{ère} année)

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

3.1.2.3.2. Niveau : deuxième année

(Voir tableau n° 05. Palier : PEM. Niveau : 2^{ème} année)

3.1.2.3.3. Niveau : troisième année

										Total
Modules	Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit (PTEO)	Littérature française III	Syntaxe	Lexico sémantique	Linguistique appliquée	Introduction aux Sciences de l'Éducation	Sémiologie	Didactique 2	Langue étrangère 3	09
Durée	03h	1h30min	03 h	03h	03 h	1h30min	03h	1h 30 min	1h 30min	21h

Tableau 8 : Modules et volume horaire assurés aux PES (3^{ème} année)

3.1.2.3.4. Niveau : Quatrième année

										Total
Modules	Psycholinguistique et trouble de langage	Littérature d'expression française	Littérature de jeunesse	Méthodologie de la recherche scientifique	Outils et Techniques de Gestion de classe I (OTG)	Analyse de Pratiques Professionnelles I	Didactique du texte littéraire	Linguistique de l'énonciation	Langue étrangère 4	09
Durée	03 h	03 h	03 h	01h 30 min	01 h 30min	01 h 30 mn	03 h	03 h	01h 30min	21

Tableau 9 : Modules et volume horaire enseignés aux PES (4^{ème} année)

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

3.1.2.3.5. Niveau :cinquième année

										Total
Modules	Etude des Programmes, Manuels et Evaluation	Systèmes Grammaticaux	Lecture critique	Littérature française IV	Psychopédagogie	Outils et Techniques de Gestion de classe III (OTG)	Législation scolaire	Didactique IV	Analyse de Pratiques Professionnelles II	09
Durée	01h 30 min	03h	01h 30 min	03 h	01h 30 min	01h 30 min	01h 30 min	01h 30 min	01h 30 min	16h 30 min

Tableau 10 : Modules et volume horaire assurés aux PES (5^{ème} année)

Nous ajoutons à ces volumes horaires la période du stage pratique qui concerne les classes de fin de cursus (3B3, 4B4 et 5B5) et qui s'étale sur six semaines :

- Phase d'observation : le dimanche pendant deux semaines (le contenu et le volume horaire des séances observées dépendent de l'emploi du temps de l'enseignant d'application).
- Phase du stage intégré : le dimanche pendant deux semaines (présentation partielle des leçons par les stagiaires).
- Phase du stage bloqué : Tous les jours pendant deux semaines selon l'emploi du temps de l'enseignant d'application (les stagiaires remplacent l'enseignant d'application dans la présentation des leçons)

A partir de ce que nous avons avancé, il convient de remarquer que le programme conçu pour la formation des normaliens à l'ENSC est aussi riche que varié. Toutefois, la période du stage pratique, qui occupe le même volume horaire pour tous les paliers, est plus ou moins courte, ce qui est clairement remarqué surtout pour le palier dédié à l'enseignement au lycée.

3.1.2.4. Objectifs des études à l'ENSC et conditions de passation

Les cours de l'ENS sont organisés en deux semestres. A la fin de chaque semestre, une évaluation a lieu afin de vérifier les acquis de l'étudiant qui sera admis si sa moyenne générale est supérieure ou égale à 10 /20. Dans le cas où la moyenne, dans l'un des

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

modules enseignés est inférieure à 5/20, il pourra tout de même passer en année suivante tout en réétudiant le module de l'année précédente pour y être évalué une seconde fois.

Les absences des étudiants lors des cours devront être justifiées ; en cas contraire, si l'étudiant dépasse le nombre autorisé d'absences (cinq par semestre), il sera automatiquement exclu.

Comme cité plus haut, l'objectif principal de l'enseignement du français à l'ENS est de former des enseignants qualifiés. Autrement dit, former des étudiants parfaitement francophones et les amener à prendre contact avec la réalité de leur milieu professionnel. De ce fait, le programme s'efforce d'éveiller une conscience importante chez l'apprenant de son entreprise professionnelle en l'aidant à avoir confiance en ses capacités linguistiques, à utiliser ses compétences langagières dans des situations du monde réel, et à le motiver pour sculpter sa personnalité d'enseignant. À la fin de son cursus universitaire, l'étudiant doit effectuer un stage pratique dont l'objectif est de le préparer à l'exercice de son futur métier.

Selon le guide du stage pratique de l'ENSC, l'enseignement du français à l'ENS vise aussi à :

- Développer la compétence de communication en français
- Former des enseignants des trois cycles (primaire ; moyen et secondaire) à l'enseignement de la langue française.
- La recherche scientifique

Au cours des conseils pédagogiques, les programmes ainsi que les objectifs sont constamment révisés et actualisés en concertation avec les professeurs du même département. L'objectif de cette révision est de veiller à ce que toutes les ressources pédagogiques soient mises à jour et conçues pour des pratiques meilleures.

3.2. Place de l'oral à l'ENS

Au département de français de l'ENSC, parler en français en salle de cours est obligatoire dans tous les modules. Cependant, en dehors des cours, les étudiants communiquent souvent avec leurs professeurs et leurs camarades en recourant à la langue maternelle, l'arabe dialectal. Le français oralisé ne semble donc pas envahir tout le département, il n'est pratiqué que pendant des situations bien déterminées : en salle de cours

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

et particulièrement en module de Pratiques et Techniques de l'Oral, ce qui sera détaillé dans la partie pratique. Dans les lignes qui suivent, nous expliquerons le contenu de ce module qui n'est certainement pas unique quant à la pratique de l'oral mais qui s'attelle majoritairement à faire parler l'étudiant.

3.2.1. Pratiques et Techniques de l'Oral (PO)

3.2.1.1. Aperçu sur le déroulement de la séance de PO

Au département de français de l'ENS, le module de Pratiques et Techniques de l'Oral est présenté aux étudiants des premières et deuxièmes années de tous les paliers sous forme de cours et de travaux dirigés (TD), chacun se déroulant en une heure et demie. Toutefois, voulant sacraliser la pratique de l'oral, les enseignants occupent les trois heures à exposer l'étudiant à la réalité sonore de la langue : le faire parler et l'écouter, créer un bain linguistique artificiel où s'immerge le groupe-classe. L'évaluation de la PO en fin de chaque semestre se fait oralement. Dans la plupart des cas, il s'agit de faire écouter ou écouter et visionner un document puis faire passer chaque étudiant isolément, ce dernier, aura à répondre à un interrogatoire fourni par l'enseignant ; il sera enfin noté sur 20 . S'y ajoute une note annuelle de TD échelonnée aussi sur 20 ; la moyenne des trois notes obtenues pendant l'année représente la moyenne finale de l'étudiant dans ce module.

3.2.1.2. Le contenu du module de PO

Les tableaux ci-dessous, fournis tels quels par le département de français, résument le contenu du module de PO ainsi que les compétences à installer chez les étudiants.

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

PRATIQUES & TECHNIQUES DE L'ORAL TC2 PEM – PES 2 ^{ème} année		
Capacités	Savoirs et outils	Modalités
<p>1 : Compréhension de l'oral : développer l'écoute Construire le sens d'un message oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître des intonations pour réagir - Identifier des voix - Saisir le contenu d'un échange verbal (thème, principaux arguments, ...) et ses enjeux. - Percevoir les aspects non-verbaux ou para-verbaux : proxémique et kinésique, sémiotique gestuelle.. 	<p>Prosodie : pause, rythme, intonation Grilles d'observation et d'écoute</p> <p>Schéma de la communication</p>	<p>Travaux dirigés <i>Pistes de travail :</i> Utiliser des supports enregistrés multimédia courts ou longs, spontanés ou écrits (cinéma, théâtre), monologués et dialogués activités en présentiel à caractère ludique (jeux de rôles, simulation, ...).</p>
<p>2 : Production orale : prendre la parole (Inter) agir dans différentes situations de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parler spontanément, prendre part à une discussion informelle, sans préparation - Exprimer ses sentiments et réagir à des sentiments - Utiliser les éléments de la communication non verbale 	<p>Le non-verbal (proxémique, kinésique, sémiotique gestuelle)</p> <p>langue orale / langue écrite</p>	<p>Travaux dirigés <i>Pistes de travail :</i> -activités en présentiel à caractère ludique (jeux de rôles, simulation, exercices de diction, dialogue théâtral)</p>
<p>S'exprimer en continu</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'adresser à un auditoire (récit d'une expérience) de façon adaptée : rythme, débit, volume, registre, ... - dire un texte court mémorisé (poésie, texte de chanson, ..) - lire à voix haute un texte (lecture expressive, dramatisée, jouée..) 	<p>Le discours narratif</p> <p>Correspondances graphie-phonie de façon ponctuelle en fonction des besoins.</p>	<p>Evocation de souvenirs scolaires</p> <p>Activités de diction et d'interprétation.</p>

Bibliographie

D. Baril, J. Guillet, G. Antoniadis, *Techniques de l'expression écrite et orale*, Dalloz 1996

E. Bérard, Y. Ganier, Ch. Laveine, Tempo1, *Méthodes de français*, Didier Hatier 1996

R. Lesure; E. Grandet, ML Pariset, A. Rausch, *DELFA1, A2, A3, A4, 450 activités*, Clé international 1997

Tableau 11 : Programme du module de Pratiques et Techniques de l'Oral (1^{ère} année)

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

PRATIQUES & TECHNIQUES DE L'ECRIT		
TC2 PEM – PES 2 ^{ème} année		
Capacités	Savoirs, outils	Modalités
<p>Compréhension de l'écrit : lire pour s'informer <i>Construire le sens d'un message écrit. Définir son projet de lecture : s'informer pour</i> <i>-acquérir des savoirs et les synthétiser</i> <i>-s'orienter, se repérer, se situer</i> <i>-développer un « projet professionnel »</i> Maîtriser des techniques de lecture <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lecture balayage, écrémage, sélective</i> - <i>Prise d'indices textuels et para-textuels</i> Production écrite : écrire pour transmettre de l'information <i>Elaborer un projet d'écriture</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ecrire pour informer, expliquer, décrire</i> Maîtriser les processus rédactionnels <ul style="list-style-type: none"> - <i>Planifier son écrit</i> - <i>Mettre en mots et en textes</i> - <i>Organiser l'espace page</i> - <i>Réviser son texte</i> - <i>Réécrire son texte</i> Maîtriser les techniques rédactionnelles (à graduer) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Résumer</i> - <i>Prendre des notes</i> - <i>Faire une synthèse</i> - <i>Etablir un compte-rendu</i> </p>	<p>Fonctions de l'écrit, usages sociaux, fonctionnements cognitifs</p> <p>Eléments théoriques sur la lecture (fonctionnelle, littéraire)</p> <p>Approche procédurale de la production écrite</p>	<p>Travaux dirigés <i>Pistes de travail :</i> Travail sur divers supports textuels pour faire prendre conscience de la diversité des projets de lecture (pour agir, pour connaître, pour décider,...) Travail sur des textes pour isoler et classer des indices (contraintes de temps, de forme) Supports variés : correspondances, articles, bandes dessinées, prospectus, affiches publicitaires, documents officiels, texte littéraire, ... (à envisager également en production) Travaux dirigés <i>Pistes de travail :</i></p> <p>Travaux de groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exposés - enquêtes <p>Productions individuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> -transpositions de textes (liste, schéma, texte rédigé ...) -constitution de dossiers
<p>Bibliographie D. Baril , J. Guillet, G. Antoniadis , <i>Techniques de l'expression écrite et orale</i>, Dalloz, 1996. C. Cali, V. Dupuis, Réussir les unités <i>A5, B1, B3</i>: compte rendu, résumé, synthèse, Commission National, Didier, L-Iatier, 1996. D. Labouret et A Menier <i>Les méthodes du français au lycée 2ème et 1ère</i>, Bordas , Paris 1995. F. Tauzer Sabatelli , JL Montemont, S. Poisson- Quinton, <i>DALF B1, B2, B3, B4, 450 Activités</i>, Clé International 1998.</p>		

Tableau 12 : Programme du module de Pratiques et Techniques de l'Oral (2^{ème} année)

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

L'oral est fortement présent dans ce module, il y règne une atmosphère de travail. Il est fondé sur les interactions, l'expression, la communication et la compréhension. Le but à atteindre est bien d'améliorer à la fois les compétences de compréhension et d'expression orales.

3.2.2. Les laboratoires du multimédia

En vue d'installer les compétences citées précédemment, il a fallu équiper certaines salles d'outils informatiques modernes. Les laboratoires sont pourvus de trente postes de travail, chacun disposant d'un casque pour que les étudiants puissent pratiquer le français en pleine immersion. Ces postes sont connectés à celui du professeur qui leur transmet, reçoit, gère, manie, les contenus des documents à partir de son bureau.

3.3. Le stage pratique

L'ENS assure à ses étudiants une formation académique couronnée par une expérience préprofessionnelle de stage pratique. Selon le dictionnaire de français le Larousse, un stage est : « une *période d'études pratiques exigée des candidats à l'exercice de certaines professions libérales. Période pendant laquelle une personne exerce une activité temporaire dans une entreprise, en vue de sa formation* ». (Larousse, 1977: 879)

L'étudiant stagiaire est confronté à une formation de terrain, durant environ 16 semaines, sous l'encadrement de son professeur tuteur (enseignant à l'ENS) ainsi que son professeur d'application (enseignant de l'établissement d'accueil) qui, par adduction, lui font découvrir une vérité assez compliquée, une atmosphère purement professionnelle. Le stagiaire est appelé à apprendre à enseigner, autrement dit « *apprendre à reconnaître la différence entre les routines de l'enseignement et les liens entre ces routines et les apprentissages des élèves ; développer des habiletés d'enseignement ; et développer une attitude à vouloir réellement penser son acte pédagogique* » (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987 :257).

L'objectif en est la bonne préparation du futur enseignant à se mettre de plain-pied dans la tâche de l'enseignement au cours de sa première année professionnelle où il sera appelé à être titularisé.

La cellule des stages à l'ENS « *a pour objectif de garantir les conditions nécessaires et adéquates concernant la préparation, l'encadrement et la supervision pédagogique du stage*

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

pratique. Avec la collaboration de la direction de l'Éducation Nationale de la Wilaya, des responsables des établissements d'application, des professeurs d'application et des enseignants tuteurs, l'ENSC ambitionne principalement :

** de Faciliter l'intégration active des savoirs, savoir-faire et savoir être acquis durant la formation à l'école, dans une pratique pédagogique.*

** de Permettre une préparation appropriée sur le terrain favorisant l'accès à une profession exigeant des aptitudes d'adaptation, d'ajustement et de renouvellement.*

**d'Aider à comprendre et connaître, à transposer dans sa pratique professionnelle les principes d'une pédagogie actuelle » (ENSC, 2018 : 3).*

3.3.1. Phases du stage pratique

Au cours de son stage, encadré par son professeur tuteur et accueillie par son professeur d'application (enseignant titulaire formateur d'une certaine expérience professionnelle) dans son établissement d'accueil, le stagiaire passe par trois phases expliquées selon le guide du stage pratique de l'ENSC (2008 : 04-06) comme suit :

3.3.1.1. Phase du stage d'observation

Le stagiaire se consacre, une fois par semaine pendant deux mois, à faire une observation générale sur l'espace classe, la relation maître-élève, les activités, les événements et les éléments qui composent l'acte pédagogique qui se déroule à l'intérieur de l'établissement et de la classe. Ensuite une observation plus spécifique lui permettant de focaliser son intérêt sur tel ou tel aspect du processus enseignement/apprentissage tels que les interactions en classe, les techniques d'enseignement employées par l'enseignant applicateur, les stratégies d'apprentissage des apprenants, les modalités d'évaluation appliquées, etc.

3.3.1.2. Phase du stage d'intégration

Les stagiaires se rendent une fois par semaine à leur établissement d'application pendant environ neuf à dix semaines. L'enseignant tuteur doit les accompagner durant cette phase afin de suivre leur progression. Cette étape tend à les préparer à la phase finale du

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

stage (Stage bloqué). Elle leur permet de commencer, graduellement, à participer aux différentes tâches pédagogiques et de supervision (préparer les cours programmés le jour du stage, participer, aider les élèves dans leurs activités culturelles, etc).

3.3.1.3. Phase du stage bloqué

Les étudiants stagiaires abordent l'étape finale du stage. Ils se rendent tous les jours ouvrables et suivant l'emploi du temps du professeur d'application, pendant deux semaines, en compagnie de leurs collègues et de l'enseignant tuteur (quelques fois) à l'établissement pour y assurer l'animation de la classe à tour de rôle.

Cette étape leur permet de prendre en charge, en toute responsabilité, les différents cours et activités ainsi que leur évaluation et surtout d'interagir de façon suivie avec les apprenants et les matières enseignées.

3.3.2. Les partenaires du stage

Tout au long du stage, les membres occupant une place prépondérante et faisant partie intégrante doivent y être ponctuels.

3.3.2.1. *L'enseignant tuteur (formateur)*

Enseignant à l'ENS, il se soucie d'orienter ses stagiaires, de les inciter à prendre la parole, de les influencer par son statut et son savoir-faire et de les aider à concrétiser leurs savoirs théoriques.

A la fin des cours assurés par les stagiaires, il les réunit ces derniers pour discuter, débattre, éclaircir...les contenus qu'ils ont donnés aux élèves et leurs comportements face à leur public .Il leur fournit des conseils jugés utiles dans leur monde professionnel.

Une grille contenant des critères d'évaluation du stagiaire est mise à sa disposition, il doit les noter après le stage.

Dans bien des cas, le tuteur peut avoir enseigné ses stagiaires durant les années précédentes, ce qui lui permet de mieux les connaître, ce lien renforce en grande partie leur familiarisation.

3.3.2.2. *L'enseignant d'application (formateur)*

C'est un enseignant expérimenté dans l'établissement de stage. Afin d'assurer la progression des stagiaires il est sans cesse à leur disposition, il les aide à explorer le milieu du travail, à développer la confiance en soi, à acquérir des réflexes et développe chez eux le sens de l'autonomie. Sa présence motive et rassure les stagiaires sur l'estrade. À la fin du stage, il devra, lui aussi, évaluer ses stagiaires et les noter.

3.3.2.3. *L'étudiant stagiaire*

À l'ENS, dans chaque palier, les stagiaires sont regroupés en trois ou quatre personnes par groupe, les étudiants de troisième année PEP sont orientés vers des écoles primaires, ceux de quatrième année PEM sont orientés vers des collèges et ceux de cinquième année PES ont pour établissements de stage des lycées. Dans la préparation des descriptifs des cours, ils s'influencent, s'entraident, se répartissent les tâches et nouent parfois des relations de complémentarité (l'un prépare le cours, le second prépare les activités puis ils en discutent).

Ils doivent respecter l'emploi du temps de leur enseignant d'application pour se rendre à l'établissement. Ils doivent être minutieux quant à la durée de la leçon et son contenu, aux questions à poser, aux réponses envisagées et tâcher à ne pas trop être esclaves de leurs fiches. Ils auront chacun, après avoir accompli leur mission, à remettre à leur professeur tuteur un rapport rédigé et décrivant les trois phases de leur stage. À leur enseignant d'application, ils doivent présenter un cahier décrivant en détail les cours observés et présentés lors du stage. Ces documents feront l'objet de deux notes qui seront prises en considération lors de l'obtention du diplôme. En effet, l'enseignant tuteur, l'enseignant formateur et les stagiaires organisent des séances de débat en vue de discuter les points importants pour un bon enseignement/apprentissage de la langue cible en classe de FLE. Dans bien des cas, le proviseur de l'établissement honore ce trio par sa présence et contribue à fournir des conseils puisés de son vécu professionnel.

3.3.2.4. Les apprenants

Ils représentent des êtres innocents en salle de cours. Pour participer, ils sont appelés à lever le doigt et ce n'est qu'après leur avoir cédé la parole qu'ils se manifestent. Le fait de s'être habitués à la méthode de travail de leur enseignant peut leur créer des difficultés pour s'adapter à celles des stagiaires qui, à leur tour, essayent à tout prix de s'imposer en classe. Ces stagiaires peuvent s'inspirer du travail de leur formateur, adopter sa méthode voire l'imiter car il représente préalablement un modèle.

L'ergonomie et l'aménagement de l'espace classe influencent en grande partie les interactions des élèves. Dans les établissements scolaires algériens, vu le nombre important d'élèves en classe et qui dépasse parfois la quarantaine, la disposition des tables et des chaises «en rangées », autrement dit « en autobus »¹ semble la plus fréquente.

En période de stage, une toile unit les quatre participants (élèves, stagiaires, enseignant formateur et enseignant tuteur). L'étudiant stagiaire occupe la place centrale et noue des relations avec les trois autres pôles afin de réussir sa tâche. Toutefois, une distance entre ces membres apparaît, elle est évidemment imposée par le caractère institutionnel de chacun. Nous traiterons les relations qui existent entre ces partenaires, tout en nous focalisant sur les relations interactionnelles, dans les parties qui suivent (voir chap. IV)

3.3.3. Contenu à enseigner par le stagiaire (formateur) en phase de stage (formation) : Mission du stagiaire

Afin que son entrée dans le métier puisse se dérouler dans les conditions les plus favorables possibles, l'étudiant stagiaire doit prendre en charge et en toute responsabilité tous les cours et activités ainsi que les évaluations, d'après le guide du stage pratique de l'ENSC (2018 : 06), il doit « *surtout interagir de façon suivie avec les apprenants et les matières enseignées* ».

Outre le fait d'être évalué par ses enseignants formateurs, il se fixe un but : il doit réussir sa tâche et préparer son vrai statut sur terrain. Pour cela, il est appelé à gérer efficacement une salle de cour, à planifier son enseignement en fonction du contenu à transmettre et du

¹ Prof Power. (2018). Editeur de manuels scolaires collaboratifs et innovants. Repenser l'aménagement de la classe. <http://profpower.livrescolaire.fr>. Page visitée le 31.12.2019

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

rythme d'évolution des élèves, à utiliser diverses stratégies d'enseignement au moment opportun, à vérifier la compréhension et l'incompréhension des élèves, à connaître les diverses fonctions d'un enseignant dans une école et à développer, entre autre, ses habiletés et ses connaissances.

La plupart du temps, l'enseignant et ses élèves sont face à un support pédagogique, ils exploitent un texte écrit, expliquent et commentent un document visuel ou audiovisuel et débattent un sujet. De ce fait, le groupe-classe est appelé à établir des échanges oraux. L'enseignant s'exprime et incite ses apprenants à s'exprimer à leur tour, à développer et exploiter leurs bagages linguistiques et à se manifester en classe. Une question pertinente se pose alors à ce sujet : comment mener et inciter l'apprenant à s'exprimer en classe ?

Conclusion

Ainsi, à travers ce chapitre, nous avons pu, sans prétendre à l'exhaustivité, définir et cerner notre contexte de recherche : en Algérie, des voix étrangères règnent dans les universités. Particulièrement à l'ENSC, un grand intérêt est accordé au FLE ; enseignants et étudiants s'attellent à exploiter le français en salles de cours ou dans les classes de stage. Toujours en continuité avec les habiletés faisant l'objet de notre recherche, le prochain chapitre portera sur les deux compétences orales qui sont amplement prises en charge par les partenaires de l'acte pédagogique : l'expression et la compréhension.

CHAPITRE II

**L'expression orale :
activité et habileté linguistique**

Introduction

Notre réflexion théorique est alimentée par un point fondamental concernant l'expression orale qui est conçue comme étant « *tout ce qui est exprimé au moyen de sons issus de la bouche d'un locuteur, et pouvant être saisis par l'oreille d'un auditeur* » (Lebre-Paytard, 1990 : 34). C'est aussi « *un message produit par un enchaînement de phonèmes et perçus auditivement* » (Lebre-Paytard, 1990 : 34)

Ce chapitre est consacré au traitement de la notion d'expression orale. Nous essayerons d'abord d'identifier la position de l'oral dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues. Ensuite, la relation qui unit un enseignant avec son enseigné pour pouvoir exposer les caractéristiques, les compétences et la façon d'exercer cette habileté linguistique orale en œuvre. Enfin, nous traiterons de près les deux notions de communication et de prise de parole, tout en énumérant les conditions permettant d'y accéder et les obstacles qui peuvent empêcher l'apprenant de prendre la parole en FLE.

1. Expression / production orale de la langue étrangère

Une très grande circulation de l'information marque l'atmosphère enseignement/apprentissage dans une classe de langue. Les partenaires sont alors appelés à communiquer en maniant aisément la langue, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Un apprenant en classe de FLE doit sans doute « *communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression* » (Desmons, 2005 : 19).

A propos de l'expression orale, l'on s'interroge si elle serait un « *savoir et pouvoir prendre la parole ?* ». Ou encore : un « *dire et se dire* », et dans ce cas « *comment le dire et pourquoi le dire ?* » (Bizouard, 2006 : 5). Tagliante (2006 : 82), de son côté, ajoute que l'expression orale est composée d'un fond et d'une forme.

Le fond est caractérisé par :

- les idées, les informations que l'on donne, l'argumentation que l'on choisit, les opinions et les sentiments exprimés ;
- les illustrations orales, les exemples qui accompagnent les idées ou les informations ;
- la structuration des idées ;

- le langage, la correction linguistique, l'articulation, l'intonation.

La forme, c'est :

- l'attitude générale, les gestes, les sourires ;
- la voix, son volume, son débit ;
- les regards, les pauses significatives, les silences voulus.

Autrement dit, pour s'exprimer oralement, le locuteur doit, d'une part, avoir un objectif bien déterminé pour lequel il choisit ses mots. Il utilise, au temps voulu, l'argumentation convenable pour appuyer ses idées, ses informations et ses sentiments tout en se souciant de traduire correctement ce que l'on veut dire à travers des illustrations et des exemples qui structurent les idées et qui sont à la fois adaptables à la situation et au destinataire.

D'autre part, le locuteur doit manifester des comportements accompagnant son expression : des attitudes, des gestes et des sourires qui reflètent en toute fidélité ses idées et son intention au moment de son expression. Il est aussi très important d'adapter le volume et le débit de sa voix à la distance qui le sépare de son interlocuteur. Aussi, le regard joue-t-il un rôle essentiel dans l'expression orale, tant qu'il sert à maintenir le contact et tester le degré de compréhension chez le destinataire. Quant aux pauses et silences, ils marquent des intentions exprimées par le locuteur telles que céder la parole, hésiter et réfléchir. En somme, le mécanisme corporel façonne en grande partie l'expression orale chez les individus dans la mesure où cette dernière se construit en situation. Quand l'individu prend la parole, il recourt à la langue pour configurer ses idées, établir et gérer un dialogue selon son objectif et agir sur autrui car l'acte de parler exige de « *parler à et parler de, mais convoque également un parler pour.* » (Anderson, 2010)

1.1 Production ou expression ?

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, « *les termes de production et d'expression sont sémantiquement voisins et, en conséquence, employés comme synonymes. [...] le mot 'expression' renvoie davantage à un champ marqué par la subjectivité, à l'idée que l'on sort de soi quelque chose à dire ou à écrire ; ce terme, qui a dominé dans les années 70, a tendance aujourd'hui, sous l'influence des grammaires textuelles, à être remplacé par celui de production* » (Robert, 2008 : 170).

Les termes « expression » et « production » ont alors un champ commun de références : la réalisation physiologique du langage ; leurs emplois sont nuancés par l'objectif pour lequel on y a recours.

Une confusion encore très importante à relever dans cette sphère, entre l'*oralité* qui concerne le fait de produire des propos en ayant comme source un écrit ; et l'*oralisation* qui concerne la lecture de l'écrit. Il convient de dire qu' « *on peine à le (l'oral) définir et l'on confond souvent production orale, fondée uniquement sur le répertoire des locuteurs (parler, oral spontané), oralisation soit l'expression orale d'un texte écrit (lire une histoire) et oralité qui concerne une production orale dont l'origine est un texte écrit (raconter une histoire)* » (Pégaz-Paquet, 2011, 2013 cité in Pégaz-Paquet & Cadet, 2016 : 10).

1.2 Présentation de l'expression orale

Pour l'accomplissement d'une expression orale, une association entre la production, la perception et la compréhension est fortement nécessaire (Lhote, 2001 :29). Ce qui décrit, d'une part, son aspect effectif est bien la suite sonore que l'individu articule. D'autre part, le contact créé par la parole effective et la langue décrit son état potentiel car « *la langue, pour s'imposer à l'esprit de l'individu, doit d'abord avoir la sanction de la collectivité* » (Saussure & Engler, 2002 : 299).

Il est toutefois important de signaler que l'aspect physiologique qui dote l'expression orale ne lui est pas fondamental car l'acte de produire ne caractérise en aucun cas l'interaction entre des locuteurs parlant entre eux (Beacco, 2007 : 78-79).

1.3 L'aisance et l'autonomie langagière en FLE

L'habileté à interagir à l'oral est l'une des préoccupations majeures de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (Cuq & Gruca, 2017 : 122). L'apprenant, en communiquant intensivement, pourrait atteindre l'aisance à s'exprimer que Germain & Netten (2010 : 530) expliquent ainsi :

« [...] *l'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle, d'autre part) d'un énoncé dans une situation authentique de communication. Dans cette perspective, nous considérons les hésitations,*

les pauses, les allongements vocaliques, les répétitions de mots ou de syllabes, etc. comme la simple manifestation externe d'un phénomène plus complexe sous-jacent : l'habileté à faire des liens, avec plus ou moins de facilité, entre les diverses composantes d'un énoncé en situation authentique de communication ».

De son côté, Beaulieu (2001, cité in CMEC, 2008 : 3) ajoute que :

« L'aisance à l'oral, la facilité de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de la réussite sociale et professionnelle, alors que l'inverse explique bien des échecs ».

Il est alors important de savoir communiquer en maîtrisant la langue, ce qui permet une intégration professionnelle et une socialisation culturelle.

2. L'oral dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues

L'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère passe par une pyramide de réformes qui le façonne et qui se définit par un ensemble de contraintes politiques, économiques et sociales liées au pays en question. C'est pourquoi les méthodologies et les contenus du système éducatifs varient.

2.1. Dans la méthodologie traditionnelle

La méthodologie dite « traditionnelle », appelée aussi méthodologie « classique », a vu le jour en France au début du XIX^{ème} siècle ; elle se distingue par l'accord d'une attention soignée à la grammaire explicite dans l'objectif de pouvoir apprendre les cultures et les civilisations en lisant et traduisant des textes littéraires. Les mots étant dépourvus de leurs contextes, on les expliquait en les traduisant en langue maternelle. La production orale occupait le second plan, elle se faisait à travers des exercices de prononciation et de lecture à haute voix. L'enseignant proposait des textes à apprendre par cœur et à réciter : c'est de l'écrit oralisé (Germain, 1993 :125) ; l'importance est plus accordée aux formes littéraires qu'au sens des textes. L'enseignant étant une autorité certaine détenait le savoir au moment où l'élève passif n'avait aucune initiative dans la pratique de l'oral (Robert et al, 2011 : 84-85). Ceci dit, l'interaction et la valorisation de l'oral était quasi absente en classe.

2.2. Dans la méthodologie directe

Le début du XX^{ème} siècle a été le point de départ de la méthodologie dite « directe » qui est venue combler les insuffisances de la méthodologie traditionnelle en vue de doter l'enseignement des langues étrangères d'un objectif principal qui est la capacité de parler pour communiquer.

Cuq (2017 : 267) explique que :

« La principale originalité de la «méthodologie directe » consiste à utiliser dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non- verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend aussi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets ».

Dans ce cas, l'oral est privilégié, il existe des interactions entre l'enseignant et son apprenant à travers l'interrogation, le réemploi de mots, etc. L'enseignant sert de locuteur modèle et l'apprenant ne doit utiliser que la langue étrangère. Une place importante est accordée à la phonétique. Pour ce qui est de la grammaire, on l'enseignait implicitement à travers les régularités des structures des exemples que l'on proposait. La compréhension se faisait par intuition, imitation et répétition pour apprendre et retenir (Puren, 1988 : 159).

2.3. Dans la méthodologie audio-orale

Née dans les années 1950, on donne la priorité à la langue orale, la prononciation et la communication en langue étrangère qui sont alors devenus un objectif majeur. On travaillait sur des enregistrements de dialogues de langues courantes grâce aux innovations technologiques (le magnétophone). Les apprenants mémorisaient puis reproduisaient des énoncés (Kraschen, 1983). Ils se soumettaient à des exercices de répétition pour acquérir des structures sans se référer au sens, mais ils avaient le droit de recourir à la langue maternelle pour expliquer des mots ; l'imitation de modèles se faisait dans le but de communiquer avec

un parler « *plus proche des réalités sociales* » (Barthélemy, 2007 :155). L'enseignant, quant à lui, encourageait ses apprenants à s'autocorriger (Robert & al, 2011 :88). La grammaire était implicite et s'acquerrait inconsciemment. Cependant, les documents étaient loin d'être authentiques : ils étaient dépourvus de leurs contextes, c'est pourquoi les apprenants ne pouvaient pas utiliser la langue en dehors de la salle de cours, elle a donc donné naissance à d'autres méthodologies pour remédier à ses failles.

2.4. Dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle

L'utilisation conjointe du son et de l'image a fait naître une nouvelle méthodologie dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères : la SGAV (la méthodologie Structuro-Globale Audiovisuelle) au milieu des années 1950. Politiquement, la France se sentait menacée par l'avancée de l'anglais qui devenait langue internationale, alors elle s'engage à diffuser la langue française en entreprenant des mesures telles que la création de la méthodologie SGAV. Grammaticalement, la langue est considérée comme une structure d'où le terme « structuro », le terme « global » désigne le fait que l'on décrit la langue en se basant sur une représentation globale de la perception de la communication. « Audio » et « visuel » désignent l'emploi du son et de l'image dans les cours. Ce qui la caractérise par rapport aux méthodologies précédentes, c'est qu'elle prend en charge aussi bien le côté verbal que le non-verbal, c'est-à-dire suprasegmental, des documents authentiques (Lebre-Payard, 1990) (gestuelle, cadre spatio-temporel, intonation,...) se basant sur le trio : situation de communication, image et dialogue et surtout portant sur la vie quotidienne. Il y a eu conception de la parole qui est un phénomène individuel basé sur l'intonation et le rythme, Gubérina (1974 :49) ajoute que « *l'usage individuel de la langue présuppose également le dialogue, donc le fait social* ».

En fait, l'apprenant doit reproduire les structures des phrases sur le plan acoustique, pour ensuite percevoir et émettre les structures de la parole (Gubérina, 1974 : 51). La grammaire est implicite et inductive. Dans cette méthodologie, quatre habiletés prennent place, à savoir : comprendre, parler, lire et écrire ; la langue est enseignée comme moyen d'expression et de communication en accordant une place très importante au sens. De plus, l'exploitation de l'oral commence à prendre de l'ampleur par rapport à l'écrit, on s'intéresse au parler qui représente les procédés d'expression humaine sur le plan intellectuel, social et affectif (Gubérina, 1974 :50). L'apprenant est enfin capable de s'exprimer aisément à l'oral

et l'enseignant « *agit surtout comme un animateur, soucieux de favoriser l'expression spontanée des élèves et de stimuler leur créativité* » (Robert & al, 2011 :90).

Bien que l'approche SGAV mette l'accent sur l'oral, elle est entrée en déclin, elle est et reste, elle aussi, limitée dans la mesure où l'apprenant, ne faisant qu'apprendre et reformuler, ne saura prendre la parole en dehors du contexte scolaire avec des locuteurs parlant français.

2.5. Dans la méthodologie communicative

Ce n'est qu'en partant des lacunes des méthodologies précédentes que l'avènement de l'approche communicative a eu lieu, pendant les années 1970. Elle est mise au point par des courants linguistiques et didactiques qui mettent l'accent sur la communication et surtout l'interaction sociale. Ce qui caractérise aussi cette approche est que la langue et sa fonction dépendent totalement des besoins langagiers des apprenants. Son objectif majeur est d' « *apprendre à communiquer en langue étrangère* » (Robert & al, 2011 : 144), l'apprenant peut pratiquer la langue et prendre la parole librement et spontanément : la langue est un instrument de communication par excellence. L'enseignant, quant à lui, est un facilitateur de l'apprentissage (Robert & al, 2011 : 94), il aiguille les apprenants à construire le savoir. Dans cette optique, Ginet et all (1997 :27) expliquent que :

« L'approche communicative a eu le grand mérite d'apporter un peu d'air frais dans l'enseignement des langues, de déstabiliser les dogmes établis, d'humaniser l'apprentissage, de le rendre beaucoup plus vivant, au sens premier du terme, et potentiellement beaucoup plus intéressant sur le plan intellectuel. »

De son côté, Nolwenn (2009 :93) ajoute que « *l'approche communicative se base sur le contexte et le sens d'un énoncé en situation de communication* », faisant alors appel à la sociolinguistique. Il avance ainsi que l'approche communicative fonde ses principes sur le droit à l'erreur. De ce fait, l'enseignement/apprentissage de la langue française à l'ENS se voit devoir faire acquérir toutes ces composantes ou du moins les renforcer, chez les étudiants qui, à leur tour, seront amenés à les installer dans leurs classes.

2.6. Dans l'approche actionnelle

Venant compléter l'approche communicative à la fin des années 1990, l'approche actionnelle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches en utilisant des capacités linguistiques, sociales, culturelles et des savoir-faire; elle privilégie les actes de parole :

« Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». (CECR, 2001 :15).

En effet, l'apprenant utilise le physique et la langue en vue de réaliser une tâche et cela lui permet de mieux assimiler la langue. Il mémorise mieux s'il est capable d'associer une action à un mot (Delrue, 2012 : 15). Puren (2009: 123) a déclaré que dans l'approche actionnelle :

« [...] pour la première fois, les apprenants sont considérés dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière tandis que les approches traditionnelles et l'approche communicative veulent que les apprenants soient capables de réaliser eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage ».

Dans cette approche, la place accordée à l'oral est très importante vu qu'il permet la *« Co-construction, en temps réel, d'un contenu, d'une situation, d'une relation dans l'interaction avec autrui »* (Wirthner, 1991 :15). La langue est ainsi définie comme une réalité orale (Porcher, 1995 : 32) qui se manifeste à travers des comportements observables c'est-à-dire des savoir-faire (Beacco, 2000 : 106). Cependant, il est à signaler que la langue parlée est loin d'être parfaite, les échanges verbaux quotidiens manifestés sous forme d'expression orale et se donnant à la spontanéité, reflètent une constitution d'énoncés mal formés (Barthélemy, 2007 : 28) voire une dégradation de la langue (Blanche-Benvenist : 2010, 09).

En outre, l'école, de son côté, considère l'oral comme une langue *« moins formelle, peu élaborée, déficitaire, voire fautive car « non-conforme »* (Pégaz-Paquet & Cadet ,2016 : 2). Les résultats obtenus par cette approche sont certes prouvés efficaces dans l'apprentissage

des langues, comme le montrent plusieurs recherches scientifiques ; reste à dire qu'ils n'ont pas été consolidés, c'est pourquoi on l'appelle approche et non méthode (Saydi, 2015 : 15).

2.7. Dans l'approche neurolinguistique (ANL)

Cette approche est une conception nouvelle de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. S'appuyant sur le développement des compétences à l'oral qui précèdent systématiquement tout contact avec l'écrit (à la différence des approches précédentes qui s'appuient sur l'apprentissage des savoirs), elle a pour but d'installer, en salle de cours, les conditions nécessaires pour pouvoir utiliser la langue à des fins de communication, avec une certaine aisance et spontanéité et surtout autour de documents authentiques liés au vécu des enseignés (Hilton, 2018 : 4).

Claude Germain (Université du Québec à Montréal) et Joan Netten (Memorial University of Newfoundland), concepteurs de ce programme d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et secondes, ont élaboré cinq principes de bases encourageants le développement de la communication spontanée (Guettliffe, 2020 :138). En fait, des études comparatives entre différents tests déterminant le niveau de l'apprenant en ce qui concerne son interaction orale, ont démontré le poids supérieur de l'approche neurolinguistique dans le développement de compétences en communication spontanée ; celle-ci peut être le point de départ du rapprochement de deux communautés linguistiques.

Truong (2020 : 113), affirme que la production orale est un point essentiel de l'ANL d'où la réalisation orale des interactions entre locuteurs. Il prouve, dans son travail de recherche, qu' « environ 70% du temps d'enseignement est consacré aux interactions orales ».

Les stratégies d'enseignement se forment alors autour des cinq principes de base de l'ANL que Netten & Germain (2012 : 93) dénombrent ainsi :

- « La création d'une compétence implicite- l'acquisition d'une grammaire interne ;
- La primauté du développement de l'oral- le recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie ;

- *L'accent mis sur la signification plutôt que sur la forme- le recours à la pédagogie du projet ;*
- *L'authenticité de la langue et des situations de communication- la création de situations authentiques de communication en salle de classe ;*
- *L'interaction entre les élèves en salle de classe- le recours à des stratégies interactives de communication ».*

Nous pouvons dire alors que l'ANL, qui se résume en le fait d'apprendre une langue étrangère par le biais de conversations dirigées, est venue remplacer « *les programmes linguistiques trop souvent organisés autour de stratégies d'enseignement limités* » (Guettliffe, 2020 : 169) et a pu permettre de repenser l'enseignement des langues étrangères à l'aide de contenus flexibles dans des contextes variés. Enfin, nous tenons à confirmer que l'oral qui est considéré comme moyen de communication, reste chez bon nombre d'enseignants, mal admis. Nous rejoignons ainsi l'idée de Pégaz-Paquet et Cadet (2016 :2) qui expliquent que :

« L'émergence de l'idée de langue de communication s'est révélée « dérangement » à bien des égards pour nombre d'enseignants. D'une part, il s'agissait pour eux de se déposséder de leur droit exclusif de parole au profit des élèves ; d'autre part, et par conséquent, de reconfigurer les interactions pédagogiques ; enfin, de résoudre le problème des modalités de l'évaluation de l'oral ».

Ceci devrait ouvrir des voies à des agendas de recherches plus ambitieux. Bien que l'enseignement /apprentissage du FLE connaisse une avancée sans limites avec même les dernières réalisations télématiques, nous nous interrogeons encore, jusqu'à présent, sur le degré d'application de ces méthodologies modernes : n'y a-t-il pas des fossés entre les prescriptions institutionnelles et la réalité en classe ? Les enseignants et leurs apprenants sont-ils suffisamment motivés pour créer le climat propice en salle de cours ?

3. Relation entre l'enseignant et l'apprenant

En situation d'enseignement/apprentissage du FLE, une relation interpersonnelle et mutuelle se construit pour exercer la langue (Cifali : 2005, 42). Le locuteur parle en ayant reconnu l'autre et en ayant la volonté de s'impliquer dans des échanges. Selon Kerbrat-

Orecchioni (1980 :120), en pratiquant la langue, il apparaît un « moi-ici maintenant » qui correspond à ce que chacun des locuteurs s'identifie et identifie son interlocuteur comme sujet parlant. Le maintien de la conversation dépend du degré de compréhension de l'énoncé par les auditeurs. L'auteure ajoute aussi que la relation dépend des liens de pouvoir et de familiarité entre les partenaires. Le cas s'avère un peu compliqué pour les étudiants de l'ENS en phase de stage car ils font face à deux situations ayant lieu en parallèle : enseignant devant ses élèves et enseigné devant ses formateurs (Voir chap. IV).

4. Formes et caractéristiques de l'expression orale

Nous avons expliqué plus haut que Tagliante (2006 :81-82) distingue deux éléments sur lesquels se base l'expression orale à savoir le fond et la forme. En fait, dans toute expression orale, il importe au locuteur d'avoir d'abord des *idées* à exprimer sous forme d'opinions, d'émotions, de sentiments ou d'informations accompagnés d'objectifs clairs qui correspondent à son âge, son statut dans la société et son rôle. Il doit connaître aussi *la structure* qui correspond à la manière de s'exprimer en utilisant des passages cohérents illustrés d'exemples et suivis de conclusions. Ces passages sont sans nul doute accompagnés d'un aspect extralinguistique :

- *Le non-verbal* sous forme de gestes, de signes, de mimes, de sourires en vue de transmettre facilement le message.
- *La voix* du locuteur qui comprend l'intonation, le volume, le débit, l'articulation, le ton...etc. (Baril, 2002 : 339) et qui sont porteurs d'intentions et d'informations supplémentaires.
- *Les moments de silence, les pauses significatives et les regards* au cours de l'expression orale sont aussi des éléments sur lesquels le locuteur se base pour maintenir le contact avec son interlocuteur, il pourra ainsi s'assurer que son message a pu être atteint.

Ces éléments se réunissent dans une expression orale pour mener à bien la transmission des messages. Il suffit alors de savoir quand et comment y recourir.

5. Comment pratiquer l'expression orale ?

A l'Ecole Normale Supérieure, considéré comme notre champ d'investigation, l'expression orale est présente dans tous les modules. En classe, les étudiants doivent

s'exprimer en langue française, ils interagissent, reprennent, répètent,... tout en ayant produit des énoncés bien structurés (choix du lexique, respect de règles, articulation...) en vue de comprendre et de se faire comprendre. Le module « Pratiques et Techniques de l'Oral » est le module qui se charge le plus de développer chez l'étudiant la capacité de comprendre et de s'exprimer oralement. Pour apprendre à prendre la parole, il faut installer et développer les capacités suivantes :

a-Agir et interagir dans différentes situations de communication, il lui faut pour cela :

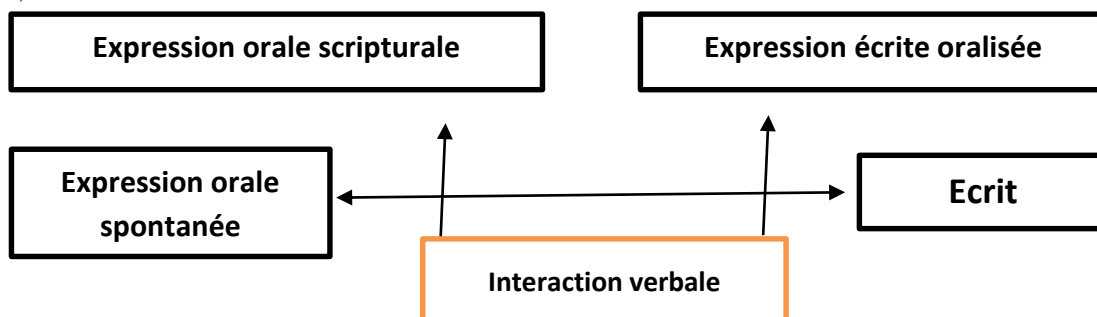
- Parler spontanément, prendre part à une discussion informelle sans préparation.
- Exprimer ses sentiments et réagir à des sentiments.
- Utiliser les éléments de la communication non verbale.

b- S'exprimer en continu en passant par le fait de:

- S'adresser à un auditoire de façon adaptée : rythme, débit, volume, registre...
- Dire un texte court mémorisé (poésie, texte de chanson...).
- Lire à voix haute un texte (lecture expressive, dramatisée, jouée...).

5.1. Niveaux d'expression orale

Pour Benveniste, il est remarquable, voire gênant de redire, d'hésiter ou de répéter quand on écrit, chose qui est loin d'être perceptible quand on utilise un parler spontané (Blanche-Benveniste, 2010 : 17). Par contre, il est important d'être plus attentifs face à un parler dont l'objectif est de transmettre un contenu à des fins instructives (l'explication de l'enseignant en salle de cours par exemple). Nous entendons par là que les interactions verbales en classe sont appuyées par des formes d'expression orale que (Schneuwly, 2006 : 148) démontre dans le schéma ci-dessous :



Les trois formes de l'expression orale selon Schneuwly (2006).

En fait, *l'expression orale spontanée* renvoie à la forme orale de la langue française improvisée. Cette forme d'expression est quasiment toujours présente en classe et ne peut échapper à la réalité de recourir au discours oral souvent appelé « familier » (Detey, 2010 : 48) pour éviter l'emploi de phrases modèles. Par contre, *l'expression orale scripturale* renvoie à la langue formelle, se basant sur l'écrit. Elle est employée dans des situations académiques, elle marque la différence entre la langue orale construite, utilisée en classe, et celle utilisée à la maison (Bourhis et al, 2013 : 74). Pour *l'expression écrite oralisée*, il s'agit de lire ou de réciter un texte écrit qui représente le support servant à garder et mémoriser les idées déjà construites chez l'apprenant.

5.2. Démarche pédagogique de l'expression orale

Au sein du groupe classe, l'enseignant et ses apprenants doivent développer le sens du dialogue, de l'expression, de l'interaction, de l'imagination et de la créativité. Pour ce faire, l'étudiant passe par les activités suivantes :

5.2.1. La simulation

Dans ce cas, l'apprenant se met dans la peau d'un autre en assurant linguistiquement et socioculturellement son rôle dans une situation de communication confrontée. Il s'implique dans son discours en utilisant le « je » simulé ; il simule la situation à travers laquelle il nourrit son imagination, sa motivation, son invention et il pourra aussi se juger et s'évaluer pour pouvoir par la suite produire des énoncés en français.

Debyser définit la simulation en formation comme étant « *la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir* » (Debyser, 1969 : 6 cité par Robert, 2008 : 186).

5.2.2. Le canevas

« *Un canevas est une sorte de guide pour les apprenants qu'ils vont suivre afin de les aider dans leur travail de production à l'oral* »². L'objectif est d'habituer les apprenants à

² <http://pourtaclass.e-monsite.com/pages/la-demarche-pedagogique-dans-un-cours-d-expression-orale.html>
Page consultée le 28/08/2020

prendre la parole. Il suffit de proposer des situations dont l'emploi des structures déjà apprises pourra avoir lieu. Ici l'enseignant est absent de la conversation, il anime, surveille, corrige l'articulation et prévoit des activités de remédiation ; quant aux apprenants, ils seront capables d'improviser et de mieux utiliser les notions apprises préalablement.

5.2.3. Le jeu de rôles

Cette activité implique l'improvisation d'une expression orale par des apprenants créant des personnages proches de la réalité, « *sans documentation ni préparation particulières autres que le cours de langue lui-même, et sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ* ». L'apprenant ne prépare pas de textes écrits, c'est en étant en pleine situation qu'il acquière de nouvelles structures et un nouveau lexique et évite l'utilisation mécanique de répliques. D'ailleurs, d'un point de vue pragmatique et sociolinguistique les jeux de rôles, qui représentent des situations de communications plus proches de l'authentique, sont à la base de l'approche communicative qui écarte les textes écrits.

5.2.4. Le débat

Il s'agit d'argumenter, de contredire, d'exprimer, devant un public, un jugement personnel bien structuré autour d'un problème posé. Dans ce cas, l'étudiant doit bien manier le vocabulaire lié au thème traité et surtout à l'argumentation, il pourra alors préparer et planifier une argumentation et intervenir oralement.

5.2.5. L'exposé

Dans cette activité, l'étudiant doit maîtriser la parole en public, il expose oralement un travail en classe devant l'enseignant et ses camarades. Roulet et al. (1985) explique que l'exposé est un discours ayant lieu en situation surtout « monologal » (Roulet, 1985 cité in Zahnd, 1998 : 44) et proposé à des apprenants qui deviennent « *des objets d'apprentissage ou d'intervention didactique au cours des activités en classe* » (Roulet, 1985 cité in Zahnd, 1998 : 44).

5.2.6. La bonne diction

Elle correspond au fait de bien articuler en contrôlant le débit de sa parole. Selon Zedda (2006 : 08), « *la bonne diction signifie utiliser un modèle de langue qui s'approche bien entendu de la référence standard, mais cette dernière doit rester une entité virtuelle, qui accepte des légères colorations régionales, conscientes et contrôlées, actualisées dans un appareil vocal qui permette une expression orale claire et distincte, capable de résonner facilement dans une salle de dimensions raisonnables, et bien conçue, acoustiquement parlant* ».

Etant donné que l'ENS regroupe des étudiants venant de différentes wilayate du pays, la différence qui existe entre les parlers et les accents est nettement remarquable au sein du groupe classe. Ce parler est influencé par son aspect socioculturel qui peut même arriver à atteindre l'articulation. Une amélioration de la diction est alors mise en pratique. Pour ce faire, le recours aux virelangues est un exemple pertinent. Nous tenons à signaler que les activités citées précédemment ont parfois du mal à se concrétiser dans les pratiques de classes à l'ENS pour la raison que l'oral prend du recul au profit de l'écrit dans certains modules tels que la PSL, la phonétique-phonologie, l'atelier graphique, etc.

6. Les compétences de l'expression orale

Les compétences de l'expression spécifiques à l'oral permettent à l'apprenant de comprendre ainsi que de produire des énoncés oraux et donc de pouvoir communiquer oralement dans des situations de communication diverses. C'est « *la connaissance pratique et non nécessairement explicitée des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (Galisson & Coste, 1976 : 106). Ainsi, la compétence de communication comprend plusieurs composantes : *une composante linguistique* (c'est la capacité d'utiliser des règles pour réaliser des messages) ; *une composante sociolinguistique* (ce sont les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue ainsi que l'usage de la langue en contexte) ; *une composante pragmatique* (correspondant aux échanges interactionnels dans des situations de communication y compris la réalisation des actes de parole et des fonctions langagières ; elle vise la cohérence et la cohésion dans les discours), (CECR, 2001: 17).

Toutefois, en vue d'atteindre la communication, l'étudiant est appelé à prendre la parole au moment où il le faut et à assurer la hiérarchie des tours de parole. Il saura donc quand et comment doit-on intervenir pour communiquer.

7. La communication et la prise de parole

Comme nous l'avons cité plus haut, l'approche communicative considère l'oral comme un instrument de communication. Cette dernière inclut à la fois le mode verbal et le mode non verbal qui se complètent chez l'homme. Nous communiquons à l'aide de la langue et des attitudes corporelles, des mimiques, etc. En classe, ce n'est que grâce à la communication que l'enseignant peut réaliser les différentes activités pédagogiques.

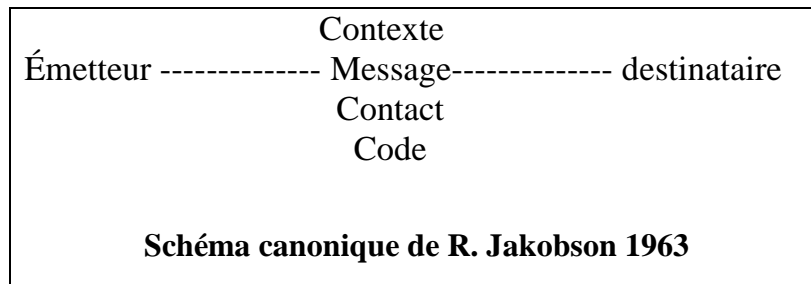
7.1. La communication

Nous tentons d'expliquer ce que sous-entend le concept de « communication » en vue d'éclairer davantage notre champ de recherche. En partant des composantes citées précédemment et qui sont à la base de toute compétence de communication, nous pouvons dire que la langue est à la fois objet et outil d'enseignement et que dans toute situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant interagit avec son public à l'aide de la communication orale et écrite .

« Il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages »
(Moirand, 1982:10).

En fait, la langue est utilisée comme outil de communication à travers des interactions en classe, sous forme d'échanges verbaux ou non-verbaux, ce qui est différent de la simple conversation ou la communication où le sens est unique. Perrenoud (1994 :18) explique que la communication représente « *une modalité de réalisation du curriculum [...] une modalité d'exercice du métier d'enseignant et du métier d'élève [...]* ». Il ne peut y avoir alors d'apprentissage, qui est l'objectif premier de l'école, sans qu'il y ait communication. Selon le modèle de Jakobson (1963 :214), dans une communication, il doit y avoir un émetteur qui

envoie un message à un récepteur en utilisant un code dans un contexte donné à travers un canal comme indiqué dans le schéma ci-dessous :



Ce modèle risque de provoquer un « étalon normatif » (Gillet, 1983 : 2) qui suggère que l'échec de la communication ne peut être lié qu'à la responsabilité linguistique de l'émetteur ou du récepteur dans le cas où une maîtrise du code dans un canal déterminé existe; nous remarquons que les facteurs altérant la communication, tels que le bruit, n'est pas mis en jeu. Ajoutons que ce modèle jakobsonien ne favorise pas l'interaction en classe étant donné que le récepteur a un rôle passif (Moeschler & Auchlin, 1997 :155). La communication, dans ce cas, ne prend pas en considération l'aspect social du langage. Il ne s'agit donc pas uniquement d'émettre et de recevoir le message, mais d'un processus plus complexe entre les interactants. En classe de cours, la communication représente l'échange et l'interaction, il s'agit bien d'une relation existant entre partenaires (Mucchieli, 1995: 38). Elle obéit à des facteurs matériels (disposition des tables par exemple), psychologiques (état d'esprit), cognitifs (enseignement, apprentissage, etc) et sociaux (règlement de l'établissement). (Abric, 2019 :20).

Kerbrat-Orecchioni (1980 : 19) présente, ci-dessous, une reformulation du schéma de Jakobson, dans laquelle, elle indique que les compétences para-linguistiques (la gestuelle) s'activent dès qu'un échange est établi entre les participants, ajoutant que lorsque l'un d'eux émet un message, il est question de « prise de position ».

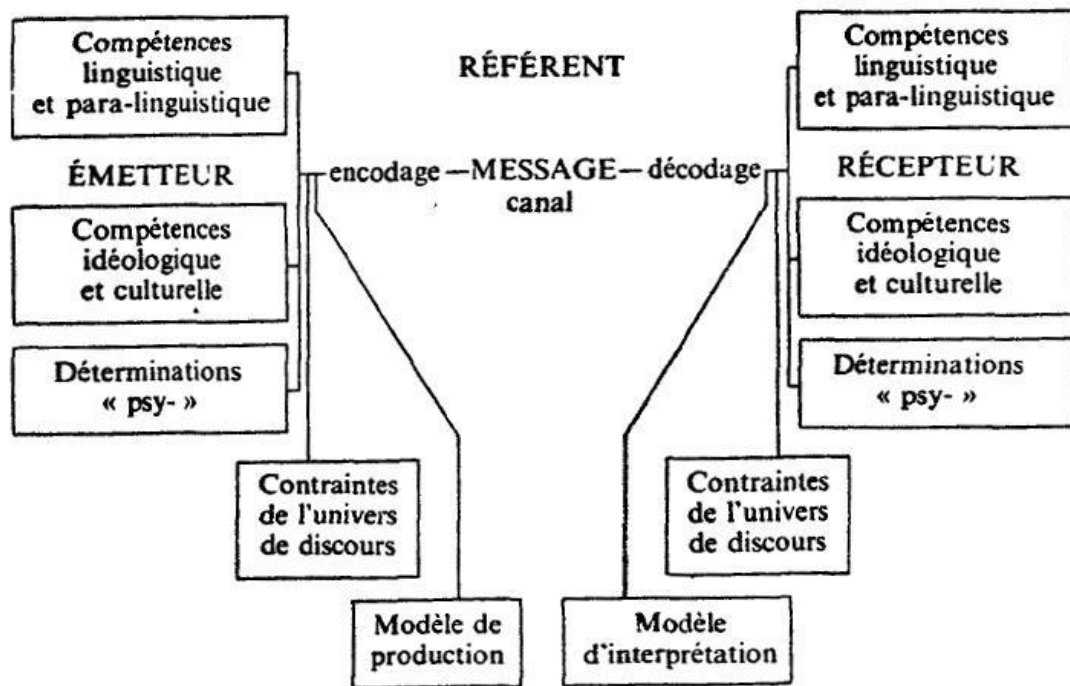


Schéma de la communication selon Kerbrat-Orecchioni (1980)

7.1.1. Conditions de la communication

7.1.1.1. Conditions physiques et psychologiques

Selon Francis Vanoye (1973 :159), le passage de l'appareil phonatoire humain à l'oreille humaine de la communication orale s'expose à trois aspects.

- Un aspect physiologique lié aux variations de fréquence (hauteurs), aux intensités et aux périodicités des ondes sonores. Le locuteur remarque que sa voix ne peut être atteinte au-delà d'un certain seuil.
- Un aspect psycholinguistique lié à la culture et à l'expérience du récepteur qui, face à un message, est capable de « *catégoriser ses composantes grammaticales, sémantiques, symboliques, stylistiques* » (Vanoye, 1973 :159)
- Un aspect psychologique relatif aux problèmes de l'attention des participants à la communication et de leurs personnalités.

Ainsi, ajoute-t-il que les conditions permettant à une communication orale de s'établir et qui se résument comme suit :

- L'émetteur doit respecter les seuils physiologiques précis, il ne doit pas être « dur d'oreille » par exemple, et doit fournir son message dans un climat loin d'être affecté par des bruits provenant, par exemple, de l'extérieur. F. Vanoye cite l'exemple des salles de classes donnant sur des rues encombrées.
- Le code doit être commun entre les partenaires, autrement dit, le message doit être perceptible et identifiable.
- Le contact psychologique doit être maintenu. Il est recommandé de soutenir l'attention du récepteur qui, à son tour, adapte son comportement aux conditions de la communication.

Il est à signaler que dans toute communication, des perturbations peuvent intervenir et altérer le circuit de l'information. Ces perturbations peuvent être d'ordre physique (bruit proprement dit, voix trop basse, débit rapide...), linguistique (cas du récepteur éprouvant des difficultés à décoder le message), et psychologique (tel que le manque d'attention ou la survenue d'éléments passionnels brouillant le message, etc.) (Ibid. :159).

En plus des conditions physiques et psychologiques de la communication orale, les conditions matérielles ne manquent pas d'importance, nous les citerons ci-dessous.

7.1.1.2. Conditions matérielles

Dans une communication orale, le cadre et les détails matériels ont un impact très important sur le comportement des participants, Selon Vanoye (1973 :169) « *La disposition spatiale des participants est capitale. Il s'agit de faciliter les communications et les échanges généralisés. Les participants doivent donc : s'entendre, se voir* ».

Il faut qu'il y ait réalisation de deux conditions : une distanciation bien calculée entre les individus, d'une part, et une répartition des membres de sorte que chacun puisse facilement voir l'autre, d'autre part. Après avoir observé plusieurs dispositions lors de réunions, l'auteur déduit que les tables rondes ou ovales réalisent « parfaitement » les conditions requises à la bonne gestion des réunions ; il en est de même pour la disposition des tables en arcs-de cercle concentriques (Vanoye, 1973 :170). Cette disposition de tables est la plus proche de celle réalisée dans les amphis de l'ENSC ; toutefois dans les salles de cours, les tables sont disposées sous forme de rangées ou rarement en forme de U avec l'enseignant au centre.

Il est à noter que les conditions sus-citées permettent de mener à bien une communication orale en salle de cours, enseignant et apprenants s'enveloppant d'un climat harmonieux d'échanges qui leur permet de bien faire circuler l'information.

7.1.2. Types de communication

La communication revêti plusieurs aspects spécifiques, ce qui nous mène à avancer les quatre types suivants distingués par Weiss (2001) :

7.1.2.1. La communication didactique

C'est « *avant tout l'apanage de l'enseignant qui utilise la langue étrangère pour organiser le travail dans la classe en donnant des consignes et des ordres [...] Elle est importante par le fait qu'elle constitue une exposition régulière et prolongée à la langue étrangère* » (Weiss, 2001 : 112-113). Ce cas fait référence à la classe traditionnelle où l'enseignant explique, pose des questions et incite les apprenants à parler pour être évalués.

7.1.2.2. La communication imitée

Elle consiste à apprendre par cœur et réciter, à répéter « *des modèles donnés par l'enseignant [...], par des exercices d'application et de fixation ainsi que des exercices de transfert guidés* » (Weiss, 2001 : 113). Dans ce type, l'apprentissage se fait à travers des exercices structuraux, et l'élève est quasiment absent.

7.1.2.3. La communication simulée

Dans ce cas, l'élève participe tout au long de la séance et fait preuve de beaucoup d'imagination. « *L'élève doit faire preuve de beaucoup plus d'imagination et d'initiative [...]. Il est appelé à s'impliquer davantage, à donner son opinion, à réagir à celles des autres, bref l'élève est appelé à participer à une véritable interaction dans la salle de classe* » (Weiss, 2001:113). Cependant, ce type détache la communication de son cadre réel.

7.1.2.4. La communication authentique

Dans cette communication, l'élève est libre de prendre l'initiative de parler sans les contraintes rigides de la communication didactique. Il imite des processus puisés de la

vie quotidienne et «*prend l'initiative de la parole [...]* » (Weiss, 2001:113). La communication est donc plus naturelle et l'élève se voit plus autonome. Il s'avère que l'apprenant doit impérativement se situer dans la communication simulée et authentique afin de pouvoir développer son autonomie langagière et pouvoir prendre la parole aisément en classe. Dans ce qui suit, nous essayerons de développer cette vision.

7.2. La prise de parole : conditions et difficultés

Avant d'être exercée en classe, la prise de parole est un élément qui fait partie de la vie sociale et qui a deux fonctions selon Mant (2004 :17) : une fonction sociale qui consiste à prendre la parole en vue d'être, d'exister et de se positionner par rapport à autrui ; une fonction mentale ; et une autre qui s'intéresse à l'expression de l'activité intellectuelle.

Le fait de prendre l'initiative de parler, en classe de FLE, représente un atout pour l'enseignant et l'apprenant à la fois. Ce dernier éprouvant de la motivation et de l'intérêt vis-à-vis du savoir à apprendre, il ne se limite pas à fournir de simples réponses mais échange des propos et interagit avec les éléments de son groupe classe. Il ne peut y avoir de dynamique de la séance sans que l'élève ne prenne la parole, comme le souligne Michel Tozzi : « *Notre fonction de professeur n'a de sens que par rapport à l'élève. La parole de l'élève est comme un baromètre : plus les élèves demandent la parole, plus le cours est intéressant.* »

Par ailleurs, Evelyne Charmeux (1996 :19) ajoute que le fait d'avoir la capacité de prendre la parole est forgé par l'apprentissage : « *Pouvoir prendre la parole n'est pas un don, c'est le résultat d'un apprentissage* ». Elle déclare que le fait de pouvoir s'exprimer n'est pas inné et que l'on doit respecter une certaine pratique langagière pour pouvoir parler. Cela s'explique par les tours de paroles que doivent sans doute respecter les interlocuteurs. Il en va de même pour les silences partagés ; dans une classe, l'apprenant écoute, prépare des réponses, etc., mais aussi peut être confronté à de l'inattendu, lequel pourrait être susceptible de désorganiser le déroulement du cours³. Rappelons ici que le droit à la parole dépend aussi au droit à se taire (Carre, 2002).

³ Rapport de l'inspection générale à propos de l'enseignement de l'oral en France, cité par Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Bertrand Lacoste, Paris. 220 p.

En classe, les réponses à des questions fermées ainsi que les amorces de réponses représentent les tours de paroles auxquelles les apprenants recourent, le plus souvent, pour initier leurs réponses. Enseignant et enseigné interagissent, ils se répartissent le temps de la parole selon le « *degré de permissivité des enseignants, et aussi des âges, des disciplines, et même de la culture locale* » (Dieuzeide, 1992 : 227-228).

7.2.1. Alternance des locuteurs

Les participants à la conversation sont soumis à un système d'alternance des locuteurs, reposant sur une distribution ordonnée des opportunités de participation qui permettent à un seul de parler et d'impliquer un changement récurrent de locuteur (Berger, 2014: 65).

Sacks et al. (1974) expliquent que l'organisation de la parole dans une situation de communication s'effectue sous forme de transfert de la parole d'une façon coordonnée loin de contenir des silences trop longs ou des chevauchements verbaux. « *Ce système prévoit deux composantes organisationnelles : les techniques d'attribution de la parole (turn-allocation component) qui permettent de déterminer quel va être le prochain locuteur, et l'architecture formelle des tours de parole (turn-constructive component), laquelle permet l'identification des moments pertinents pour le changement de locuteur* ». (Sacks et al., 1974, cité in Berger, 2014: 65).

En d'autres termes, l'attribution des tours de parole distingue deux types de techniques : si le locuteur s'attribue le droit de prendre la parole, il s'auto-sélectionne ; en revanche, s'il attribue à un autre participant le droit de parler, il y a une hétéro-sélection. La sélection du locuteur s'organise selon un ordre de préférence qui apparaît dans la logique séquentielle suivante :

1. « *Le locuteur en cours sélectionne un autre participant pour prendre la parole dès que son tour touchera à sa fin* ».

2. « *Si aucun participant n'a été sélectionné par le locuteur en cours, alors un participant peut s'auto-sélectionner à la première occasion* ».

3. « *Si les deux possibilités précédentes n'ont pas été appliquées, alors le locuteur en cours poursuit son tour, et à la prochaine opportunité pour le transfert de la parole, les options 1, puis 2, s'appliquent à nouveau* ». (Berger, 2014 :66).

En fait, la prise de parole en milieu scolaire peut être auto ou hétéro –initiée, elle obéit à des routines imposées par l'institution en vue de gérer les multiples contraintes propres aux interactions (Fasel Lozon & Pochon-Berger, 2010 : 106).

Citons l'exemple de l'action qui est typiquement attribuée à l'apprenant et qui consiste à lever le doigt pour demander la parole. Par contre, désigner explicitement le prochain locuteur pour répondre à une question, quand bien même cela paraît ardu, est une action associée à l'enseignant.

7.2.2. Perte ou gain de temps ?

Il est répandu dans des situations d'enseignement/apprentissage, qu'à force de vouloir occuper rapidement le temps, l'enseignant fait de sorte que son expression d'idée prime en classe: « *Nous voulons du compact, remplir le plus possible ..., à la seconde carrée : nous avons tant à dire, tant à voir. Et pour ce faire, nous parlons, nous expliquons, nous écrivons, nous lisons, et lorsque nous posons des questions, les réponses en sont tellement attendues que nous refusons et négligeons toute parole qui n'est pas conforme à ce que nous avons en tête* » (Brenifier, 2001 : 03-04). De plus, l'enseignant, ayant comme tâche de guider ces apprenants à construire le savoir, est appelé aussi à leur accorder des moments de réflexion, d'hésitation et de respiration. Autrement dit, il doit savoir les écouter et leur donner autant de temps de parole qu'il s'en donne, il doit savoir « *perdre du temps* » (Brenifier, 2001 :03) et surtout « *établir un autre état d'esprit que celui du cours magistral* » (Brenifier, 2002 :02).

La prise de parole n'est donc pas un acte allant de soi, l'apprenant ne parle que s'il désire le faire, l'enseignant de son côté encourage à parler et fait de sorte que l'on ne prenne la parole que si l'on a un objectif déterminé qui pousse à faire part de son contenu.

7.2.3. Conditions de la prise de parole

Pour qu'un apprenant puisse prendre la parole en classe, P-Y Roux (2003:36) propose cinq conditions nécessaires présentées comme suit :

- *Il faut avoir quelque chose à dire ou à exprimer* : cette condition renvoie au degré d'attractivité du thème traité, par rapport à l'apprenant. Il s'agit de sujets motivants provoquant l'intervention des apprenants.

- *Il faut savoir le dire ou l'exprimer* : l'apprenant est libre de s'exprimer, il peut recourir à la communication non-verbale (kinésique, mimique, proxémique...) ; à la communication non linguistique (faisant appel à l'intonation : les onomatopées...) ; à la communication non construite (emploi de phrases inachevées) ; à la communication non normée (non-respect des règles de l'usage de la langue, registre familier...) et à la transmission verbale, construite et normée.
- *Il faut avoir le droit de le dire ou de l'exprimer* : étant donné que dans certaines régions, l'élève n'ose pas adresser la parole à un adulte par souci de timidité, de respect ou d'ordre social ou coutumier, il en est de même pour un enseignant envers qui l'apprenant se retient de s'exprimer.
- *Il faut avoir envie de le dire ou de l'exprimer* : il existe un lien étroit entre la motivation de l'apprenant et le comportement de l'enseignant ; c'est pourquoi un enseignant doit obligeamment écouter l'apprenant jusqu'au bout et ne pas l'interrompre ou l'intimider.
- *Il faut avoir l'occasion de le dire ou de l'exprimer* : dans ce cas, l'enseignant propose des activités orales en vue de permettre aux apprenants de parler tout en sachant répartir le temps de parole entre les éléments du groupe classe et favoriser les interactions entre eux.

Notons qu'en dépit de l'omniprésence et de l'importance de la pratique de l'oral dans les classes de langue ; la prise de parole en classe, l'expression en langue étrangère et l'interaction restent les activités les plus anxiogènes et représentent les préoccupations majeures des enseignants du FLE.

7.2.4. Obstacles à la prise de parole

Nous ne nions pas que l'on ne se soit pas suffisamment intéressé à la prise de parole par l'apprenant devant le groupe ou même son envie de parler en classe. Les enseignants du FLE qui défendent à tout prix le « faire parler la langue » (Pogranova et al., 2017 : 101) admettent que cela ne va pas sans difficultés, car, les facteurs qui entravent voire paralysent la prise de parole sont d'ordre : « *culturels ; psychologiques (auto-censure, timidité, peur du regard des autres...)* ; *volitifs (lié à la volonté)* ; *phonétiques (mécaniques, défauts de prononciation)* ; *linguistiques (connaissances grammaticales, de vocabulaire)* » (Carre,

2002 : 05). En d'autres termes, et en partant de ce que nous avons observé dans notre parcours professionnel au cycle secondaire et à l'ENSC, il s'agit d'obstacles de types :

7.2.4.1. Obstacles linguistiques

Ces obstacles consistent en les difficultés liées à la langue, en ce qui concerne l'aspect syntaxique (structure de la phrase, règles de fonctionnement de la langue,...), lexical (bagage linguistique assez pauvre et non diversifié ne permettant pas d'entamer différentes situations de communication), phonologique (fonction des sons),etc.

7.2.4.2. Obstacles phonétiques

Cela touche à la bonne articulation des lettres et à la construction de phrases oralement, c'est aussi commettre des lapsus.

7.2.4.3. Obstacles psychologiques

Les obstacles psychologiques renvoient à l'état psychique que ressent l'apprenant au moment de la prise de parole, aux problèmes liés à l'insécurité linguistique et au manque de confiance en soi ; ces facteurs peuvent être dus à la non maîtrise des règles grammaticales. Convaincu de cette piètre idée de lui-même, l'apprenant craint de se tromper ou de commettre des fautes en traduisant, en langue française, ses idées émises en langue maternelle. Citons entre autre l'anxiété, le trac, la lathophobie, la timidité, la peur, etc.

7.2.4.4. Obstacles socioculturels

Outre les différences d'ordre lexical qui apparaissent lors de la pratique de l'oral en classe, nous citons le cas des apprenants qui n'ont pas le privilège d'être entourés de voix francophones dans les milieux qu'ils fréquentent (famille ou entourage : société), et donc ils ne peuvent ni pratiquer la langue ni la comprendre. Nous avons constaté cela à travers notre travail de recherche mené auprès d'une population d'enseignants et élèves du cycle secondaire : *« 90% des enseignants jugent que la compréhension des messages en langue française par les apprenants est influencée par leurs milieux arabophones...Il s'avère évident que l'absence de la langue française du paysage audiovisuel des élèves influence leur compréhension orale, surtout que les élèves d'O.E.B sont majoritairement issus de milieux ruraux dont les parents sont arabophones voire chaouiophones ».* (Zaidi, 2014 :119).

Nous avons ainsi eu recours à onze dilemmes cités par Perrenoud (1994) pour décrire les contradictions de la communication dans une classe et qui provoquent en grande partie la réticence à prendre la parole par l'apprenant. Nous en citons deux se rapportant à la gestion du groupe classe par l'enseignant :

- « *Comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité, le plaisir ?* » (Perrenoud, 1994 :18), il est vrai que l'enseignant tâche à donner aux enseignés l'occasion de prendre la parole en classe, d'être spontanés et d'encourager leur plaisir de parler. Cependant, il doit surtout gérer la circulation de la parole, appliquer les règles de la communication au sein du groupe et imposer le silence si nécessaire. Dans ce contexte, Perrenoud ajoute que si l'enseignant « *veut 'entendre voler une mouche', la parole des élèves le dérange. Lorsqu'au contraire, il sollicite leur participation, leur silence lui pèse, et devient intolérable s'il l'interprète comme un signe de résistance, d'indifférence, de dérision, de manque d'intérêt* » (Perrenoud, 1994 : 17). Voici donc ce qui peut encore priver l'apprenant de manier facilement la parole.
- « *Comment ménager une certaine équité sans blesser les uns et faire violence aux autres, sans interférer avec les règles du jeu social ?* » (Perrenoud, 1994 :18).

Comme le rôle de l'enseignant est de favoriser la prise de parole en classe par tous les membres, il est appelé en même temps à accorder plus d'intérêt à ceux en difficulté, ce qui, dans des classes hétérogènes, lèse l'équilibre quant à l'expression orale par tous.

Nous pouvons donc dire que l'enseignant, qui est toujours mandaté institutionnellement pour transmettre un certain savoir, ne doit en aucun cas évincer l'apprenant, il est, néanmoins, appelé à stimuler son imagination, à l'écouter, à contrôler ses tours de paroles sans stériliser les échanges et à ancrer chez lui le courage de parler au sein du groupe classe ; en un mot, il doit façonner un public causeur.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons pu expliquer que « *la tâche communicative [...] reste le pivot de l'enseignement-apprentissage des langues* » (Bourguignon, 2011 : 52). En salle de cours, il doit y avoir une atmosphère de communication, de prise de parole et d'expression. L'apprenant fait en sorte de vaincre le sarcasme de donner une image dévalorisante de lui-même ; il doit se dévoiler et ne pas s'enfermer dans le silence. De par cela, pourra-t-il accéder au sens des énoncés oraux ? Qu'en est-il pour sa compréhension orale ?

CHAPITRE III

**La compréhension de l'oral :
activité et habileté**

Introduction

Notre recherche expose la place et le rôle de la compréhension de l'oral dans les activités pédagogiques, ses types ainsi que ses modèles et stratégies. Nous exposerons également les difficultés qui entravent l'accès à la compréhension de l'oral du FLE et les procédés de l'évaluation de cette habileté.

1. Concept de « compréhension de l'oral »

Dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage, l'habileté de compréhension de l'oral permet d'accéder au sens des énoncés en traitant les sons reçus puis en les interprétant en passages cohérents selon la situation de communication. Legendre (2006 : 264) l'explique comme « *une suite d'opérations par lesquelles l'interlocuteur parvient généralement à donner une signification aux énoncés entendus, [c'est aussi] l'une des habiletés à développer par les élèves en classe au moyen d'une série d'activités conçues pour les amener à saisir le ou les sens d'un message verbal* ».

En fait, il ne s'agit pas d'une simple activité de perception mais d'activités cognitives réalisées à l'aide de stratégies métacognitives. L'apprenant peut inférer des informations nécessaires à l'activité de compréhension et qui ne sont pas explicitement évoquées dans le message auditif (Fayol, 2003 :5), il est amené alors à ne pas décoder uniquement des messages reçus mais à mettre en commun des éléments entendus.

Le paysage sonore qui entoure l'auditeur lui permet de situer ses connaissances et d'en construire d'autres en se basant sur l'objectif d'écoute ; autrement dit, il transpose ses connaissances générales de sa langue maternelle dans ses nouveaux apprentissages (langue étrangère) en tenant compte de « l'horizon d'attente » (Lhote, 1995).

Ginet et al (1997) ajoutent que la compréhension orale et l'expression sont deux compétences à développer en parallèle, ce qui requiert des stratégies et des modalités car être un bon « producteur » ne veut pas forcément dire être un bon « récepteur ».

Il est alors indispensable de doter l'apprenant de FLE d'outils qui l'aident à développer ses compétences en compréhension de l'oral.

2. Les types d'écoute

2.1. Perception et écoute

En compréhension orale, l'apprenant doit interpréter tout ce qu'il écoute (éléments verbaux, non verbaux ou prosodiques). La perception auditive et l'écoute sont deux aptitudes primordiales pour atteindre la compréhension de l'oral :

- **La perception auditive** est une aptitude à laquelle l'apprenant de l'oral doit faire face en essayant de découvrir le sens à travers une suite de sons. Cette habileté évolue au fur et à mesure que l'apprentissage a lieu. Par la suite il apprivoise le système phonologique et développe des compétences linguistiques et langagières dans la langue étrangère (Alrabadi, 2011 :23).

Pour leur part, Cuq et Gruca (2017 :168) expliquent que le fait d' « *identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons d'une langue étrangère* ».

En fait, la reconnaissance des voix comme activité de repérage permet d'éduquer l'oreille de l'apprenant qui saura entendre et percevoir le contenu oral et distinguer entre les différents sons. Cependant, ceci n'est pas toujours atteint par l'apprenant, et il arrive qu'il éprouve des difficultés à discriminer les sons du message sonore. A ce propos Courtillon (2003 :56) ajoute que la confrontation d'un texte oral en langue étrangère est « *une opération... délicate, car elle suppose une capacité de discrimination orale. Le flux sonore, cimenté par l'intonation, ne permet pas de délimiter les mots. Les phonèmes ... peuvent être un obstacle à la reconnaissance des mots qui seraient éventuellement transparents au plan graphique* »

- **L'écoute** est une pratique volontaire, elle est l'habileté la plus demandée dans l'apprentissage d'une langue alors qu'elle est influencée par divers éléments tels que le type de support, son thème, sa longueur, l'intonation, les répétitions, etc. Ces facteurs peuvent être « *inhérents ou non au message. L'intonation, les pauses, les accents d'insistance (...) sont autant de facteurs susceptibles d'aider à la compréhension. A*

contrario, (...) la mauvaise prononciation ou le débit rapide d'un interlocuteur sont de nature à entraver une bonne compréhension. » (Robert, 2008 : 42)

Une écoute dite « active » est recommandée pour accéder à la pratique de la langue. Il s'agit d'une écoute « *consciente, effectuée dans la vigilance, et qui met en jeu le double fonctionnement de la perception de parole, c'est à dire un traitement de parole selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique* » (Lhote, 2001 : 58)

L'apprenant est alors amené à fournir des efforts pour pouvoir réussir à écouter et comprendre des propos oraux ainsi que pour pouvoir exercer la langue.

2.2. Les types d'écoute

Ce n'est qu'en déterminant l'objectif de compréhension que l'apprenant auditeur fait face aux types d'écoute ci-dessous.

2.2.1. L'écoute globale : L'apprenant doit identifier globalement le thème du support en passant par la définition de la situation d'énonciation.

2.2.2. l'écoute sélective : L'auditeur n'écoute que ce qui est essentiel à l'accomplissement d'une tâche, par exemple répondre à des questions de compréhension en repérant des indices, des noms,...

2.2.3 L'écoute détaillée : Il s'agit d'une écoute exhaustive. L'apprenant doit cerner le thème du document dans ses détails en vue de pouvoir restituer son contenu.

2.2.4 L'écoute réactive : Selon Carette (2001 :132) cette écoute consiste à « *apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose (prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.). ce type d'écoute nécessite, de savoir mener deux opérations en même temps : il faut par exemple décider quelles informations sont importantes, décider si l'auditeur va intervenir sur le discours du locuteur (si l'interaction est possible), etc., tout en continuant à écouter.* »

2.2.5 L'écoute de veille : Ce type d'écoute est involontaire. Quand l'auditeur entend une expression qu'il juge intéressante, il sera dans l'obligation de demander une seconde écoute. L'écoute de veille est rencontrée dans le cas où l'on « *écoute la radio en travaillant, ou*

lorsqu'on surveille ses enfants tout en bavardant avec des amis ; l'écoute se déroule selon des procédures « automatiques », non conscientes, elle est en quelques sortes en veilleuse, il n'y a pas de compréhension véritable mais à tout moment un élément entendu peut attirer l'attention consciente. » (Holec et Gremmo, 1990 : 35)

2.2.6 L'écoute paysagiste : Cette écoute est présente chez un apprenant de niveau avancé. Elle correspond à « *un traitement simultané d'un ensemble d'éléments, analogue à celui opéré par un observateur en haut d'une montagne qui voit et associe d'un coup d'œil circulaire les reliefs enneigés et colorés par le couchant, les villages assombris dans la vallée, le skieur isolé* » (Lhote, 2001 :58).

Ces différents types d'écoute font de sorte que l'apprenant focalise son attention sur un objectif bien déterminé, ce qui requiert des stratégies d'écoute.

3. Les modèles de compréhension de l'oral

Des modèles de compréhension orale se proposent à l'apprenant d'une langue étrangère pour lui faciliter l'appréhension du sens d'un message oral et l'aider à mieux traiter l'information entendue : le modèle sémasiologique (Bottom-up model) et le modèle onomasiologique (Top-down model) (Gremmo et Holec, 1990 :31).

3.1. Modèle sémasiologique

Dans ce modèle, la compréhension de l'oral en langue étrangère se fait selon un processus complexe procédant de la forme au sens (opération ascendante) suivant les quatre étapes ci-dessous :

-La discrimination : c'est l'identification des sons qui constituent la chaîne phonique en l'isolant du message.

-La segmentation : c'est l'identification de mots, groupes de mots ou phrases que représentent ces sons ; autrement dit le découpage du message en unités linguistiques.

-L'interprétation : c'est l'attribution du sens à ces unités (mots, groupes de mots et phrases).

-La synthèse : c'est la construction d'une signification globale du message tout en s'appuyant sur les étapes précédentes (additionner les sens des unités).

Ce modèle favorise le passage à sens unique du sens du texte à l'auditeur. Dans le cas où une forme (unité) n'est pas discriminée, il se produit une rupture dans la chaîne sonore ; cependant, ceci n'influence pas le rôle de l'auditeur qui est actif et absorbe le contenu du message au cours des différentes étapes.

3.2. Modèle onomasiologique

Dans ce modèle, l'auditeur construit le sens par anticipation. La compréhension se fait selon un processus allant du sens à la forme (opération descendante) et est décrite de la manière suivante :

-Formulation d'hypothèses : L'auditeur commence par établir des hypothèses sur le contenu du message ; pour ce faire, il se base sur des connaissances préalables et sur les informations puisées du message au cours de son déroulement, tout en ayant une intention à l'égard de la situation de compréhension orale.

-Vérification des hypothèses : Pendant l'écoute, l'auditeur puise des indices qui lui permettent de confirmer ou d'infirmer ses attentes sémantiques.

-Synthèse : c'est l'étape qui dépend des résultats de la vérification. L'auditeur intègre le sens du message pour s'assurer de sa compréhension. Si les hypothèses sont confirmées, la signification du message 'préconstruite' s'intègre dans la construction de significations en cours. Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque-là, pour la reprendre, de manière différée, lorsque d'autres indices (tels que les redondances) l'y aideront. Si les hypothèses sont infirmées, soit il reprend la procédure à zéro en établissant de nouvelles hypothèses, éventuellement sur la base d'informations recueillies en appliquant la procédure sémasiologique ; soit il abandonne purement et simplement la construction de la signification entreprise.

Ce modèle accorde plus d'importance à la construction préalable (anticipation) du sens du message qu'au message lui-même et à ses formes.

Modèle sémasiologique	Modèle onomasiologique
<ul style="list-style-type: none">● Phase de discrimination● Phase de segmentations● Phase d'interprétation● Phase de synthèse	<ul style="list-style-type: none">● Phase d'hypothèses● Phase de vérification● Phase de synthèse

Tableau 13 : Processus de la compréhension de l'oral

Ces deux démarches permettent de percevoir la signification du contenu d'un message auditif selon le thème du discours, les connaissances préalables et l'objectif d'écoute. Les deux premières phases du modèle sémasiologique ne figurent pas dans le modèle onomasiologique vu que l'auditeur possède une certaine expérience dans la langue cible.

Toutefois, il est à signaler qu'à ces modèles manque la contribution de l'enseignant à la régulation et à la construction des connaissances des apprenants.

3.3. Modèle interactif

Rost (2002) explique que dans ce modèle, la compréhension de l'oral se fait selon une interprétation interactive où l'auditeur fait appel à ses connaissances linguistiques ainsi qu'à ses acquis, cela dépend de son degré de connaissance de la langue ou de l'objectif de la tâche qui lui permettront de savoir sélectionner quoi écouter.

4. Les stratégies d'écoute

L'enseignant de FLE est appelé à aider les apprenants à se servir de l'acte de l'écoute pour pouvoir interpréter des messages oraux. A la différence de l'écoute en langue maternelle qui pourrait s'expliquer comme étant un processus naturel.

En vue d'expliquer comment les apprenants de langues étrangères reçoivent et traitent des propos acoustiques, des recherches ont été menées sur les stratégies d'écoute. Retenons celle de Vandergrift (1992 in Cornaire et al., 1998) qui explique que les stratégies cognitives sont utilisées pas les apprenants ; par contre, les stratégies métacognitives sont utilisées par les sujets habiles qui savent vérifier leur degré de compréhension, reconnaître un problème et corriger leur trajectoire. Il ajoute que l'usage des stratégies est le même chez les hommes

comme chez les femmes. Pour lui, un auditeur qui sait écouter est celui qui sait « *adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies* » (Cornaire, 1998 :65)

Ainsi, Cornaire (1998 : 65-66) cite les stratégies d'écoute les plus utilisées en langue étrangère à savoir :

****Les stratégies cognitives***

- Utilisation de connaissances antérieures.
- Utilisation de l'inférence.
- Utilisation du contexte.
- Utilisation de la prédiction ou de l'anticipation.

****Les stratégies métacognitives***

- Utilisation de l'analyse ou du jugement critique.
- Utilisation de l'objectivité (contrôle de l'activité par le sujet).

Cela incite les enseignants de FLE à éclairer la voie des apprenants pour entreprendre les stratégies d'écoute adéquates aux situations de compréhension de l'oral et les amener à tenter de transférer leurs comportements en langue étrangère en comparant les formes stockées en mémoire (langue maternelle) à celles rencontrées en langue étrangère.

5. Entraves à la compréhension de l'oral

A la compréhension de l'oral, le message acoustique est nécessaire. Celui-ci serait interprété par l'interlocuteur en se basant sur des facteurs tels que le rythme, l'accent, l'intonation... etc, ce qui s'explique comme suit :

5.1. La perception : à la différence de l'audition qui est la capacité de l'oreille à capter des sons, la perception est la capacité mentale permettant de discriminer des unités sonores dans une suite de sons. La perception affecte la

compréhension dans le cas où des facteurs tels que la fatigue, le stress, l'âge, ... etc. apparaissent. *« En ce qui concerne la perception de la hauteur des sons, elle ne retient que les fréquences des voyelles et dans ces fréquences elle ne prend en considération que le fondamental c'est-à-dire la vibration la plus grave des cordes vocales. La perception du fondamental est capitale pour la compréhension de la parole puisque ce sont ces variations qui donnent la mélodie du discours et permettent ainsi de structurer la parole. En ce qui concerne la durée, on sait que l'oreille a tendance à surestimer la durée des sons brefs et à sous-estimer celle des longs ».* (Guimbretière, 1994 :16).

De plus, il se produit des confusions entre les caractéristiques de la langue maternelle et celles de la langue étrangère, ce qui affecte encore plus la perception de l'auditeur ; en d'autres termes, *« au début les apprenants n'entendent pas les sons qui n'existent pas dans leur système phonologique et les confondent avec le son le plus proche qui existe dans leur langue. »* (Abry, 2007 :54)

5.2. L'intonation : elle représente le côté musical d'une langue. Elle permet de distinguer entre les types de phrases et de déterminer l'aspect émotionnel des interlocuteurs. Une faute d'intonation, comme par exemple remplacer un énoncé interrogatif par un énoncé déclaratif, induit à l'erreur et risque de ne pas distinguer le contenu du message.

5.3. Le rythme : selon Lhote et al. (2001 :161) : *« Le rythme de la parole est le fruit d'un regroupement de formes sonores auxquelles le locuteur donne à la fois une unité et un relief : l'unité est donnée par la mélodie de l'intonation et le relief est marqué par des augmentations de l'intensité ou de la hauteur dues à l'accent ».*

Le rythme aide à la compréhension de messages oraux, l'apprenant de FLE prononce des énoncés dans la langue étrangère, qui se distinguent de la langue maternelle grâce au rythme. Sa façon de parler est influencée par des facteurs sociaux, psychologiques, situationnels, etc. Selon Guimbretière (1994 : 37-38) , le rythme permet de *« développer chez les apprenants une performance langagière proche de celle des natifs. Le rythme est alors considéré comme un cadre temporel dans lequel viennent se placer tout naturellement les syllabes à produire ».*

5.4. L'attention : elle est le fait de retenir des informations par rapport à d'autres en vue de les traiter. C'est un phénomène psychologique qui consiste en la concentration de la

conscience du sujet sur un nombre de données langagières parmi d'autres auxquelles il est confronté : *« Les individus ne sont capables de retenir qu'une quantité limitée d'informations à la fois, [...] il leur est en outre difficile de rester longtemps concentrés sur le même sujet »* (Narcy-Combes, 2005 : 18). Elle est influencée par l'auditeur, les circonstances, les objectifs... etc. Son absence abîme fortement la compréhension orale du FLE.

5.5. L'âge : ce facteur joue un rôle très important dans la compréhension d'un message oral émis dans une langue étrangère. Notons que l'apprenant adulte est parfois influencé par sa langue maternelle ou par des connaissances préalables en relation avec le sujet de la compréhension orale. En fait, la compréhension orale et l'apprentissage d'une langue étrangère sont gérés par les passions des apprenants : *« Existe-t-il des différences, dans l'acquisition de la compétence de la compréhension orale, entre des adultes appartenant à différentes tranches d'âge ? Dans ce contexte, la compréhension orale est définie comme l'habileté à comprendre un message cohésif et cohérent, c'est-à-dire à saisir le contour situationnel dans lequel le texte prend place. »* (Cornaire, 1998 :87).

En outre, Il convient de souligner que le lien qui se noue entre la méthode d'enseignement et le facteur âge des apprenants offre plus de performance à la compréhension de l'oral. Les enfants sont, dans bien des cas, plus réceptifs et peuvent se familiariser rapidement avec les sons de la langue cible comme le déclarent Kail et Fayol (2000 : 62) : *« Une constatation qui heurte le sens commun est la facilité avec laquelle les enfants apprennent une seconde langue alors que les adultes peinent pour aboutir à un résultat souvent bien loin de la perfection. Bien sûr, il existera toujours des individus exceptionnels qui domineront une deuxième langue apprise tardivement [...] mais la règle est néanmoins que les performances sont meilleures si l'apprentissage est précoce. Ceci est contraire à beaucoup d'apprentissage où les adultes sont plus efficaces que les enfants »*

A l'ENS, les étudiants sont adultes, ils développent une certaine autonomie qui les aide à se doter de certaines stratégies d'apprentissage pour développer leurs compétences cognitives orales. Toutefois, face à leurs élèves, en phase de stage ou en exerçant leur profession sur le terrain, ils auront affaire à des apprenants d'âges variant entre 8 et 17 ans avec qui ils seront appelés à adapter leurs méthodes d'enseignement du FLE (selon leurs paliers : PEP, PEM, PES) y compris la gestion de la compréhension de l'oral en salle de cours.

Ainsi, tenir compte des facteurs cités précédemment est nécessaire pour enclencher la compréhension orale chez l'apprenant sans laquelle la communication entre les partenaires en classe achoppe et peut même affecter les autres apprentissages.

6. Evaluation de la compréhension de l'oral

L'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'oral sont une tâche qui a connu depuis longtemps des difficultés à se circonscrire. Les enseignants voient pénible de vérifier les acquis et les progrès des apprenants dans la mesure où ils ne sont pas outillés d'instruments leur permettant de mesurer clairement cette compétence (Dumais, 2014). En fait, lors de l'activité de compréhension de l'oral, il est question d'une compétence réceptive, et on demande aux apprenants de répondre à des questions de compréhension portant sur le contenu d'un document écouté. Les réponses fournies jugent de la qualité et de la quantité de compréhension, c'est-à-dire la capacité de percevoir et de retenir l'information pendant les étapes d'écoute (pré écoute, écoute et post écoute).

Cependant, divers aspects influencent l'écoute d'un document sonore en compréhension de l'oral. En salle de cours : les apprenants interagissent et s'échangent des propos au cours desquels interviennent la place des partenaires dans l'espace, leurs voix, leurs gestes, leurs statuts, etc. Tous ces éléments qui se superposent en compréhension de l'oral empêchent plus ou moins l'enseignant de cerner l'objectif d'écoute et l'apprenant de cibler sa compréhension orale. Il faudrait alors fournir plus d'effort pour savoir sur quoi il faut davantage porter l'attention, ce qui complexifie de plus en plus l'évaluation de la compréhension de l'oral.

Conclusion

En conclusion de ce chapitre, nous voudrions souligner que la compréhension de l'oral peut ne pas précéder l'expression orale car pour comprendre, il importe de produire du sens et non de produire des mots et des expressions. En fait, l'expression pourrait offrir un large horizon à la compréhension. Dans cette optique, nous rejoignons Gremmo et Holec (1990 :39) qui défendent l'idée que « comprendre » est autre que antérieur ou postérieur à « s'exprimer », et qu'aucun lien étroit ne les lie impérativement, ils déclarent :

«On entend souvent dire, par des apprenants ou par des enseignants, «on ne peut pas bien comprendre si on ne sait pas dire» ou «on n'entend bien que ce qu'on sait prononcer». Ces affirmations montrent que, pour ceux qui les prononcent, compréhension et expression sont irrémédiablement liées, notamment en ce qui concerne les formes linguistiques. [...] ces idées reçues sont en fait des idées fausses ; comprendre n'est pas dire, encore moins prononcer. Comprendre, c'est construire du sens, et non des formes linguistiques. «Bien comprendre» dépend de connaissances variées parmi lesquelles la connaissance des formes linguistiques ne figure pas seule. Que dire de l'idée reçue suivante : «on ne peut pas bien dire quand on ne comprend pas bien» ? Ici, comprendre signifie comprendre le mot à mot. Or, [...] la compréhension «normale» n'implique que très rarement la compréhension exhaustive du message (l'écoute détaillée). «Comprendre» n'est ni antérieur ni postérieur à «dire». «Comprendre» est différent ».

CHAPITRE IV

Les interactions langagières

Introduction

Le langage est un outil puissant en classe de langue, grâce auquel l'apprenant et même l'enseignant, en tant qu'êtres sociaux, sont capables de nouer des relations avec les partenaires qui se présentent. En classe de FLE et en faisant référence aux approches communicatives, nous constatons que les cours unilatéraux sont déconseillés, on encourage fortement la communication entre les apprenants. L'école est considérée comme le milieu privilégié des échanges verbaux où les interactions langagières sont par excellence présentes.

Dans ce chapitre nous tenterons d'apporter des éléments de définitions de ladite interaction, ensuite nous exposerons les types, les unités, les composantes et les fonctions de l'interaction langagière. Nous nous arrêterons sur l'explication détaillée de deux activités discursives : la reprise et la reformulation, nous décrirons aussi les interactions langagières au sein du groupe classe sans négliger la relation qui se noue entre ces interactions et la compréhension de l'oral. Nous consacrerons également une partie pour renseigner sur le déroulement des interactions langagières en mode enseignement/apprentissage en ligne.

1. Essais de définition

1.1. Interaction

Nous entendons parler d'interactions communicatives qui se réalisent par des moyens verbaux et non verbaux. Pour ce qui est de l'interaction non verbale, il importe de parler de cette communication qui aide à fournir plus d'informations et clarifie le message oral. Une aide non verbale peut être un graphique, un tableau ou un diaporama. L'intégration de la gestuelle dans une situation de communication « *fournira plus de clarté et de compréhension* ». (Donatien, 2015)

Quant aux moyens verbaux, ils désignent aussi les interactions verbales ou encore les interactions conversationnelles qui s'appliquent à tous les objets discursifs résultants des actions de plusieurs interactants. En fait, le discours de ces derniers favorise les échanges : le destinataire s'adresse à un destinataire concret qui peut à son tour prendre la parole, il est alors question de rétroaction immédiate car le destinataire influence imprévisiblement le comportement du locuteur (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Selon Jean-Pierre Robert (2008 :106), l'interaction englobe le fait que deux personnes ou deux groupes de personnes entrent en contact oralement ou par écrit. Elle est à la fois un but et un moyen de savoir interagir et communiquer en classe de langue.

Selon Baylon et Mignot (1991 :193) « *Le terme interaction, suggère dans son étymologie même l'idée d'une action mutuelle en réciprocité. Appliquée aux relations humaines, cette notion oblige à considérer la communication comme processus circulaire où chaque message, chaque comportement d'un protagoniste agit comme stimulus sur son destinataire et appelle une réaction qui, à son tour, devient un stimulus pour le premier* ». Ici, l'idée de réciprocité et de mutualité chez les interlocuteurs apparaît dans le processus de communication.

Le CECR (2001 :68-69) affirme que l'interaction est une compétence qui englobe celles de la compréhension et de la production : « *L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun. En conséquence, toutes les stratégies de réception et de production [...] font aussi partie de l'interaction [...]. Il est évident que l'interaction en face à face peut mettre en œuvre différents moyens : l'oral, l'écrit, l'audiovisuel, le paralinguistique et le paratextuel* ».

De son côté Goffman (1973 : 23) insiste sur la présence physiques des interactants dans ce qu'il appelle « *le face à face* » et explique que l'interaction est « *[...] l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; [...]*».

En effet, la présence physique des interactants apparaît aussi chez Robert Vion qui ajoute que le locuteur parle pour autant s'exprimer qu'influer sur son interlocuteur et estime que l'interaction « *intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, il couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matches de boxe. En un sens, toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres individus.*» (Vion, 1992 /2000 : 17).

L'auteur ajoute aussi que tout comportement entre des personnes relève de l'interaction. Il est toutefois possible de limiter la notion en « interaction verbale », cette dernière faisant partie intégrante de la communication et des activités langagières (Vion, 1992/2000 : 18).

1.2. Interactions verbale, non verbale et para-verbale

Dans notre travail, nous nous intéressons exclusivement aux interactions langagières, mais il nous semble néanmoins important d'évoquer les différents types d'interaction afin de cerner notre champ de recherche. Kerbrat Orecchioni (1999/2000) distingue deux grandes catégories d'interactions : interactions verbales vs interactions non verbales qui s'entremêlent ou se succèdent dans une situation de communication.

1.2.1. L'interaction non verbale et para-verbale

On désigne par **interaction non verbale** tout ce qui relève du langage gestuel (proxémie et kinésie) s'effectuant en face à face, les postures du corps étant porteuses de sens et révélant des pensées profondes. Il est possible que le non verbal occupe toute une séquence dans l'interaction et soit un indice susceptible de changer la relation interpersonnelle. Les actes de langage dans le cas des salutations se joignent évidemment à la parole et expriment à travers le geste un rituel. Il en est de même pour les rires, les sourires, les expressions faciales, les pleurs, etc.

L'interaction para-verbale est le flux des propos des interlocuteurs. Elle concerne les phénomènes prosodiques, les pauses, le ton et le rythme qui sont sources d'information et influencent le contenu du message transmis au destinataire, il s'agit bien d'unités supra-segmentales, soupirs, etc. Il est clair que le caractère (timidité par exemple) ainsi que les sentiments (joie, colère, tristesse, etc.) influencent en grande partie le parler des locuteurs. En effet, le mimo-gestuel n'apparaît pas dans certaines interactions (communication téléphonique), par contre il peut être compensé par le recours aux émoticônes dans des communications médiatisées telles que sur les réseaux sociaux. Ainsi, dans l'analyse des interactions, l'exclusion du non verbal et du para-verbal risque d'abîmer la cohérence du contenu.

1.2.2. L'interaction verbale

Elle concerne l'emploi des mots pour leur sens littéral, dans ce cas, l'information intentionnelle est explicite. Elle repose sur la co-présence des participants.

Dans une communication, les fonctions métalinguistique et référentielle repose essentiellement sur le verbal tandis que les fonctions phatique et expressive se penchent sur le non verbal et le para-verbal. Notons que dans toute interaction en face à face, l'activité motrice facilite l'activité verbale :

« *Nous parlons avec nos organes vocaux, mais c'est avec tout le corps que nous conversons* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990/1998 :150).

2. L'interaction langagière en classe de FLE

L'interaction, considérée comme un système d'influence mutuelle, incite à prendre en compte les partenaires de la communication qui apparaissent tour à tour comme émetteur et récepteur. Ces derniers sont un tout indissociable dans l'interaction verbale.

« *Le domaine de l'interaction verbale est donc plus précis que celui de l'interaction même s'il implique la présence de tous les canaux para-verbaux et non verbaux de la communication* ». (Vion, 1992/2000 :18)

Goffman (cité in Cuq, 2003 :134) explique de son côté que l'interaction langagière est « *un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme le dialogue, la conversation, ...etc. L'interaction est vue comme le lieu ouvert de co construction et de transformation permanente des identités et des microsystemes sociaux* ».

Comme nous nous intéressons dans notre recherche à travailler aux interactions en classe de langue, nous devons rappeler que celles-ci diffèrent des interactions ordinaires qui ont lieu en dehors de la classe et qui n'obéissent pas à des contraintes de caractères formels comprenant des attitudes, de l'affectifs et du cognitif. L'école impose ce qui relève seulement des interactions didactiques. En effet, pour comprendre et apprendre une langue, il faut la communiquer, qui doit se réaliser dans l'interaction avec des partenaires sociaux, et c'est ainsi que l'apprenant construit des conventions linguistiques et sociales au sein du groupe classe. L'enseignant, de son côté, est appelé à mettre en œuvre des conditions

d'apprentissage. Dans cette optique Bange (1992 :54) explique que « *l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde* ».

2.1. Le modèle hiérarchique

Dans une interaction verbale, un modèle hiérarchique d'unités se propose selon Kerbrat-Orecchioni (1990/1998 : 213) en vue de lever l'ambiguïté existant entre les concepts descriptifs relatifs à l'interaction :

Unités dialogales	Interaction (ou « incursion ») Séquence (« transaction », « épisode », « phase », « section ») Echange (« exchange », « interchange »)
Unités monologiques	Intervention (« move » chez Sinclair et Coulthard et chez Goffman ; « contribution » chez Hudelot) Acte de langage

Tableau 14 : Modèle hiérarchique de l'interaction

2.2. Unités de l'interaction langagière

2.2.1. Séquence

La séquence est un élément de l'interaction qui représente « *un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990-2000 :218). Dans la séquence, les échanges ont des rapports avec le même thème (sémantique) et visent un but à atteindre ou une tâche à accomplir (pragmatique). Il est question de deux types de constituants bien déterminés : fonctionnels ou sémantiques, ou les deux à la fois.

Il est toutefois difficile de repérer les séquences dans une interaction, à part celles de l'ouverture et de clôture que l'on appelle « *séquences encadrantes* » et que Traverso (1999) définit comme étant aisément isolables en raison de leur localisation dans l'interaction ainsi que leur caractère qui est ritualisé et routinier à un plus haut degré.

A propos de ces deux unités, Vion explique que « *la séquence d'ouverture peut se limiter aux salutations. Elle peut également comporter plusieurs échanges portant sur des sujets différents mais dont la fonction reste la même : permettre la mise en place de l'interaction [...]. La séquence de clôture comporte au moins l'échange de salutation de fermeture mais peut également comporter des échanges de pré-clôture par lesquels les sujets, après s'être « entendus », par l'usage du rituel du type voilà ou bon sur la nécessité d'engager le rituel de la séparation, s'excusent de devoir se quitter, prennent des engagements quant à la « revoyure », se confirment dans leur bonne disposition réciproque* ». (Vion, 1999/2000 : 151). Il est alors à noter que l'interaction comprend une séquence d'ouverture, le corps de l'interaction et une séquence de clôture.

2.2.2. Echange

L'échange est la plus petite unité qui décrit l'interaction, ou encore « *la plus petite unité dialogale composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires* » (Moeschler 1985 :191). Il se compose donc d'une ou de plus d'une intervention. Différents types d'échange se décrivent selon Kerbrat-Orecchioni (1990/1998) comme suit :

a- Echange à une intervention : dans ce cas, il peut y avoir une action initiative d'un individu qui souhaite rentrer en contact avec un autre individu qui, à son tour, produit une intervention. Par exemple quand quelqu'un frappe à la porte, on répond « entrez ! ». A cet effet, Vion (1992/2000 :160) ajoute que :

« les linguistes savent bien, avec l'analyse en constituants immédiats, qu'une unité peut ne comporter qu'une seule unité de rang immédiatement inférieur. Dans ces conditions, tout comme il existe des morphèmes d'un seul phonème, des mots d'un seul phonème, des mots d'un seul morphème, des syntagmes d'un seul mot ou des phrases d'un seul syntagme, nous pouvons avoir des échanges constitués d'une seule intervention ».

b- Echange à deux interventions : ce type d'échange appelé aussi « *échange binaire* » ou « *échange minimum* », est constitué de deux locuteurs différents avec évidemment une suite de deux tours de parole, autrement dit, deux interventions liées par une dépendance conditionnelle : « *L'existence des échanges repose...sur une relation de détermination*

unilatérale entre ses constituants : le premier est conditionnant, le second est conditionné, il crée des obligations pour le second, qui doit les satisfaire » (Kerbrat-Orecchioni, 1990/1998: 252). Nous pouvons citer l'exemple de situations de types questions-réponses, compliments, etc.

c- Echange à trois interventions : cet échange est aussi appelé « échange ternaire » et consiste à établir un échange initié par une question qui demande une réponse qui, à son tour, incite à une validation ou une réfutation. La troisième intervention représente en classe une sorte d'évaluation. Roulet (1986 :190) explique que « *pour que la négociation, et corrélativement l'échange, puisse se clore, il faut que la réaction de l'interlocuteur et l'évaluation du locuteur soient positives. Nous appelons complétude interactionnelle cette contrainte du double accord qui commande la clôture de la négociation et de l'échange* » Citons l'exemple suivant :

- *Quelle heure est-il s'il vous plait ?*
- *Il est huit heures* (réaction positive)
- *Merci* (évaluation positive)

d- Echange constitué de plus de trois interventions : c'est un échange étendu, ou la poursuite de l'échange en cas de réaction négative. Roulet ajoute encore que « *si la réaction ou l'évaluation est négative, on observe une extension de la négociation et de l'échange qui peuvent compter cinq, sept, neuf phases ou interventions, voire d'avantage, jusqu'à ce que soit satisfaite la contrainte du double accord* ». A cette affirmation, Kerbrat-Orecchioni (1990-1998 :238) ajoute : « *L'affirmation peut paraître (...) trop imprécise sur ce qu'il convient d'entendre par « réaction et évaluation positive » vs « négative », car il en existe de bien des espèces* ».

Il est à souligner que si la conversation comprend plus de deux participants, il s'établit une modification du concept de l'échange.

e- Echange tronqué : ce type d'échange correspond au cas où un locuteur attend une réponse de son interlocuteur et que celui-ci ne répond pas de faute d'attention ou de relation conflictuelle (Vion, 1992-2000 :167). En effet, « *il paraît difficile de parvenir à une définition de l'échange sans prendre corrélativement un ensemble de décisions théoriques concernant le niveau de l'intervention* ». (Vion, 1992/2000 :155). Ainsi, dire unité dialogale minimale c'est dire intervention qui sera entamée dans les lignes qui suivent.

2.2.3. Intervention

L'intervention est la plus grande unité monologique de l'interaction. Comme cité plus haut, elle peut avoir une fonction initiative servant à gérer thématiquement l'échange, réactive ou évaluative qui dépendent de la première. Nous rejoignons l'idée de Vion qui estime qu' « *il ne pouvait y avoir tour de parole qu'en présence d'une intervention non exclusivement réactive, c'est-à-dire comportant au moins un acte de langage initiatif* » (Vion, 1990/2000 :170).

Ainsi, il est à déduire qu'une intervention monologique embrasse un ou plusieurs actes de langage.

2.2.4. L'acte de langage

Appelé aussi « acte de parole », c'est la plus petite unité monologique, c'est « *l'unité minimale de la grammaire conversationnelle et l'unité la plus familière aux linguistes* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990/1998 :229). Selon la pragmatique, certes le langage vise l'expression des pensées et la transmission des informations, mais il est le moyen par lequel s'accomplissent des actes ayant pour finalité de changer la réalité. L'état cognitif du destinataire peut être modifié par une simple production du destinataire (tels que les jugements) qui peut aussi influencer son état affectif (cas des remerciements, insultes, etc.), sans négliger la relation interpersonnelle qui se noue entre les interlocuteurs (exhortation, ordre, etc.). En outre, l'acte de langage est relatif à des contraintes modales et conditionnelles dans lesquelles il s'exerce. L'action peut être indirecte, si le locuteur insulte par exemple, du fait qu'il véhicule un faire par l'intermédiaire d'un faire savoir. Il est donc important de s'intéresser aux éléments précédemment cités que Vion (1992/2000) appelle « *unités de l'interaction* » pour aborder une analyse des interactions en classe de FLE.

Cet ensemble d'unités constitutives, n'étant pas de même nature mais appréhendées sous la diversité des termes, offre un champ de travail minutieux quant à la détection des diverses fonctionnalités des tours de parole alternés.

2.3. Critères des interactions langagières

Kerbrat-Orecchioni (1990, Tome1 :215) propose des critères auxquels répondent les interactions langagières à savoir :

- 2.3.1. Un schéma participationnel : La co-présence d'interlocuteurs, l'enseignant et les apprenants.
- 2.3.2. L'espace et le temps : l'interaction qui se réalise dans un même lieu et un temps régulier (pour chaque séance est consacré un temps limité).
- 2.3.3. Un thème : nous évoquons ici la notion de coopération qui facilite l'entraide entre les coopérants pour atteindre l'information. La classe doit être alors gérée par l'enseignant sans pour autant qu'il y ait rupture dans l'interaction : *« pour que l'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture »* (Kerbrat-orecchioni, 1990/ 1998 : 216).
- 2.3.4. Les séquences d'ouverture et de clôture des interactions : utilisation de locutions servant à ouvrir les interactions (prenez-vos documents, écoutez...) ou à les clôturer (rangez vos affaires...).

Enfin, il est important de signaler que la complémentarité de ces critères est un processus indispensable pour réussir l'interaction langagière en classe de FLE.

3. Les types d'interactions langagières

En classe de FLE, les rapports entre l'enseignant et les apprenants se résument en deux types d'interactions à savoir symétrique ou asymétrique selon qu'ils se basent respectivement sur la similitude ou la différence. Qu'il s'agisse de rapport entre l'enseignant et les apprenants ou les apprenants entre eux, il est évident que chaque partenaire de l'interaction définit sa relation en se positionnant par rapport à l'autre, soit d'une manière consciente ou inconsciente, cela dépend du statut de chacun en classe.

3.1. Les interactions symétriques

Ce type d'interaction appelé aussi « interaction non complémentaire » se définit par deux positions au même niveau, les interactants jouissant des mêmes droits et obéissant aux mêmes obligations. On parle ici de rapport de places symétrique : à travers cette interaction, les partenaires se représentent eux-mêmes et se représentent les uns les autres en menant leurs échanges, il est question de similitude de rôle et non d'identité, comme le montre Vion (1992/2000 :135) : *« Le rapport de place entre deux individus qui s'engagent dans une*

interaction non complémentaire n'est donc pas fixé de manière explicite, si ce n'est par l'histoire interactive dans laquelle s'inscrit cette rencontre. Cette histoire et en effet, à bien des égards, déterminante : elle est productrice de représentations que les acteurs se font d'eux-mêmes et de leur partenaire à partir des place occasionnelles précédemment occupées ». L'auteur avance les exemples suivants :

3.1.1. La conversation

C'est le meilleur exemple d'interaction symétrique, elle se caractérise par :

- Un rapport de places symétriques.
- Une forte domination de coopération et non de compétition.
- Une finalité de réaffirmation de liens et c'est un lieu de convivialité relative.
- Une apparente informalité de fonctionnement, elle est très peu formelle.

En fait, le but de la conversation est de créer des liens et de participer à une activité collective. Les partenaires traitent les thèmes sur place et s'attèlent à la seule contrainte de donner une image d'eux-mêmes.

3.1.2. La discussion

C'est une sorte d'interaction verbale relativement informelle qui peut être symétrique ou asymétrique dans des rapports interpersonnels ou collectifs. Elle peut mener à une conviction de l'interlocuteur dans la mesure où elle exerce une domination au profit d'une coopération (chaque participant convainc l'autre), comme elle peut jouer sur la compétitivité et être conflictuelle. Dans le deuxième cas elle accentue les différences entre les participants et s'oriente vers la dispute. Vion (1992-2000 :138) ajoute que « *conversation et discussion pourraient alors être considérées comme les deux piliers de communication : la première centrée sur le consensus et la coopération, la seconde sur l'expression de la divergence et l'affirmation d'une compétitivité* ».

3.1.3. Le débat

« *Le débat est une action qui se donne en spectacle et dans laquelle il faut s'efforcer d'être le meilleur* » (Vion, 1992/2000 :139). Les places des interactants sont en fait comparables où chacun tente d'emporter le jeu. Il est alors plus compétitif que comparatif.

3.1.4. La dispute

C'est « *la forme ultime de la discussion avant qu'elle ne dégénère dans la violence* » (Vion, 1992/2000 : 139). Ce type d'interaction symétrique est conflictuel où les formes compétitives sont exagérées. Elle peut aboutir à la violence, à la rupture de l'interaction ou au retour à la discussion comme façon de résoudre le problème marquant l'auto-dégradation de la propre image de l'interactant.

3.2. Les interactions asymétriques/complémentaires

L'interaction complémentaire dite aussi inégalitaire se caractérise par un rapport de place hiérarchique où deux positions se présentent, une position *haute* et une autre *basse* des interactants qui sont censés accepter cette dissymétrie. La place institutionnelle et le statut professionnel des partenaires de l'interaction sont des indicateurs de fonctions spécifiques (interrogateur et interrogé, enseignant et enseigné). En salle de cours, de par sa compétence et son expérience, l'enseignant occupe la place dominante. Ces interactions engagent des rôles différents où chaque rôle ne peut être concevable sans l'autre. Nous présenterons différents types d'interactions complémentaires comme suit :

3.2.1. La consultation

Qu'il s'agisse de consultation médicale ou de consultation juridique, deux interactants se présentent : un spécialiste et un consultant. Selon Vion (1992/2000 :130), une consultation est « *toute interaction complémentaire dans laquelle l'un des protagonistes dispose d'un savoir et/ ou d'un pouvoir spécialisé socialement reconnu* ».

3.2.2. L'enquête

Si la consultation s'oriente vers le domaine de l'action, l'enquête, elle, s'oriente dans la plupart des cas vers le domaine de la connaissance en réunissant des éléments d'information sur des objets en respectant un nombre précis d'étapes prescrites. Ce qui caractérise l'enquête c'est la présence d'un questionnaire que l'enquêteur doit suivre minutieusement. Elle demande la présence d'un enquêteur et d'un enquêté.

3.2.3. L'entretien

C'est un type de conversation qui porte sur un thème précis et se déroule sur un mode davantage consensuel et coopératif que compétitif. Il est différent de l'enquête du fait qu'il ne demande pas la présence de questionnaire préalablement élaboré et dûment établi. L'entreteneur tâche de ne pas influencer son entretenu, il doit gérer la subjectivité dans l'interaction mais sans la neutraliser. Il est appelé à utiliser, à un plus haut degré, la parole de son partenaire.

3.2.4. La transaction

C'est une séquence d'échanges qui consiste à obtenir un service. Faisant partie des interactions asymétriques, elle incite les protagonistes à y participer chacun selon son rôle spécialisé. Ainsi, la production du discours de l'enseignant autour d'un objet transactionnel (le savoir) et celui des apprenants représente la manifestation de transactions didactiques.

Enfin, l'analyse des interactions en classe de FLE peut être confrontée à des modèles où la symétrie et l'asymétrie sont présentes. En fait, la complémentarité peut être un moyen qui aide à éviter une hiérarchisation de la relation entre les partenaires. La relation égalitaire au sein du groupe classe ne demande en aucun cas de rejeter la relation compétitive : chacun des participants travaille l'autre, l'aide à formuler ses pensées, son savoir, sa formation et façonner son statut tout en lui permettant de se repérer dans sa classe et de s'identifier au sein de collaborations multiples et diversifiées.

Nous avons évoqué, dans ce qui précède, l'interaction langagière dans son sens externe et avons entamé les notions permettant d'asseoir une réflexion quant à l'interaction langagière au sein du groupe classe ; maintenant, une vision interne s'impose et fait appel à ces éléments constitutifs.

4. Les composantes de l'interaction langagière

En vue de saisir le déroulement de l'interaction en classe, il importe de déterminer ses composantes que les auteurs en sociolinguistique et en analyse conversationnelle traitent amplement. Selon Vion (1992/2000), il existe quatre composantes majeures de l'interaction verbale, qu'il explique comme suit :

4.1. La situation de l'interaction

Elle consiste en l'environnement au sein duquel se réalise le discours. Il convient de signaler que « *situation* » appelée aussi « *contexte de communication* », éclaire le sens des productions langagières et s'y conditionnent d'une façon réciproque (Bange, 1992 : 12). Autrement dit, la situation détermine l'activité verbale et celle-ci fournit une interprétation de la situation. Vion (1992/2000 : 105) ajoute aussi que « *l'interaction est précisément le lieu où la situation se définit et se redéfinit indéfiniment* ».

4.2. Le rapport de place

Il est clair que dans toute interaction langagière, il existe une influence mutuelle entre les interactants selon leurs positions. Dans ce sens, le rapport de place dans l'interaction langagière implique donc la notion de *rôle*. Chacun des participants convoque réciproquement un rôle qui lui est complémentaire (médecin- patient, enseignant-apprenant, etc). La place est « *une donnée interactionniste qui n'a de sens que dans un contexte de communication sociale. La place de la personne est corrélative de la place revendiquée par autrui ; elle est négociable et n'est jamais gagnée pour de bon, comme l'atteste l'expression se faire remettre à sa place* » (de Nuchèze & Colletta, 2002 : 134). Ce rapport de place se détermine :

- De *l'extérieur*, par les statuts et les rôles des interactants (maître/élève...) ou par leur identité sociale (parent/enfant, homme/femme).
- De *l'intérieur*, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre (dominant/dominé) (Marc et Picard, 1989).

Ce double positionnement réciproque aide à comprendre la position de chaque interactant et la relation qui existent entre eux. Il permet de détecter la position dominante (haute) de celle dominée (basse) dans des relations symétriques ou asymétriques (complémentaires) expliquées plus haut. Notons qu'en classe de FLE, l'interaction entre les partenaires de l'acte pédagogique est institutionnelle au cours de laquelle l'enseignant est en position haute, et l'apprenant en position basse. Outre cette situation, il se présente une autre situation plus fine et délicate qui consiste en la position que peut occuper un étudiant stagiaire de l'ENSC en phase de stage. En fait, ce dernier se prête à vivre des situations

alternatives, il est à la fois en position haute face à son public d'élèves en classe et en position basse face à ses enseignants formateurs (enseignant d'application et tuteur).

4.3. Le cadre interactif

Vion (1992/2000 : 110) considère que dans le cadre interactif symétrique ou asymétrique, l'interaction déterminée peut devenir plus complexe, c'est pourquoi il explique qu' :

« Avec l'espace interactif, le positionnement de chaque sujet est hétérogène et fait intervenir une pluralité de rapports de places, cette pluralité s'exprime pratiquement toujours en termes de hiérarchie de sorte que le cadre interactif pourra être appréhendé par la nature du rapport de places dominant. Ce n'est que lorsque ce rapport de place change que nous changeons d'interaction [...]. Dans ces conditions, en dépit d'une « continuité » dans la « rencontre », nous avons tout intérêt à distinguer deux interactions successives ».

En effet, il s'agit du rapport entre les interactants qui se maintient jusqu'à la fin de l'interaction. En classe de FLE, lorsque des moments d'échanges entre l'enseignant et ses apprenants (ou enseignant formateur et étudiants stagiaires de l'ENSC par exemple) se transforment en conversations ou en discussions (amicales) en dehors des temps institutionnellement impartis pour les cours, à ce moment deux interactions successives mettant en présence les mêmes participants.

4.4. L'espace interactif

Il est appelé aussi *relation* car il désigne une relation entre des sujets parlants qui négocient un ensemble de positionnements en même temps. L'espace interactif « *se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller* » (Vion, 1992/2000 :112). Si l'énonciateur effectue un choix de termes (en se basant sur le sens connoté, le registre de langue, etc.) et les emploie dans son discours, il s'implique dans l'interaction et implique simultanément l'interlocuteur. Ici il y a une mise en place de l'espace interactif. Il en est de même en classe où enseignant et apprenants échangent de façon hétérogène tout en gardant une relation institutionnelle,

l'enseignant en position haute (désigne du doigt l'apprenant qui répond, corrige, etc) peut à tout moment changer d'attitude pour occuper la position basse (s'asseoir à côté de l'élève et lui parler), ce qui montre qu'une dynamique des rapports de places s'installe dans l'interaction. Enfin, nous pouvons déduire que différents types d'interactions langagières peuvent se co-articuler en classe, citons l'exemple des moments de discussion qui peuvent se présenter à l'intérieur d'une interaction asymétrique telle que l'entretien. Il en est de même lors du passage d'un rôle institutionnel à un rôle occasionnel, l'enseignant ou l'enseigné peuvent, dans une interaction en classe, occuper des places plus ou moins personnalisées reflétant un aspect dynamique des relations entre les partenaires interactifs. Il convient alors d'apporter des précisions quant aux concepts utilisés lors de l'analyse des interactions. Nous avons vu que les interactants et le social sont les éléments résultant d'échanges. Ces catégories sont aptes à changer et se réactualiser selon la fonction de l'interaction, nous essaierons d'éclairer cela dans les lignes qui suivent.

5. Les fonctions de l'interaction langagière

La notion de *fonction* implique la notion de *rôle*. On désigne par fonctions de l'interaction langagière les rôles que joue l'interaction dans la société, plus précisément en classe de langue. Vion a classé les fonctions de l'interaction langagière comme suit :

5.1. La construction du sens

En s'appuyant sur les travaux de Habermas (1987, cité in Vion, 1992/2000 :94), Vion conclut que « *la construction du sens va donc bien au-delà des seules dispositions sémantique des messages. Donner du sens c'est aussi s'entendre sur les situations et la façon de les gérer en s'appuyant de manière plus ou moins explicite sur des présupposés culturels [...]. Il convient de rappeler que cette fonction de l'interaction concerne la production et la reproduction des valeurs culturelles* ». Il apparaît clairement que l'identité de l'interactant est caractérisée par son attitude, sa valeur, sa culture, etc. Cette identité est un facteur qui influence en grande partie la construction du sens dans une interaction langagière. Nous remarquons, dans bien des cas, que les partenaires tâchent d'adapter chacun aux valeurs de l'autre (sorte de contraintes) pour pouvoir construire du sens et rendre l'interaction plus efficace. Le cas des étudiants de l'ENSC, venant de différentes régions d'Algérie et ayant chacun un aspect socioculturel différent, en est un exemple pertinent.

5.2. La construction de la relation sociale

En classe, la construction de la relation sociale naît à partir d'interactions ayant lieu entre enseignant/ apprenant et apprenants entre eux sans négliger leurs rôles. Il y existe un cadre institutionnel où l'enseignant est en position haute et dominante par rapport aux apprenants, il gère, guide, transmet le savoir, etc. Ces derniers sont habitués à sa façon de se comporter en salle de cours et ne trouvent aucun mal à interpréter ses propos, il n'est nullement considéré comme un étranger (natif de la langue française) mais un partenaire avec qui des relations sociales se nouent au fur et à mesure que des échanges se réalisent. C'est en ce sens que Vion (1992/2000 : 95) déclare que :

« Communiquer implique que les sujets parlent de positions sociales et donnent vie à des rôles. Dans la mesure où on ne peut parler sans le faire d'une place et convoquer l'autre dans une place symétrique ou complémentaire, toute interaction s'édifie à partir de rapports de places qui "visualisent" la forme effective prise par la relation sociale entre deux individus. Là encore, les rapports de places mis en œuvre dans le fonctionnement de l'interaction ne reproduisent pas de manière mécaniste les relations sociales "objectives" ».

5.3. La construction des images identitaires

En se basant sur ce qui précède, il s'avère que l'interaction contribue à construire le sujet ainsi que sa personnalité. Dès que le sujet se socialise, il y a construction de sa personnalité. Son identité apparaît dès qu'il entre en contact avec le monde extérieur c'est pourquoi Habermas affirme que :

*« Du point de vue fonctionnel de l'**intercompréhension**, l'activité communicationnelle sert à transmettre et renouveler le savoir culturel ; du point de vue de **la coordination de l'action**, elle remplit les fonctions de l'intégration sociale et de la création de solidarité ; du point de vue de la **socialisation** ; enfin, l'activité communicationnelle a pour fonction de former des identités personnelles. [...] A ces processus de la **reproduction culturelle**, de l'**intégration sociale** et de la **socialisation**, correspondent les **composantes structurelles** du monde vécu : la culture, la société et la personne. » (Habermas, 1987 :95)*

L'auteur indique que l'activité communicationnelle est donc porteuse de savoirs. Il ajoute que la coordination de l'action a comme but d'assurer l'intégration sociale alors que la socialisation tend à maintenir une sorte de solidarité entre les sujets. A l'ENSC, les étudiants s'apprêtent à vivre deux situations différentes correspondant à deux rôles différents, des étudiants tout au long du cursus universitaire, et des enseignants au cours des phases de stage. Ce changement de statut est porteur d'images reflétant leurs identités. L'identité peut changer dans le cas où apparaissent des circonstances qui modifient la relation avec l'environnement.

5.4. La gestion des formes discursives

Cette fonction rappelle que le discours est un moyen de production du sens, des relations sociales et des images identitaires comme expliqué ci-dessus. Cette spécificité ubiquitaire ne limite pas sa fonction à un simple outil d'expression, mais constitue le lieu où l'on structure l'action et le vécu (Vion, 1992/2000).

Nous prêtons un intérêt grandissant à cette fonction dans notre travail, du fait qu'elle se manifeste dans les expressions de notre public via leurs interactions.

Nous jugeons enfin important de signaler que ces fonctions dites interactionnelles indiquent que l'individu n'acquiert évidemment de valeur qu'en se sociabilisant et confrontant d'autres individus, du fait que des activités discursives telles que la reformulation, apparaissent offrant plus de crédibilité aux interactions.

6. Des opérations discursives réitératives : la reprise et la reformulation

Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, les chercheurs prêtent beaucoup d'attention aux procédés de reformulation et de reprise, étant donné qu'elles sont omniprésentes dans les interactions en classe. Qu'elles soient spontanées ou planifiées, ces activités discursives sont des opérations qui jouent un rôle important en classe de FLE. Elles sont parfois utilisées comme termes génériques désignant le même fait, et parfois comme concepts différents.

Ces opérations discursives permettent de :

« Reprendre un énoncé pour produire un nouvel énoncé qui n'est ni tout à fait le même ni tout à fait un autre. Le degré de similitude linguistique entre l'énoncé source et l'énoncé reformulateur peut-être très grand lorsqu'il s'agit de répétition [...]. Les différents chercheurs peuvent avoir des définitions différentes de la reformulation. » (Garcia-Debanc, 2015)

6.1. Les reprises

Comme son nom l'indique, la reprise exprime le fait de reprendre un énoncé ou une partie d'un énoncé dans un discours, ou encore *« Chaque fois qu'une séquence discursive antérieure se trouve reproduite telle quelle, sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal » (Vion, 1992/2000 :215).*

Ce simple phénomène linguistique dépourvu de créativité en raison de ses simples répétitions d'outils linguistiques, est source d'interaction du fait qu'il se présente sous forme de relais par lequel le démarrage ainsi que le passage des tours de parole est garanti.

D'après Roulet (1985 in Vion, 1992/2000 :215), deux types de reprise se présentent, selon qu'il s'agit de reprendre des éléments linguistiques du locuteur lui-même (auto-reprise) ou de l'interlocuteur (reprise diaphonique ou hétéro-reprise).

Quant à Traverso (2005), il estime qu'il existe différents aspects à tenir en compte à propos de ce phénomène de redondance inhérente, à savoir sa *nature* (phonologique, lexicale, grammaticale ou prosodique), sa *forme* (totale, partielle ou modifiée), et *son emplacement séquentiel*.

Différentes études (Vion, 1992/2000 ; Hudelot & Vasseur, 1997 ; Traverso, 2005; Berger, 2008 ; Pekarek Doehler & Pochon Berger, 2010) se sont intéressées aux fonctions de ce moyen de répétition et ont mis en évidence certains de ses rôles dans les interactions langagières, la compréhension de l'oral et l'apprentissage du FLE, à savoir :

- S'appropriier certains aspects de la parole d'autrui en les incorporant dans son propre discours.
- Guider les apprenants (surtout en bas âge) à réaliser l'activité langagière.

- Organiser les propos de l'apprenant et gérer sa thématique.
- Marquer rapidement l'entrée dans le tour de parole (moyen économique).
- Accomplir autre chose que le dire original.

6.2. Les reformulations

La reformulation désigne :

« une activité multifonctionnelle fréquemment présente dans tout discours, pouvant être signalée par un marqueur mais pas forcément dans laquelle deux éléments se distinguent, le deuxième plus explicite est en rapport très étroit avec le premier. Par la reformulation, le locuteur rend donc compte d'une focalisation sur un phénomène particulier qui détermine la fonction que remplit cette reformulation ». (Arroyo, 2003 :119)

Elle est aussi : *« une reprise avec modification (s) de propos antérieurement tenus »* (Vion, 1992/2000 :219). En effet, l'énoncé source et celui reformulateur peuvent connaître une grande similitude linguistique en cas de répétition. Cette similitude se raffine de plus en plus s'il s'agit d'une rectification ou d'une modification du segment antérieur :

« Ce procédé entraîne forcément un changement tout en maintenant un lien très étroit avec les propos antérieurs. La reformulation sert ainsi de point d'ancrage afin de donner suite à une nouvelle étape dans le discours, tout en restant en relation avec la formulation précédente » (Schuwer & al, 2008 : 310).

Si la reformulation s'effectue sur les propres paroles du locuteur, on parle d'une auto-reformulation tandis que si elle s'effectue sur celle du partenaire, il est question d'hétéro-reformulation. En fait, si l'énonciateur parle et voit que ses propos n'ont pas été bien assimilés chez son interlocuteur, il recourt à la reformulation pour fournir l'idée correcte : il s'agit ici d'auto-reformulation. Par contre si l'énonciateur réagit aux propos de son partenaire, il y a hétéro-reformulation.

Ainsi, cette activité réitérative peut être auto-déclenchée (le locuteur initie l'activité) comme hétéro-déclenchée (la reformulation trouve son origine chez l'interlocuteur) (Vion, 1992/2000 :221).

Signalons que le recours aux procédés de reformulation dans les interactions en classe de FLE noue de fortes relations avec la compréhension de l'oral, ce qui structure en grande partie notre travail de recherche puisque « *pouvoir dire de façon différente une même réalité, c'est être capable de construire une multiplicité de représentations de cette réalité, et donc de manifester de bonnes aptitudes cognitives* » (Fuchs, 1994 :12).

Effectivement, l'énoncé reformulé a une très forte relation sémantique avec l'énoncé source, c'est cette relation qui détermine la fonction de reformulation à laquelle le locuteur fait appel en se positionnant dans l'interaction.

Dans cette perspective, en se basant sur des études antérieures (Nourrick, 1987), Traverso (2005) explique que le phénomène de la répétition y compris celui de la reformulation ont de nombreuses finalités :

« *Faciliter la production du discours, renforcer la cohésion du discours, prendre le "floor", structurer l'interaction, faire comprendre, manifester des affects, chercher à convaincre, exprimer l'accord, le consensus, l'affiliation, l'alignement, évaluer le discours de l'autre, gagner du temps dans l'interaction, se moquer, imiter, citer, référer, etc.* » (Traverso, 2005 :5).

De plus, en classe de FLE, la relation entre enseignant et enseigné de même qu'entre enseignant stagiaire et élève (cas des étudiants stagiaires de l'ENSC), est asymétrique en raison de différences de niveaux de compétence ; les interventions de l'enseignant sont envisagées en termes de « *réparations de pannes conversationnelles* » (Yont & al, 2002 cité in De Weck, 2006 :119).

En somme, nous jugeons que certes la reprise et la reformulation sont des répétitions de dires préalablement fournis, la première vise l'identique et la deuxième n'est qu'une variation de l'élément répété. Toutefois, elles ne sont guère une reproduction identique sans intérêt de propos antérieurs et consistent en de nouvelles actions à part entière (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2010 in Rabatel, 2010).

Nous l'utilisons donc pour faire émerger une dynamique interactionnelle en classe, pour désigner, rappeler ou faire autre chose que ce que les outils linguistiques répétés désignent réellement.

7. Les interactions langagières au sein du groupe classe

Les interactions qui ont lieu dans un contexte d'enseignement/apprentissage et particulièrement en classe de langue sont spécifiques du fait qu'elles se déroulent dans un cadre participatif (enseignant et enseignés), par l'objet d'échange (langue et activités s'y rapportant) et par le lieu où a lieu l'interaction (la classe). Le cours est considéré comme une interaction cognitive guidée (Bouacha, 1984) étant donné que l'enseignant a le privilège de mettre en scène un discours, une information, un savoir à faire partager à des apprenants. Bien évidemment, à la différence des interactions ordinaires (avec des proches ou des amis), le déroulement des interactions en classe est guidé, il est influencé profondément par le contexte socio-institutionnel et s'approprie un but : développer des compétences chez les apprenants et faire acquérir des connaissances. Cicurel (2011 : 24) l'explique comme suit :

L1 (locuteur compétent)	Doit/veut transmettre un corpus de connaissances, un savoir-faire/savoir-dire	à Ls (locuteurs moins compétents)
selon des méthodes et des moyens diversifiés.		pour accélérer les processus acquisitionnels.
	Contrat didactique : Accepter de part et d'autre de se plier à certaines activités langagières dans un but d'appropriation de savoirs	

Tableau 15 : La communication didactique en classe

7.1. La classe de langue : lieu favori de l'interaction

Après constatation, nous notons qu' :

« il est impossible de ne pas reconnaître au premier coup d'œil, dans n'importe quel endroit du monde, une classe. Ce qui signifie qu'il y a comme un noyau dur, un ensemble de comportements qui transcende la variété des situations particulières, une identité interactionnel qui s'exhibe » (Cicurel, 2011 :22)

La classe est connue comme étant le lieu où s'effectue par excellence l'apprentissage, autour duquel s'actualisent des pratiques interactionnelles entre les partenaires.

Ces pratiques dépendent des modalités de prise de parole par les participants et de l'organisation de leurs tours suivant une méthode spécifique propre à une certaine routine de classe (l'apprenant désigné par l'enseignant peut prendre la parole). Ces routines sont généralement instaurées par l'enseignant jouant le rôle d'un organisateur qui distribue les tours de prise de parole chez les apprenants ; en fait, il peut encourager ou sanctionner l'auto-sélection selon les conditions de réalisation de l'interaction. Il est aussi médiateur, évaluateur, meneur de jeu, ce qui explique l'existence d'une relation asymétrique au sein du groupe classe.

Dans cette atmosphère où la transmission de l'information n'est contrôlée que par l'enseignant, l'interaction devient problématique, cède peu de place à la construction collective du savoir et prive les apprenants de s'investir dans leurs apprentissages, ce qui laisse croire à un « simulacre d'interlocution » (Bange, 2006 :64) ne leur permettant pas de manipuler la langue.

Toutefois, au cours de « déritualisation » de certains moments de l'interaction, la relation peut s'inverser donnant suite à une reconfiguration des échanges sous forme de multiples conversations ordinaires (Coste, 2002). Il est à rappeler que ce n'est que selon l'objectif de l'apprentissage que les interactions s'articulent en classe, elles obéissent à des contraintes de temps (dès que le temps consacré à la séance s'écoule, les interactions prennent fin) et des comportements ritualisés (sanction en cas de bavardage ou de retard), autrement dit « *un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle* » (Bange, 1992 :29).

De plus, le nombre d'interactants dans une classe, considérée comme un groupe restreint comprenant un nombre limité mais hétérogène d'apprenants, est important par rapport aux interactions non-institutionnelles. Cette hétérogénéité d'apprenants est un facteur d'échange et de nouement de relations. A vrai dire les apprenants ainsi que leur enseignant sont tous porteurs d'acquis et d'expérience, ils contribuent ainsi à la construction mutuelle du savoir. Essayons de voir de près les relations qui y existent.

7.2. Les relations interactives/interpersonnelles existant en classe

Nous insistons sur le fait que les interactions en classe tissent différentes relations entre les partenaires de l'acte pédagogique et tendent à améliorer la dynamique du groupe, chacun

agit sur et avec les autres. Il s'y construit une inter-influence, un désir d'apprendre, un lien avec la langue à apprendre, un désir de développer une compétence orale, etc. A l'ENS, différentes relations apparaissent tout au long du cursus universitaire : le futur enseignant est d'abord étudiant face à ses enseignants à l'ENS, puis à la fois enseignant stagiaire face à des élèves au sein de l'établissement de stage et étudiant stagiaire face à ses formateurs (enseignant tuteur et enseignant d'application). Nous expliquerons ces relations comme suit :

7.2.1. La relation enseignant/apprenant

Dans la relation interactive enseignant/apprenant, il convient de parler du rôle clairement identifiable et très important de l'enseignant dans sa classe. Ce dernier se trouve spatialement détaché des autres participants de par l'espace bien déterminé qu'il occupe. Il est doté d'un bureau et d'une estrade, ce qui aide à ce que tous les regards convergent vers lui : il y a donc une disparité des rôles des partenaires (Cicurel, 2011). Cicurel explique que par rapport aux apprenants qui, eux, occupent la place basse dans l'interaction, l'enseignant, lui, occupe la place haute dans la mesure où il dirige les échanges et régule les tours de parole, indique la façon qui permet d'accomplir le travail et évalue. Autrement dit, « *deux actes langagiers apparaissent de façon très fréquente dans l'énonciation professorale : la demande de dire (les actes de sollicitation) et le dire de faire (l'injonction) [...] : « vous voulez bien commencer ? Lisez très fort » [...], il (s'efforce) de maintenir la didacticité de l'interaction »* (Cicurel, 2011 :29-30).

L'enseignant cible donc une finalité à atteindre à travers les interactions et tâche d'être un vecteur d'information tout en sachant gérer les échanges. Il manipule les séquences d'ouverture et de clôture des interactions.

Sa façon d'interagir affecte les apprenants, influence décisivement leurs comportements et installe des réseaux de communication échappant à l'ancienne relation autorité/dépendance. Un climat propice à l'interaction y existe et encourage l'apprenant à développer une certaine confiance en soi aussi bien qu'une autonomie en vue de construire son savoir.

Les apprenants imitent leur enseignant dans la manipulation de la langue, ils obéissent à ses directives, majoritairement instaurées lors des premières séances en classe, quant à la prise de parole.

Toutefois, nous reconnaissons que la gestion de la classe de langue est une activité complexe qui se voit faire appel à un spectre de compétences chez les enseignants.

7.2.2. La relation apprenant/apprenant

A propos du comportement interactionnel entre les apprenants, Cicurel (2011 :30) note que « *Face à l'interactant enseignant, le rôle d'apprenant est assuré par des participants qui ont les mêmes devoirs et droits et qui sont supposés jouer un rôle identiques dans l'interaction* ». Certes, l'apprenant est connu par son statut prôneur de répondeur à un partenaire qui interroge. Néanmoins, son interaction peut être influencée par le nombre de participants en salle de cours voire par la présence d'un tierce rôle, « *celui d'un observateur (...) qui risque toujours, on le sait, de modifier l'interaction par sa présence* » (Cicurel, 2011 :30).

Les apprenants se plaignent du fait de s'exposer aux regards des autres étant donné que « *la parole y est vécue comme soumise au regard, dépossédée par le regard de l'autre, et l'apprenant fait l'expérience d'une dépossession de soi-même à travers cet imaginaire de « parole visualisée » cet imaginaire est inséparable et indissociable des fantasmes de symétrie générés par l'expérience spéculaire du miroir* » (Prieur, 1996 : 54)

Ce cas est fortement présent chez les étudiants de fin de cycle de l'ENS en phase de stage dans le cas où ils sont sur l'estrade et où l'enseignant tuteur et/ou l'enseignant d'application, en tant qu'observateurs est/sont présent (s) en salle de cours, ceci peut bien engendrer un malaise chez les élèves et influencer leurs interactions. Il en est de même si les élèves interagissent avec leur enseignant en présence des étudiants stagiaires au fond de la classe à qui ils n'ont pas l'habitude de faire face, les élèves se sentent frustrés et ceci aura des répercussions sur leurs échanges.

D'ailleurs, les interactions entre apprenants sont censées être fortement demandées par l'enseignant, ce sens horizontal de l'interaction est ainsi encouragé par les approches interactionnistes dans la mesure où il est reconnu comme ayant une influence majeure sur l'évolution des compétences langagières chez les apprenants.

Dans cette optique, Cicurel (2011 :31) propose des éléments qui caractérisent le comportement interactionnel de l'apprenant, comme suit :

- Sa prise de parole obéit, d'une part à des directives institutionnelles et, d'autre part à l'enseignant : un contrat de parole s'impose et si l'apprenant l'enfreint, il risque d'être sanctionné.
- Sa production langagière doit être conforme à des règles communicatives soit implicites soit explicites : en vue d'atteindre l'objectif visé par l'apprentissage, l'apprenant doit constamment se corriger et accepter de se faire corriger par ses camarades ainsi que par son enseignant.
- Son temps de parole doit être respecté et tente de ne pas déséquilibrer celui des autres partenaires ou même susciter leurs protestations.

En outre, l'auteure ajoute que lors d'une interaction en FLE, l'apprenant recourt, dans ses expressions, à diverses marques discursives en vue de faire savoir qu'il hésite, qu'il n'a pas compris, qu'il n'a pas pu mémoriser, etc. Il emploie des intonations interrogatives, des répétitions, des reprises de syllabes, etc. Dans cette atmosphère, une identité discursive provisoire de l'apprenant interagissant s'installe.

7.2.3. La relation étudiant stagiaire/formateur

Dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, le débat s'installe pour instaurer les conditions favorables au développement de compétences enseignantes en vue de la construction d'une identité professionnelle (Durand & Chaliès, 2001. Cité in Trohel & al, 2004 : 123).

Les stagiaires *«reconnaissent eux-mêmes l'importance de la pratique d'enseignement au sein de leur formation initiale (Hardy, 1999). Ils considèrent communément que « c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner » (Borko & Mayfield, 1995 ; Franke & Dahlgren, 1996 ; Puk & Haines, 1999). »* (Trohel et al, 2004: 123)

Une fois intégré dans sa formation de terrain, le stagiaire commence à découvrir son nouveau monde, il s'attend à être soutenu, aidé, orienté, encouragé, critiqué et jugé par ses formateurs considérés comme acteurs pouvant faciliter son adaptation à son environnement professionnel.

Cette relation dyadique l'empêche d'organiser certaines dimensions.

« Selon le cahier des charges (Mémorial A N° 116, 29 décembre 1998, p. 3044) en annexe au règlement grand-ducal, le « rôle des tuteurs est de contribuer à la régulation des parcours de formation et s'organise selon trois dimensions :

- une **dimension relationnelle** : accueillir, suivre le stagiaire ; l'aider à se construire une représentation réaliste et précise de ses futures fonctions ;
- une **dimension formatrice** : le tuteur est mobilisé dans le cadre d'un projet de formation ; il doit en partager les objectifs en termes de compétence et contribuer à l'accompagnement d'un parcours de formation (orientation, guidance, repérage des évolutions et des progrès)
- une **dimension professionnelle** : contribuer à la constitution d'une identité professionnelle, à l'appréhension d'une culture qui la caractérise. » (Weber, 2015: 30).

En fait, l'enseignant formateur occupe une place prépondérante chez le stagiaire, d'autant plus qu'il l'aide à progresser en l'insérant dans l'exercice de son métier d'enseignant.

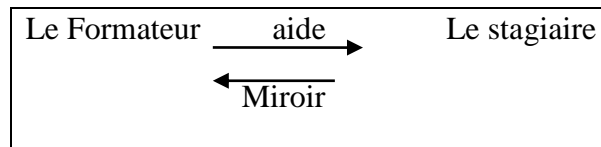
Toutefois, qu'en est-il du côté de l'étudiant stagiaire ?

Certains formateurs ne se contentent en aucun cas de fournir des directives et de préparer le stagiaire pour faire face à sa tâche, néanmoins, ils l'enveloppent d'amitié et de soutien :

« Comme l'enfant attend du savoir et de la protection de ses parents, l'étudiant ou l'analysant recherche du savoir-faire ou du savoir-être auprès de l'enseignant ou formateur ». (Weber, 2015 : 36)

Une recherche sur l'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants, menée par J.-M Weber, en 2015 montre que le tuteur peut se rassurer et renforcer à un plus haut degré la confiance en soi que son stagiaire lui reflète à travers l'idée de « miroir ». Il déclare que « le stagiaire est considéré lui aussi comme un miroir. Le tuteur regarde sa propre pratique et lui-même au moyen de son stagiaire (...) Il risque aussi de se mirer narcissiquement dans le miroir que constitue son stagiaire, son semblable » (Weber, 2005 : 34). Lors de ses entretiens, une enseignante tutrice, se sentant rassurée

professionnellement répond : « *Et parfois je vois aussi à quel point mes vingt ans d'expériences m'ont formée. Je me sens valorisée* » (Weber, 2005 : 34).



7.2.4. La relation étudiant stagiaire/élève

Dans son cursus à l'ENS, le stagiaire passe d'abord par une formation initiale primordiale pour construire son identité d'enseignant. Il vit ensuite des moments assez particuliers et sensibles, l'entrée dans sa tâche. Il s'élève au rang de professeur. Cette transaction biographique fait naître une nouvelle relation avec des élèves en classe de stage, avec ses collègues stagiaires ainsi qu'avec ses enseignants formateurs. C'est en effet cette étape de « *socialisation professionnelle* » (Perez-Roux, 2008) qui permet au stagiaire d'habiter un nouveau statut.

De plus, faisant à la fois face à son public en classe et à ses formateurs, voulant répondre à des attentes institutionnelles (programme, temps impartis, etc) et à des attentes de formation (compétences), le stagiaire éprouve une sensation de gêne, de malaise, de manque de confiance en soi. Il est observé, écouté et sera évalué. Il s'enveloppe alors dans les comportements de son enseignant d'application en vue de dégager un reflet quasi semblable à un enseignant expérimenté. Son champ lui impose d'être à la fois enseignant et éducateur, d'être correct, confiant et surtout présentable. Car, du côté de l'élève, il ne s'agit pas simplement de recevoir un savoir mais de faire des allers-retours de l'information pour atteindre ce savoir auquel ils sont habitués avec leur enseignant qui y procède par des techniques de reformulation, répétition, interrogation, etc.

Selon F Legault (1999 : 609), dans une étude exploratoire qui traite des problèmes de gestion de classe que rencontrent des débutants (des stagiaires) explique que :

« la situation la plus fréquente est celle du stagiaire qui se préoccupe de l'impression qu'il laisse lors de la première rencontre avec un groupe d'élèves. Plusieurs stagiaires cherchent à se présenter en tant qu'enseignant, en affirmant que les règles de l'enseignant associé s'appliquent toujours, alors que

d'autres se présentent comme des étudiants qui sont là pour apprendre, qui seront évalués (comme les élèves), somme toute, qui sont de leur bord, etc ».

De ce fait, l'apprenant stagiaire doit renforcer ses relations avec ses élèves afin de gagner leur confiance, il doit à tout prix instaurer une discipline de travail en classe et un respect réciproque.

8. Les interactions langagières et la compréhension de l'oral

Il a toujours été évident de porter des jugements sur le degré d'apprentissage des langues par le biais des interactions entreprises en classe de langue. Ceci est clairement annoncé par Vasseur (2005 :265) qui explique aussi que l'interaction est le moyen par lequel un apprenant rencontre des unités linguistiques contextualisées, après quoi une intercompréhension s'installe :

« C'est dans et par l'interaction que tout se construit, en particulier l'intercompréhension et l'appropriation. L'interaction est de ce fait un lieu où se rejoignent les dimensions micro : négociation de la forme phonique ou morphologique d'une unité linguistique, d'un mot, par exemple, et macro : croyances et représentations sociales, négociation des alternances codiques, identité, construction de l'action, posture et orientation d'apprenants, rencontre des langues et des cultures discursives ».

Ajoutons que, d'une part, ce n'est que grâce au caractère *irréversible* de l'oral (vu que le locuteur ne peut revenir sur ce qui a été dit) que ce dernier s'efforce d'agir avec prudence et assume ses erreurs le cas échéant. Il est amené à bien choisir ses termes et à reformuler si nécessaire pour se faire comprendre. D'autre part, l'interaction orale se gère, bien évidemment, dans le présent *immédiat* où les tours de paroles se succèdent dans un court laps de temps, ce qui fait émerger des reprises, des procédés de mise en attente, des silences, etc. dans le but de conserver la parole. La compréhension de l'oral, de ce fait, se voit en train de boîter pour être efficacement atteinte.

9. L'interaction langagière : moyen de compréhension et/ou d'apprentissage ?

Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage du FLE, les apprenants se confrontent à des problèmes de la pratique de la langue qu'ils doivent surmonter. Pour ce

faire, ils collaborent et interagissent avec les partenaires de la classe non seulement dans le but de réaliser une tâche mais aussi de renouveler ou d'enrichir leurs répertoires de ressources. L'apprenant est amené à donner libre cours à la prise de parole et la construction de ses connaissances grâce à des outils pédagogiques (répartitions, activités...) qui suscitent sa motivation et son interaction. Il s'intègre dans le groupe classe, avance son point de vue et fait part de sa créativité, ce qui permet de développer ses compétences orales (expression et compréhension). Ceci explique que l'interaction est considérée comme un moyen d'apprentissage.

En partant de la théorie socioculturelle vigotskienne (1986) qui estime que l'intelligence humaine est sociale et culturelle, nous remarquons que l'existence d'une relation quasi interdépendante entre interaction et compréhension est loin d'être erronée.

Il existe, en fait, un lien étroit entre cognition et interaction apparaissant sous le concept de « cerveau social » (Mercer, 2016) car en interagissant, le locuteur élabore des hypothèses et construit son discours tout en s'appuyant sur la pensée du destinataire. Il en est de même en situation pédagogique : la relation entre les partenaires de l'interaction orale et l'activité psychologique contribuent à soutenir le développement cognitif.

L'interaction est alors devenue l'artefact de l'apprentissage des langues étrangères.

10. Les interactions à distance via la plateforme Moodle

Ce n'est qu'en réalisant notre travail de recherche qu'une méthode d'enseignement/apprentissage relative au développement des réseaux et d'Internet : le e-learning voit le jour à l'ENSC, essentiellement pour pallier à la pandémie de la Covid-19 qui est venue bouleverser le monde entier. Dans un tel contexte épidémiologique, le système éducatif a été problématisé. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur a proposé de nouvelles mesures en vue de gérer cette crise par l'exploitation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et notamment grâce à un enseignement/apprentissage à distance qui venait remplacer celui effectué sur les bancs de l'université. L'ENSC adopta des mesures drastiques pour ralentir la propagation du virus, elle tenta d'éviter le décrochage des étudiants et assura la continuité pédagogique en ayant recours à la plateforme Moodle (Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment). Ce type de site web est un espace virtuel permettant aux enseignants de

dispenser des ressources pédagogiques, et aux apprenants d'y accéder en se connectant à Internet.

Dans cette atmosphère, le besoin en outil d'apprentissage à distance devenait urgent pour remplacer « le face à face » du présentiel d'une part, et le heurt des partenaires pédagogiques de l'ENSC à une nouvelle conception informatique s'installait d'autre part.

Les étudiants sont à l'ENSC pour apprendre à manipuler la langue, surtout à l'oral. Leur objectif premier est d'apprendre à parler et de faire parler leurs élèves. Toutefois, arrivés à la fin de leur cursus universitaire, et après avoir exercé leur futur profession dans les établissements d'accueils (phase de stage pratique d'une durée de quatre mois durant leur dernière année), et au lieu de remédier à des lacunes commises en stage avec leurs enseignants de l'ENSC, ils se voyaient dépassés devant des documents figés, reçus en bloc, dans la plupart des cas dénués de voix francophones, etc.

Notons que ce type de télétravail, obéissant à la fois à des contraintes institutionnelles et à un besoin, supposait l'auto-apprentissage chez les étudiants qui se trouvaient assis face à un ordinateur loin des partenaires du groupe classe.

10.1. Le modèle pédagogique Moodle

Moodle « *n'impose pas l'emploi de la méthode de constructivisme social dans les cours ; il se contente de la prendre en charge au mieux* » (Rice, 2008 : 10). La plateforme est un moyen qui comprend des outils permettant de déposer des documents aux étudiants ainsi que des activités : « permettant aux étudiants d'agir entre eux et constituant des fondements des cours sociaux » (Rice, 2008 : 11). Ces dernières contiennent une messagerie instantanée, un forum, un glossaire, un wiki et un atelier. Les étudiants peuvent accéder à des contenus de lecture seule tels que les pages web, des liens hypertexte, des catalogues des répertoires de cours, des étiquettes pour ajouter une image ou un texte. S'y ajoutent des contenus interactifs qui peuvent s'ajouter aux cours, comme les devoirs à rendre, les QCM, quiz, sondages, etc.

A propos de l'ordre d'apparition des activités et la consultation des contenus, il n'y a pas de progression particulière à suivre : « *L'approche exploratoire et interactive de Moodle induira souvent un parcours non linéaire chez les étudiants. D'autre part, Moodle compte peu de fonctionnalités imposant un ordre précis sur un cours* » (Rice, 2008 :11).

Chaque enseignant se voit libre de choisir la progression qui lui convient ainsi qu'à ses étudiants, cela revient majoritairement au niveau de formation de chacun en la matière ainsi qu'à l'objectif assigné au cours.

10.2. Mémento : initiation à Moodle

Face à ce nouveau mode d'enseignement/apprentissage, la cellule e-learning de l'ENSC a fourni aux enseignants un mémento leur expliquant comment accéder à la plateforme et fournir des contenus :

-----Mémento Initiation à Moodle ENSC-----

SE CONNECTER A MOODLE ENSC	d'un espace privé pour déposer et stocker des fichiers et des dossiers qui pourront être réutilisés dans vos cours :
<ul style="list-style-type: none">• Accédez directement au site : www.elearning.ensc.dz puis cliquez sur le lien connexion (situé en haut à droite de la page) pour introduire vos identifiants.• Votre nom d'utilisateur est sous la forme : <i>ListeDeVosPrenoms.VotreNom</i> (Ex : mohammed.sahnoun).• Le mot de passe par défaut est : <i>changeme</i>. L'utilisateur doit changer son mot de passe dès sa première connexion.• Vous êtes désormais sur la page principale du site Moodle ENSC. Sinon, vous pouvez accéder à cette page en cliquant sur le lien Accueil (en haut à gauche de la page).	<ul style="list-style-type: none">• 1^{ère} méthode : Glisser-déposer des fichiers (de différents format .docx, .pptx, .pdf...) depuis votre poste local dans le champ Fichiers.• 2^{ème} méthode : Ouvrir le sélecteur de fichiers et choisir les fichiers depuis votre poste local.
CREER UN COURS	AJOUTER UNE ACTIVITE OU UNE RESSOURCE
<p>Les cours sont organisés par catégorie. Seul le créateur de cours est habilité à créer un cours et à rajouter les autres enseignants du cours.</p> <ul style="list-style-type: none">• Sur la page d'accueil, choisir la catégorie dans laquelle votre cours devrait appartenir puis cliquer que le bouton ajouter un cours.• Remplir maintenant le formulaire des paramètres du cours.• Pour rajouter les autres enseignants, Dans Administration du cours>Utilisateurs>Utilisateurs inscrits, cliquez sur Inscrire des utilisateurs. Choisir le rôle <i>enseignant</i> et sélectionner vos enseignants.• Dans le bloc Administration (situé à gauche de la page du cours) vous pouvez gérer votre cours.	<ul style="list-style-type: none">• Revenir à votre cours. Cliquer sur le lien Activer le mode édition (situé en haut à droite de la page ou sous le bloc Administration du cours) pour passer en mode auteur.• Cliquer sur ajouter une activité ou une ressource pour afficher la liste des possibilités.• Choisir l'activité ou la ressource souhaité.
AJOUTER DES FICHIERS PERSONNELS	INSCRIRE DES ETUDIANTS
<ul style="list-style-type: none">• Accéder à votre <i>tableau de bord</i> en cliquant sur la petite flèche qui se trouve à côté de votre <i>nom</i> en haut à droite de la page. Dans le bloc Fichiers personnels> Gérer les fichiers personnels, vous disposez	<p>Dans le bloc ADMINISTRATION>Administration du cours>Utilisateurs>Méthodes d'inscription, sélectionner ou activer les méthodes d'inscription suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">• Accès anonyme : accès sans authentification avec ou sans mot de passe• Inscription manuelle : étudiant par étudiant• Auto-inscription : les étudiants s'inscrivent eux-mêmes avec ou sans mot de passe• Inscription par cohorte : inscription de l'ensemble des étudiants inscrits dans le même module.
	PRENDRE LE ROLE...
	<p>Dans le bloc ADMINISTRATION> Prendre le rôle... vous pouvez tester votre cours en prenant le rôle d'un enseignant, étudiant ou visiteur anonyme. N'oubliez pas de retourner à votre rôle normal.</p>

Mémento (Initiation à Moodle ENSC)

10.3. Apports de Moodle à l'enseignement/apprentissage du FLE

Selon le guide de l'enseignant à l'usage de Moodle de l'ENSC (2020) et celui de l'université de Strasbourg (2020), la plateforme Moodle offre une multitude de services

10.3.1. Apport organisationnel

Chaque utilisateur possède un seul compte pour accéder à l'ensemble des fonctionnalités. La plateforme Moodle ne permet pas uniquement de partager des fichiers

mais peut répondre à des besoins pédagogiques, elle comprend les fonctionnalités des applications web suivantes :

- Moteurs de forums ou blogs (phpBB).
- Héberge les salons de discussion (chat).
- Moteurs de wikis (DokuWiki)
- Banque d'exercices interactifs (queez)

10.3.2.Apport pédagogique

Moodle est une application conçue pour une utilisation pédagogique, et contient les mêmes outils existant sur le web dans un environnement délimité par l'enseignant. Au département de français de l'ENSC, les étudiants peuvent y trouver un blog accessible avec des identifiants sans liens vers des sites illicites, d'ailleurs il n'y a que les élèves du même groupe qui peuvent y accéder : envoyer et recevoir des messages, des cours, des parties de cours, participer à des conversations, etc.

Quant à l'enseignant, il est autonome pour mettre à la disposition de ses élèves les outils dont ils ont besoin, il est le seul à pouvoir autoriser l'accès aux espaces pédagogiques qu'il crée et gère dans le temps et dans l'espace pour ses activités, en plus de sa capacité de restreindre leur disponibilité.

Dans le cas du « chat », l'enseignant peut relire la conversation préalablement enregistrée, il peut même évaluer et noter les contributions des élèves qui recevront leurs notes dans leurs cahiers de notes personnels ; il a la possibilité de leur envoyer des commentaires et des corrections personnalisées pour chaque élève sous forme de fichiers attachés. En somme, il existe là des interactions asynchrones plus que synchrones et des interactions langagières écrites plus que celle orales.

De plus, des fonctionnalités globales pratiques et puissantes sont disponibles sur la plateforme telles que :

- Le traitement de textes (éditeur HTML).
- Des fonctions de recherche intégrées aux activités.
- La génération automatique de liens vers les articles des glossaires, wikis, bases de données.
- La génération automatique de lecteurs audio ou vidéo,

- L'envoi automatique de courriels à la publication d'articles.
- Des calendriers
- L'enregistrement oral en ligne.

10.4. Accès à la plateforme Moodle ENSC

Pour accéder à la plateforme Moodle ENSC, il suffit de cliquer sur le lien :

<http://elearning.ensc.dz>

La page de Moodle s'affiche ainsi :



Après avoir établi la connexion (en haut à droite de la page d'accueil), la page suivante s'affiche pour introduire les identifiants :

10.4.1. Espace de cours sur la plateforme Moodle

Enseignants, étudiants et membres du personnel ont le droit d'accéder à la plateforme Moodle, toutefois, ce ne sont que les enseignants qui peuvent créer des cours dans les espaces et catégories indiqués.

10.4.2. Présentation des ressources

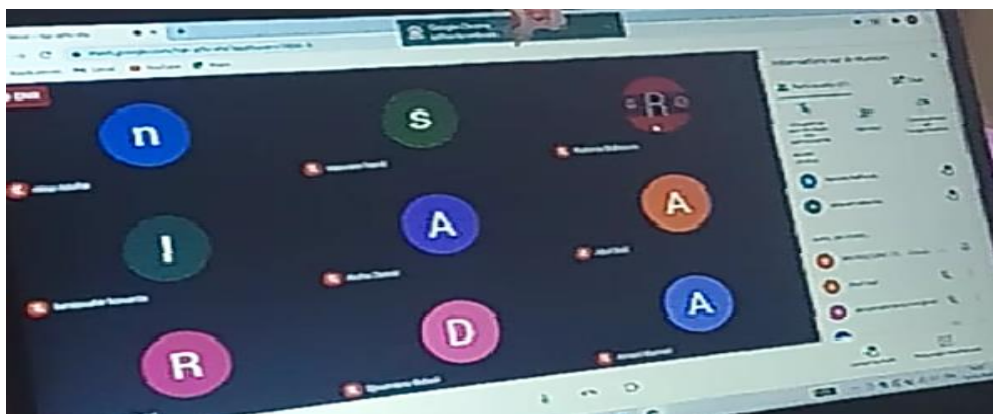
Dans Moodle, les ressources sont destinées à transmettre des contenus : Fichier, étiquette, dossier, livre, page, paquetage IMS content, URL.

10.4.3. Présentation des activités

Les activités telles que rendre des copies, communiquer, s'évaluer, etc. permettent d'engager les étudiants dans une participation plus active dans l'espace de cours. En général, les activités peuvent être évaluées, et les notes obtenues sont fédérées dans le carnet de notes. Ces activités sont : devoir, atelier, wiki, base de données, glossaire, forum, chat, sondage, leçon, paquetage scorm, test. Il est à remarquer que les échanges en ligne via Moodle sont asynchrones, l'oral est quasi absent ses activités et ressources.

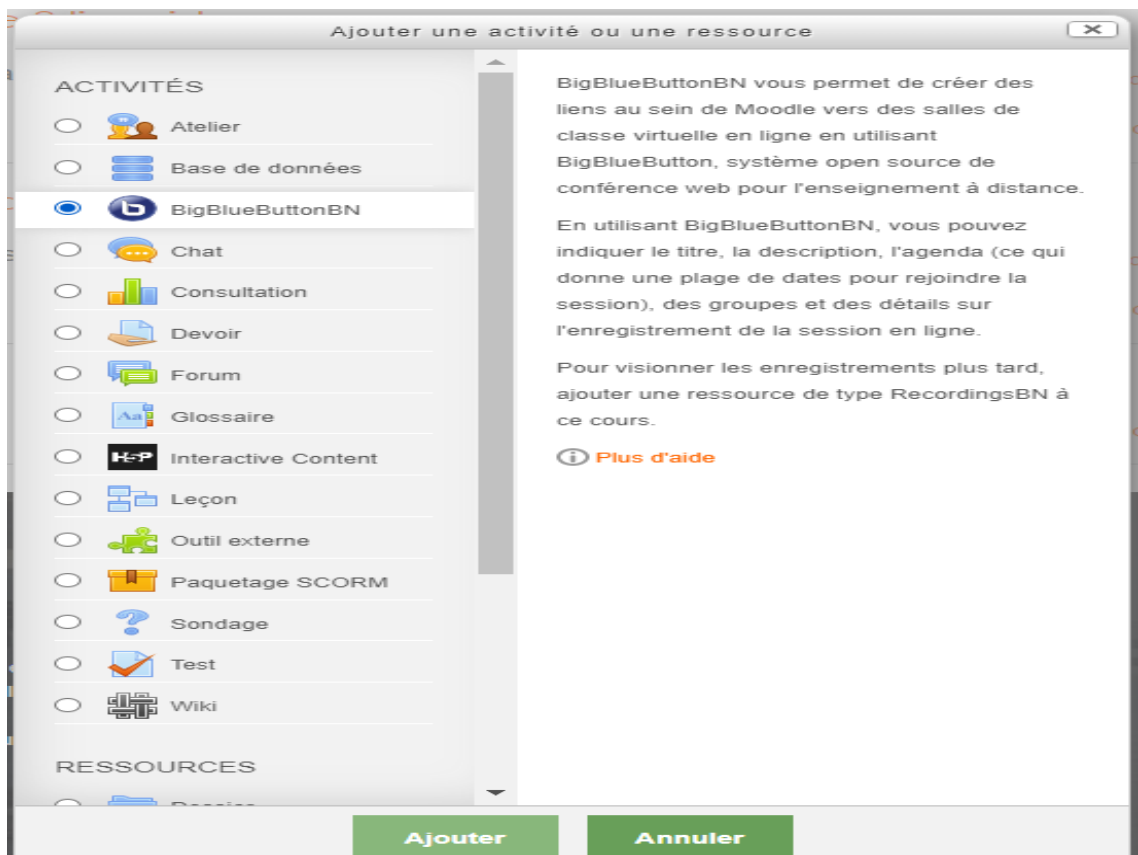
10.5. Les interactions orales via Moodle : la visioconférence

En ajoutant une étiquette indiquant la date et l'heure du rendez-vous, sur la plateforme Moodle il importe d'ajouter un lien tout en passant par un compte Google et de créer une « nouvelle réunion ». L'enseignant, après avoir accepté les demandes d'ajout des étudiants, réalise une visioconférence, autrement dit une classe virtuelle où les partenaires du groupe classe peuvent communiquer oralement entre eux.



CHAPITRE IV : Les interactions langagières

L'enseignant peut aussi « ajouter une activité ou une ressource » pour diffuser son cours et en sélectionnant « BigBlueButtonBN » des échanges oraux peuvent y avoir lieu.



Ces modes permettent de réaliser des interactions orales entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Ces derniers sont appelés à s'exprimer oralement ; toutefois, il importe que l'enseignant sache gérer les prises de parole et tente de faire en sorte que tous les étudiants puissent avoir l'occasion de s'exprimer.

Conclusion

Nous avons consacré ce chapitre à la présentation, quelque fois détaillée et minutieuse, d'un comportement essentiel faisant l'objet de notre recherche, en prospectant des notions relatives à l'interaction langagière. Nous avons dégagé certaines caractéristiques ayant trait aux comportements langagiers des partenaires du groupe classe. Nous voulions ainsi doter notre expérimentation (qui sera exposée dans les lignes qui suivent) d'outils élucidant la dynamique d'interactions dans laquelle baigne l'étudiant de l'ENSC, que ce soit avec ses enseignants et camarades de classe dans leur établissement de formation, ou avec les élèves qu'il prend en charge lors de l'exercice de sa future profession en phase de stage pratique dans les établissements d'accueil.

Ces interactions, en présence ou à distance, semblent entretenir un lien étroit avec l'habileté d'expression et celle de compréhension. Nous porterons un regard descriptif et analytique sur ces habiletés omniprésentes dans tout acte pédagogique, en limitant notre champ de recherche à une catégorie bien déterminée d'apprenants : les étudiants de fin de cursus.

PARTIE 2 :

CONSTITUTION DU CORPUS ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Chapitre V

Méthodologie de la recherche et outils d'investigation

Introduction

Comme nous désirons à la fois comprendre et apprendre quels sont les facteurs qui encouragent l'apprenant à s'exprimer en vue d'interagir en classe et atteindre par la suite la compréhension de messages oraux, nous consacrons ce chapitre à présenter en détail le cadre méthodologique de notre travail de recherche. Notre progression vise à nous fournir une base fiable de données à partir desquelles nous effectuerons notre analyse. Pour ce faire, une analyse quantitative et qualitative est mise en œuvre.

1. Cadre général de la recherche

1.1. Public et contexte

Pour notre recherche, nous avons fait appel à une population bien représentative avec laquelle nous tissons des liens sociaux et professionnels : enseignants et étudiants de l'ENSC. Nous avons mis l'accent en premier lieu sur l'observation d'un bon nombre d'étudiants (11) de fin de cycle (5^{ème} année Bac + 5 ans) et ce pendant la phase d'exercice de leur future profession au sein d'un lycée où les élèves sont, bien entendu, des adolescents. Notre observation a eu lieu au sein de quatre établissements d'accueil, plus précisément des lycées de Constantine (voir : 1.2. du même chapitre). Notre recherche a été alimentée également par des questionnaires adressés à 20 enseignants du département de français de l'École Normale Supérieure de Constantine et à 44 étudiants normaliens de fin de cycle (5^{ème} année). Notons que parmi 43 enseignants du département de français, nous n'avons pu récupérer que 20 questionnaires renseignés, ce qui fait un taux de 47% du nombre total des enseignants du département.

1.1.1. Critères de sélection du public

Lors de cette recherche, nous avons élaboré des questionnaires auxquels nous avons invité le public de l'École Normale Supérieure de Constantine (dont le nombre s'élève à 64) à répondre : 20 enseignants du département de français et 44 étudiants de fin de cycle : 5^{ème} année BAC+ 5ans. Parmi ces derniers, 11 ont fait l'objet de séances d'observation de notre part ayant face à eux 261 élèves du cycle secondaire.

Le choix d'un tel échantillon nous semblait crucial étant donné qu'il renforce le caractère représentatif de notre objet d'étude : l'apport de l'expression dans les interactions langagières à la compréhension chez les étudiants de l'ENSC.

Ces derniers se forgent deux statuts différents au cours de leurs cursus universitaire, et plus précisément en phase de stage : ils sont à la fois des étudiants formés à l'ENSC et des formateurs au lycée. Nous avons opté pour le choix de ce palier parce que les élèves du lycée sont censés être dotés d'une certaine compétence langagière leur permettant de manipuler la langue mieux que ceux du collège et du primaire.

1.1.2. Aperçu sur les étudiants de l'ENSC

Les étudiants de l'ENSC sont regroupés dans des classes hétérogènes, ils proviennent de différentes villes du nord-est algérien et ont différents niveaux quant à la pratique de la langue française, ce qui nous a incité à nous renseigner sur leurs interactions au sein du groupe-classe à l'ENSC, d'une part, et en phase de stage dans un lycée, d'autre part. Ils étaient en moyenne au nombre de 764 au département de français dont 98 inscrits en 5^{ème} année et se préparant pour décrocher un poste de PES en 2020.

1.2. Lieux de l'enquête

C'est à l'École Normale Supérieure de Constantine que notre enquête a lieu et que nous avons pu cerner notre population enseignante et étudiante. A l'ENSC, nous avons distribué deux questionnaires, l'un, destiné aux enseignants et l'autre aux étudiants de fin de cycle (5^{ème} année BAC+5ans). La collecte des données s'est faite sur le même lieu.

Nos observations ont aussi été menées dans quatre lycées se situant dans la wilaya de Constantine.

Le choix des établissements de stage nous a été proposé par le département. Nous avons eu l'opportunité d'observer et d'enregistrer des étudiants stagiaires lors de leurs présentations des cours à des élèves de lycées. Après leur avoir dévoilé le bien-fondé de notre expérimentation, nous avons pu avoir l'accord et la collaboration de la communauté éducative, directeurs des établissements, enseignants-formateurs (enseignants d'application)

et étudiants stagiaires, pour enregistrer le déroulement des cours. Toutefois, nous avons jugé préférable de flouter les images dans le but de collecter des données anonymes.

1.3. Outils d'investigation

Pour effectuer notre recherche nous avons opté pour plusieurs dispositifs en vue de garantir la fiabilité de nos résultats. Nous nous sommes basée sur nos hypothèses (citées précédemment) pour élaborer nos instruments de recherche, sachant que notre but consistait à décrire des comportements se déroulant en salle de cours. Nous avons analysé des données provenant d'un questionnaire contenant 25 items complémentaires (18 items à propos du travail en mode présentiel et 07 items concernant le travail à distance), auprès des enseignants de l'ENSC. Et un autre questionnaire composé de 15 questions auprès des étudiants de l'ENSC. Toutefois, ayant vécu une période de confinement dû à la pandémie de la Covid 19 au cours de l'année universitaire 2019-2020, une innovation sérieuse des pratiques d'enseignement s'imposait ainsi qu'une urgente dotation de moyens technologiques : l'enseignant devait se mettre dans une posture réflexive et s'appliquer à garder l'apprenant en éveil, même à distance. Il fut désormais appelé à apprendre à concevoir des cours en ligne sur la plate-forme Moodle et à assurer des fonctionnalités de communication et d'interactions. Ainsi, pour mener à bien notre enquête et assurer sa continuité, nous avons opté pour un recueil de données relatives à l'enseignement/apprentissage en ligne.

Dans le questionnaire destiné aux enseignants, une partie a été réservée au recueil de données relatives à l'enseignement/apprentissage en ligne, tout en nous intéressant aux interactions (en mode distanciel) via la plateforme Moodle et leurs apports à la compréhension de l'oral du FLE.

Nous avons veillé à ce que les questions, dans les deux questionnaires, soient clairement formulées. Leur agencement devait garantir une cohérence et un regroupement des objectifs de notre recherche. Quelques questions sont restées fermées pour faciliter la cueillette des réponses factuelles, d'autres ouvertes pour apporter des précisions, et des QCM en vue d'imposer aux répondants une forme précise et un nombre limité de choix de réponse.

La passation des questionnaires a eu lieu après les examens de la deuxième session. Nous avons également observé le déroulement des séances assurées par les enseignants

stagiaires dans les lycées en vue de décrire leur façon d'entreprendre l'expression orale et les interactions langagières entre les partenaires du groupe classe. Notons que nous avons enregistré le déroulement des leçons lors de nos observations (17 séances), et ce pour assurer la fidélité vis-à-vis des propos fournis tout au long des séances.

Ainsi, nous avons filmé 14 séances et avons enregistré 3 séances. Suite à une mauvaise manipulation du matériel 04 séances ont été enregistrées de façon discontinue, ce qui nous donne le nombre de 21 séquences. Dans le but de garantir l'anonymat des résultats, et suite à la demande de certains étudiants, nous avons masqué/flouté les visages des partenaires dans 19 séquences vidéo obtenues et nous nous sommes contentée de garder le son et de le dissocier de l'image animée dans 03 séquences enregistrées. Nous avons pu regarder plusieurs fois les vidéos pour pouvoir confirmer nos notes prises lors des observations et nous assurer qu'aucune donnée n'échappait à l'analyse.

1.4. Pré-enquête

En vue de vérifier la faisabilité de notre enquête et de délimiter plus précisément nos objectifs, nous avons d'abord discuté avec certains enseignants des facteurs qui empêchent les étudiants de prendre la parole en classe et d'interagir. Nous avons cherché à comprendre si l'apprenant s'exprime correctement lorsqu'il reformule, reprend ou demande l'information et s'il fournit des efforts pour atteindre la compréhension d'énoncés oraux.

Les enseignants ont nettement affirmé que les étudiants ne s'expriment et n'interagissent que rarement en classe, qu'ils restent passifs et qu'au contraire, ils attendent que l'information leur soit fournie par l'enseignant.

Jusque-là, nous avons évoqué les comportements des étudiants en phase de stage, les enseignants ont rejoint nos hypothèses et ont déclaré que les étudiants ne sont pas bien initiés à la pratique de leur future profession, d'où le fait qu'ils monopolisent la parole et se mettent à l'abri de leurs descriptifs des cours ; les interactions en classe ne se manifestent que rarement dans les salles de stage.

Ensuite, nous avons vérifié la pertinence et l'acceptabilité des items de nos outils d'investigation par les sujets répondants. Nous avons proposé notre questionnaire à un échantillon de cinq enseignants et cinq étudiants dont le profil correspondait à celui de notre

échantillon définitif. Nous avons également vérifié la recevabilité et la maniabilité de nos questionnaires.

Suite à cette pré-enquête, nous avons donc apporté à nos outils certaines modifications telles que le langage employé dans le questionnaire destiné aux étudiants, et la suppression de certains items par souci de redondance. Nous avons pu, enfin, entamer notre enquête proprement dite pour vérifier nos hypothèses de départ.

2. Corpus

2.1. Les questionnaires

L'utilisation des questionnaires dans notre enquête avait pour but d'apporter des réponses à nos questions de départ et d'expliquer nos hypothèses. Grâce à nos deux questionnaires, nous avons pu nous rapprocher de notre population et collecter des données crédibles qui traitent des différents pôles de notre recherche.

Voulant recevoir deux avis différents, complémentaires voire confirmatifs quant au poids de l'expression orale dans les interactions langagières et son impact sur la compréhension de l'oral du FLE, nous avons conçu deux questionnaires :

2.1.1. Questionnaire destiné aux enseignants

C'est un questionnaire de 25 items adressé aux enseignants de l'ENSC. Nous avons voulu avoir l'avis des enseignants quant à pratique de la langue entre les partenaires du groupe classe et son impact sur la compréhension de l'oral du FLE. Nous avons demandé leurs avis concernant les contenus des modules enseignés et leurs impressions sur le comportement de leurs étudiants stagiaires en phase de stage. Nous n'avons pas manqué de demander également des informations relatives au travail en ligne. Nous analyserons en détail les données obtenues dans le chapitre suivant.

2.1.2. Questionnaire destiné aux étudiants

Ce questionnaire était adressé aux étudiants de fin de cycle qui avaient vécu leur expérience de stage. Les questions (expliquées en détails ci-après) traitent en grande partie le même contenu que celui du questionnaire adressé aux enseignants, toutefois, l'angle de vision demeure différent de celui des enseignants qui ont plus d'expérience et d'habileté à se

positionner sur l'estrade. Les étudiants étaient appelés à répondre à des questions parlant de leur vécu à l'ENSC et d'autres reflétant leur posture d'enseignants stagiaires en pleine phase de pratique de leur profession.

2.2. Les séances observées dans les lycées (établissements d'accueil)

Nous considérons l'observation des séances comme un processus de description objectif des pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons pu « *observer, décrire, interpréter* » (Charlier & Moens, 2007 :53) le déroulement de cours en classe. La réalisation des enregistrements de séances et leur lecture répétée ont constitué, lors de nos investigations, un outil de recueil de données afin d'occuper une position stratégique soumise aux contraintes du moment. Nous avons pu ainsi effectuer une observation qui « *implique que le chercheur tente de s'intégrer dans le groupe observé tout en avouant ses intentions de chercheur* » (Tremblay & Perrier, 2006 :1).

Après avoir rassuré les élèves sur notre intention d'observer le déroulement des cours présentés par les enseignants-stagiaires, afin d'éviter toute modification comportementale chez eux, nous avons effectué des enregistrements en utilisant un téléphone portable. La durée de l'observation dépendait des horaires des établissements et du contenu des séances ; ainsi, l'observation et l'enregistrement de 17 séances étaient porteurs de données pour notre travail.

2.3. Méthode d'analyse

Dans notre analyse, nous avons fait appel aux étapes préconisées par Mucchielli (1985) dont la détermination de l'objet, les objectifs et la population de l'enquête, l'émission des hypothèses, la rédaction puis le pré-test évaluatif du questionnaire et enfin l'enquête et l'analyse des résultats. Nous nous sommes également inspirée des travaux de Mangenot (2003) qui traitent une pédagogie fondée sur des dispositifs utilisant les technologies adéquates afin de parler de l'usage de la plateforme Moodle et son effet sur les interactions langagières en classe de FLE à l'ENSC.

Pour ce qui est de l'analyse des comportements observés entre les partenaires en classes, la démarche inductive de Véronique Traverso (1999 :22) nous a été utile pour analyser des données recueillies à travers une grille que nous avons adaptée de celle fournie

par l'équipe de l'IUFM de Montpellier, avec les enseignants de l'ENSC, pour orienter les étudiants dans leurs observations en phase de stage.

2.4. Difficultés rencontrées

Lors de la passation du questionnaire et la réalisation de nos observations, nous avons rencontré des difficultés que nous résumons comme suit :

- Certains enseignants et étudiants n'ont pas remis leurs réponses aux questionnaires, ce qui a réduit le nombre de répondants ; d'autres ont remis des questionnaires non renseignés.
- Comme nous nous sommes intéressée aux enseignants ayant enseigné des classes de fin de cycle, notre questionnaire n'a pas atteint le nombre total des enseignants du département, ce qui fait que le nombre des répondants a été réduit.
- Absence de certaines réponses dans les deux questionnaires, ce qui a réduit le nombre de réponses à interpréter.
- Effectif important (allant jusqu'à 40 élèves par classe) pendant des séances assurées par l'étudiant stagiaire, ce qui a influencé aussi bien sa méthode de travail que la compréhension de l'oral des élèves.
- Interactions orales infectées par notre présence et la présence d'une caméra ou d'un enregistreur lors des séances observées.
- Apparition d'une nouvelle méthode de travail qui s'explique par l'usage des Techniques de l'Information et de la Communication et le recours à la plateforme Moodle dans l'enseignement/apprentissage à l'ENSC. Ce nouveau travail à distance a eu des répercussions sur notre méthode de recherche : après maintes hésitations, nous avons décidé d'intégrer le traitement de données recueillies à travers le télétravail, dans l'analyse de notre recherche, et de tenter d'apporter des éléments de réponses à notre problématique dans la sphère de l'usage de la plateforme Moodle.
- 50% des enseignants de notre corpus n'ont pas apporté de réponses à la deuxième partie de notre questionnaire. Par ailleurs, nous avons été vigilante quant à la récolte des données, ce qui explique que les difficultés sus-citées n'ont pas influencé négativement nos résultats.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exposé les techniques et les méthodes que nous avons entreprises pour réussir la cueillette des données qui nous ont servie pour mener notre recherche sur terrain. Le questionnaire et l'observation de comportements langagiers en classe lors des séances de français (assurées par les enseignants stagiaires de l'ENSC dans des lycées de la wilaya de Constantine) nous permettront de vérifier nos hypothèses émises précédemment. L'analyse sera développée dans les chapitres qui suivent.

Chapitre VI

**Analyse et interprétation des
résultats du questionnaire adressé
aux enseignants**

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons focaliser notre attention sur l'analyse du questionnaire que nous avons conçu pour des enseignants du département de français à l'ENSC. Ce questionnaire nous a été utile dans la mesure où il nous a permis de cerner nos besoins relatifs à l'impact de l'expression orale en classe de FLE sur la compréhension. Nous avons veillé à garantir l'anonymat des personnes interrogées et à leur demander de répondre librement aux questions puis de nous remettre leurs réponses sans être contraints par un délai. C'est en fonction de nos objectifs de recherche, de notre problématique et de nos hypothèses que nous avons formulé les différents items de notre questionnaire en nous basant sur les objectifs suivants :

- Savoir, selon les enseignants, si les programmes conçus et planifiés par l'ENSC favorisent la construction et le développement des compétences nécessaires à la formation des étudiants.
- Dénombrer les compétences à installer chez les étudiants de l'ENSC et les procédés utilisés par les enseignants pour favoriser la pratique de l'oral.
- Dénombrer les facteurs qui privent les étudiants de pratiquer l'oral ainsi que les procédés utilisés en vue de surmonter ces difficultés.
- Avoir une idée sur la manipulation et la gestion des prises de parole des étudiants.
- Recueillir ce qui pourrait expliquer la relation enseignant/étudiant au sein du groupe classe.
- Connaître les méthodes adoptées par les enseignants afin de favoriser les échanges entre les partenaires du groupe classe.
- Identifier, d'une part, le type de compréhension de l'oral utilisé par les étudiants les incitant à s'exprimer et, d'autre part, les facteurs qui permettent d'atteindre l'expression orale.
- Connaître les moyens qui permettent aux enseignants de tester les acquis de leurs étudiants et de les encourager à interagir langagièrement en classe.
- Déceler les pratiques des étudiants stagiaires, quant aux interactions langagières, durant le stage bloqué.
- Effet du télé-travail sur les interactions langagières orales en classe et son impact sur la compréhension de l'oral du FLE.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Le ramassage des questionnaires s'est étalé sur une durée de cinq mois (février-juillet 2021) après quoi certains enseignants ont remis le questionnaire sans aucune réponse.

1. Données relatives aux enseignants

1.1. Répartition des répondants

Les répondants étaient au nombre de vingt sur les quarante du département de français (19 femmes et un homme). Les raisons citées plus haut justifient le rétrécissement du nombre total d'enseignants.

Enseignants	Nombre	Taux
Femmes	19	95%
Hommes	1	5%

Tableau 16 : Répartition des enseignants selon le sexe

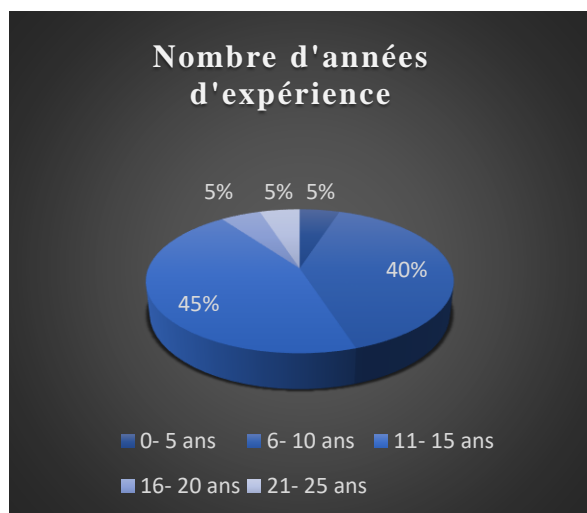


Il est clair que le nombre de répondants-femmes dépasse largement celui des hommes. Ces chiffres expliquent la réalité du terrain qui montrent la présence minoritaire d'enseignants hommes au niveau du département de français à l'ENSC.

1.2. Nombre d'années d'expériences à l'ENSC

Années d'expérience	Nombre d'enseignants	Taux
0-5 ans	1	5%
6-10 ans	8	40%
11-15 ans	9	45%
16- 20 ans	1	5%
21-25 ans	1	5%

Tableau 17 : Nombre d'années d'expérience à l'ENSC



CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Notre population se compose de 45% d'enseignants ayant une expérience professionnelle à l'ENSC variant entre 11 et 15 ans, 40 % dont l'expérience va de 6 à 10 ans et 5 % ayant de 16 à 22 ans d'expérience.

Ces enseignants assurent la plupart des modules enseignés au département de français.

L'expérience professionnelle reflète le parcours de l'enseignant ainsi que son ancienneté dans son vécu du terrain sur lequel elle prend appui. Elle renvoie aux influences qui marquent l'enseignant dans ses actes, ses réactions, ses jugements, etc., et lui permet de faire émerger une dynamique d'apprentissage chez les enseignés.

Nous nous permettons de déduire que notre population a vécu une expérience assez importante en assurant une diversité de modules (didactique, linguistique, littérature) au sein du département de français à l'ENSC, ce que reflètent les réponses obtenues et qui permettent, par la suite, d'obtenir des résultats fiables.

1.3. Grade scientifique

Les répondants à notre enquête sont des enseignants ayant les grades de :

MAB : Maître-Assistant classe « B » (5%).

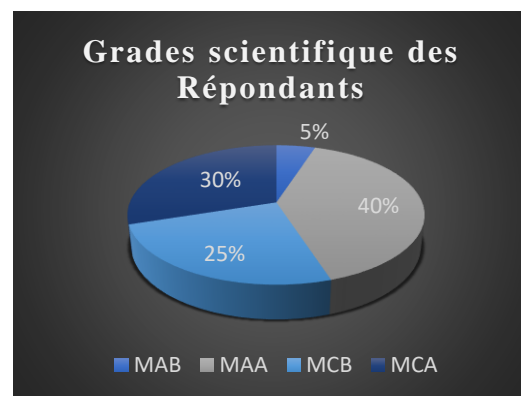
MAA : Maître-Assistant classe « A » (40%).

MCB : Maître de conférences Classe « B » (25%).

MCA : Maître de conférences classe « A » (30%).

Grade scientifique	Nombre	%
MAB	1	5%
MAA	8	40%
MCB	5	25%
MCA	6	30%

Tableau 18 : Grade scientifique des répondants



Nous remarquons que les enseignants qui assurent des modules aux classes de fin de cursus universitaire sont des MAA, MCB et MCA. Ils sont dotés d'une professionnalité

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

développée qui leur permet de maîtriser les compétences essentielles pour assurer un encadrement efficace des étudiants en salle de cours et en stages pratiques en étant aptes à leur offrir un balisage du contexte de travail.

2. Interprétation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

2.1. Données relatives à l'enseignement/apprentissage en mode présentiel

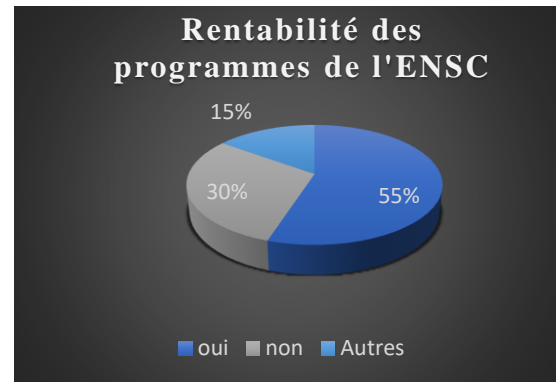
Les résultats de la première partie du questionnaire adressé aux enseignants (enseignement/apprentissage en mode présentiel) ont été regroupés selon six axes majeurs comme suit :

2.1.1. Programmes de l'ENSC (question n°1)

Nous avons initié notre questionnaire en demandant avis des enseignants quant aux programmes conçus et planifiés par L'ENSC : favorisent-ils la construction et le développement des compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants ? Les réponses étaient comme suit :

Réponses	Nombre	%
Oui	11	55%
Non	6	30%
Autres	3	15%

Tableau 19 : Rentabilité des programmes de l'ENSC



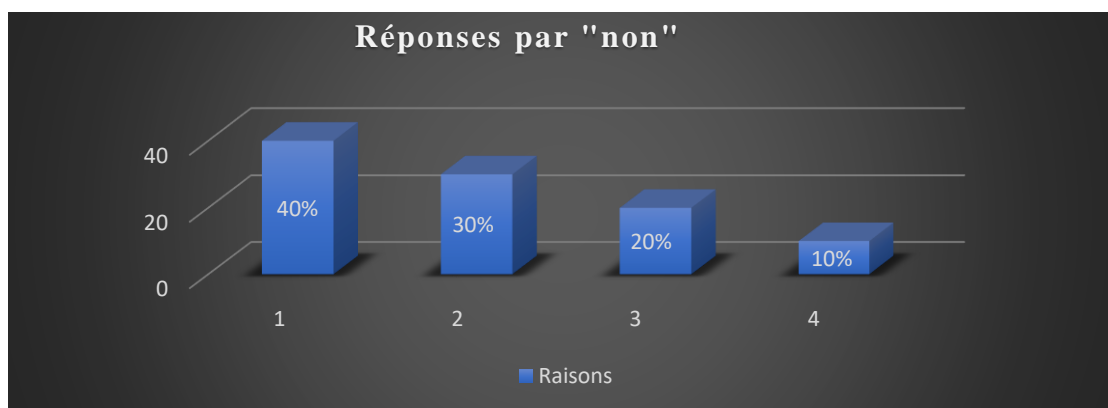
A la lecture des réponses, il ressort que 55% de notre population estiment que les programmes conçus et planifiés par l'ENSC favorisent la construction et le développement des compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants et 30% déclarent tout à fait le contraire.

A ceux ayant répondu « non », nous avons demandé aux enseignants d'avancer leurs arguments. Ils ont avancé une diversité de raisons d'ordre méthodologique et sémantique, certains ont opté pour plus d'un argument :

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

N°	Raisons	Nombre	%
1	Programmes académiques qui ne sont pas d'actualité (nouvelles méthodes, utilisation des TICE)	4	40%
2	Programmes non adaptés au niveau de la majorité des étudiants	3	30%
3	Manque de pratique de l'oral (l'écrit prône sur l'oral) et interaction favorisée par quelques modules (Pratiques et Techniques de l'oral et de l'écrit)	2	20%
4	Manque de coordination entre les enseignants qui assurent le même module	1	10%

Tableau 20 : Raisons de l'insatisfaction des enseignants vis à vis des programmes de l'ENSC



Ainsi, 3 enseignants, soit 15% de notre population, ont énoncé les arguments suivants :

- Les programmes de l'ENSC favorisent et ne favorisent pas à la fois le développement des compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants dans la mesure où « *il faut revoir certains points* ».
- « *Je dirais plutôt partiellement. Les modules dits de spécialité favorisent cette ambition ainsi que les modules de langue censés parfaire le niveau de langue des étudiants* ».
- « *Dans l'ensemble ces programmes sont bénéfiques, néanmoins, nous devons « rafraichir » le contenu en fonction des besoins de notre public enseigné* »

A notre avis, il est judicieux de dire, d'après la majorité de notre population, que certes, les contenus des modules enseignés à l'ENSC incitent à développer des compétences que tout futur enseignant devrait avoir, ils sont diversifiés. Quant aux situations de communications, thèmes, champs de connaissance et activités, néanmoins, les programmes ne proposent nullement des démarches unifiées pour les enseignants assurant le même

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

module et manquent d'adaptation au niveau des étudiants. Ces derniers ont notamment de « *mauvaises articulations apparaissant chez les nouveaux bacheliers* », a précisé une enseignante.

Cette accusation portée aux programmes incite l'enseignant à concevoir une répartition qui lui est propre et qui peut être totalement différente de celles de ses collègues assurant le même module. Cela pourrait soit aider soit constituer des entraves à l'éclosion des centres d'intérêts des apprenants.

Ces derniers, en tant que futurs enseignants, sont amenés à améliorer leurs articulations leurs expressions et leurs parlers tout au long de leurs cursus universitaire et ce en pratiquant la langue oralement et en interagissant avec les partenaires du groupe classe. L'une des enseignantes déclare que les interactions orales sont davantage relatives aux modules de Pratiques et techniques de l'écrit (PE) et plus encore aux Pratiques et techniques de l'oral (PO). Elle ajoute que « *d'autres modules tels que OTG, APP, Linguistique, Littérature, Didactique...favorisent le développement des compétences langagières et professionnelles* », ce qui explique alors que la place de l'oral dans les programmes du département de français est quasi absente et n'existe que lors des séances où l'étudiant ne doit que réellement pratiquer la langue oralement : les séances de PO.

2.1.2. L'oral à l'ENSC

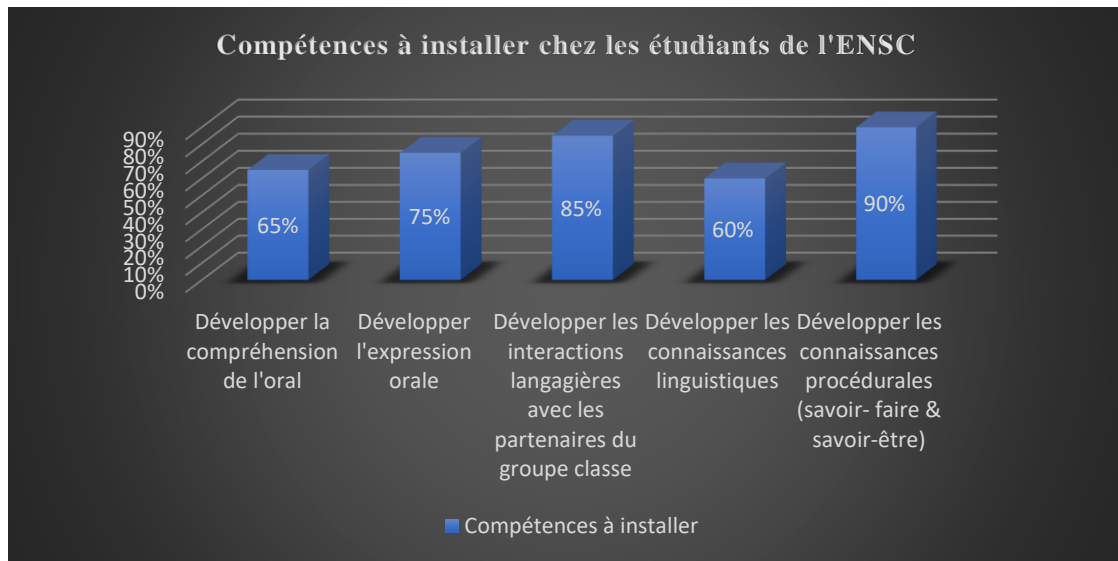
2.1.2.1. Compétences à installer chez les étudiants de l'ENSC (Question n°2)

Une liste de compétences à installer chez les étudiants est proposée aux enseignants afin de sélectionner celles qui sont valables aux classes de fin de cursus. Les réponses ont été les suivantes :

N°	Compétences	Nombre	%
1	Développer la compréhension de l'oral	13	65%
2	Développer l'expression orale	15	75%
3	Développer les interactions langagières avec les partenaires du groupe classe.	17	85%
4	Développer les connaissances linguistiques.	12	60%
5	Développer les connaissances procédurales (savoir- faire & savoir-être)	18	90%

Tableau 21 : Compétences à installer chez les étudiants de l'ENSC

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants



A la lecture des résultats du tableau ci-dessus, nous remarquons que le nombre de réponses dépasse celui des participants car ils ont opté pour plus d'un choix de compétences. Les taux les plus élevés et qui représentent des nombres rapprochés de répondants concernent les deux compétences : « développer les connaissances procédurales » et « développer les interactions langagières avec les partenaires du groupe classe » avec respectivement les taux de 90% et 85%. La compétence « développer l'expression orale » est choisie par 75% des répondants. Vient ensuite la compétence « développer la compréhension de l'oral » (65%) ; et en dernier lieu « développer les connaissances linguistiques » qui obtient le score le plus bas (60%).

A notre avis, il est à remarquer que la plupart des enseignants s'intéressent à développer les compétences relatives aux savoir-faire et aux savoir-être chez les étudiants de dernière année universitaire, vu que ces derniers sont au bout du tunnel menant à l'exercice réel de leur tâche d'enseignement. Pour ce faire, ils focalisent l'attention sur le fait de provoquer les interactions langagières au sein du groupe classe et encouragent leurs étudiants à prendre la parole et s'exprimer. L'expression à travers des interactions langagières leur permet de se mettre dans le bain du métier, le bain francophone et, par la suite, apprendre à entreprendre et mener les échanges en salle de cours avec leurs élèves.

Notons que la compétence en expression orale précède, dans les résultats du tableau, celle de la compréhension de l'oral. Cela n'est pas dû au hasard, il pourrait s'agir d'une première activité qui offre des voies vers la réalisation de la seconde.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

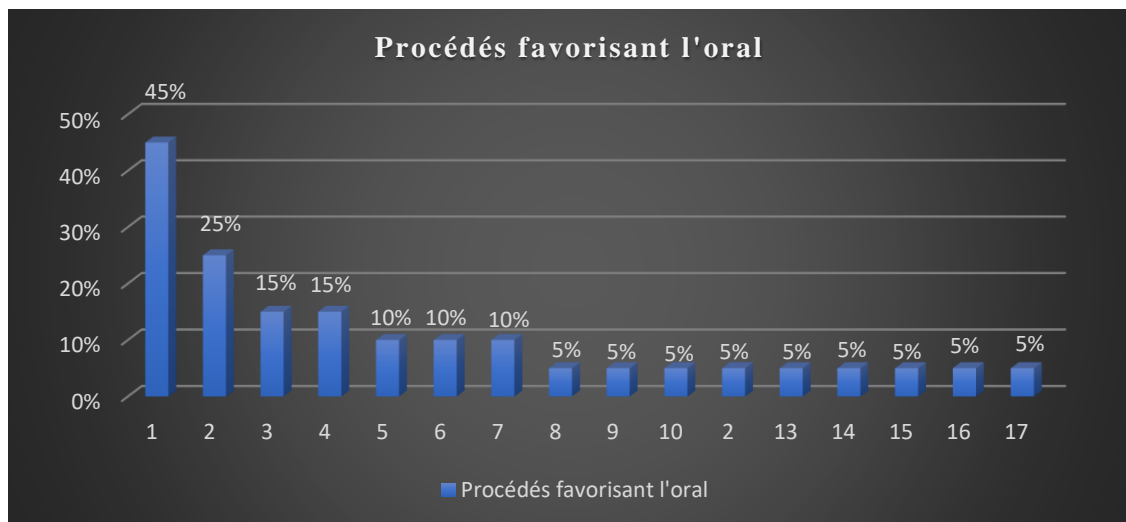
2.1.2.2. Procédés en faveur de la pratique de l'oral (Question n°3)

En vue d'encourager la pratique de l'oral en classe de FLE, nous avons demandé aux enseignants de notre corpus d'expliquer librement comment ils incitent leurs étudiants à pratiquer l'oral. Néanmoins, quelques-uns ont proposé des solutions qui aident à s'exprimer oralement en classe. Ils ont ainsi anticipé la cinquième question où l'on demande de proposer des solutions pour inciter à l'expression orale. Nous avons alors essayé d'énumérer toutes les propositions fournies dans chaque question et de tirer profit de toutes les informations recueillies. Les résultats collectés à travers cette question ouverte sont illustrés ainsi :

N°	Procédés	Nombre	Taux
1	Encourager les étudiants à prendre la parole, à s'exprimer	9	45%
2	Débat	5	25%
3	Créer des situations et poser des questions	4	20%
4	Réagir à un point de vue à partir d'un document audio ou vidéo	3	15%
5	Proposition de sujets motivants	2	10%
6	S'effacer en classe et demander aux étudiants de prendre en charge des parties de cours « exposé oral des cours ».	2	10%
7	Reformulation de passages de cours « résumé oral après écoute »	2	10%
8	Accorder aux étudiants le temps suffisant pour s'exprimer	1	5%
9	Mettre les étudiants en confiance	1	5%
10	Ne pas interrompre les étudiants pour corriger leurs erreurs	1	5%
11	Lecture oralisée	1	5%
12	Interdire le recours à la langue maternelle et imposer l'emploi de la langue française.	1	5%
13	Rappeler aux étudiants le statut de l'enseignant	1	5%
14	Mettre les étudiants dans des situations authentiques	1	5%
15	Aborder des thèmes d'actualité	1	5%
16	Contrôler les prérequis oralement	1	5%
17	Proposer des exercices interactionnels	1	5%

Tableau 22 : Procédés favorisant la pratique de l'oral

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants



Les enseignants ont tous opté pour une diversité de réponses quant aux procédés qu'ils adoptent pour stimuler et encourager la pratique de l'oral en classe.

Nous tenons d'abord à préciser que la pratique de l'oral ne désigne pas seulement parler une langue mais englobe le contact avec des documents audio et/ ou audiovisuels où l'étudiant se trouve dans un bain entouré de voix francophones et apprendra ainsi la langue par immersion. C'est pourquoi nous avons accepté les propositions parlant de documents sonores.

En outre, nous résumons les propositions ci-dessus en évoquant la stratégie la plus valorisante qui figure chez 45% des enseignants de notre échantillon, il s'agit d'encourager et d'inciter à tout prix les étudiants à s'exprimer oralement. Deux enseignants déclarent qu'il faut « *les inciter à donner des exemples du vécu* » et les encourager à la « *prise de parole concernant des fait d'actualité, jeux de rôle* ». A vrai dire, l'expression orale domine dans les suggestions des enseignants en vue de pratiquer l'oral.

Il en va de même pour le débat d'idées, pour 25% des enseignants qui estiment qu'il est préférable de créer des situations où les étudiants échangent leurs points de vue et débattent de leurs idées. Dans ce contexte une enseignante propose « *le débat interprétatif et les ateliers « ARP » (Ateliers de Recherche en Pédagogie)* ; une autre ajoute la « *programmation de situations de prise de parole* » en classe ainsi que « *lire des textes (lecture oralisée) et s'exprimer (débat)* ».

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

En troisième position, 20% des enseignants proposent de créer des situations de communication et de guider la réflexion du public en posant des questions : « *leur présenter le cours sous forme de questions sur le point à développer, les écouter avant de leur véhiculer l'idée du cours, leur demander leur (s) avis sur certaines idées également en relation avec le cours bien sûr* »

D'autres (15%) préfèrent se baser sur des documents audio ou audiovisuels et déclencher la parole des étudiants en évoquant le lieu favorisant la pratique de l'oral par excellence. Une enseignante précise : « exploitation des documents audio-visuels au labo de langues »

Deux enseignants (10%) voient qu'il faut recourir à des documents motivants ; deux autres (10%) préfèrent s'effacer en classe et demander aux étudiants, selon qu'ils réalisent des travaux d'équipes ou des travaux individuels, de prendre en charge le cours dans son intégralité ou des parties de celui-ci. Pour d'autres (10%), le procédé de la reformulation est un outil qui aide sans doute à réaliser deux objectifs à la fois : la pratique de l'oral à travers l'expression et l'évaluation des acquis ; une enseignante cite l'exemple du « *résumé oral après l'écoute* ».

D'autres propositions ont été données chacune une seule fois (5%). Elles ne manquent pas d'importance et étayent la liste des éléments favorisant la pratique de l'oral en classe de FLE, à savoir : permettre à l'étudiant de s'exprimer sans contraintes temporelles et sans interruption tout en le mettant en confiance :

« *Je les mets en confiance et je leur donne le temps de s'exprimer, je ne les interrompe pas pour corriger les erreurs, je laisse pour la fin : j'accepte toute participation et j'encourage tout le monde à prendre la parole* ». En plus d'encourager la lecture à voix haute et ne pas autoriser le recours à la langue maternelle en alternant les codes linguistiques.

Dans le même contexte, une enseignante cite l'intérêt d'évoquer le statut de l'enseignant à ces futurs enseignants dans le but de les aider à dépasser les lacunes relatives à la pratique de l'oral une fois sur l'estrade et à pouvoir surtout s'exprimer et interagir en salle de cours, elle dit : « *Pendant le cours, je n'arrête pas de leur rappeler le statut du futur enseignant qui les distingue et les poussent à interagir* ». Les enseignants ajoutent qu'il est préférable de mettre les étudiants dans des situations authentiques en abordant des thèmes d'actualité.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Enfin, quelques-uns enseignants estiment que la phase de l'évaluation pourrait bien porter sur la pratique de l'oral et propose de recourir à des exercices interactionnels.

En analysant les données fournies par cette partie du questionnaire, il nous semble important de signaler que chaque enseignant du département de français à l'ENSC recourt à un procédé palliatif lui permettant de faire régner des voix francophones dans sa classe. L'expression orale occupe le sommet des procédés favorisant l'oral en classe de FLE, ce qui explique que pour aboutir au sens d'un document audio, pour atteindre l'objectif de la séance, les partenaires du groupe classe peuvent passer d'abord par l'expression orale et faire pivoter leurs idées (prendre la parole, débattre, reformuler, etc.), puis arriver à comprendre des énoncés émis en FLE et surtout se faire comprendre.

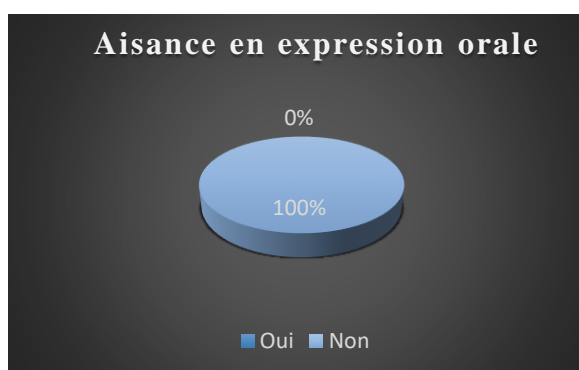
2.1.3. L'expression orale chez les étudiants de l'ENSC

2.1.3.1. La compétence de l'expression orale (Question n°4)

Les chiffres précédents montrent que l'expression orale est, selon les enseignants de l'ENSC, au sommet de la pratique de l'oral. Nous essayons à travers cette question de voir si les étudiants qui se préparent pour être en plein exercice de leur future profession sont capables de s'exprimer aisément oralement, le cas échéant, nous essayons de déceler les facteurs qui les privent de le faire.

Réponses	Nombre	Taux
Oui	00	00%
Non	20	100%

Tableau 23 : Aisance en expression orale



Pour l'aisance en expression orale, les enseignants (100%) sont unanimes à confirmer que les étudiants de fin de cursus à l'ENSC ne s'expriment pas aisément oralement.

Nous interprétons ces résultats en nous basant sur ceux obtenus dans la première question : les programmes conçus manquent de pratique de l'oral.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Nous avons vu plus haut (Chap. II, 1.3) que selon Cuq et Gruca (2017 :122), l'aisance à s'exprimer et l'autonomie langagière s'installent chez l'étudiant lorsque celui-ci communique intensivement. Or les enseignants de l'ENSC admettent que leurs étudiants éprouvent des difficultés à communiquer oralement en français, cela peut être dû au manque voire à l'absence de communication orale durant les différentes années d'étude à l'ENSC, à une communication quasi inexistante en français en dehors des établissements (ENSC, établissement de stage). Le problème peut même provenir des premières années d'étude de langue française à l'école primaire.

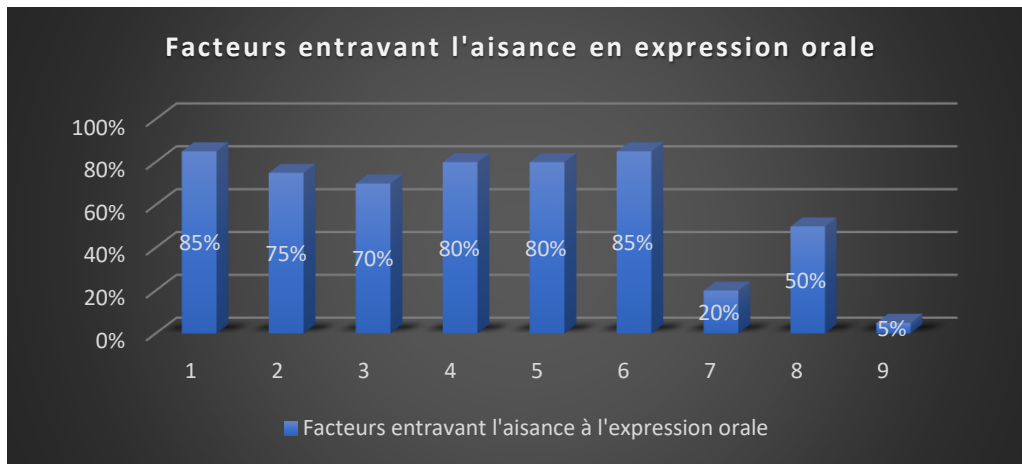
Nous nous inquiétons pour ces étudiants qui, arrivés à la fin de leurs études universitaires, s'initient à l'exercice de leur tâche durant la phase du stage pratique avec une communication boîteuse due à diverses raisons. Une communication qui pourra persister après avoir quitté les bancs de l'Ecole Normale !

Il nous a fallu dénombrer une liste de difficultés d'ordre linguistique et psychologique relatives à l'expression orale en langue française et avons demandé aux enseignants de préciser celles qui entravent l'expression orale chez ses apprenants. Les données sont traduites comme suit :

N°	Facteurs	Nombre	Taux
1	Insécurité linguistique	17	85%
2	Timidité	15	75%
3	Peur de prendre la parole seule auto sélection	14	70%
4	Difficultés en grammaire	16	80%
5	Difficulté en conjugaison	16	80%
6	Bagage linguistique pauvre	17	85%
7	Manque de motivation vis-à-vis des thèmes	04	20%
8	Manque de motivation vis-à-vis de la manipulation de la langue	10	50%
9	Effectif (peur d'être ignoré par l'enseignant)	01	5%

Tableau 24 : Facteurs entravant l'aisance en expression orale

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants



Nous constatons que :

- 85% est le taux d'enseignants qui citent deux facteurs : insécurité linguistique et bagage linguistique pauvre. Ce même chiffre important n'est pas spéculatif mais peut s'expliquer par le fait que la pauvreté du bagage linguistique des étudiants entraîne un comportement psychique qui entraîne la peur d'être jugé par autrui, la crainte d'être corrigé et la peur de s'exprimer dans une langue qui leur est étrangère ; cela se traduit en une insécurité linguistique.
- « Difficultés en grammaire » et « difficultés en conjugaison » sont des choix faits par 80% des enseignants pour chaque facteur. Il est incontournable de justifier l'absence d'aisance en expression orale par des obstacles liés à la grammaire et à la conjugaison. D'ailleurs, formuler un énoncé dont les règles grammaticales ne sont pas respectées risque de fausser le sens et met le locuteur complètement à côté de ce qu'il veut exprimer.
- 75% de notre population voient que la timidité est le facteur qui prive les étudiants de se sentir à l'aise dans la pratique de l'oral de la langue. C'est pourquoi ces derniers se renferment sur eux-mêmes sont apathiques dans la prise de parole face à leurs enseignants et camarades et n'ouvrent pas la voie aux discussions, aux interactions langagières et à l'expression. Or, il n'est pas à négliger que ces étudiants sont amenés à vaincre leur timidité pour réussir leur tâche face aux élèves.
- 70% des enseignants voient que les étudiants éprouvent de la peur à prendre la parole seuls (auto sélection), ils ne sont pas autonomes pour le faire. Ils n'interviennent que lorsque leurs enseignants la leur cèdent (hétéro sélection). Ce comportement directif qui

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

met fin à l'anarchie des prises de parole en classe, prive les étudiants de se manifester à tout moment et, par la suite, entrave leur expression orale.

- Le manque de motivation vis-à-vis de la manipulation de la langue est un facteur choisi par 50% de notre échantillon. Cela peut être dû à la non maîtrise de la langue ou à l'absence du français dans leur paysage linguistique en dehors des séances de cours. Chose confirmée par les réponses des étudiants au questionnaire (voir chap. VII, 2. 1 : question1) lesquels indiquent que le choix d'enseigner la langue française a essentiellement été fait pour s'assurer d'une profession et non pas par passion pour le métier d'enseignant ni pour la langue française. Pour certain, loin d'être objet à enseigner, la langue est un objet d'enseignement.
- 20% associent l'absence d'expression au manque de motivation vis-à-vis des thèmes abordés en classe. Il est évident que l'intervention des étudiants en salle de cours est en grande partie influencée par les thèmes abordés, l'enseignant risque de créer beaucoup de temps mort en classe en faisant un mauvais choix de thèmes.
- Une enseignante (5%) voit que l'effectif en classe influence négativement l'expression orale. Nous sommes du même avis dans la mesure où l'étudiant se sent marginalisé par l'enseignant qui ne s'intéresse qu'à une minorité d'étudiants. L'occasion ne s'offre donc pas à la totalité des étudiants pour faire part de leurs interventions.

Nous avons consacré une partie « autres » pour que les enseignants puissent avancer d'autres facteurs qu'ils jugent pouvoir entraver l'expression orale des apprenants. Les réponses ont été recensées ainsi :

- Une enseignante du module Sociolinguistique déclare : « *Parfois, en sociolinguistique c'est par méconnaissance des choses (des thèmes) que les étudiants ne parlent pas* », et elle cite l'exemple des coutumes et des rites. Nous comprenons qu'en dépit des thèmes motivants abordés en cours, les étudiants ne participent pas à la discussion s'ils ne sont pas dotés d'un bagage culturel approprié. Cette idée a été renforcée par une autre enseignante qui estime qu'il arrive que les étudiants « manquent d'idées ».

Cette opinion a été émise dans l'analyse des réponses des étudiants à notre questionnaire. En fait à l'ENSC, les étudiants proviennent de différentes régions de l'Est algérien où les rites, coutumes et traditions diffèrent, c'est pourquoi, ils préfèrent se renfermer sur leurs idées de peur d'être critiqués.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

- D'autres enseignants ajoutent : « *la peur d'être jugé par les autres* » et « *la peur de fauter en classe* », en expliquant que la faute est « *un handicap* ».
- « *Le manque de pratique de la langue* » est une affirmation qui vient appuyer celle avancée dans la question précédente.
- Enfin une déclaration en relation avec la position et l'emplacement des étudiants en salle de cours s'y ajoute : « *leurs emplacements dans les salles de cours : ils (les étudiants) se donnent le dos !?* ».

En comparant ces résultats avec ceux de la 2^e question, il nous semble que les enseignants souhaitent fortement installer et développer la compétence d'expression orale ainsi que les interactions langagières chez leurs étudiants en classe, toutefois ils n'arrivent pas à l'atteindre par défaut de situations inappropriées à cause des difficultés sus dénombrées.

2.1.3.2. Solutions pour une aisance en expression orale (Question n° 5)

A travers la cinquième question de notre questionnaire, nous ciblons les remédiations à apporter aux étudiants pour favoriser l'expression orale avec aisance, surtout chez les étudiants pour qui parler est un calvaire.

En fait, nous avons remarqué que certains enseignants ont anticipé sur les contenus des questions et ont fourni les mêmes réponses aux questions 3 (proposition de procédés favorisant la pratique de l'oral en classe) et 5 (proposition de procédés favorisant l'expression orale avec aisance). Toutefois, cela n'a pas influencé négativement la qualité de notre analyse.

Les réponses fournies que nous considérons plus représentatives ont été regroupées sous différents axes comme suit :

- Motiver l'étudiant par des expressions d'encouragement ; une enseignante explique : « *par intervention de temps en temps (...), ajouter des points, leur faire proposer des thèmes de leurs choix* ».
- Développer la confiance en soi chez les étudiants. L'exemple de « *jouer le psychologue à chaque fois !* » est pertinent. Une déclaration semblable est que : « *les apprenants sont*

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

des adolescents donc le côté psychologique est important. Nous les motivons, nous discutons des situations difficiles ou conflictuelles. ».

- Offrir aux étudiants l'occasion de parler. De fait, les enseignants ont tendance à parler plus que leurs apprenants lorsqu'ils fournissent l'information. A ce moment-là, ils se noient dans les méthodes traditionnelles de l'enseignement/ apprentissage des langues ; or, il est recommandé aux enseignants de céder plus la parole aux enseignés qu'à eux-mêmes dans les méthodes nouvelles (voir chap. II, 2) et surtout dans l'approche neurolinguistique. Une enseignante ajoute : *« je leur donne la parole le plus souvent possible y compris dans la dictée des cours, l'un des apprenants se charge de dicter aux autres apprenants ».*
- Favoriser la prise de parole en classe et recourir aux procédés de reprise et de reformulation. Des exemples sont cités : *« rappel de quelques règles essentielles à l'oral, lecture expressive en classe afin de travailler la compréhension de l'oral ».* Ainsi que : *« les encourager à prendre la parole tout en évoquant leur futures profession qui la demande (ils sont amené à parler devant leurs élèves), désigner un étudiant qui ne parle pas beaucoup et lui demander d'intervenir : expliquer, ...»,* et encore *« j'interroge tout le monde pour pouvoir découvrir leurs lacunes et les corriger au fur et à mesure », « les corriger et leur demander de reprendre ».*

Ces exemples traitent de l'hétéro sélection. Il est parfois demandé de débloquent l'étudiant, quant à son expression orale, en le désignant pour accomplir des tâches précises telles que l'explication, la réexplication, la reformulation,...

- Aider les apprenants à surmonter leur peur : *« je leur explique qu'ils sont en formation et qu'ils ont droit de fauter pour se faire corriger/s'auto-corriger », « en leur expliquant que parler en public est un entraînement », « leur donner des consignes précises », « atténuer leur stress, les pousser à lire davantage », « Je les encourage à lire en français et à regarder des vidéos, films, dessins animés en français pour améliorer leurs compétences ».*
- Corriger les erreurs des apprenants après leurs prises de parole tout en leur expliquant que faire des erreurs n'est pas synonyme d'échec ou de mauvaise expression. A propos de cette idée, une enseignante explique : *« les mettre à l'aise, corriger les erreurs après la prise de parole de l'étudiant et non pas au moment où il parle pour ne pas le vexer ».*

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

et le bloquer ». Un enseignant ajoute : « *leur expliquer que l'erreur est une source inévitable d'apprentissage et qu'il leur faut de pratiquer. Dans ce sens, Sylvie Plane insiste : « nous n'apprenons que ce que nous faisons, nous apprenons par expérience, nous apprenons par essais et erreurs* » ».

A partir de ce qui précède, nous voyons que ces solutions touchent bien à l'autonomie de l'enseigné et l'encouragent à être acteur de sa propre motivation. Les enseignants sont tous conscients du fait que les étudiants s'appauvrissent en matière d'expression orale et si ces derniers s'expriment, ils ne le font que pour répondre majoritairement à des questions fermées, pour ouvrir ou clôturer des échanges, pour poser des questions qui, elles aussi, sont parfois mal structurées (fautes de grammaire ou de conjugaison), alors, les enseignants essayent, en dépit des circonstances, de les impliquer dans le monde des échanges oraux.

Pour ce faire, nous nous sommes intéressée dans ce qui suit aux interactions langagières qui existent au sein du groupe classe.

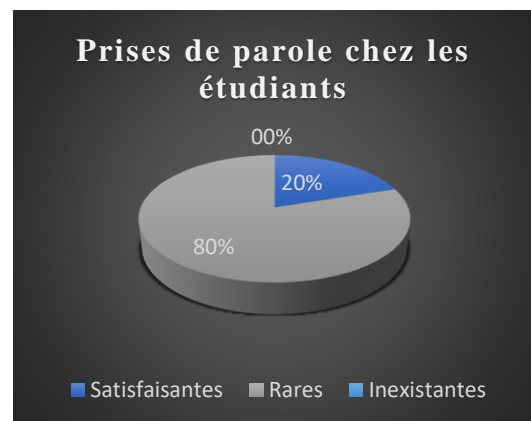
2.1.4. Les interactions langagières entre les partenaires du groupe classe

2.1.4.1. Prises de parole des étudiants (Question n° 6)

A la question : « comment voyez-vous les prises de parole de vos étudiants ? », les taux de réponses étaient les suivants :

Réponses	Nombre	Taux
Satisfaisantes	4	20%
Rares	16	80%
Inexistantes	00	00%

Tableau 25 : Prises de parole chez les étudiants



A la lecture du tableau ci-dessus, nous constatons que 80% des enseignants voient que les prises de parole chez les étudiants sont rares, contre 20% qui les voient satisfaisantes, mais aucun ne déclare qu'elles n'existent pas.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Ces résultats indiquent que bien que les étudiants prennent la parole et participent en classe, ils ne le font pas suffisamment. Certains ne font que répondre à des questions fermées, d'autres ne fournissent que des mots clés sans pour autant donner des phrases complètes et surtout bien structurées, ceci pour des raisons que nous avons pu lister grâce à la question n°4.

De ce fait, il est à noter que la qualité des prises de paroles est influencée par différents facteurs tels que le thème traité, les tâches demandées, la volonté,...etc, étant donné que la plupart des étudiants ne prennent la parole que s'ils obéissent à des contraintes de participation en classe. Autrement dit, ils sont paresseux quant à l'expression orale en interaction alors qu'ils auront à la développer chez leurs élèves plus tard. La question suivante montre l'effet de la participation des enseignants à distribuer les tours de parole en FLE, à leurs étudiants.

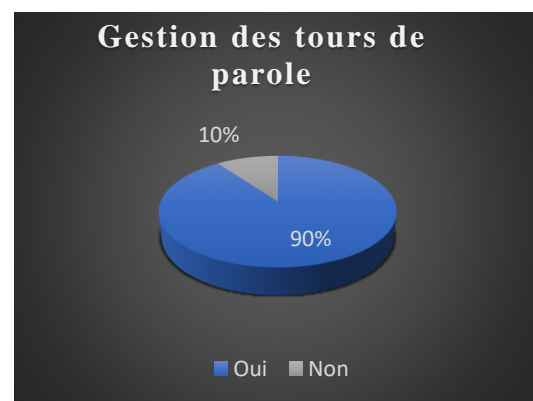
2.1.4.2. Gestion des tours de parole (Questions n° 7-8)

Comme les enseignants parviennent à stimuler les interactions entre étudiants dans leurs salles de cours pour construire le savoir, nous nous demandons s'ils tentent de gérer leurs prises de parole ou s'ils se contentent de leur laisser le libre choix d'interagir.

A la question « Est-ce que vous gérez les tours de parole de vos étudiants ? », nous avons obtenu les taux suivants :

Réponses	Nombre	Taux
Oui	18	90%
Non	02	10%

Tableau 26 : Gestion des tours de parole



La quasi-totalité des enseignants représentée par 90% affirme gérer les tours de parole entre leurs étudiants contre 10% qui témoignent du contraire.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Les enseignants qui ont répondu par « oui » sont conscients que la gestion des tours de parole de façon symétrique entre les partenaires du groupe classe, crée un climat d'entente et de respect, ils sont pour le phénomène d'hétéro sélection qui lutte contre l'anarchie des tours de parole et permet à chaque étudiant d'interagir en dépit de l'effectif pléthorique.

Par contre, les enseignants qui ont répondu par « non » ont, eux aussi, des raisons valables, ils sont pour le phénomène d'auto sélection qui, à notre avis, développe le sens de l'autonomie chez l'étudiant qui, à son tour, doit savoir prendre la parole quand l'occasion se prête. Mais, les contraintes de gestion des tours de parole imposées par l'enseignant freinent l'expression de l'étudiant dans la mesure où son temps de parole est quantifié.

Ainsi, en vue d'apporter plus de précision, nous avons voulu savoir si les enseignants sont réellement responsables des changements des tours de paroles en classe. Nous leur avons demandé s'ils encourageaient la prise de parole spontanée ou celle guidée par eux-mêmes. Il s'avère qu'un nombre important d'enseignants encouragent la spontanéité dans les prises de parole (90%) contre 50% qui préfèrent la prise de parole guidée. Parmi ces enseignants, 7 (35%) ont opté pour les deux choix.

Les enseignants sont davantage pour la spontanéité dans les prises de parole. Il s'avère que les présents résultats contredisent les précédents (la plupart des enseignants (90%) préfèrent gérer les prises de parole). Ce constat indique que ces enseignants tentent d'orienter les interactions, qu'elles soient horizontales ou verticales, en classe mais aussi donnent parfois le libre choix de sélection des tours de parole à leur public. Ce qui reflète, à notre avis, le poids des circonstances dans lesquelles se réalisent les interactions sur la gestion ou non des tours de parole.

Nous pouvons en déduire que l'intervention de l'enseignant quant à la gestion des tours de parole dépend de divers facteurs tels que le contenu du module, le contenu du cours, mais surtout du public (nouveaux bacheliers, étudiants de fin de cycle,...). Cependant, le fait de désigner un étudiant et lui demander d'intervenir l'intimide et risque d'aggraver son insécurité linguistique. Dans ce cas, la prise de parole guidée ne va sans doute pas sans inconvénients.

En vue d'enrichir cette idée, nous avons demandé aux enseignants de justifier leurs choix. Ainsi nous voyons su que les enseignants qui encouragent la prise de parole spontanée avancent les arguments suivants :

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

- La spontanéité dans les prises de parole incite les étudiants à pratiquer l'oral et à s'exprimer en classe : « *la spontanéité est l'une des caractéristiques du code oral* » déclare une enseignante. Une autre ajoute : « *ils s'expriment librement pour être dans une situation de communication authentique* »
- Développer la confiance en soi : des enseignants avancent que « *la prise de parole spontanée veut dire qu'une confiance en soi est déjà présente au départ, on ne leur fait pas dire ce qu'on veut, ils doivent dire ce qu'ils veulent dire* ». Ils ajoutent qu' « *Elle leur permet de se débarrasser de leur insécurité linguistique et de découvrir les défaillances dont ils (les étudiants) souffrent et d'y remédier* », « *la prise de parole spontanée leur permet d'être seul responsable de leurs propos et par conséquent les amènent à avoir plus confiance en eux* ».
- Échapper aux contraintes de l'évaluation : « *Pour ne pas se sentir évalué* », « *Pour contrôler la prononciation, la cohérence et la cohésion des idées, la compréhension du sujet à débattre* ».
- Les habituer à pratiquer le FLE : « *Afin que la langue étrangère devienne une langue du quotidien* ».

Du côté des enseignants qui guident la prise de parole des étudiants, leurs justifications ont été ainsi :

- Permettre aux enseignants d'être minutieux quant au suivi des productions des étudiants, comme le montre une enseignante : « *suivre attentivement ce que produit l'apprenant oralement et lui suggérer des pistes des ressources linguistiques afin de corriger instantanément ses fautes* ».
- Tenter de répartir également les temps de paroles car dans le cas contraire, une minorité d'étudiants saura prendre la parole et occupera les tours de parole censés être attribués à autrui: « *donner à chacun la liberté de s'exprimer dire tout ce qu'il veut dénoncer puis céder la parole à autrui, éviter l'anarchie des prises de parole* ».une autre réponse ajoute : « *dans le second cas mes questions servent notamment à pousser l'étudiant à s'exprimer davantage en suivant le fil tendu* ».

Enfin, nous avons vu que les enseignants qui ont opté pour les deux choix ont avancé des réponses qui évoquaient les conditions dans lesquelles se déroulent les interactions. En fait, il est à prendre en considération le niveau des étudiants (paliers), le thème traité, la nature du module, sans oublier les origines des étudiants (certains parlent algériens

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

influencent l'expression en français), etc. D'ailleurs, les interactions ne se voient pas les mêmes au niveau des deux modules Pratiques de l'Oral et Législation. Il a été proposé aussi de commencer le cours par des tours de parole spontanés avant de passer aux tours de parole guidés.

Voici des propos avancés par les enseignants :

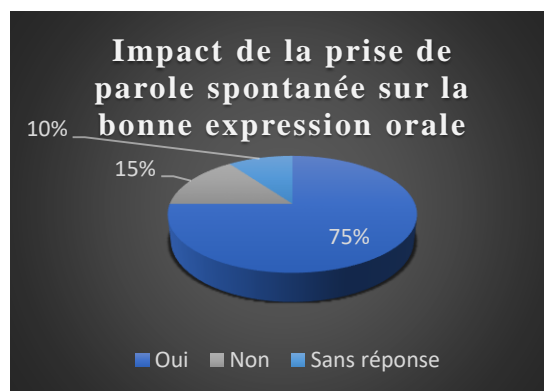
- « en fait j'encourage les 2 tout dépend de l'activité et de la situation de communication la première aide l'apprenant à s'améliorer et se faire confiance et la deuxième l'aide à prendre la parole de manière organisée ».
- « la prise de parole spontanée dans le cadre de l'ARP et guidée dans les débats interprétatifs ».
- « spontanée puis peu à peu j'organise les tours de parole ».
- « c'est indispensable, ce sont de futurs enseignants ils doivent maîtriser la langue et s'habituer à la prise de parole ».

2.1.4.3. Impact de la spontanéité des prises de parole sur l'expression orale (Question n°9)

La question n° 9 a été posée pour demander l'avis des enseignants quant à la relation entre prendre la parole spontanément et s'exprimer oralement.

Réponse	Nombre	Taux
Oui	15	75%
Non	03	15%
Sans réponse	02	10%

Tableau 27 : Impact de la prise de parole spontanée sur la bonne expression orale



Ce tableau nous montre que 75% des enseignants estiment que la bonne expression dans FLE est caractérisée par la prise de parole spontanée, et 15% contredisent cette déclaration, par contre 10% ont préféré être neutres et ne pas avancer de réponse du tout.

Nous supposons que les enseignants qui ont choisi la réponse affirmative estiment que la spontanéité dans les prises de parole chez les étudiants est vecteur de victoire contre

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

plusieurs comportements psycholinguistiques, auparavant cités tels que la timidité et l'insécurité linguistique. C'est pourquoi ils la relient étroitement à l'expression orale : ils affirment que si l'étudiant peut intervenir spontanément c'est qu'il arrive ou même arrivera à s'exprimer oralement.

Nous tenons à signaler également qu'en classe de FLE, la prise de parole spontanée anime et ravive les interactions qui, à leur tour, conduisent au développement de l'expression orale en FLE. De plus, nous avons vu à travers la question n°6 que les interventions verbales des étudiants à l'ENSC sont rares. Aussi, pouvons-nous déduire qu'en vue de développer la compétence d'expression orale chez les apprenants, il est recommandé aux enseignants de provoquer la participation des étudiants tout en insistant sur leurs prises de parole spontanées ; ou à vrai dire, d'encourager les étudiants à intervenir dès qu'ils ont une idée à partager.

2.1.4.4. Relations des enseignants avec leurs enseignés (Question n° 10)

A travers la question n° 10, nous voulons identifier la nature des relations entre les enseignants de l'ENSC et leurs étudiants.

Réponses	Nombre	Taux
Distantes	06	30%
Amicales	12	60%
Profondes	01	5%
Aucune réponse	01	5%

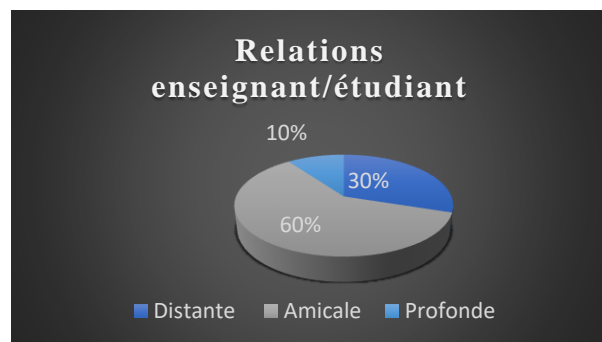


Tableau 28 : Relations enseignants étudiants

Dans ce tableau, nous voyons que 6 enseignants (soit 30%) ont des relations distantes avec leurs étudiants, 60% affirment avoir noué des relations amicales et 2 (soit 5% pour chacun) ont opté l'un pour des relations profondes et le second pour aucune relation.

Ces résultats montrent que la plupart des enseignants ont des relations amicales avec leurs étudiants. Cette relation peut aller jusqu'à « profonde » selon une enseignante. Nous estimons que cela est dû au suivi des étudiants, plus précisément ceux de fin de cursus, durant une formation assez longue au sein de l'ENS, qui a duré trois, quatre ou cinq ans ce qui les familiarise davantage avec leurs enseignants. S'y ajoute le fait que ces étudiants sont

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

légitimement des futurs enseignants considérés par les enseignants, dès leurs premières années, comme leurs futurs collègues. C'est alors le statut de l'étudiant qui influence en grande partie les relations entre les partenaires du groupe classe à l'ENSC.

Quant à ceux qui avouent avoir des relations distantes avec leurs étudiants, peuvent être influencés par plusieurs facteurs tels que : l'expérience professionnelle, les modules assurés, le volume horaire réparti pour chaque groupe, l'état psychique de l'enseignant ou de certains étudiants, l'effectif de la classe...etc. Ces enseignants préfèrent nouer des relations professionnelles.

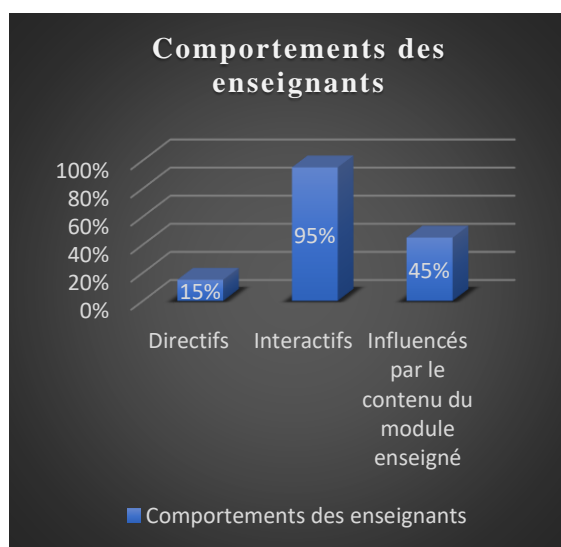
Nous pouvons ainsi déduire que la relation enseignant/étudiant détermine l'intérêt que peut avoir l'enseignant pour l'étudiant à savoir : ses besoins, son autonomie voire sa spontanéité dans ses prises de parole et son expression orale.

2.1.4.5. Comportements des enseignants vis-à-vis de leurs étudiants (Question n° 11)

Nous parvenons à travers la question n°11 à déterminer les comportements des enseignants avec les étudiants, s'agit-il de comportements directifs, interactifs ou influencés par les contenus des modules enseignés ? Les enseignants ont été appelés à se justifier.

Réponses	Nombre	Taux
Directifs	03	15%
Interactifs	19	95%
Influencés par le contenu du module enseigné	09	45%

Tableau 29 : Comportements des enseignants



À travers les réponses, nous voyons que certains enseignants ont opté pour plus d'un choix : en fait 95% d'entre eux ont des comportements interactifs avec les étudiants contre 15% qui sont directifs et 45% qui affirment que leurs comportements sont influencés par les modules qu'ils assurent.

Nous remarquons qu'il s'en faut de peu que la totalité des enseignants préfèrent orienter leurs comportements vers des interactions en classe, ces résultats rejoignent ceux de la

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

septième question où 90% déclarent gérer les tours de parole de leur public. Pour justifier leurs choix, les enseignants invoquent les causes suivantes :

- Favoriser le système question/réponses, le dialogue, la dramatisation pour réaliser des interactions horizontales et verticales surtout avec des adultes. Une enseignante explique : « *comme je donne cours aux fins de cycle, je les considère comme des adultes et donc je préfère être interactive que directive* »
- Les comportements interactifs ont « *plus d'intérêt* », une répondante dit : « *à mon sens, c'est l'attitude adéquate à avoir en face d'un public d'apprenants* ».
- Les interactions permettent à l'apprenant de s'exprimer et « *d'acquérir le plus possible des connaissances* » et encore on y recourt « *pour inviter à parler plus en langue étrangère* ».
- « *Le comportement interactif permet le partage et la discussion du contenu qui est toujours en construction* »
- L'interaction lutte contre la monopolisation de la parole.

En outre, concernant le troisième choix de réponse, nous tenons à signaler qu'un seul enseignant estime dépendre des contenus de ses modules quant à son comportement en classe, les autres ne se sont pas contentés de cet unique choix et l'ont associé soit aux comportements interactifs (5 répondants soit 25%) soit aux deux autres choix à la fois : « *directifs* » et « *interactifs* », (3 répondants soit 15% de la totalité des enseignants). Cependant aucun enseignant n'a opté pour le choix « *directifs* » uniquement. Ces répondants ont justifié leurs attitudes par les facteurs suivants :

- Justification des trois choix à la fois :
 - « *Je dirige, en tant qu'enseignante j'encourage les interactions et j'insiste sur tous les points que je traite* »
 - « *On guide les étudiants dans leurs apprentissages on leur pose des questions puis on leur demande de donner des exemples à partir de leurs expériences d'étudiants* ».
 - Une enseignante insiste sur le comportement de l'enseignant qui dépend des moments du cours.
- Justification des deux choix (« *interactifs* » et « *influencés par le contenu du module enseigné* ») :
 - Valoriser le contenu du module : « *Pour donner plus de valeur au module, je vois bien créer des moments d'interaction verbale et traiter les points du cours* ».

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

- Marquer des points d'arrêts sur des moments du cours : *« j'encourage l'interaction, mais parfois mon intervention sur un contenu est nécessaire »*, et aussi *« le module est son contenu portent sur une réflexion plutôt que sur une théorie bien déterminée »*.
- *« A l'oral (PO), mes comportements sont interactifs pour viser plus d'interaction, d'implication et d'assurance »*
- L'enseignante dont le comportement est influencé par le module qu'elle assure ajoute que *« cela dépend de la matière à enseigner si c'est une matière théorique où elle nécessité des échanges entre les deux interactants »*.

À travers les propos tenus par les enquêtés, il nous incombe d'affirmer que les enseignants veulent à tout prix encourager leurs apprenants à manipuler l'oral (auparavant cité dans l'analyse des réponses à la question n° 3), à écouter au même titre que se faire écouter. Ils veulent développer l'envie d'interagir en classe chez leurs futurs enseignants pour mettre fin au mutisme dû aux facteurs cités auparavant (question n° 4) et qu'on risque toujours de rencontrer avec les élèves dans des classes hétérogènes prochainement.

2.1.4.6. Solutions encourageant les interactions langagières (Question n° 17)

Dans la même optique des comportements interactionnels, nous avons conçu cette question synthèse pour demander aux enseignants de fournir, chacun selon son expérience professionnelle, des solutions qui favorisent les interactions langagières orales en classe de FLE à l'ENSC. Il s'agit d'une question qui figure parmi les dernières de notre outil, auxquelles les enseignants pourraient répondre après être orientés dans leur réflexion par les questions précédentes (traitant les axes : pratique de l'oral, expression orale, interactions langagières, compréhension de l'oral). Les données collectées étaient comme suit :

- Intensifier le volume horaire hebdomadaire de PO. Une enseignante déclare : *« beaucoup de modules devraient comprendre des séances de TD qui permettraient plus d'échanges et d'opportunités, qui donneraient plus de chance aux étudiants de s'exprimer oralement »*. Une autre ajoute : *« il faut (...) les encourager à parler en français également après les cours »*
- Développer l'autonomie chez les étudiants en traitant des sujets de leurs choix et : *« les exposer oralement , poser des questions entre eux pour créer un climat d'interaction »*, *« animer des débats, des échanges et des travaux de groupes portant sur des thématiques*

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

variées, actuelles et intéressantes », « *proposer des sujets d'actualité et des sujets en adéquation avec leurs âge et leurs centres d'intérêts* ».

- Proposer des activités ludiques et chanter en classe,
- Encourager les étudiants à prendre la parole : « *Inciter les étudiants à découvrir le thème et le contenu du cour tout en les guidant* », « *favoriser les débats* ».
- « *Développer des situations de réflexion, exposer spontanément devant les camarades, proposer leurs propres sujets en fonction de l'objet traité* » en « *évitant de présenter un cours magistral proprement dit* ».
- L'enseignant doit « *prendre le rôle d'un interactant et non d'un enseignant : révolutionner le triangle didactique traditionnel où il n'y aurait que deux pôles* ».

En somme, plusieurs stratégies en faveur de l'interaction langagière s'apprêtent à s'installer ou du moins à y recourir de temps à autre en classe de FLE à l'ENSC. Notons que les procédés de reformulation, de reprise et de répétition ne manquent pas d'importance, ils clarifient, valident et soutiennent les propos des partenaires en classe. Il serait bien de programmer le module de Pratiques et Techniques de l'Oral sur toutes les années d'étude à l'Ecole.

2.1.5. La compréhension de l'oral à l'ENSC

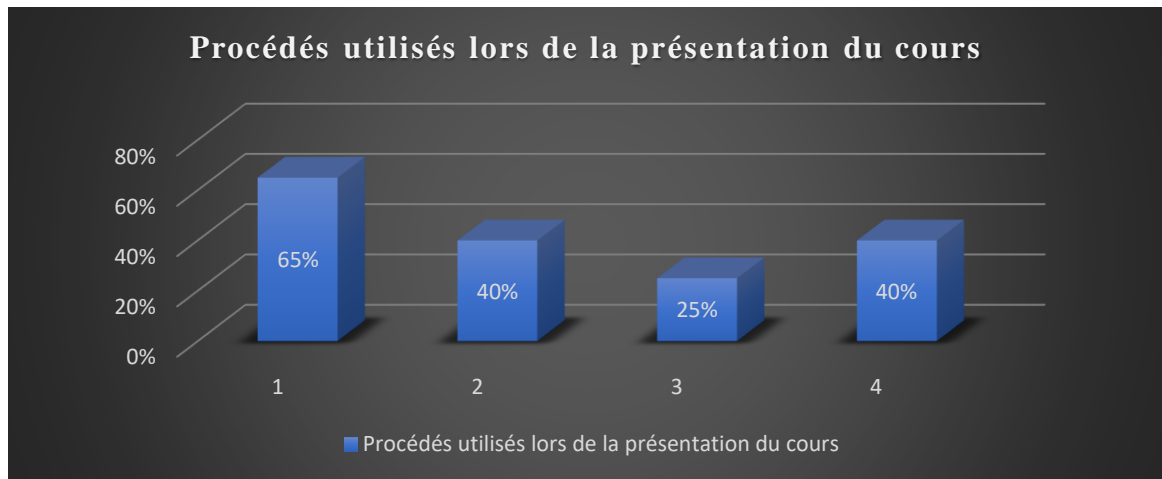
2.1.5.1. Quelle démarche utiliser pour présenter les cours ? (Question n° 12)

Nous tentons de savoir, à travers la question n°12, les procédés que les enseignants utilisent pour présenter leurs cours. Notre objectif est lié à l'expression dans les interactions langagières et son apport à la compréhension de l'oral. Les enseignants peuvent en ajouter d'autres détails. Les résultats sont les suivants :

N°	Procédés utilisés lors de la présentation du cours	Nombre	Taux
1	Déclencher les échanges entre les étudiants puis les laisser déduire le thème ainsi que l'objectif assigné	13	65%
2	Présenter d'abord le thème à traiter puis déclencher les échanges entre eux	08	40%
3	Fournir le thème et expliquer le cours	05	25%
4	Fournir le thème globalement puis discuter ses éléments en détail	08	40%

Tableau 30 : procédés utilisés lors de la présentation des cours à l'ENSC

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants



Les données recueillies indiquent que 65% des enseignants estiment avoir l'habitude de déclencher les échanges entre les étudiants, puis les laisser déduire le thème ainsi que l'objectif assigné. 40% des enseignants présentent d'abord le thème à traiter puis déclenchent les échanges entre les étudiants. Le même taux est préféré fournir le thème globalement puis discuter de ces éléments en détail, et 25% affirment avoir l'habitude de fournir le thème et expliquer le cours. La rubrique de commentaires libres est très peu renseignée.

Ces résultats indiquent nettement que la plupart des enseignants sont conscients du fait que déclencher les échanges entre les étudiants et par la suite les laisser déduire le thème ainsi que l'objectif assigné, est la démarche adéquate pour favoriser les interactions en classe et aboutir à une compréhension de l'oral. Cette démarche encourage l'étudiant à être acteur de sa propre motivation, l'enseignant ne faisant que le guider pour atteindre le sens souhaité.

Certains enseignants voient que procéder par la présentation du thème d'abord puis encourager les interventions des étudiants, serait important au même titre que si le thème était fourni par l'enseignant puis chaque point du cours sera entamé en détail. Dans ce cas, nous ne partageons pas le même avis que ces enseignants dans la mesure où les deux concepts « présenter » et « fournir » ne peuvent pas être interprétés de la même façon. Cela pourrait sembler complexe mais nous reconnaissons qu'en didactique des langues, le concept « présenter » c'est « faire connaître quelque chose », et fournir consiste à « faire avoir quelque chose ». Tentons de voir ces deux actions de près. Citons à titre d'exemple le fait que l'enseignant commence à faire visionner une séquence vidéo à son public. Dans ce cas, il ne fait que présenter le contenu tout en s'effaçant. A ce moment-là, l'étudiant tente d'accéder au sens à travers des tâches à réaliser (repérer des mots clés, répondre à des questions de compréhension, etc), ce qui l'aide à construire l'information. Par contre, le fait de faire visionner le document audiovisuel tout en l'accompagnant d'interventions de type

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

explication des concepts dont le sens est jugé inaccessible par les étudiants, puis refaire visionner les passages étroitement relatifs au thème, tout cela pourrait détourner l'étudiant de son suspens. Au lieu de l'inciter à fouiller le sens souhaité, l'étudiant se trouverait, par la suite, en train de recevoir l'information sans pour autant s'intégrer dans sa construction. Les enseignants pourraient avoir effectué leur choix sans avoir bien compris la question n° 12.

Ce qui nous semble certain est que pour ces enseignants, ce sont les échanges qui importent entre les partenaires du groupe classe pour accéder aux contenus des cours, peu importe la façon entreprise pour dévoiler le thème.

Enfin, une minorité d'enseignants estime qu'il vaut mieux fournir et expliquer les éléments du cours, ils voient que c'est à l'enseignant de faire tout et remplacer l'apprenant en classe, qui alors se trouve dépendre de son « maître » et noyé encore dans les méthodes dites traditionnelles.

Toutefois, nous n'ignorons pas que certains enseignants recourent, de temps à autre, aux cours magistraux et fournissent eux-mêmes l'information, cela pourrait dépendre de plusieurs facteurs tels que l'effectif des étudiants, le contenu du cours, le volume horaires réparti pour les séances, etc.

De plus, trois enseignants ont ajouté du contenu à leurs choix. L'une affirme que « *c'est une combinaison entre les trois pratiques* » et a choisi les trois réponses 1, 2 et 4. Une autre ajoute « *puisque le module est très riche les besoins sont multiples et l'amour du métier existe et persiste nous tentons toujours de varier, de guider, d'éblouir et de former notre cher public* ». Cette déclaration sous-entend que c'est aussi l'amour du métier qui oriente l'enseignant dans le choix de la démarche à entreprendre dans sa classe. Une dernière a choisi les quatre procédés et a affirmé que « *cela dépend du module* », ainsi, c'est le module enseigné qui influencerait grandement la méthode de travail du professeur.

2.1.5.2. Interactions et compréhension (Question n° 13)

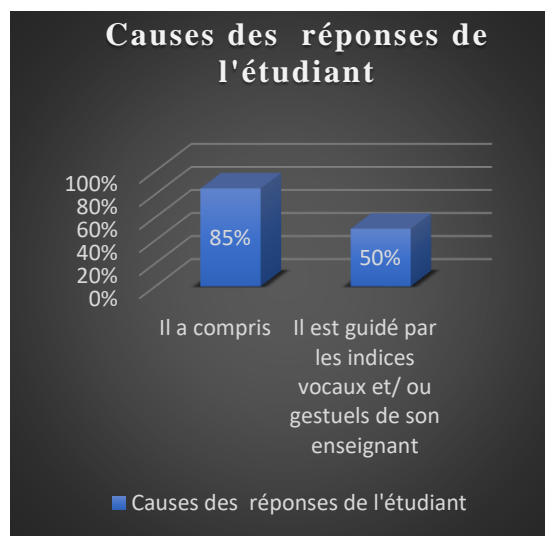
Nous voulions savoir si pour construire le sens et l'information chez l'apprenant, ces derniers y contribuaient à travers leurs interventions ou se contentaient-ils simplement de se baser sur leurs pré-acquis. Nous avons formulé la question suivante : « Au cas où l'apprenant

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

répond à une question, le fait-il parce qu'il a compris ou parce qu'il est guidé par les indices vocaux et/ou gestuels de son enseignant ? »

Réponses (causes)	Nombre	Taux
Parce qu'il a compris	17	85%
Parce qu'il est guidé par les indices vocaux et gestuels de l'enseignant	10	50%

Tableau 31 : Causes des réponses de l'étudiant



17 enseignants (soit 85%) estiment que leurs étudiants tentent de répondre à leurs questions suite à des interactions dans le groupe ; 10 (soit 50%) voient que les réponses sont données par les étudiants grâce aux indices vocaux et/ ou gestuels des enseignants.

D'une part, dans bien des cas, l'étudiant répond à une question parce qu'il a des données considérées comme pré-acquises auxquelles il fait recours et qui lui serviront de point de départ pour intervenir en classe et contribuer à la construction du sens recherché et, par la suite, à l'information recherchée. A notre avis, ces apprenants sont appelés en classe les meneurs des interactions du fait qu'ils ont un bagage linguistique (voir questions n°4 et 5) voire culturel qui leur permet de prendre la parole à tout moment (à travers les feedback, la reformulation, la reprise de l'information, etc) ; toutefois ils risquent d'entraver les interventions des autres, ce qui diminue les interactions dans le groupe et empêche la diversification de l'information.

D'un autre côté, l'étudiant pourrait répondre à une question grâce aux orientations de l'enseignant. Il nous semble que cette démarche offre davantage d'occasions à tous les éléments du groupe classe d'intervenir et de se sentir plus à l'aise dans leur expression du FLE.

Notons que 7 (35%) enseignants ont opté pour les deux réponses à la fois, nous pouvons interpréter cela par le fait que les interventions des étudiants dépendent du module et surtout du contenu du cours : « tout dépend de la complexité de la question » affirme une

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

enseignante. On peut supposer que l'enseignante ne formule pas correctement sa question, ce qui freine l'intervention des étudiants et les prive de se partager la tâche de construire le sens recherché. Il est alors demandé aux intervenants (enseignants soient-ils ou étudiants) de formuler leurs questions en ciblant leurs objectifs.

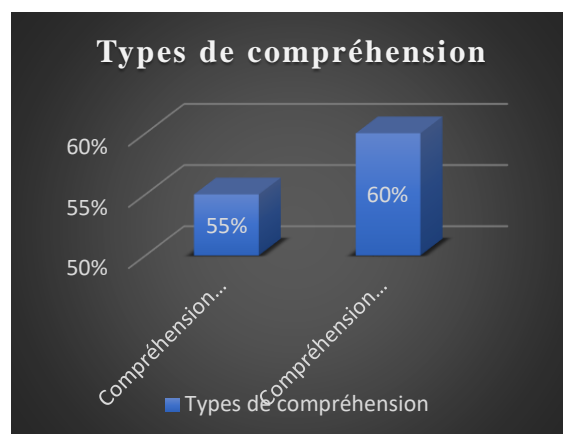
2.1.5.3. Modèles de compréhension (Question n° 14)

La question n° 14 nous montre le type de compréhension entrepris par les étudiants à partir de leurs expressions. La question a été formulée ainsi : « Pensez-vous que vos étudiants s'expriment »:

- En se basant sur leurs hypothèses vis-à-vis du problème et / ou du thème (compréhension onomasiologique)
- En développant des expressions relatives aux concepts qu'ils écoutent (compréhension sémasiologique)

Réponse	Nombre	Taux
Onomasiologie	11	55%
Sémasiologie	12	60%

Tableau 32 : Modèles de compréhension



Selon le tableau ci-dessus, nous remarquons que 55% de notre population estiment que les étudiants font face à la démarche onomasiologique dans leurs apprentissages de compréhension, contre 60% qui estiment que les étudiants se penchent sur la démarche sémasiologique (voir chap. III, 3). Notons que 3 enseignants (15%) ont opté pour les deux démarches à la fois. Nous remarquons que le nombre d'enseignants enregistré est quasiment le même dans les deux cases.

A notre sens, et comme dans l'analyse précédente, c'est le thème du cours et le contenu du module, voire la familiarité que l'étudiant a avec le thème abordé, qui font la différence dans les démarches pour entreprendre la compréhension de l'oral. Nous évoquons ici les stratégies d'écoute (voir Chap. III. 4) qui exigent que chacun oriente son écoute selon des raisons spécifiques.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

En effet, la perception du sens d'un énoncé en FLE, émis soit par l'enseignant ou par l'étudiant, se produit différemment : un étudiant possédant un bagage linguistique assez riche, est amené à orienter son écoute vers les détails de l'énoncé pour comprendre et absorber l'information, alors son écoute obéit à la démarche sémiologique (de l'expression à l'idée). Par contre, un étudiant dont le bagage linguistique est pauvre ne fait qu'orienter son écoute vers la compréhension globale de l'énoncé, son écoute obéit alors à la démarche onomasiologique (de l'idée à l'expression). En outre, nous tentons d'expliquer la différence légèrement enregistrée dans le tableau, par le fait que les étudiants en tant que futurs enseignants, focalisent leurs attentions beaucoup plus sur les mots et les expressions que sur les idées, sous prétexte qu'ils sont à l'ENS pour enrichir leurs bagages linguistiques dont ils auront besoin dans l'exercice de leur profession.

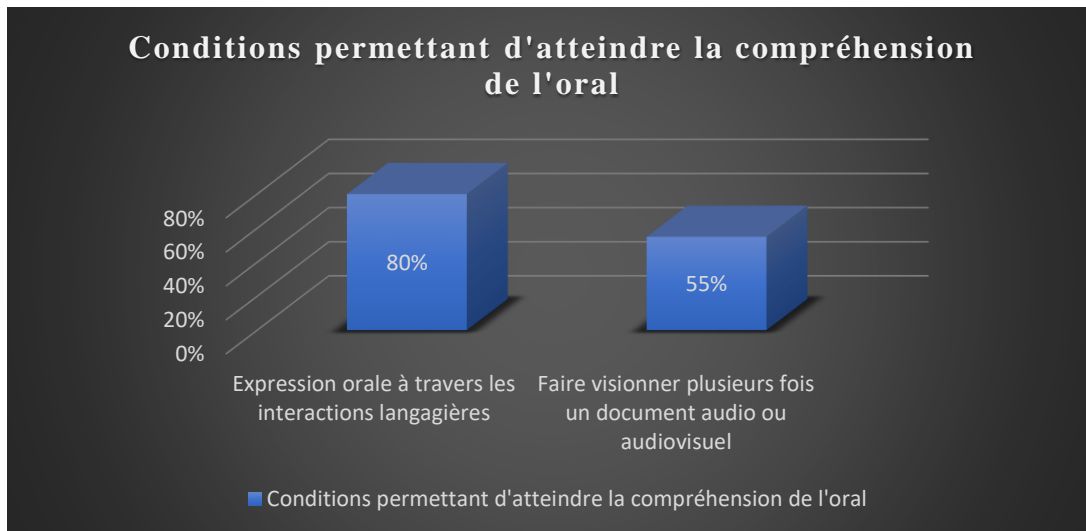
À vrai dire, l'écoute du message oral contribue en grande partie à influencer l'expression orale chez les apprenants (cas de reprises, de reformulations, d'interprétations, etc), et cette expression influence à son tour les interactions langagières en classe.

2.1.5.4. Vers une meilleure compréhension de l'oral (Question n° 15)

La question n°15 nous renseigne, selon chaque enseignant, sur le facteur qui aide l'apprenant à atteindre la compréhension de l'oral du FLE. Nous avons proposé deux choix, l'un qui cible l'expression orale à travers les interactions langagières ; l'autre qui est l'écoute ou le visionnage plusieurs fois d'un document audio ou audiovisuel. L'objectif était de voir si les enseignants sont conditionnés à recourir à des documents sonores pour travailler l'expression orale alors que, lors de leurs cours, les étudiants envahis de voix francophones doivent impérativement comprendre et se faire comprendre.

Causes	Nombre	Taux
Expression orale à travers les interactions langagières entre les partenaires du groupe classe	16	80%
Faire visionner plusieurs fois un document audio ou audiovisuel	11	55%

Tableau 33 : Conditions permettant d'atteindre la compréhension de l'oral



Le tableau ci-dessus nous informe que 80% des enseignants estiment que la compréhension de l'oral peut être atteinte grâce à l'expression orale à travers les interactions langagières, et 55% voient qu'il vaut mieux faire visionner plusieurs fois un document sonore. Notons que dans cet échantillon, 7 enseignants (soit 35%) ont opté pour les deux choix à la fois.

Nous remarquons que la plupart des enseignants sont conscients que l'expression orale à travers les interactions langagières au sein du groupe classe participent fortement à l'installation de la compétence de compréhension de l'oral. Ces enseignants ne sont pas liés au rituel du visionnement d'un document sonore pour atteindre cette compétence.

En effet, ceux qui ont opté exclusivement pour le second choix, sont au nombre de 4 (20%). Ils pensent que la compréhension de l'oral consiste en une séance à part entière où des situations semblables à l'authentique sont fabriquées. Une enseignante se justifie : « *je n'assure pas le module de l'oral* », ce qui indique qu'elle croit que la compréhension de l'oral est liée étroitement au contact direct à un document audio ou audiovisuel et ne se rend pas compte qu'on doit développer chez les étudiants le savoir écouter et interpréter des propos des enseignants et des camarades. Nous confirmons ainsi que pour atteindre la compréhension de l'oral du FLE, il est recommandé de favoriser les interactions langagières et d'encourager l'expression orale dans le groupe classe.

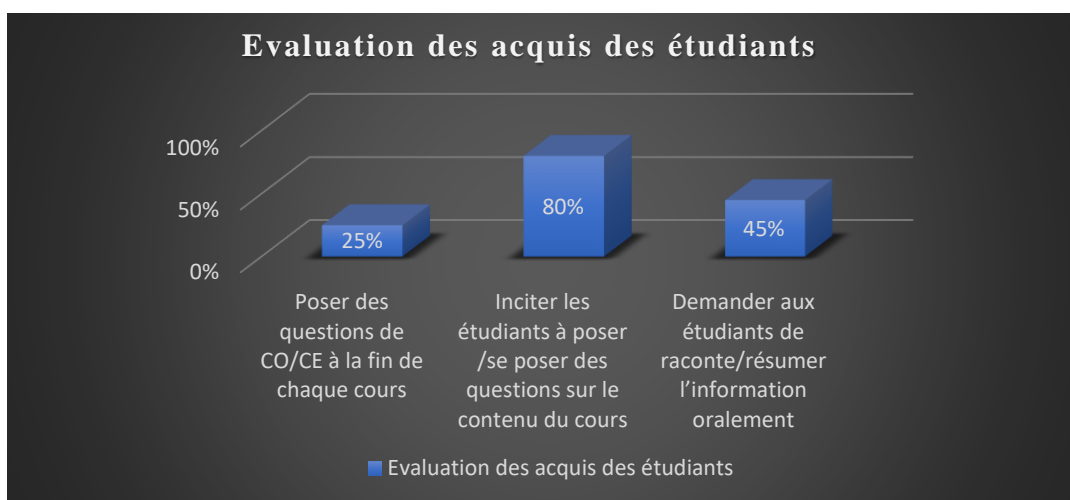
2.1.5.5. Évaluation des acquis (Question n°16)

En vue de connaître le procédé suivi par les enseignants afin d'évaluer des acquis de leurs étudiants, nous avons posé la question n° 16. Nous avons orienté notre réflexion vers l'usage de l'oral en classe ainsi que les expressions utilisées par les étudiants pour construire l'information, et nous nous sommes interrogée si celles-ci conduisaient à la compréhension.

Certains enseignants ont opté pour plus d'un choix :

Réponse	Nombre	Taux
Poser des questions de CO/CE à la fin de chaque cours	05	25%
Inciter les étudiants à poser /se poser des questions sur le contenu du cours	16	80%
Demander aux étudiants de raconter/résumer l'information oralement	09	45%

Tableau 34 : Evaluation des acquis des étudiants



Les enseignants sont majoritairement (80%) pour l'évaluation des acquis des étudiants en les incitant à poser et se poser des questions sur les contenus des cours ; 45% demandent aux étudiants de raconter ou de résumer l'information oralement ; et 25% posent des questions de compréhension de l'oral ou de l'écrit à la fin de chaque cours.

Les données montrent que la plupart des enseignants diagnostiquent les lacunes de leurs étudiants après leur avoir demandé de poser des questions sur ce qui a été entamé et n'a pas été acquis tout au long du cours. Ils favorisent ainsi la pratique de l'oral et incitent leur public à s'exprimer davantage. En fait ce n'est qu'à travers ces questions que les

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

enseignants perçoivent les lacunes de leurs étudiants et tentent d'y remédier. A ce moment-là les étudiants atteignent l'information souhaitée, donc la compréhension.

D'autres enseignants, parmi ceux sus cités, préfèrent demander de restituer l'information déjà fournie ou construite par le groupe classe. Ils recourent, dans ce cas, au processus de reformulation, l'une des portes de l'interaction langagière.

Cependant une minorité voit que c'est à l'enseignant de poser des questions à la fin de chaque cours pour évaluer les acquis. Nous voyons que ce type d'évaluation encourage certes la prise de parole chez l'étudiant et le guide dans sa compréhension mais le prive de s'investir dans son apprentissage et l'oblige à obéir à des contraintes imposées par l'enseignant (à travers ses questions) ce qui entrave son expression.

Nous jugeons aussi important de signaler que les enseignants de l'ENSC diversifient les méthodes d'évaluation des acquis de leurs étudiants selon leurs publics, les thèmes traités et les contenus des modules enseignés, ce qui explique leurs choix multiples de réponses. Il est légitime alors de déclarer que pour atteindre la compréhension de messages oraux, les enseignants diversifient les procédés et encouragent l'expression de leur public.

2.1.6. Pratiques des stagiaires durant le stage bloqué (Question n° 18)

La dernière question de notre questionnaire demande l'avis des enseignants sur le comportement des étudiants en phase de stage. L'objectif est de voir si les étudiants de l'ENSC favorisent, à leur tour, les interactions langagières chez les élèves ou se contentent-ils de leur fournir le savoir. Nous avons orienté l'attention des enseignants vers certaines pratiques en relation avec notre travail de recherche. Le tableau ci-dessous montre les résultats obtenus :

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Pratiques des stagiaires durant le stage bloqué	Oui		Non		Sans réponses	
	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux
Inciter les élèves à s'exprimer	11	55%	05	25%	04	20%
Encourager les interactions langagières en classe	08	40%	08	40%	04	20%
Savoir bien gérer les tours de paroles des élèves	10	50%	07	35%	03	15%
Atteindre complètement la compréhension de messages oraux	05	25%	10	50%	05	25%
Atteindre rarement la compréhension de messages oraux	08	40%	05	25%	07	35%
Monopoliser la parole	10	50%	05	25%	05	25%
Sont esclaves de leurs descriptifs des cours	12	60%	04	20%	04	20%

Tableau 35 : Pratiques des stagiaires durant le stage bloqué



Les données du tableau indiquent que 55 % des enseignants croient que les étudiants stagiaires incitent les élève à s'exprimer, 40 % affirment que ces étudiants encouragent les interactions langagières en classe, le même taux est enregistré pour ceux qui affirment que les étudiants atteignent rarement la compréhension de messages oraux, 50 % est le même taux d'enseignants qui estiment que, d'une part les étudiants savent bien gérer les tours de

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

paroles des élèves et d'autre part ils monopolisent la parole. 25% des enseignants voient que les étudiants stagiaires atteignent complètement la compréhension des messages oraux et enfin 60% déclarent que les stagiaires sont esclaves de leurs descriptifs de cours.

A la lecture des résultats, nous remarquons que la plupart des enseignants confirment que les étudiants stagiaires de l'ENSC tentent de s'attribuer le statut d'un enseignant qui s'apprête à exercer son métier en faisant ses premiers pas sur l'estrade. En effet, bien qu'ils soient quasiment tous collés à leurs descriptifs de cours au point où ils monopolisent la parole en classe, ils tâchent de s'effacer, de temps à autre, pour céder la parole à leur public, ils incitent leurs élèves à s'exprimer, ce qui, à notre avis, favorise l'autonomie chez les élèves et les aide à dépasser l'insécurité linguistique.

Ajoutons qu'en comparant ces résultats avec ceux qui précèdent, nous remarquons que les interactions langagières à l'ENSC sont influencées par le contenu du module. Il en est de même pour les interactions dans les établissements d'accueil, les étudiants sont soumis à des contraintes qui influencent la gestion des tours de paroles des partenaires, telles que des contraintes temporelles (durée de la séance), le contenu de la séance et le programme qui devrait être achevé à temps.

A propos de la compréhension de l'oral du FLE, il semble que les étudiants éprouvent des difficultés à faire passer les contenus de messages oraux aux élèves, selon les enseignants, les étudiants stagiaires ne font que rarement atteindre la compréhension de l'oral. Nous estimons que cela va de l'évidence dans la mesure où ces étudiants sont en début de carrière, et que tout comportement est apte à se développer à travers l'expérience professionnelle. Ainsi, nous remarquons que le fait d'inciter les élèves à s'exprimer en vue de construire le sens et le savoir, va de pair avec une compréhension de l'oral réussie.

De plus, nous avons remarqué que certaines pratiques n'ont pas été cochées, les enseignants ont préféré être neutres. Il nous semble que ces tuteurs n'ont pas pu remarquer les comportements de leurs étudiants stagiaires ou n'ont pas l'habitude d'assister à des leçons présentées par ces derniers dans les établissements d'accueil. A ce propos, une enseignante qui n'a pas répondu à cette question note : *« cela fait quelques années que je n'ai pas suivi des stagiaires »* sans pour autant se justifier. Nous voyons que certains étudiants ne bénéficient pas de directives de leurs tuteurs qui devraient se présenter en salle de cours.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Nous tenterons d'expliciter davantage les comportements des étudiants stagiaires quant à la pratique de l'oral en classe (expression, interaction, compréhension) à travers les résultats du questionnaire destiné aux étudiants.

2.2. Données relatives à l'enseignement/apprentissage à distance : de l'interaction via la plateforme Moodle à la compréhension de l'oral

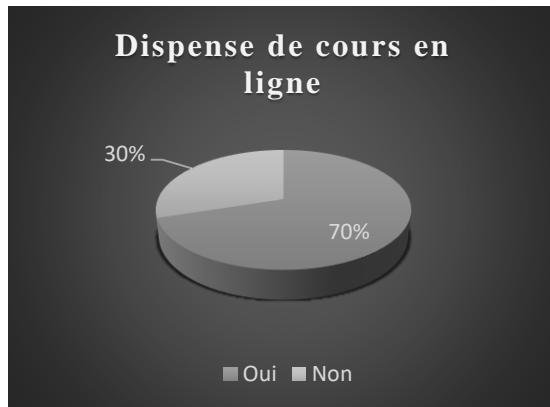
Pour ce qui est de l'interaction à distance et son effet sur la compréhension de l'oral, nous tenons à rappeler que nous n'avons reçu que les réponses de 10 enseignants (50% de notre échantillon) qui, nous semble-t-il, ont tenté d'effectuer un enseignement/ apprentissage en ligne. Les résultats de la deuxième partie du questionnaire ont été interprétés et regroupés sous six axes majeurs comme suit :

2.2.1. Enseignement/apprentissage à distance (Question n° 01)

Avez-vous l'habitude de présenter des cours à vos étudiants à distance ? En utilisant quels moyens ? Depuis combien de temps ?

Réponses	Taux
Oui	70%
Non	30%

Tableau 36 : Dispense de cours en ligne



70% des enseignants affirment avoir dispensé des cours à distance. Parmi eux, 71% ne l'ont fait que via la plateforme Moodle pendant et après la période du confinement due à la pandémie de Covid-19, et 29% recourent, en plus de Moodle, aux courriers électroniques et aux réseaux sociaux (Facebook, Messenger, etc) depuis longtemps (2 et 5 ans). 30% du total des enseignants n'ont jamais dispensé de cours en ligne.

Nous remarquons que 70% des enseignants de notre population n'avaient pas l'habitude de dispenser des cours à distance avant la période du confinement, ils représentent

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

donc une écrasante majorité dont 50% n'ont pu se rattraper qu'en période de confinement et recourir à dispenser des cours numériques.

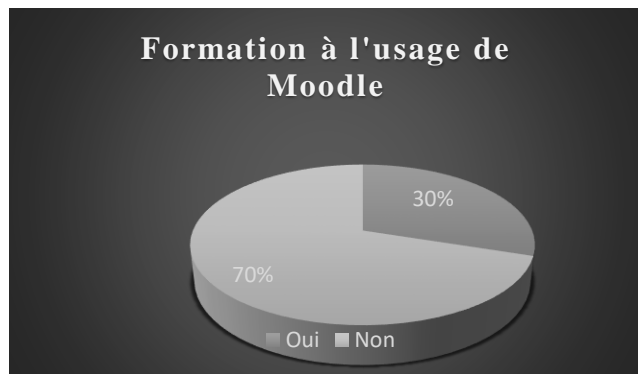
L'enquête révèle que ce n'est qu'en période de confinement que les enseignants ont, dans leur quasi-totalité, assuré un enseignement à distance aux classes de fin de cursus universitaire. Notons que ces derniers ne peuvent quitter les bancs de l'ENSC sans avoir assimilé différents savoirs, chose à laquelle les enseignants s'attachent pour accomplir leur mission.

2.2.2. Formation à l'usage de la plateforme Moodle (question n° 02)

Avez-vous reçu une formation initiale à l'usage de la plateforme Moodle ? Avez-vous besoin d'une formation complémentaire ?

Réponses	Taux
Oui	30%
Non	70%

Tableau 37 : Formation à l'usage de la plateforme Moodle



Les réponses collectées auprès des sujets informateurs indiquent que 30% seulement des enseignants ont bénéficié d'une formation initiale à l'usage de la plateforme Moodle.

Or l'absence de formation des étudiants et surtout celle des enseignants censés être les promoteurs de l'enseignement à distance, constitue un défaut en matière d'usage de Moodle, susceptible de compromettre l'intégration d'un tel mode d'emploi dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'ENSC.

Le bon usage de la plateforme par les enseignants est à coup sûr le relais pour un usage meilleur chez les étudiants qui souhaitent en tirer le plein profit ; un enseignement de qualité se trouve au cœur de tout dispositif éducatif ayant pour but d'atteindre des résultats de qualité.

De ce fait, la quasi-totalité des enseignants (90%) sont nettement conscients d'avoir à demander une formation pour mieux gérer la situation et combler le déficit touchant leurs compétences technologiques.

Rappelons que l'ENSC a organisé des ateliers de formation à l'usage de la plateforme Moodle durant l'année universitaire 2019-2020. Il s'avère qu'une minorité des enseignants du département de français en a bénéficié, les raisons pour cela peuvent provenir du fait que nul ne songeait à vivre un confinement aussi long (dû à la pandémie) qui leur imposerait d'y recourir.

2.2.3. Interaction à distance (Question n° 03)

En dispensant vos cours sur la plateforme Moodle, vous favorisez :

- **Les interactions orales.**
- **Les interactions par écrit**
- **Absence d'interactions langagières**

Pourquoi ?

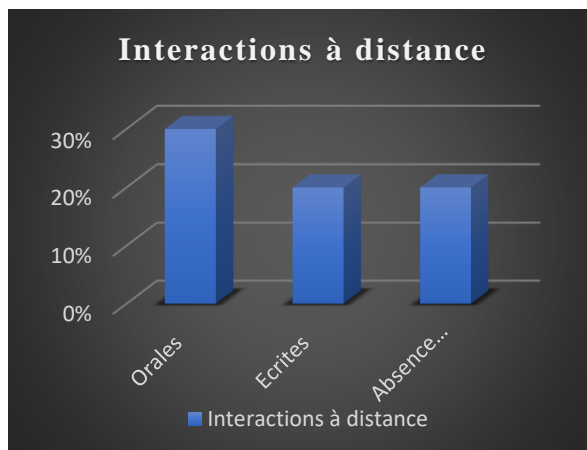
Cette partie porte sur un aspect très important de notre travail, elle permet de décrire si les interactions langagières orales peuvent se réaliser sur la plateforme et en cas de réponse négative de citer les facteurs qui l'empêchent d'y recourir. Nous nous sommes appuyée sur l'idée avancée par Sylviane Bachy, Jean-Louis Dufays et Marcel Lebrun (2009 : 4) qui soulignent que l'absence des interactions est une déficience et qu'il importe de porter le regard sur celles-ci car elles restent à la fois « *l'origine, le moteur et la finalité de l'apprentissage des langues* ».

En outre, de par son caractère interpersonnel, l'interaction orale est « *une dimension reconnue comme la plus difficile dans une langue étrangère du fait de la nature incontrôlable et unique par son instantanéité de toute production orale : la compréhension orale (...) est la plus anxiogène (...) : on est par définition soumis au rythme de l'autre, de l'interlocuteur, paramètre qu'on n'en maîtrise pas* » (L. Porcher 1995 : 45).

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Réponse	Taux
Interactions orales	20%
Interactions par écrit	30%
Absence d'interactions	20%

Tableau 38 : Interactions à distance



Les réponses fournies indiquent que 30% des enseignants favorisent les interactions par écrit tandis que 20% les favorisent oralement et recourent au mode visio-conférence, et 20% n'ont pas eu d'échanges langagiers avec leurs étudiants. Rappelons que le reste des enseignants n'ont jamais utilisé la plate-forme. Il apparaît clairement que les interactions langagières orales sont quasiment absentes dans l'enseignement/apprentissage à l'ENSC via Moodle. Nous avons demandé à nos enquêtés de justifier leurs choix ; ainsi, nous avons recensé leurs écrits et avons dressé les motifs suivants :

2.2.3.1. Interactions langagières écrites

Les enseignants ont justifié ce choix par la non-maîtrise des modalités des interactions orales sur Moodle ou la rencontre de problèmes de connexion : « *Je ne maîtrise pas les modalités des échanges verbaux sur la plate-forme* », « *l'outil ne dispose pas de moyens permettant l'interaction orale* ». Un enseignant déclare aussi : « *Nous risquons de nous adresser à un faible pourcentage d'apprenants ce qui crée un déséquilibre des compétences de l'ensemble en cas d'absence de moyens de communication ou de connexion chez les étudiants ou l'enseignant quelques fois* ».

Nous avons constaté aussi que d'autres enseignants étaient quelque peu perdus, du moins au début par l'usage de la plate-forme, ils ne favorisaient les interactions écrites que lorsqu'il s'agissait de devoirs (car les réponses devaient y être écrites).

L'enseignante affirme : « *Au début, il n'y avait pas vraiment d'interactions langagières (mis à part les devoirs parce que je ne maîtrisais pas le logiciel, mais avec le temps et en faisant des efforts, je cherche à créer des interactions. Celles-ci permettraient de développer chez les étudiants plusieurs compétences (linguistique, culturelles...)* ».

Pour d'autres, l'écrit est le moyen qui permet le plus de déceler les erreurs et par la suite de pouvoir y remédier, ils annoncent que c'est : « *pour maîtriser tout type d'erreur* », « *je pense que la trace écrite est plus lisible que la trace orale* »

2.2.3.2. Interactions langagières orales

Les deux enseignants qui ont favorisé les interactions orales se sont justifiés par le fait que ces interactions permettent de vivre une situation quasi semblable à celle en présentiel. Ils pensent que comprendre et apprendre le FLE implique un fort engagement et une participation dans cette langue, et défendent à tout prix le « faire parler la langue » (Pogranova et al, 2017 : 101).

Un enseignant déclare : « *J'essaye de leur créer une situation semblable à celle en présentiel pour qu'ils exercent la langue (articulation...) mais la plus part ne se connecte pas et des fois on rencontre des problèmes de connexion à internet* ».

En fait, les participants à la conversation sont soumis à un système d'alternance des locuteurs, reposant sur une distribution ordonnée des opportunités de participation qui permettent à un seul participant de parler et d'impliquer un changement récurrent de locuteur (Berger E, 2014 : 65). Ce de quoi se plaint la deuxième enseignante en travaillant sur la plate-forme et ajoute : « *Pour leur donner la chance de s'exprimer bien qu'il soit un peu difficile de gérer leurs prises de parole, en plus ils sont rares à avoir participés, quelques-uns éprouvent de l'embarras* ».

2.2.3.3. Absence d'interactions langagières

Parmi ceux qui ont opté pour ce choix de réponse, certains ont avancé que « *les étudiants ne se connectent presque jamais puisqu'ils savent qu'ils auront des cours récapitulatifs en présentiel* ».

Certes, l'espace Moodle sert de complément aux cours assurés en présentiel, toutefois il est considéré comme un dispositif didactique dont l'objectif est bien plus large que la seule compréhension des cours. Ceci est fortement nié par nos étudiants. A ce propos, nous rejoignons l'idée de Mason (2002) qui affirme que l'hybridation des enseignements encourage à mieux exploiter le face-à-face (Mason, 2002).

Une autre enseignante a évoqué l'aspect chronophage du travail sur l'ordinateur pour expliquer son non-usage régulier de la plate-forme Moodle (d'où le non-recours aux

interactions) dû aux lacunes qu'elle a au niveau technologique voire technico-pédagogiques ; cet état physique engendre même des problèmes de santé (tels que des problèmes oculaires) qui s'ajoutent à un sentiment d'isolement. Elle explique : *« j'ai l'impression de jouer un rôle différent de ce que je dois faire, un sentiment d'isolement m'envahie et en même temps le fait de passer énormément de temps sur mon ordinateur entraîne de la fatigue visuelle et provoque chez moi des problèmes de santé. Par ailleurs, je crois que la présence physique du professeur est indispensable parce qu'elle favorise l'engagement des étudiants les moins disciplinés ».*

Nous pouvons ajouter que le facteur motivationnel offre plus d'ampleur à l'usage de la plateforme et empêche d'aggraver le déficit lié aux compétences technologiques. Dans cette optique, Klein souligne que *« Au-delà de cet heureux effet, indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre »* (Klein, 2013 : 8).

Ertmer (2005) croit qu'il incombe aux enseignants et aux étudiants de ne pas brandir les obstacles exogènes alors qu'ils ont eux-mêmes des obstacles endogènes enracinés. Citons l'exemple du militantisme contre l'usage des interactions langagières orales via Moodle auxquelles les acteurs ont tendances à échapper en avançant comme écran de fumée des obstacles exogènes (coupure répétée de la connexion, absence de matériel, etc.). À vrai dire, l'enseignant doit prendre en considération certains paramètres relatifs aux étudiants pour qu'il puisse favoriser et gérer leurs interactions orales.

2.2.4. Séance de visio-conférence (Question n° 4)

- a- Est-ce que tous vos étudiants se présentent pendant le cours assuré en mode visio-conférence ?
 - Comment gérez-vous les tours de parole de vos étudiants ?
 - Comment gérez-vous les temps de parole de vos étudiants ?
- b- Utilisez-vous le microphone et la caméra ? Pourquoi ?

En partant de l'idée que : *« si la plate-forme d'apprentissage privilégiaient jusqu'à peu des échanges principalement écrits et asynchrones, les pratiques audio mais également vidéos synchrones sont désormais de plus en répandues »* (Reffay & Betbeder, 2006:125), et en voulant savoir comment les interactions langagières orales ont eu lieu lors des séances

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

menées en mode visio-conférence via la plate-forme Moodle, nous avons collecté des données qui traduisent le vécu des partenaires. Les questions étaient d'ordre techno pédagogique à savoir la participation des étudiants à la fois au cours et aux interactions orales, le temps de pratique de la langue, leurs collaborations et interventions ainsi que leurs niveaux linguistiques.

Aussi, nous sommes nous référée aux travaux de Cicurel (2011) qui explique que le partage de la parole dans l'interaction demande, d'une part la coopération des locuteurs et d'autre part le respect d'un ensemble de règles :

- Une règle de qualité qui demande une expression sincère des locuteurs.
- Une règle de quantité qui incite à mener un équilibre du discours (ne pas avancer des propos assez longs)
- Une règle de relations qui exige du locuteur de savoir se comporter face à son interlocuteur (savoir choisir ses réponses)
- Une règle de modalité qui demande aux locuteurs de fournir des éclaircissements et des explications à propos de leurs discours.

Aussi, serait-il intéressant de vérifier si l'usage de la plate-forme semble pertinent et favorise les prises de parole chez les enseignés ou si au contraire, les acteurs ont été déroutés par les manipulations technologiques, ce qui aurait négativement influencé les interactions orales.

Réponse	Taux
Oui	0%
Non	100%

Tableau 39 : présence de tous les étudiants en mode visioconférence



Les enseignants affirment que les apprenants, n'étaient pas nombreux à participer à la conversation à cause de leurs absences lors des séances en lignes. Quelques-uns se présentaient sous des pseudonymes différents de ceux mentionnés dans les comptes professionnels créés par l'ENSC ; dans ce cas, les enseignants refusaient leur participation et voyaient en eux des éléments « intrus », ce qui a réduit le nombre des présents en ligne.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Une enseignante relate : « *Je passe beaucoup de temps pour les accepter, je dois vérifier qu'il s'agit bien des éléments du même groupe car ils participent avec des comptes non-professionnels alors quand je vois apparaître « extérieur à l'ENSC » je refuse leurs accès ».*

L'autre enseignante, ayant le même point de vue, ajoute : « *Quelques-uns s'absentent, d'autres ne sont pas ponctuels et viennent chevaucher le cours en m'envoyant plusieurs fois des demandes de participation ».*

Il nous incombe d'ajouter que les enseignants du FLE tâchent de favoriser les interactions orales. Toutefois, en mode distanciel, bien que les chances de configuration de la participation des partenaires ainsi que les moyens qui viabilisent les interactions, soient diversifiés, les échanges synchrones sont plutôt moins nombreux.

Une autre enseignante ajoute : « *Il m'arrive de tomber sur des cas rares où les étudiants discutent entre eux, Je les laisse faire puis en cas d'interventions anarchiques d'autres étudiants, j'interviens pour gérer la communication ».* Cette enseignante a pu prioriser et maximiser les temps de pratique de la langue. Néanmoins, dans une telle classe virtuelle, il arrive que la parole soit monopolisée soit par l'enseignant lui-même (cas du cours magistral) soit par les apprenants, sans pour autant qu'ils en soient conscients. Ici, un écart important apparaît entre ces derniers et le reste du groupe. Cet écart peut s'expliquer par le fait que les étudiants qui participent longuement à la conversation soient confortés par leur niveau linguistique élevé par rapport à celui du reste du groupe, ainsi que par leur capacité de comprendre et de s'exprimer oralement.

Pour ce qui est du travail en collaboration, les étudiants ne peuvent pas laisser la prise de parole au hasard de l'interaction. Le travail en dyade ou en groupe n'est alors que rarement prévu dans un enseignement/apprentissage à distance étant donné que la participation est fortement liée à la bonne gestion des tours de parole ainsi qu'à l'espace classe.

A côté de ces déclarations, un écueil est cité par l'enseignant : « *Je passe beaucoup de temps à leur demander d'activer le microphone, de le désactiver, de ne pas tous parler en même temps... j'essaye de les inciter à s'exprimer... ».* Ces propos indiquent nettement l'importance du facteur « temps ». Les enseignants passent beaucoup de temps à assurer un climat propice à la prise de parole par les étudiants via la plateforme. Il serait alors mieux de

répartir les groupes en sous-groupes pour pouvoir assurer sa bonne maîtrise. D'ailleurs, en plus des interventions de l'enseignant qui, corrige, gère, suggère, organise, soutient ..., les tours de parole des étudiants se heurtent aussi à des ruptures d'ordre technique.

Le questionnaire démontre que les deux enseignantes (20%) n'ont pas fait usage de la caméra, ce qui n'a pas influencé négativement notre travail dans la mesure où nous nous intéressons aux interactions langagières orales. La question « *pourquoi ?* » éveille une sorte de méfiance, ceci provoque une réaction défensive chez nos interrogées qui se réfugient dans la conservation de la cause, d'où leurs non-réponses. Elles devaient être gênées devant une caméra. Nous considérons cela comme le point commun à bon nombre de femmes algériennes voilées.

2.2.5. La compréhension de l'oral en ligne (Questions n° 05 et 06)

Question 05 :

- a. Avez-vous évalué la compréhension de vos étudiants via Moodle ?**
- b. Citez les ressources auxquelles vous avez eu recours ?**
- c. Les résultats étaient-ils : -médiocres -satisfaisants -excellents ?**

Question 06 : **Le département de français a organisé une séance de révision en présentiel pour chaque module précédent l'examen de contrôle de la 2^e série. Comment l'aviez-vous exploitée ?**

- **En insistant sur l'explication des concepts clés.**
- **En répondant aux questions posées par les étudiants.**
- **Autres**

Nous comptons poser un regard distancié et objectif quant à la relation qui pourrait se nouer entre les interactions orales et la compréhension de documents oraux dispensés via la plate-forme Moodle. A vrai dire, en passant par les interactions orales, peut-on marquer une arrivée certaine au contenu sémantique des documents sonores ?

A cet effet, nos questions ciblaient les outils numériques utilisés par les enseignants (20%) pour évaluer les acquis des étudiants ainsi que les résultats obtenus. Ils étaient appelés à décrire le comportement des étudiants pendant la séance de révision assurée en mode

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

présentiel programmée par le département de français, en focalisant l'attention sur l'apport de cette séance aux interactions et à la compréhension de l'oral.

Dans le but d'affiner notre compréhension de la situation, nous leur avons demandé d'évoquer leurs impressions quant à la séance de révision programmée avant les contrôles de la deuxième série.

Les enseignants ont affirmé avoir eu recours à des évaluations par l'intermédiaires de tests et de devoirs sous forme de fichiers Word et PDF envoyés via la plate-forme. Un enseignant a noté qu'il avait fait usage de : « *tests (en expliquant qu'il s'agit d'évaluations formatives), une fine minorité (05%) y a répondu, les autres non !* ».

Les résultats étaient pour l'un médiocres et pour l'autre, satisfaisants.

Nous constatons que même si le nombre des étudiants qui se sont présentés sur la plate-forme et celui de ceux qui ont participé aux échanges était minime, les enseignants se sont tout de même attachés à l'évaluation des acquis des étudiants.

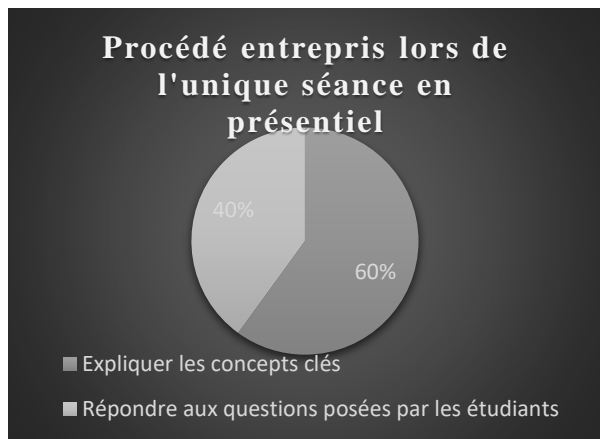
Nous pourrions ainsi interpréter la satisfaction des enseignants vis-à-vis des résultats par le fait que le nombre des participants aux séances de visio-conférences était réduit, ce qui a pu offrir à ces derniers les occasions et les chances de participer oralement aux échanges et d'en tirer plus de profit, ce qui a influencé positivement leurs résultats.

Nous avons pu en déduire que malgré la pertinence irréfutable de la prise en charge ainsi que la gestion des interactions langagières orales via la plateforme Moodle par l'enseignant, la qualité des résultats des étudiants qui en découle peut s'avérer insuffisante voire médiocre.

Dans le but de préparer les étudiants aux examens de la deuxième série, le département de français a programmé une séance de révision précédant l'épreuve d'examen de chaque module (question 06).

Réponses	Taux
Expliquer les concepts clés	60%
Répondre aux questions posées par les étudiants	40%

Tableau 40 : procédé entrepris lors de l'unique séance en présentiel



Les enseignants ont exploité cette séance en insistant sur l'explication des concepts-clés (60%) et en répondant aux questions posées par les étudiants (40%).

Les propos des enseignants ont montré que la séance de révision en présentiel a été plus fructueuse que celles en mode distanciel dans la mesure où les étudiants ont pu intervenir pour demander des éclaircissements, poser des questions, etc.

La présence alors active de l'enseignant qui modère et recadre les échanges est appréciée et est alors indispensable pour la compréhension de l'oral.

2.2.6. Pour de meilleures interactions en lignes (Question n° 07)

Que proposez-vous pour améliorer le travail à distance en favorisant les interactions langagières orales ?

Notre dernier aspect d'enquête consiste en des solutions proposées par nos interrogés en vue de favoriser les échanges oraux et améliorer la compréhension du FLE en utilisant la plate-forme Moodle :

- Une formation continue des enseignants aussi bien que celle des étudiants à l'usage de Moodle est fortement recommandée.
- Les étudiants doivent être assidus et disciplinés quant à l'usage de leurs identifiants attribués par l'ENSC pour permettre à l'enseignant de gérer les échanges dans son groupe.

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

- Les enseignants doivent promouvoir l'interaction de leurs apprenants en les encourageant à pratiquer la langue et en répartissant les tours de paroles en fonction de la médiation technologique afin de les aider à dépasser leurs lacunes.
- Donner autant que faire se peut l'occasion aux étudiants de prendre la parole.
- Programmer des séances de discussion à propos de parties de cours écrits et inciter les étudiants à s'exprimer en exemplifiant, débattant, reformulant, résumant...etc.
- Répartir des sous-groupes pour maîtriser les échanges en classe virtuelle.
- Pendant leurs explications, les enseignants sont appelés à ralentir leur débit de parole,
- Faire appel à davantage de tâches orales qu'écrites pour éviter le caractère éphémère ressenti en ce mode de télé-présence.
- Choisir, selon les contenus des modules à enseigner, des thèmes attrayants et motivants qui suscitent l'expression chez l'étudiant.
- Développer la motivation et le soutien des partenaires à l'usage du dispositif.
- Enfin, les solutions précédentes devraient déclencher chez l'ensemble des formateurs le devoir de bien s'approprier l'environnement numérique, de vouloir faire mieux et de considérer que cette année est une année de sacrifices.

Synthèse

Le dépouillement du questionnaire des enseignants de l'ENSC a été porteur de bon nombre de précisions, les réponses nous ont permis de récolter des détails selon les items du questionnaire. Ainsi, la première partie de notre questionnaire montre que les enseignants sont majoritairement satisfaits des programmes conçus et planifiés par l'ENSC, ils estiment qu'ils sont en faveur de la formation des futurs enseignants. Néanmoins, il serait bon de repenser le contenu de certains modules en vue de mieux les adapter aux objectifs de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère : le FLE à l'ENS, lieu favori de la formation des enseignants.

Les enseignants se plaignent du manque flagrant de pratique de l'oral à l'ENSC et souhaitent à tous prix développer la compétence de l'expression orale et de compréhension de l'oral chez leurs étudiants qui s'apprentent à leur tour à les pratiquer avec leurs élèves, une fois diplômés de l'ENSC. Les enseignants avouent que les étudiants éprouvent des difficultés à s'exprimer en langue française, ils sont appelé à leur offrir les outils nécessaires au développement de leurs compétences langagières orales et à les aider à surmonter certaines

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

difficultés sus citées en stimulant les interactions langagières en salle de cours. Dans ce cas, la gestion des tours de parole est fortement demandée en classe. A notre avis, chez des adultes il est à encourager l'auto-sélection des tours de parole au sein du groupe, ce qui vainc divers problèmes psychiques et psycholinguistiques tels que la timidité, la peur d'interagir en public et l'insécurité linguistique.

Les réponses de nos enquêtés dévoilent un critère très important permettant de mener à bien les échanges en classe et par la suite aider les Normaliens à s'exprimer aisément. Il s'agit de la relation qui existe entre les étudiants et leurs enseignants et que nous avons estimée « amicale » en nous référant à l'avis de la majorité des enseignants. En effet, les étudiants de fin de cursus universitaire commencent à revêtir l'habit d'éducateurs. Ils s'élèvent au rang d'enseignants et commencent à développer une certaine autonomie remarquable dans l'exercice de leur future profession, en phase de stage. Ces partenaires se considèrent réciproquement comme des collègues, c'est ainsi que la relation étudiant/enseignant se renforce davantage durant les années d'étude à l'ENSC et est censée offrir une sensation de détente chez les étudiants leur permettant de communiquer avec aisance au sein du groupe classe. Dans ce contexte, les comportements des enseignants avec leurs étudiants devraient être interactifs donnant plus de chance aux échanges verbaux, ceci a été confirmé à travers les réponses au questionnaire.

D'ailleurs, la quasi-totalité des enseignants encouragent les interactions langagières verticales et horizontales. Ils souhaitent que les séances soient ravivées par des voix francophones. Malencontreusement, cela dépend en grande partie des contenus des modules assurés et des volumes horaires qui leur sont accordés. Les étudiants se trouvent alors devoir obéir à des contraintes qui se répercutent sur leur expression orale en classe, et se voient face à des méthodes d'enseignement /apprentissage traditionnelles où il y a absence d'intervention, d'interaction et d'expression de la part de l'apprenant. Les enseignants sont donc appelés à réconcilier même leurs méthodes de travail en favorisant la voie vers l'interaction ainsi que la construction du sens (compréhension de l'oral) et par la suite vers la construction du savoir recherché.

Il est à noter aussi que les étudiants n'interviennent dans les discussions en classe qu'au cas où ils souhaitent confirmer ou infirmer des données préalablement fournies. Le fait de recourir aux procédés de reformulation et de répétition en est un exemple pertinent. Les

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

enseignants orientent les étudiants vers la construction du savoir mais ne s'effacent pas pour leur donner plus d'occasions de parler. Il s'avère qu'une minorité contribue à faire part de sa compréhension de l'oral à travers son expression orale, le reste se contente de stocker des informations capables d'être correctes ou erronées. Le second cas apporte nettement des éléments de réponse à notre problématique de départ ; en fait ce sont ces éléments erronés intériorisés chez les étudiants, qui doivent apparaître à travers leur expression dans les interactions en classe ; ces éléments se considèrent comme sujets à discussion entre les partenaires du groupe pour que tous contribuent à construire le sens correct et, par la suite, atteindre la compréhension d'énoncés oraux. Pour ce faire, les enseignants sont appelés à inciter leurs étudiants à s'autoévaluer et stimuler leur expression orale en vue de faire circuler l'information via des échanges oraux.

Nous tenons à préciser aussi que les étudiants de l'ENSC passent par une phase de stage où ils réalisent leurs premiers pas dans leur profession, ils doivent avant tout être parfaitement encadrés à l'ENSC et en stage, pour donner plus de poids à la pratique orale de la langue étrangère avec leurs publics d'adolescents et réussir leur tâche.

Dans la deuxième partie de notre questionnaire, nous avons focalisé notre réflexion sur l'usage du media, ses points positifs et les écueils rencontrés par les utilisateurs. Enseignants et étudiants éprouvent, pour la plupart, une attitude réfractaire à l'usage de Moodle, due à l'obstacle principal lié à leur manque de compétences technologiques.

Conclusion

Les réponses fournies à travers ce questionnaire nous ont permis de déduire que l'une des voies les plus importantes vers la construction du sens et, par la suite, l'atteinte de la compréhension des messages oraux, réside dans le développement de la compétence de l'expression orale que cela soit en mode présentiel ou à distance, ce qui confirme notre hypothèse émise plus haut. Signalons que dans ce dernier cas, les enseignants et les étudiants de l'ENSC ne sont pas assez outillés pour travailler à distance. Ils sont de plus en plus découragés de se trouver face à des méthodes traditionnelles qui persistent et de vieilles habitudes encore vivaces. Il est par conséquent fortement recommandé aux enseignants de faire émerger le sens qui plane en toile de fond des pensées des étudiants en jouant sur leurs tours de parole.

CHAPITRE VII

**Analyse et interprétation des
résultats du questionnaire adressé
aux étudiants de fin de cycle**

Introduction

Ce chapitre se propose d'analyser les données recueillies à travers le questionnaire auprès des étudiants de fin de cycle, donc de 5^{ème} année, qui ont vécu cinq ans d'étude à l'ENSC et une expérience préprofessionnelle au cours de leur dernière année à travers un stage mené dans des lycées de la wilaya de Constantine. Grâce à quoi nous avons pu collecter les informations nécessaires à l'entreprise de notre enquête. Nous avons essayé d'adapter le vocabulaire employé dans le questionnaire des étudiants, à leur niveau, pour éviter tout sens superflu. Ces données vues de l'angle des étudiants, ont ajouté des informations, confirmé et surtout renforcé les informations collectées auprès des enseignants.

Nous avons distribué le questionnaire aux étudiants en salles de cours et leur avons demandé de le remettre le lendemain afin de leur permettre de bien formuler leurs réponses. Nous avons aussi veillé à ce que les réponses soient anonymes. Les entrées sous lesquelles se fera notre analyse sont récapitulées suivant les objectifs ci-dessous :

- Connaître le but des étudiants par le choix de la formation à l'ENSC.
- Savoir si les étudiants de l'ENSC, plus précisément ceux de fin de cursus universitaire, sont entourés de voix francophones en dehors de l'école.
- Déterminer la relation entre les étudiants de l'ENSC et la pratique de la langue française orale.
- Avoir une idée sur les interactions en classe à l'ENSC et dans les établissements de stage.
- Dénombrer, d'une part les obstacles à l'expression orale du FLE (à l'ENSC et aux lycées) ainsi que les propositions des étudiants stagiaires pour une meilleure pratique de la langue orale en classe en vue d'une meilleure compréhension de l'oral du FLE.
- Dénombrer les solutions qui pourraient résoudre les problèmes d'incompréhension de l'oral à l'ENSC et aux lycées.
- Décrire la relation tuteur/ stagiaire.
- Identifier les bénéfices de la formation à l'ENSC selon les étudiants de 5^{ème} année.

Les données ont été regroupées selon six axes majeurs comme suit :

1. Profil des répondants

1.1. Répartition des répondants selon le sexe

Les répondants étaient au nombre de 44 parmi 98 étudiants de 5^{ème} année Bac+5ans du département de français, nous avons déjà expliqué pourquoi le nombre de répondants à notre questionnaire avait diminué. Le tableau ci-dessous représente la répartition des répondants selon le sexe.

Sexe	Nombre	Taux
Féminin	38	86%
Masculin	02	5%
Sans réponse	04	9%

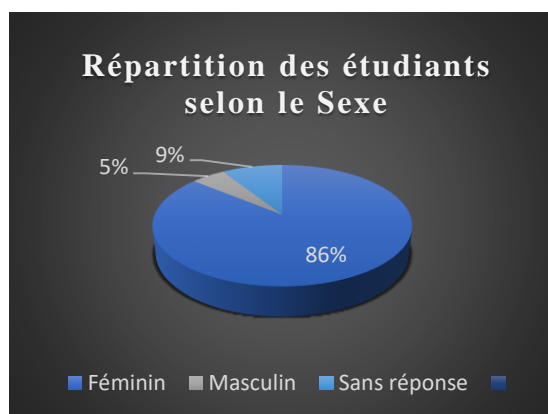


Tableau 41 : Répartition des étudiants selon le sexe

Il y a eu 38 (86%) répondants de sexe féminin et 02 (5%) étudiants de sexe masculin, 04 étudiants (9%) n'ont pas répondu à cette question. Nous avons constaté que le taux d'étudiants de sexe féminin est fortement supérieur par rapport à celui du sexe masculin, cela indique que les femmes sont plus penchées sur l'enseignement du FLE que les hommes.

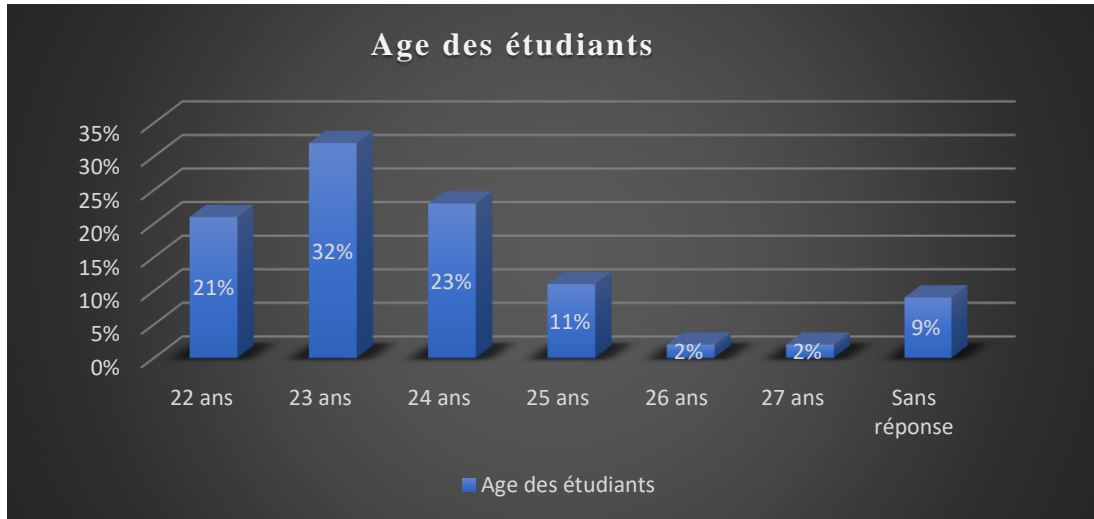
1.2. Âge des étudiants

L'âge des étudiants que nous avons interrogés varie entre 22 ans et 27 ans, nous l'avons représenté dans le tableau ci-dessous.

Age	Nombre	Taux
22	09	21%
23	14	32%
24	10	23%
25	05	11%
26	01	2%
27	01	2%
Sans réponse	04	9%

Tableau 42 : Age des répondants

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle



Nous avons remarqué que le plus grand nombre d'étudiants (32%) ont 23 ans, ils ont fait le parcours scolaire et universitaire de façon ordinaire (5 ans à l'école primaire, 4 ans au collège, 3 ans au lycée et 5 ans à l'ENSC). Ceux âgés de 22 ans sont au nombre de 09 (soit 21%), ils ont été scolarisés à l'âge de 5ans, du moment qu'ils seront issus de l'ENS après 17 ans d'étude. Tandis que ceux qui ont de 24 ans à 27 ans ont certainement refait une ou plusieurs années au cours de leur formation ou ont bénéficié d'un transfert à l'ENSC. A notre avis, les deux étudiants de 26 et 27 ans ont probablement fait une formation avant de s'inscrire à l'ENSC, puis ont opté pour ce choix en vue de s'assurer le poste de travail.

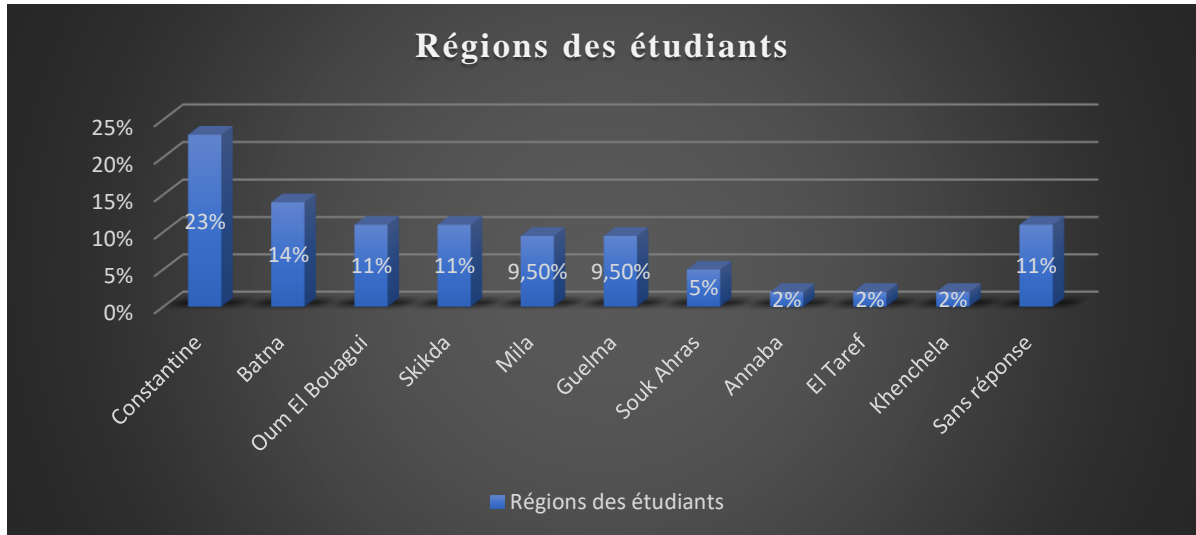
1.3. Régions des répondants

Le tableau ci-dessous montre les régions de notre population :

Régions	Constantine	Batna	Oum El Bouagui	Skikda	Mila	Guelma	Souk Ahras	Annaba	El Taref	Khenchela	Sans réponse
Nombre	10	06	05	05	04	04	02	01	01	01	05
Taux	23%	14%	11%	11%	9.5%	9.5%	5%	2%	2%	2%	11%

Tableau 43 : Répartition des régions des étudiants

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle



Les chiffres indiquent que les étudiants de notre échantillon proviennent de différentes régions de l'Est algérien. Ce qui explique qu'ils sont dotés d'habitudes, de cultures et d'environnements linguistiques différents.

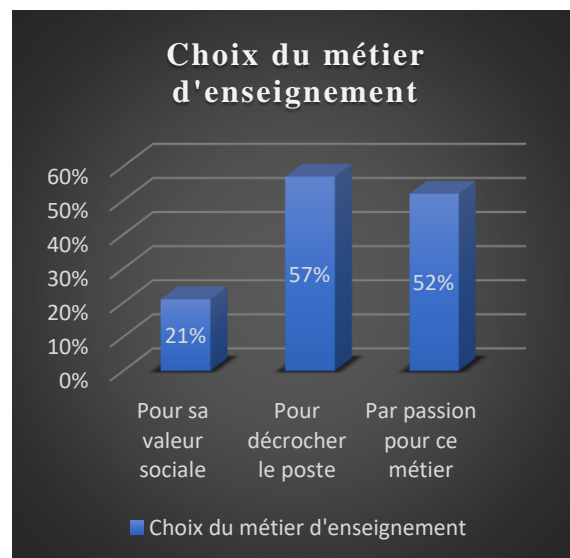
2. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux étudiants

2.1. Choix du métier d'enseignement (Question n°1)

Nous avons initié notre questionnaire par une question portant sur le choix des étudiants l'enseignement. Une minorité d'étudiants a opté pour plus d'une réponse, les résultats sont les suivants :

Réponses	Nombre	Taux
Pour sa valeur sociale	09	21%
Pour décrocher le poste de travail	24	57%
Par passion pour ce métier	23	52%

Tableau 44 : Choix du métier d'enseignement



Les données indiquent que 57% des étudiants de notre population ont choisi d'étudier à l'ENSC pour décrocher un poste de travail, 52% l'ont fait par passion pour l'enseignement

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

de la langue française et une minorité (soit 21%) l'ont fait pour la valeur sociale de l'enseignement.

Nous avons remarqué que la plupart des enquêtés ont choisi de poursuivre leurs études à l'ENSC dans le but de se garantir un poste de travail. Certes l'enseignement est le métier connu par sa noblesse et par sa délivrance de l'ignorance et l'errance, cependant les étudiants dévoilent des préférences personnelles : échapper à la crise du chômage du pays.

Nous tenons à évoquer que le choix du métier et de la filière (FLE) influence la manière de transmettre le savoir et de le manipuler, à vrai dire certains enseignants se contentent de faire passer le savoir sans tenter de le construire avec leurs apprenants, ils échappent à l'atmosphère interactive et entravent la circulation de voix francophones dans le groupe classe.

2.2. Pratique de l'oral

2.2.1. Contact avec la langue française (Questions n° 2)

Pour savoir si les étudiants de l'ENSC sont en contact avec le FLE en dehors de la classe, nous avons posé la question n° 2 et avons collecté les réponses suivantes :

Réponses	Nombre	Taux
Oui	29	66%
Non	15	34%

Tableau 45 : Contact avec la langue française



Nous avons noté que 66% des étudiants confirment être en contact avec la langue française en dehors de la classe à l'ENSC contre 34% qui ne le sont pas ou probablement le sont rarement.

En fait, la majorité des étudiants gardent le contact avec le FLE en dehors de la classe soit par audition soit par production. À notre avis, ces étudiants communiquent parfois entre

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

eux en français parce que, d'une part ils sont motivés dans leur apprentissage au même titre qu'ils sont influencés par leur futur métier ; et d'autre part, comme remarqué dans les couloirs du département de français, ils alternent les codes linguistiques arabe dialectal et français pour faire et se faire comprendre. Comme cité dans les lignes précédentes, les étudiants proviennent de différentes régions algériennes, leurs accents et dialectes diffèrent d'une région à l'autre, alors pour s'exprimer, ils recourent au français, considéré comme une langue véhiculaire et jouant une fonction publique dans leurs activités journalières.

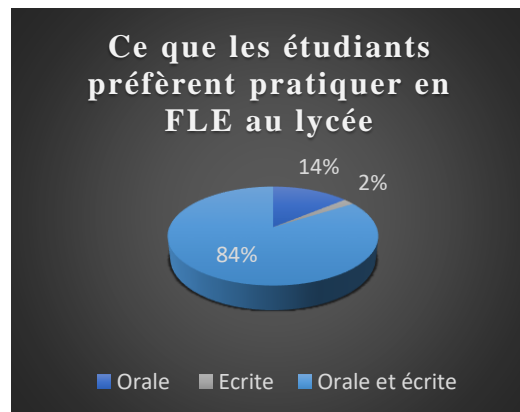
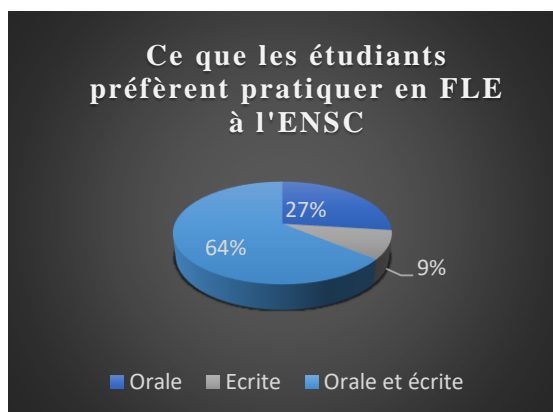
De même, ces étudiants tentent de mettre à jour leurs savoirs linguistiques acquis en salle de cours. Ils gardent le lien avec la langue française hors le contexte universitaire, ce qui pourrait les aider à favoriser davantage les échanges dans cette langue en classe et en contexte professionnel avec leurs élèves.

2.2.2. Le FLE oral à l'ENSC et au lycée (Questions n° 3 et 4)

À travers les questions 3 et 4, nous voulions savoir sur quelle habileté les étudiants stagiaires se penchent davantage à l'ENSC et au lycée ; ainsi, préfèrent-ils pratiquer l'oral, l'écrit ou les deux à la fois dans chaque établissement ?

Réponses	Ce que les étudiants préfèrent pratiquer en FLE à l'ENSC		Ce que les étudiants préfèrent pratiquer en FLE au lycée	
	Nombre	Taux	Nombre	Taux
Orale	12	27%	06	14%
Écrite	04	09%	01	02%
Orale et écrite	28	64%	37	84%

Tableau 46 : Pratique du FLE oral à l'ENSC et au lycée



CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

Comme nous le dévoilent les tableaux ci-dessus, 64% et 84% de nos enquêtés préfèrent successivement à l'ENSC et au lycée la pratique simultanée des deux habiletés orale et écrite. L'oral occupe la seconde position avec les taux 27% de pratique à l'ENSC et 14% au lycée. L'écrit n'est choisi que par la minorité, soit 09% qui préfèrent la pratique de l'écrit à l'ENSC et 2% la préfère au lycée.

Nous avons remarqué que les étudiants préfèrent joindre l'oral à l'écrit dans l'apprentissage et l'exercice de leur future profession. Cela vient compléter ce que nous ont fourni tous les enseignants à travers la question n° 2 du questionnaire. Ils expliquaient que leurs étudiants ne s'expriment pas aisément oralement, ils s'appauvrissent à la pratique du français oral, ce qui pousse les futurs enseignants à surmonter leurs difficultés en pratiquant l'oral au même titre que l'écrit à l'ENSC et dans leurs établissements de stage, étant donné que l'oral et l'écrit se complètent.

Bien que l'oral soit fortement présent dans l'environnement de notre jeune population (vu dans l'analyse de la question précédente) où la communication se fait majoritairement en arabe dialectal, les étudiants souhaitent tout de même améliorer leur niveau de FLE à l'oral en tentant d'échapper au spectre du type d'oral employé à travers les réseaux sociaux, (alternance codique, français arabisé, interférence, etc). Ce type d'oral manifeste leur non maîtrise du FLE et risque d'influencer leur parler en salle de cours.

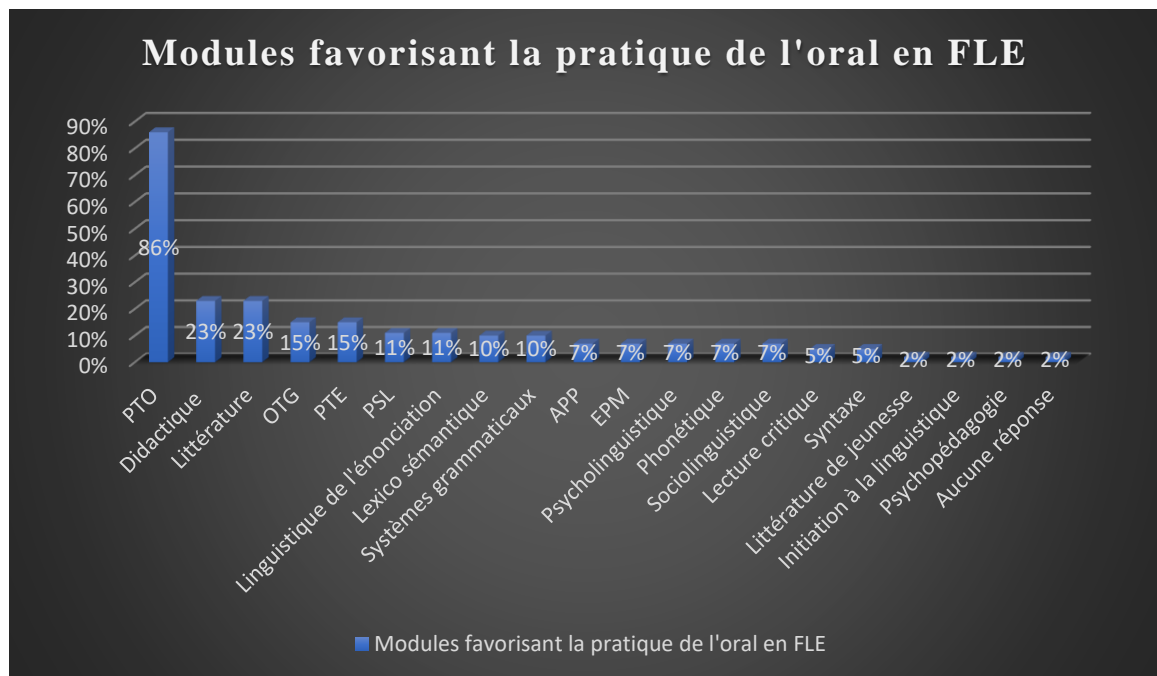
2.2.3. Modules favorisant la pratique du FLE oral (Question n° 5)

Nous avons demandé aux étudiants de dénombrer les modules qui, selon eux, favorisent la pratique du FLE oral durant leur cursus à l'ENSC. Nous voulions savoir s'ils avaient eu effectivement contact avec la langue française orale dans tous les modules durant leur parcours à l'ENSC. La plupart des étudiants ont cité plusieurs modules. Les réponses étaient les suivantes :

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

Modules	PTO	Didactique	OTG	PSL	Littérature	APP	Lexico sémantique	PTE	EPM	Psycholinguistique	Systèmes	Lecture critique	Phonétique	Syntaxe	Linguistique de l'énonciation	Sociolinguistique	Littérature de jeunesse	Initiation à la	Psychopédagogie	Aucune réponse
Nim	38	10	07	05	10	03	04	07	03	03	04	02	03	02	05	0	01	01	01	01
Taux %	86	23	15	11	23	07	10	15	07	07	10	05	07	05	11%	0	02	02	02	02
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	7	%	%	%	%
																%				

Tableau 47 : Modules favorisant la pratique du FLE oral



Les pourcentages du tableau indiquent clairement que la quasi-totalité des étudiants ont cité le module PTO (soit 86%) et 19 modules, qui totalisent de 60% des modules programmés tout au long des cinq ans d'étude à l'ENS (voir chap. I), ont été cités avec des taux différents.

En interprétant les données fournies, nous voyons que le module de PTO est celui où les étudiants s'expriment le plus et développent leur écoute pour atteindre la compréhension de messages oraux. Quant aux autres modules, la pratique de l'oral apparaît à des degrés différents d'un module à l'autre. A notre avis, cela dépend des contenus des modules ainsi que de la méthode de travail que l'enseignant utilise durant la séance et qui influencent les prises de parole des étudiants au même titre que leur compréhension de l'oral. En fait, certains enseignants s'attachent à terminer les programmes en tentant de développer chez les

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

apprenants des connaissances procédurales (vu dans le questionnaire destiné aux enseignants où 90% d'entre eux déclarent vouloir développer des savoir-faire et des savoir-être tant qu'ils ont affaire à des futurs enseignants). Ils ne cèdent alors que rarement la parole aux étudiants sous prétexte que parler en français n'a parfaitement lieu que pendant les séances de PTO où l'oral prône sur l'écrit.

Dans ce contexte, certains étudiants notent « *l'oral seulement* » (« l'oral » est employé par les étudiants pour désigner le module de PTO), « *la pratique de l'oral seulement* », « *pour les autres modules ce n'est que d'un métalangage* ». L'emploi de l'adverbe « seulement » indique que les étudiants se plaignent de ne pas pouvoir élargir le champ de la pratique de l'oral dans d'autres modules. Une étudiante ajoute : « *Malheureusement aucun module* », une autre écrit : « *aucun* ». Bien que ces témoignages représentent l'avis d'une minorité d'étudiants, nous signalons tout de même que, pendant les séances de PTO, certains étudiants ne font qu'écouter des documents audio et ne prennent pas ou rarement la parole en classe.

2.3. Interactions en classe de FLE chez les étudiants à l'ENSC /chez les élèves au lycée (questions 7 et 8)

À travers les questions n°7 et 8, les étudiants nous ont fourni leurs impressions, d'une part par rapport aux interactions existant entre eux, leurs camarades et les enseignants en classe à l'ENSC ; et d'autre part entre les partenaires du groupe classe dans les établissements de stage quand ils commencent à exercer leur future profession.

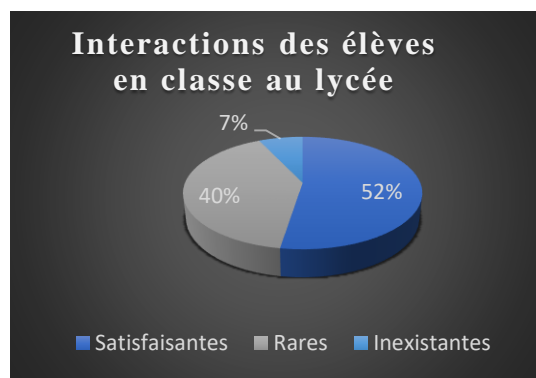
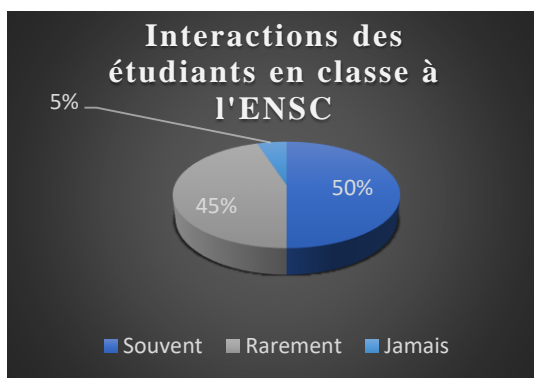
Réponses	Nombre	Taux
Souvent	22	50%
Rarement	20	45%
Jamais	02	05%

Tableau 48 : Interactions des étudiants en classe à l'ENSC

Réponses	Nombre	Taux
Satisfaisantes	23	52%
Rares	18	40%
Inexistantes	03	07%

Tableau 49 : Interactions des élèves en classe au lycée

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle



Les pourcentages des deux tableaux révèlent des résultats presque identiques par rapport à l'existence d'interactions langagières dans les salles de cours à l'ENSC et dans les lycées. Nous avons 50% d'étudiants qui estiment interagir souvent au sein du groupe classe à l'ENSC et 52% qui estiment avoir fait face à un public d'élèves dont les interactions sont satisfaisantes. Ceux qui disent que les interactions sont rares à l'ENSC et aux lycées sont successivement au nombre de 20 étudiants (soit 45%) et 18 élèves (soit 40%). Par contre une minorité d'étudiants déclarent que les interactions sont inexistantes dans les deux milieux, 2% par rapport à l'ENSC et 3% par rapport au lycée.

Ces résultats confirment ceux récoltés auprès des enseignants à la question n° 6 où 80% d'entre eux déclarent que les prises de paroles des étudiants sont satisfaisantes. Nous avons constaté que les futurs enseignants sont conscients du fait que les interactions langagières permettent l'intégration dans le groupe classe, la valorisation de la pratique de l'oral du français, la construction du savoir et la meilleure maîtrise de la langue cible. De ce fait, ils tentent d'interagir en classe à l'ENSC et stimulent pareillement les interactions chez les élèves en phase de stage.

Il est à noter que certains élèves au lycée participent dans toutes les matières et sont les meneurs de la classe. D'autres ne prennent la parole que si un facteur motivationnel leur est proposé tel que la note de participation. Les enseignants dans ce cas sont appelés à diversifier les méthodes de travail pour motiver les élèves et les inciter à s'exprimer. Nous tenons à signaler aussi que les étudiants dont les interactions sont rares voire inexistantes à l'ENSC sont certainement ceux qui ont choisi d'étudier à l'ENS pour s'assurer un poste de travail, résultat confirmé par la question n° 1, ils rétrécissent leur sphère d'interaction à des prises de paroles sollicitées par leurs enseignants.

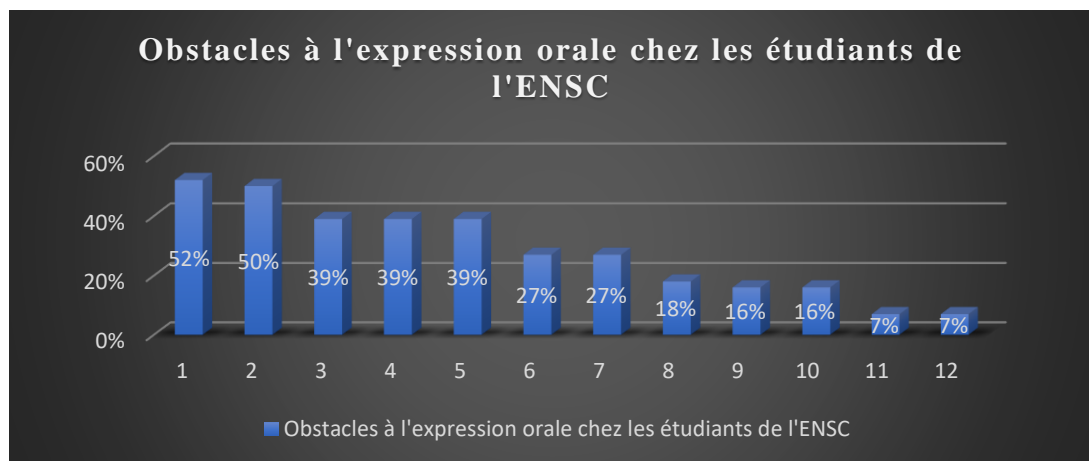
2.4. L'expression orale en classe de FLE

2.4.1. Obstacles et solutions à l'expression orale chez les étudiants de l'ENSC (Question n° 8)

Nous avons proposé une liste de 12 obstacles pour orienter les étudiants dans le choix des obstacles à l'expression orale, qu'ils rencontrent à l'ENSC, et une question à choix multiple de 3 solutions majeures, en vue de connaître leurs réactions en cas d'incapacité de s'exprimer. Nous avons réorganisé les obstacles selon un ordre décroissant des taux de réponses :

N°	Obstacles à l'expression orale	Nombre	Taux
1	Méthode de l'enseignant qui n'est pas encourageante	23	52%
2	Timidité	22	50%
3	Manque de motivation vis-à-vis des thèmes	17	39%
4	Prendre la parole en public	17	39%
5	Manque de pratique de la langue en dehors de la salle de cours	17	39%
6	Absence d'occasion de prises de parole	12	27%
7	Peur de prendre la parole seul (auto sélection)	12	27%
8	Difficulté en conjugaison	08	18%
9	Insécurité linguistique	07	16%
10	Bagage linguistique pauvre	07	16%
11	Difficulté en grammaire	03	07%
12	Manque de motivation vis-à-vis de la manipulation de la langue	03	07%

Tableau 50 : obstacles à l'expression orale



CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

Ces données montrent que la totalité des étudiants éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement en langue française selon des taux différents d'un obstacle à un autre. Nous tenons à préciser que les étudiants, en tant qu'enseignants du FLE, aimeraient hardiment s'exprimer dans cette langue mais se trouvent confrontés à des obstacles qui empêchent leurs efforts.

Ces résultats nous inquiètent dans la mesure où la plupart des étudiants de fin de cursus universitaire mettent nettement en cause la méthode de l'enseignant qui n'encourage pas leur expression orale (52%) alors qu'aucun enseignant n'avait signalé cela dans le questionnaire qui leur avait été destiné. Il est vrai que les enseignants n'accusent pas leurs méthodes de travail avec leur public, toutefois certains n'arrivent pas à créer un climat qui encourage les étudiants à s'investir dans leur expression où l'objectif premier est de leur parler et plus encore de les faire parler.

A vrai dire, l'enseignant est amené à orienter les étudiants à travers des outils que ces derniers tentent de s'approprier pour progresser dans leur expression orale. Il doit répondre à leurs besoins motivationnels et les encourager à prendre la parole au sein du groupe pour s'approprier cette habileté de s'exprimer oralement.

De plus, en comparant ces résultats avec les avis des enseignants, les difficultés, aux yeux de la majorité écrasante des étudiants, sont plutôt d'ordre psychologique à savoir la timidité (50%) qui confirme l'avis des enseignants plus haut, le manque de motivation vis-à-vis des thèmes (39%) et l'incapacité de prendre la parole en public (39%).

Nous tenons à insister sur le facteur « manque de pratique de la langue en dehors de la salle de cours » qui est choisi par 39% des étudiants, ce qui contredit quelque peu les réponses à la 2^{ème} question. A notre sens, les étudiants pensent avoir l'habitude de parler en français en dehors de leurs salles de cours, mais en réalité ils ne le font que rarement ou en alternance avec l'arabe dialectal ou le kabyle, chose qui diminue la pratique correcte et réussie de la langue étrangère.

27% des étudiants déclarent avoir peur d'intervenir sans que l'enseignant organise les tours de parole, et le même taux est attribué à l'absence d'occasions de prises de parole en classe. A notre sens, l'étudiant qui rate des occasions de parler devant son enseignant et ses camarades développe certains comportements qui sont loin d'être en faveur de son expression orale. Cela confirme ce qui précède, c'est-à-dire qu'offrir à l'étudiant l'occasion

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

de prendre la parole est étroitement lié avec la méthode de travail de l'enseignant qui, de son côté, permet à l'enseigné de se sentir à l'aise dans son expression et par la suite pouvoir vaincre sa timidité et sa peur.

Nous remarquons encore que les étudiants éprouvent des difficultés d'ordre linguistique et psycholinguistique. Ils avouent avoir des lacunes en conjugaison (18%) et en grammaire (07%). En dépit des deux ans d'études de PSL à l'ENSC. Ceux de fin de cursus se plaignent toujours de ce type de problème qui semble exister et persister depuis l'école primaire.

S'y ajoute l'insécurité linguistique ressentie par 16% des étudiants, que nous jugeons due aux facteurs précédents et en grande partie au bagage linguistique pauvre dénoncé aussi par 16% de notre échantillon. Les étudiants manquent de maîtrise du FLE et ne sont pas suffisamment dotés de compétences leur permettant de s'exprimer oralement.

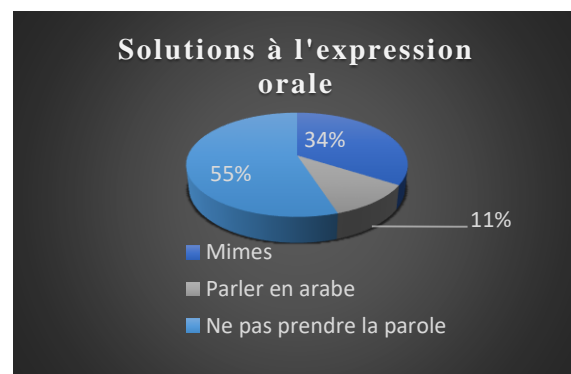
Enfin, une minorité (7 %) d'étudiants reconnaissent qu'ils ne sont pas assez motivés pour pratiquer la langue, ils ne l'utilisent en fait qu'à des fins professionnelles.

Nous avons aussi remarqué qu'aucun étudiant n'a ajouté d'autres obstacles dans la section «autre », ce qui indique que ceux que nous avons listés ont été suffisants pour détecter les facteurs qui privent les étudiants de l'ENSC de s'exprimer oralement en FLE, langue à enseigner à leur tour à des élèves du lycée.

Les facteurs précédents nous poussent à nous interroger sur la démarche à entreprendre par les étudiants pour pouvoir réagir au moment où ils n'arrivent pas à s'exprimer. Nous avons formulé une question à choix multiples : *Comment réagissez-vous en cas d'incapacité de vous exprimer oralement ?* Nous avons collecté les données ci-dessous :

Solutions	Nombre	Taux
Recourir aux mimes	15	34%
Parler en arabe	05	11%
Ne pas prendre la parole	24	55%

Tableau 51 : Solutions à l'expression orale chez les étudiants de l'ENSC



CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

Le tableau indique que 55% des étudiants interrogés ne prennent pas la parole contre 34% qui recourent aux mimes, et 11% qui font appel à leur langue maternelle : l'arabe.

Aux yeux de la majorité écrasante des étudiants, le procédé le plus courant qui permet d'échapper à l'incapacité de s'exprimer est celui de s'abstenir de prendre la parole. Ils préfèrent se renfermer sur eux-mêmes que de tenter de s'exprimer et ainsi dévoiler leurs lacunes. Ainsi, nous avons vu précédemment que certains étudiants évitent de parler en public, il semble que ces derniers se polarisent sur leurs défauts et à force d'être frustrés, ils abandonnent l'expression orale. Les interactions langagières orales seront de ce fait gravement endommagées et se répercuteront ainsi sur la construction du sens par les partenaires en classe, d'où une compréhension de l'oral insatisfaisante.

D'autres étudiants trouvent que le moyen adéquat de compenser des idées non exprimées oralement est le recours aux mimes. Cet aspect non verbal de l'interaction « *s'intègre intimement à l'organisation de l'expression verbale* » (Goffman, 1987 :45). Selon les étudiants, les gestes et les mimes restent un moyen d'assurer le maintien de l'interaction verbale orale.

En outre, peu d'étudiants recourent à leur langue de référence, l'arabe. Cependant, les idiomes ou les expressions transférées risquent d'échapper aux sens adéquats, et l'emprunt, dans ce contexte, influence négativement l'expression orale qui abîme en grande partie les interactions langagières en FLE.

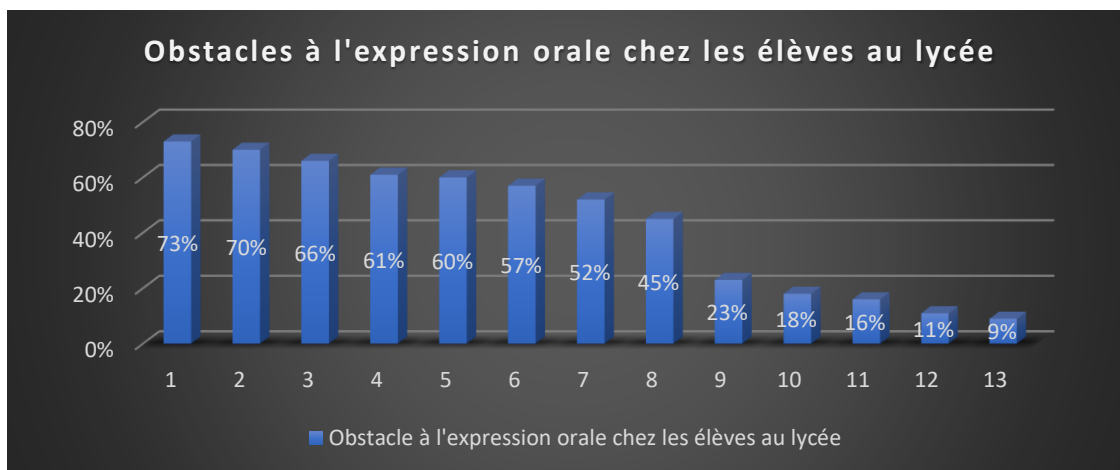
2.4.2. Obstacles à l'expression orale chez les élèves du lycée (Question n° 9)

Dans le même contexte que la question précédente, nous avons demandé aux étudiants de choisir, parmi une liste de 13 facteurs, les obstacles qu'ils voient entraver l'expression orale chez les élèves du lycée observés en phase de stage.

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

N°	Obstacles	Nombre	Taux
1	Bagage linguistique pauvre	32	73%
2	Difficulté en conjugaison	31	70%
3	Timidité	29	66%
4	Difficulté en grammaire	27	61%
5	Manque de pratique de la langue en dehors de la salle de cours	26	60%
6	Insécurité linguistique	25	57%
7	Peur de prendre la parole seul (autosélection)	23	52%
8	Prendre la parole en public	20	45%
9	Manque de motivation vis-à-vis de la manipulation de la langue.	10	23%
10	Absence d'occasion de prises de parole	08	18%
11	Manque de motivation vis-à-vis des thèmes	07	16%
12	Méthode de l'enseignant qui n'est pas encourageante.	05	11%
13	Présence de tierces personnes observatrices	04	09%

Tableau 52 : Obstacles à l'expression orale chez les élèves du lycée



Les étudiants ont tous dit avoir détecté chez les élèves des lycées, lors des stages, des obstacles de divers degrés qui empêchent ces derniers de s'exprimer oralement en classe. Nous les avons classés selon un ordre décroissant dans le tableau ci-dessus.

Les obstacles les plus profonds et qui dominent les choix des répondants sont « bagage linguistique pauvre » avec un taux de 73% et « difficultés en conjugaison » pour 70% des questionnés. Ces deux facteurs sont ceux choisis par la plupart des enseignants au niveau du questionnaire qui leur a été destiné. Il s'avère nettement que les mêmes déficits sont ressentis

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

par les enseignants de l'ENSC chez les étudiants et par ces étudiants stagiaires chez les élèves du lycée. Nous pouvons dire alors que le manque de vocabulaire et l'incapacité à utiliser correctement les outils de conjugaison sont les obstacles qui découragent le plus les apprenants et les empêchent de s'engager dans des interactions langagières en FLE.

Le facteur « timidité » est évoqué par 66% des étudiants interrogés, ils croient que les élèves ont soit honte de prendre la parole devant leurs camarades, leur enseignant, leur enseignant stagiaire et parfois le tuteur, soit ils se sentent en insécurité linguistique et craignent d'être corrigés par autrui ; c'est pourquoi ils préfèrent éviter de s'impliquer dans les échanges en salle de cours.

D'autres critères peuvent aussi justifier le manque voire l'absence d'expression orale chez les élèves, il s'agit de « difficultés en grammaire », exprimé par 61% des étudiants ; le « manque de pratique de la langue en dehors de la salle de cours » pour 60% des étudiants, et « insécurité linguistique » pour 57%. A notre avis, ces facteurs d'ordre linguistique et psycholinguistique influencent négativement les prises de parole des élèves qui, à leur tour, influencent négativement le comportement des enseignants stagiaires. Même à l'extérieur de la salle de cours, les élèves répondent en langue maternelle quand bien même leurs enseignants leur parlent en français et ils ont tendance à penser fortement aux jugements de leurs enseignants. Ceux-ci se trouvent face à un public qui manque d'interactions langagières et d'interventions en classe, un public passif qui pousse l'enseignant à fournir et distribuer le savoir en se repliant dans les méthodes d'enseignement / apprentissage traditionnelles.

En outre, les étudiants déclarent que les élèves ont peur de prendre la parole seuls (auto-sélection) et souhaitent être sollicités pour intervenir. D'ailleurs, rares sont les situations dans lesquelles les élèves parlent en FLE en classe, et s'ils le font, c'est souvent parce que leurs comportements sont influencés par une note dite de « participation » ou d'« évaluation continue », c'est ce qui les pousse à faire part oralement de leur présence en classe.

45% des étudiants révèlent que les élèves évitent de prendre la parole en public et 23% déclarent qu'ils manquent de motivation vis-à-vis de la pratique du français. Ces deux obstacles d'ordre psychologique se complètent ; à vrai dire, les élèves du lycée obéissent aux contraintes du programme, ils sont obligés d'assister à des séances de français sans en être motivés, cela les effraie et les empêche de s'exprimer.

18% des répondants ont choisi « l'absence d'occasions de prises de parole » et il semble que cela soit dû, d'une part, au facteur temps (une heure par séance est insuffisante

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

pour écouter la plupart des élèves) et, d'autre part, à l'effectif en classe, plus il est important et plus les occasions de parler diminuent pour chacun.

D'autres obstacles ont été choisis, à savoir : « manque de motivation vis-à-vis des thèmes » (16%) et « méthode de l'enseignant qui n'est pas encourageante » (11%).

Nous voyons que les thèmes abordés en classe ainsi que la méthode d'enseignement ont des impacts sur l'expression de l'apprenant. Ainsi, l'enseignant qui encourage ses élèves à participer et qui leur propose des thèmes motivants, joue profondément sur leur expression orale.

Enfin, la « présence de tierces personnes observatrices » est un facteur qui a été choisi par 09% de nos interrogés. La présence de plus d'une personne au fond de la classe est un facteur psychique qui risque d'intimider l'élève et de créer en lui une sorte de gêne à l'expression.

En somme, tous les facteurs sus cités rendent l'expression orale en FLE ardue chez des élèves du lycée, chose à laquelle les étudiants de l'ENSC sont appelés à faire face. Ils doivent à tout prix reconnaître et dépasser leurs lacunes et tenter de faire dépasser celles des apprenants. Ainsi, familiariser les élèves à échanger des propos oraux au sein du groupe classe est la solution idéale pour lutter contre les compétences expressives insuffisantes.

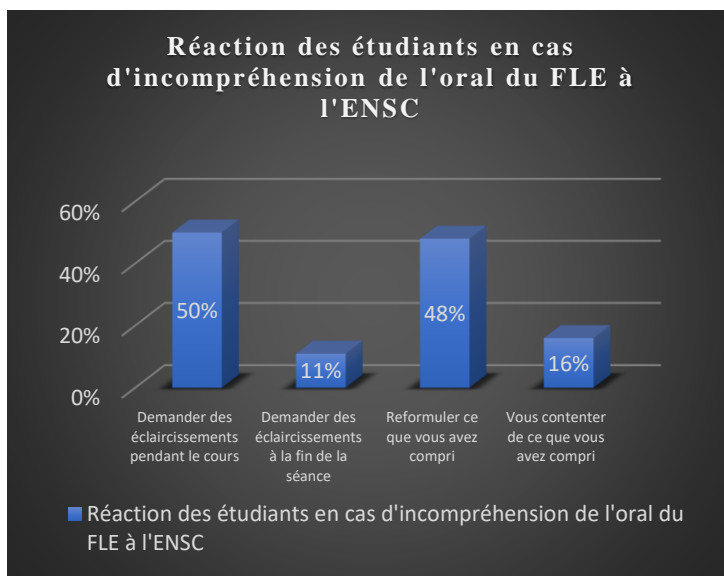
2.5. Réactions à l'incompréhension de l'oral du FLE

À travers deux questions à choix multiples, les étudiants nous ont fourni des éléments de réponses quant à leurs réactions en cas d'incompréhension de l'oral en classe, à l'ENSC d'une part, et leurs réactions face à l'incompréhension des élèves aux lycées en phase de stage d'autre part, comme indiqués ci-dessous (certains répondants ont fait plus d'un choix de réponse) :

2.5.1. Réaction des étudiants à l'incompréhension de l'oral du FLE à l'ENSC (Question n° 10)

Réponses	Nombre	Taux
Demander des éclaircissements pendant le cours	22	50%
Demander des éclaircissements à la fin de la séance	05	11%
Reformuler ce que vous avez compris	21	48%
Vous contenter de ce que vous avez compris	07	16%

Tableau 53 : Réaction des étudiants à l'incompréhension de l'oral du FLE à l'ENSC



Le tableau indique que 50% de notre population demande des éclaircissements pendant le cours et 48% recourent à la reformulation de ce qu'ils ont cru comprendre.

16% préfèrent se contenter de ce qu'ils ont pu comprendre et 11% préfèrent demander des éclaircissements pendant le cours.

Nous constatons que les taux les plus élevés concernent les réponses en faveur des interactions langagières en classe et qui parallèlement encouragent l'expression orale.

Autrement dit, les partenaires du groupe classe se trouvent confrontés à des moments d'incompréhension qui ne peuvent nullement être écartés de la séance. Cela pourrait être dû au contact de termes qui leur sont nouveaux, à une expression ambiguë ou à la méthode de travail de l'enseignant. Alors, l'étudiant se trouve contraint à résoudre le problème en intervenant, soit en interrompant le cours pour demander des éclaircissements auprès de son enseignant ou de ses camarades de classe, il est question ici d'interactions verticales dans le premier cas et d'interactions horizontales dans le second. Soit de tenter de reformuler ce qui a été écouté mais non assimilé : l'étudiant pose des questions, nomme des faits, trie ses mots et tente de former des pistes correctives en vue de vérifier ce qui a été avancé par autrui, en un mot : il s'exprime. C'est ainsi que le feedback émerge, permettant à l'étudiant de revenir sur ce qui a été préalablement avancé et surtout d'interagir afin d'améliorer ou, plus encore, d'atteindre au plein sens du mot la compréhension de l'oral.

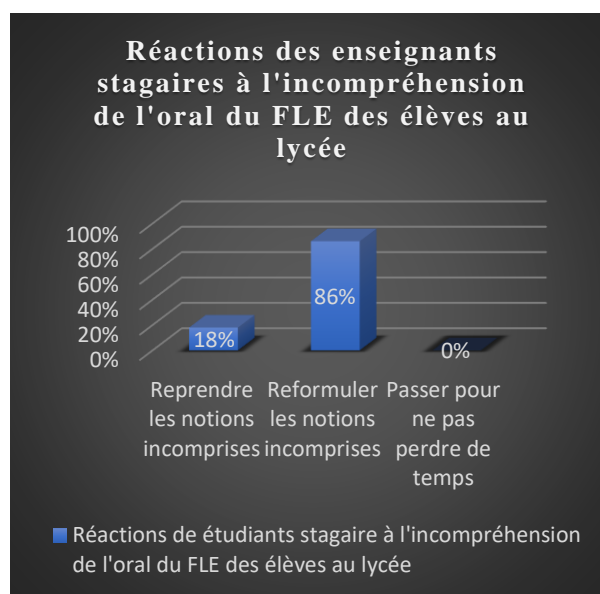
CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

En revanche, une compétence linguistique insuffisante empêche l'étudiant de prendre la parole pour surmonter ses obstacles en matière de compréhension de l'oral. Il se renferme sur lui-même ou ne demande des éclaircissements qu'à la fin de la séance pour ne garder que le sens global. Les échanges de ce fait sont réduits.

2.5.2. Réaction des enseignants stagiaires à l'incompréhension de l'oral des élèves au lycée (Question n° 11)

Réponses	Nombre	Taux
Reprendre les notions incomprises	08	18%
Reformuler les notions incomprises	38	86%
Passer pour ne pas perdre de temps	00	00%

Tableau 54 : Réaction des étudiants stagiaires à l'incompréhension de l'oral du FLE des élèves au lycée



En réaction à l'incompréhension d'énoncés oraux, les enseignants stagiaires de l'ENSC (86%) mettent l'accent sur la reformulation des notions mal comprises ou incomprises par leurs élèves. Le tableau indique aussi que 18% d'entre eux recourent à la technique de la répétition des notions incomprises. Personne n'a coché le choix « passer pour ne pas perdre du temps ».

Nous constatons qu'en dépit des contraintes de temps, tous les étudiants sont conscients que faire comprendre à leurs élèves la plupart des notions de la leçon, est l'objectif primordial de l'enseignant.

Il est clairement admis que répéter n'est pas reformuler. Ainsi, comme décrit dans la question précédente, les étudiants recourent à la reformulation pour éliminer l'ambiguïté existante dans des énoncés oraux et ainsi faciliter l'accès au sens. Il en est de même pour leurs comportements en phase de stage : ces enseignants préfèrent surmonter les obstacles à la compréhension de l'oral du FLE en recourant à la stratégie de la reformulation. Ils

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

impliquent leurs élèves dans des échanges où les partenaires du groupe participent à construire le sens demandé en reformulant des énoncés flous, ils encouragent alors l'intervention des apprenants et surtout leur expression.

Signalons que 06 étudiants ont proposé des solutions à entreprendre au moment de l'incompréhension de l'oral chez les élèves en classe. Nous avons pu relever des déclarations symptomatiques comme « *Gesticuler, donner d'autres exemples et expliquer jusqu'à ce que le savoir soit enseignable* ». Cette étudiante insiste sur le fait que c'est à l'enseignant de fournir plus d'effort pour graver le savoir dans la mémoire des enseignés. Une autre ajoute dans le même contexte : « *réexpliquer à travers la gestualité, la schématisation* », ici il s'agit beaucoup plus d'interactions non verbales. Une troisième déclare : « *la simplification* », il est recommandé en fait aux enseignants de ne pas user de lexique compliqué vu que les élèves souffrent, dans leur majorité, d'un bagage linguistique pauvre. Et une dernière qui propose de « *laisser quelqu'un qui a compris expliquer aux autres* » ; ici, elle souhaite impliquer rigoureusement le public dans la construction du savoir en chargeant un élément de reformuler les propos annoncés précédemment à condition que ce dernier ait atteint le sens correct recherché.

Cette question appuie les contenus développés dans les questions 7 et 9 et explique que la rareté des interactions langagières orales dépend des contenus des modules qui sont différents quant à l'intérêt porté à la prise de parole en classe.

Ainsi, les taux marqués par la technique de reformulation sont les plus élevés au niveau de ces deux dernières questions. Les étudiants préfèrent, à notre sens, calquer certaines démarches de l'ENS. N'imitent-ils pas certains comportements de leurs enseignants de l'ENSC ?

2.6. Avis des étudiants stagiaires

2.6.1. Imitation des comportements des enseignants par les étudiants stagiaires

(Question n° 12)

Réponse	Nombre	Taux
Oui	24	55%
Non	17	39%
Aucune réponse	04	09%

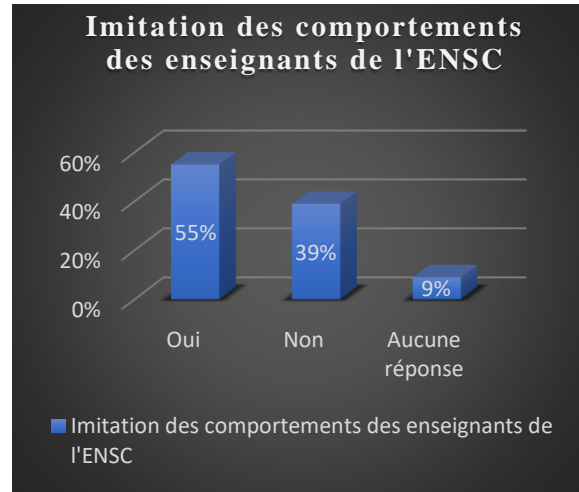


Tableau 55 : imitation des comportements des enseignants de l'ENSC par les étudiants stagiaires

Nous avons voulu, à travers cette question savoir si les étudiants de fin de cursus imitent leurs enseignants de l'ENS dans leurs comportements en phase de stage

Nous relevons que 55% des étudiants ont choisi la réponse affirmative contre 39% qui ont déclaré ne pas être pour l'imitation des enseignants de l'ENS, et 04 étudiants (09%) n'ont pas remis de réponses à cette question.

Nous tenons à signaler que l'enseignant ne se consacre pas seulement à transmettre un savoir mais essaye aussi d'instaurer une discipline et des habitudes qu'il juge véhiculer des informations, de la gestion du groupe et des tours de parole. L'analyse du questionnaire destiné aux enseignants montre que l'auto sélection des tours de parole chez les adultes, encouragée par les enseignants de l'ENSC, s'est dénoncée par les adolescents. Il serait donc préférable d'opter pour l'hétéro sélection des tours de parole pour établir une discipline interactive.

Les étudiants croient toujours que leurs enseignants sont parfaits dans l'exercice de leur tâche, ils imitent alors leurs comportements lors des stages au sein du groupe classe alors qu'il est impératif de se référer à l'âge des deux publics en œuvre. Au lycée il est en fait question de tranche d'adolescents qui ne partagent pas les mêmes intérêts que ceux des adultes universitaires. Les enseignants stagiaires, étant encore en phase d'apprentissage sont, certes appelés à imiter leurs enseignants formateurs pour apprendre à se comporter en salle

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

de cours, toutefois, à notre avis, il leur serait préférable de s'orienter vers les enseignants d'application qui, eux, font face au même contexte que le leur.

Dans ce contexte, une étudiante a coché les deux cases et a ajouté qu'elle imite « *le prof qui m'inspire et qui m'a marqué durant mon cursus, les autres pas du tout je fais l'inverse* ». Pour mener correctement sa mission, elle s'inspire tantôt des actions du formateur observées dans l'établissement de stage, tantôt d'autres actions puisées de sa vie estudiantine.

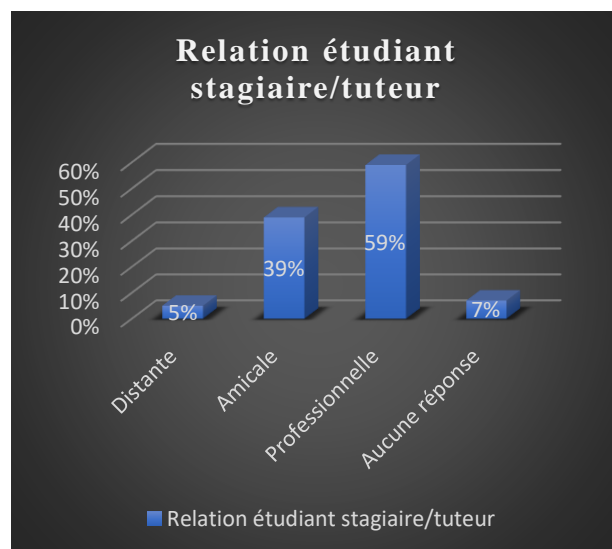
Notons que les directives des enseignants de l'ENSC en tant qu'enseignants tuteurs sont extrêmement précieuses et méritent qu'on en tienne compte, elles se basent fort probablement sur des relations nouées préalablement tout au long des années universitaires. Nous entamerons ce paramètre dans les lignes qui suivent

2.6.2. Relation étudiant stagiaire/tuteur (Question n° 13)

La question n° 13 traite de la relation qui existe entre l'étudiant stagiaire et l'enseignant tuteur en phase de stage. Nous voulons traiter l'impact de cette relation sur les comportements des étudiants en stage.

Réponses	Nombre	Taux
Distante	02	05%
Amicale	17	39%
Professionnelle	26	59%
Aucune réponse	03	07%

Tableau 56 : Relation étudiant stagiaire/tuteur



Les taux enregistrés indiquent que 59% des étudiants ont une relation strictement professionnelle avec leurs enseignants tuteurs. 39% avouent avoir une relation amicale, et une minorité (5%) déclarent préférer une relation distante. Seuls trois étudiants (7%) n'ont

pas donné de réponse à cette question. Nous avons remarqué aussi que 3 étudiants ont opté pour plus d'un choix de réponses, ils représentent 7%.

Nous pouvons déduire que la plupart des étudiants de l'ENSC estiment qu'au cours de leur mission de stage, ils contribuent grâce à leurs enseignants tuteurs à s'assurer une identité professionnelle. Comme vu plus haut, cette dimension est associée à une dimension relationnelle et une autre formatrice, et leur association contribue à réguler le parcours de formation de l'enseignant stagiaire et le prépare à affronter sa mission sur l'estrade. Les enseignants stagiaires font en effet face aux apprenants et à leurs formateurs à la fois, deux statuts différents qu'ils exposent devant eux. Ils essaient de satisfaire leurs enseignants tuteurs en réalisant convenablement leur mission : être ponctuel, suivre les directives, animer les échanges dans le groupe classe, etc. C'est pourquoi ils essaient d'être à la hauteur de leur future profession.

Ceux qui estiment avoir noué une relation amicale avec leurs tuteurs rejoignent l'avis de la majorité des enseignants de l'ENSC (60%) (analyse des résultats de la question n° 10 du questionnaire destiné aux enseignants). A notre avis, les étudiants se sentent plus détendus si le regard de leurs formateurs est amical. Ceci dit, le fossé déjà creusé au cours des années antérieures disparaît quand l'étudiant se situe dans un rang proche de celui de son tuteur, en tant qu'enseignant stagiaire.

De même, plusieurs dimensions peuvent exister au cours du stage : le tuteur marque une distance entre lui et le stagiaire quand il est observateur en classe ; il est ami en dehors de la classe, et est enseignant lors des débats. C'est ce qui explique le choix multiple de réponses par les étudiants.

2.6.3. Facteurs encourageant la pratique orale du FLE pour une meilleure compréhension orale chez les élèves (Question n° 14)

À partir des questions précédentes, nous avons voulu avoir, selon les étudiants, des propositions de stratégies à entreprendre pour encourager la pratique de la langue orale en classe afin d'atteindre une meilleure compréhension orale du FLE chez les élèves de lycée. Ainsi, 29 étudiants (66 %) ont avancé les propositions ci-dessous, et 15 (34%) n'ont pas donné leurs avis.

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

- Diversifier les méthodes de travail en classe, et favoriser surtout les interactions. Dans ce contexte une étudiante écrit : « *J'éveille l'intérêt de mes élèves à travers des méthodes différentes par les motiver à prendre la parole et d'interagir, j'installe une atmosphère de confiance, je ne les juge pas, des activités ludiques, thèmes intéressants, etc* », une autre ajoute : « *des jeux de rôle, des activités extra-scolaires* », une troisième réclame qu'il faut : « *améliorer la pratique enseignante* ».
- Utiliser des supports motivants pour les inciter à parler : « *Utiliser des supports motivants qui touche l'intérêt des élèves* », « *avec une langue accessible* », « *Préparer des séances d'oral supplémentaires en favorisant l'enseignement/apprentissage en s'amusant* ».
- Exposer les apprenants à des documents audio et audio-visuels afin de les entourer de voix francophones comme le montre le témoignage d'une étudiante : « *Je leur propose de regarder des films, d'écouter des chansons et même de regarder des podcasts de personnes natives* », « *l'oral dans les écoles algériennes est totalement écarté, nous proposons d'accorder plus d'importance à l'expression libre de l'élève* ».
- Varier les activités de langue, lexique, grammaire et conjugaison dans le but d'éviter tout obstacle à la prise de parole en FLE.
- Ne pas porter de jugements négatifs sur les apprenants lors de leurs expressions : « *...encourager les élèves à parler sans les juger, commenter...* », « *libérer l'élève en essayant de le décomplexer de cette langue étrangère, éviter de juger l'élève et éviter de lui corriger ses erreurs commises au moment de la prise de parole* », « *ne pas stigmatiser, la tolérance avec les erreurs et les rendre source d'apprentissage* ».
- Encourager les apprenants à parler en français en dehors de la classe : « *Leur demander de pratiquer la langue même en dehors de la classe* ». Un témoignage indique qu'il vaut mieux « *pratiquer la langue avec leurs camarades en commençant par des phrases simples et cohérentes* ». Un autre dit : « *oser prendre la parole en classe* ».
- Recourir au procédé de reformulation en cas de besoin : l'enseignant reformule afin d'aider les apprenants à participer et, par la suite, à atteindre le sens : « *l'enseignant doit simplifier les informations et en cas des lacunes, il doit les reformuler avec d'autres façons* ».
- Proposer des évaluations orales, une étudiante explique : « *j'estime de proposer des examens orales pour que les élèves sachent l'importance de l'oral dans les pratiques de langue, ils négligent l'oral car tous les devoirs sont écrits* », « *s'intéresser à l'oral autant*

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

que l'écrit », et aussi programmer « des séances consacrées à l'oral seulement (choisir un thème et le discuter oralement avec les élèves, exploiter cette négociation pour détecter leurs difficultés langagières) ».

À partir de ce qu'ont proposé les étudiants comme solutions en faveur de l'expression orale, nous constatons qu'ils rejoignent nettement l'avis des enseignants de l'ENSC dans la mesure où ils ont avancé des solutions semblables à celles de leurs enseignants et que nous avons vues à travers l'analyse du questionnaire qui leur avait été destiné. Nous avons remarqué aussi qu'en dépit des fautes d'orthographe et de style dans leurs réponses, les étudiants souhaitent améliorer le niveau des élèves dans les mêmes habiletés que les leurs, ils sont, à notre avis, conscients qu'ils doivent d'abord commencer à combler réellement leurs lacunes puis celles de leurs élèves.

Enseignants et étudiants de l'ENSC sont tous inquiets pour leurs enseignés, ils tentent chacun, d'une façon ou d'une autre, de faciliter la manipulation de la langue française orale en incitant les enseignés à prendre la parole en classe, à s'exprimer et à interagir en vue d'atteindre un taux important d'accès au sens de propos oraux, en d'autres mots, atteindre la compréhension de l'oral du FLE.

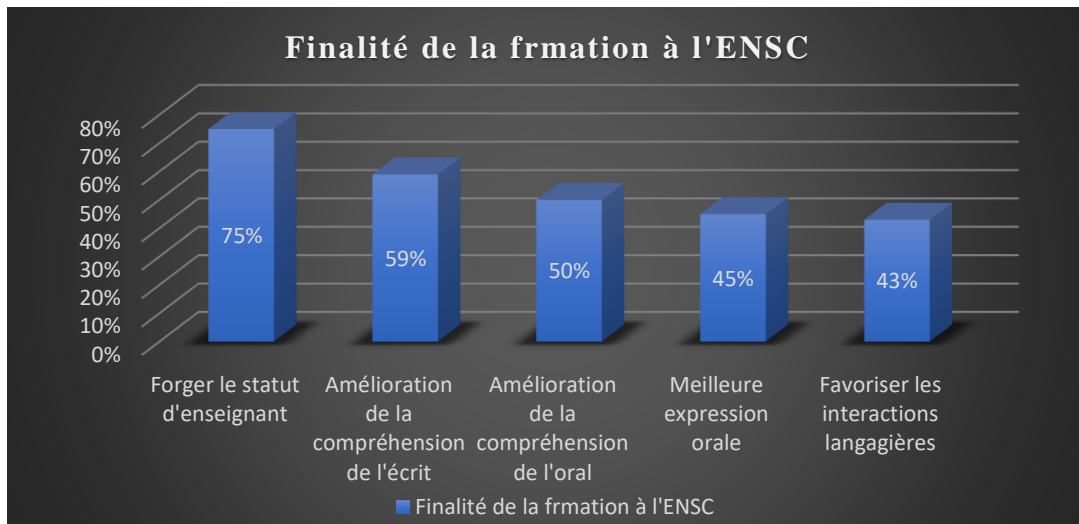
2.6.4. Finalité de la formation à l'ENSC (Question n° 15)

La dernière question de ce questionnaire porte sur la finalité de la formation à l'ENSC, nous avons formulé une question à 5 choix : la compréhension orale et écrite, l'expression orale en FLE, les interactions langagières en classe et bien évidemment le statut de l'enseignant. Plus d'un choix de réponse a été donné.

Réponses	Nombre	Taux
Améliorer votre compréhension du français oral	22	50%
Améliorer votre compréhension du français écrit	26	59%
Mieux vous exprimer oralement en français	20	45%
Améliorer votre capacité à interagir en français	19	43%
Forger votre statut d'enseignant	33	75%

Tableau 57 : Finalité de la formation à l'ENSC

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle



Les pourcentages montrent que 75% de notre échantillon sont convaincus que l'ENSC a forgé le statut d'enseignant à ses étudiants arrivés en fin de cursus. 59% avouent avoir amélioré leur compréhension du français écrit, 50% estiment avoir amélioré leur compréhension du français oral, 45% pensent avoir pu s'exprimer aisément en langue française et 43% croient avoir pu améliorer leur capacité d'interagir en français.

Dans l'ensemble nous constatons que la majorité des étudiants se sont exprimés positivement quant au façonnement de leur statut d'enseignant grâce à leurs études à l'ENSC. Ce résultat confirme l'avis des étudiants par rapport à leur choix de s'inscrire à l'ENSC où la plupart (57%) viennent pour décrocher un poste de travail (question n° 1). Ce choix n'a pas été vain, les étudiants ne se sont pas seulement dotés d'un bagage linguistique en FLE, de l'habileté à comprendre et s'exprimer en français mais leur formation leur a permis de se sentir à la hauteur de leur future profession. A leurs yeux, l'ENSC a pu répondre à leurs attentes en terme de formation (savoir, savoir-faire, savoir-être). Ainsi une hiérarchisation des habiletés s'est imposée tout au long de leur cursus universitaire, et ce qui domine est bel et bien le comportement de l'enseignant avec les élèves en classe, vient ensuite la compréhension de l'écrit qui s'installe avant celle de l'oral, puis l'intérêt s'oriente vers l'expression orale au même titre que les interactions orales.

Nous voyons clairement que la place de l'oral passe après l'écrit, qui contredit quelque part les résultats obtenus aux questions n° 3 et 4 où les étudiants disaient préférer pratiquer la langue orale plus que l'écrit à l'ENSC et avec les élèves de lycée. Nous interprétons ces déclarations par le fait que, malgré le développement de la compétence de l'écrit ayant lieu à l'ENSC (et qui dépend surtout des contraintes du programme), les étudiants éprouvent tout de même un penchant pour la pratique et l'enseignement de la langue française orale.

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

Cette question qui confirme le rôle primordial de l'ENSC, débouche sur l'analyse de notre troisième outil : les séances observées au lycée où nous verrons que l'étudiant vit un changement de statut, passant de celui d'étudiant à celui d'enseignant stagiaire en agissant sur l'estrade de l'établissement d'accueil.

Synthèse

Dans cette analyse, nous avons essayé de vérifier et de confirmer certains constats puisés dans les réponses fournies par les enseignants de l'ENSC à travers le questionnaire qui leur a été destiné, mais aussi d'apporter plus de détails quant à certains critères vus de l'angle des étudiants. En fait, les étudiants de l'ENSC tentent d'atteindre un but crucial par leur choix d'étudier à l'ENSC, ils veulent d'abord se garantir un poste de travail. Cette ambition ne va pas sans inconvénients, elle se répercute négativement sur leur méthode de construction du savoir, d'expression en salle de cours et d'interaction avec les partenaires du groupe classe : l'objectif premier étant de décrocher un poste de travail et non de réussir parfaitement sa tâche. La plupart se rattrape au cours des années d'étude à l'ENSC et assimile les méthodes d'enseignement/apprentissage adéquates pour assurer convenablement sa profession.

Nous avons vu que, bien que ces étudiants soient entourés de voix francophones en dehors de la salle de cours, ils ne tentent de parler que rarement en français, ils préfèrent alterner les codes linguistiques (arabe, français, anglais) ce qui les privent d'acquérir des compétences d'expression orale en FLE. Ainsi, à l'ENSC et en exerçant leur future profession en stage, les étudiants préfèrent manipuler simultanément la langue écrite et orale mais en réalité ils se penchent sur l'écrit car ils ne veulent pas révéler des difficultés psychologiques telles que la timidité et la peur de prendre la parole en public en plus d'être exposés à des obstacles d'ordre méthodologiques tels que les méthodes de travail de certains enseignants qui n'encouragent pas la pratique orale du FLE en classe. Il faut les comprendre, ces derniers sont eux-mêmes exposés à des contraintes de temps, de contenus des modules, etc.

En période de stage, les étudiants de fin de cycle de l'ENSC (5^{ème} année Bac+ 5ans) exercent leur métier d'enseignant de FLE au lycée. Nous sommes soucieuse quant à la prise en charge des adolescents par les enseignants. Il est impératif de les faire parler en langue

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

cible ; les élèves doivent alors prendre la parole à leur tour, s'exprimer et interagir en classe après quoi ils accèderont sans doute au sens recherché.

Les enseignants stagiaires doivent diagnostiquer les lacunes de leur public et y apporter des remédiations. En partant de nos objectifs de recherche et selon les résultats de nos répondants, les lacunes relatives à la prise de parole en FLE résident dans la pauvreté du bagage linguistique en la matière. Les élèves ne prennent pas ou ne prennent que rarement la parole en français, de peur de faire des fautes, d'être jugés par leur enseignant voire par leurs camarades en classe, ce qui pourrait les exposer à des moments de dérision. Ils ne maîtrisent pas les règles de conjugaison et de grammaire et sont affrontés à des difficultés psychiques : la peur de parler, la timidité,...etc. Les enseignants stagiaires jugent que la technique de reformulation est adéquate pour encourager l'expression orale.

Ils concluent leurs réponses en avouant que la formation à l'ENSC a été certes bénéfique dans la mesure où elle les a aidés à forger leur statut d'enseignant. Reste à dire que leur touche personnelle dans la stimulation des interactions avec leurs groupes classes leur est fortement recommandée.

Conclusion

L'étudiant du FLE à l'ENSC devra accueillir l'opportunité de parler en langue étrangère et sculpter son statut de locuteur fictif du français. Il devrait fournir plus d'efforts en vue de raviver les interactions langagières au sein du groupe-classe et tenter de tisser des liens entre les facteurs psychiques, psycholinguistiques et sociaux. Ces liens l'aideraient à s'intégrer dans l'espace d'échanges d'ordre oral et surtout d'y demeurer et ne pas interrompre la communication pour la simple raison qu'il est timide ou qu'il ne possède pas, à titre d'exemple, un répertoire langagier assez riche. Cela nous permet encore de valider nos hypothèses émises précédemment. Ces futurs enseignants sont appelés à s'auto-former, à manipuler la langue en dehors de la salle de cours et à ne pas dépendre totalement de la méthode de travail de leurs enseignants qui risquent de ne pas accorder plus d'importance à la pratique de l'oral. Ils sont appelés à fournir, à leur tour, aux élèves de lycée les outils nécessaires et les principes de prise de parole et d'expression orale en classe, d'intégration au sein du groupe et de communication en FLE en ciblant l'échange d'idées et de propos qui conduisent enfin à la construction du sens recherché et, par la suite, à la construction du savoir.

CHAPITRE VIII

Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

Introduction

Cette partie est consacrée à l'analyse de notre troisième outil d'investigation : l'analyse de la grille d'observation des séances filmées et/ ou enregistrées. Nous avons voulu vérifier et confirmer, sur le terrain, les résultats obtenus au moyen des deux questionnaires précédemment analysés, et surtout apporter des éléments de réponses à notre problématique de départ quant à l'exercice par les enseignants stagiaires, de leur future profession en phase de stage.

1. Séances observées dans les établissements d'accueil

L'observation a servi à mettre en contexte les résultats obtenus par les questionnaires, permettant à la fois de les renforcer et de reconnaître l'effet de l'expression orale pendant les interactions langagières, entre enseignants stagiaires et élèves en classe, sur la compréhension de l'oral du FLE en classe, prises en charge par les étudiants de l'ENSC en phase de stage.

1.1. Aperçu sur la place de l'oral dans les programmes du lycée

A la lecture des guides et des programmes, il est noté dans le Document d'Accompagnement de l'Enseignant du Secondaire (2005 : 25) ⁴ que l'objectif terminal d'intégration au cycle secondaire est de « *produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème et à la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité)* »

De même sous le titre *Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire*, il est noté que les apprenants, au terme du cursus, auront :

- « *acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;*
- *utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;*

⁴ Document d'accompagnement de l'enseignant du secondaire, Algérie, 2005, 52 p.

- *exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus, de rapports ;*
- *adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;*
- *Produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;*
- *appréhendé les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique »⁵*

Nous remarquons que beaucoup d'importance est accordée à la compétence de l'écrit. L'oral est tout de même encouragé, c'est alors à l'enseignant de tenter de faire émerger chez ses enseignés l'aptitude de le pratiquer en classe.

1.2. Outil d'analyse des interactions en classe

Pour analyser les interactions ayant lieu entre les partenaires du groupe classe en phase de stage, c'est-à-dire entre enseignant stagiaire et élèves du lycée, nous nous sommes basée sur la démarche inductive proposée par Véronique Traverso (1999 : 22) qui explique que

« L'analyse des interactions repose sur une méthode inductive : elle part des données en cherchant à identifier des comportements interactionnels récurrents, pour en proposer des catégorisations et formuler des généralisations. La démarche est résolument descriptive. Elle se fonde sur l'observation, l'enregistrement et la transcription minutieuse d'interactions authentiques ».

Notons que les interactions en classe de langue, en tant qu'objet de recherche, se développent depuis des décennies (Cicurel, 2015) ciblant le regard sur l'idée que les méthodes d'enseignement/ apprentissage ne sont plus implémentées mais encouragent à trouver des chemins pour décrire ce qui se passe réellement en salle de cours, décrire les processus d'enseignement/apprentissage des langues et les interventions des partenaires qui y participent. Ainsi, l'analyse des interactions nous permet d'interroger la pertinence des méthodes, des processus et des dispositifs pédagogiques et, plus encore, elle permet de

⁵ Ibid. p. 25

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

détecter lors du déroulement de la leçon, les moments où l'apprenant s'exprime, intervient et s'implique dans la pratique de l'oral.

Pour ce faire, nous avons transcrit puis analysé les comportements des partenaires du groupe classe observés lors des séances assurées par nos enseignants stagiaires selon une grille qui répond à nos objectifs de recherche et que nous avons conçue en nous inspirant de la grille d'observation conçue en 2010 par les enseignants de l'ENSC de toutes les filières en collaboration avec l'équipe de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Montpellier en France, (voir annexes, IV : 339). Cette grille est fournie aux étudiants de fin de cursus dans le but de les aider à cibler leurs propres objectifs quant à l'observation des activités de classe en phase de stage, au cours de laquelle les leçons sont assurées par l'enseignant d'application. Cet outil sert de guide et permet aux étudiants d'orienter leurs observations vers les comportements importants de leurs enseignants d'application, comportements à apprendre, à imiter si possible (voir question 12 du questionnaire destiné aux étudiants : chap. IV, 2.1.5.1) et surtout à s'en inspirer lors de situations semblables, dans la réalisation de leur profession en vue de modeler leurs performances.

Nous avons adapté les questions fournies aux étudiants à notre objectif de recherche et avons orienté notre observation ainsi que notre analyse des comportements en classe de FLE selon cette grille qui non seulement décrit le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent les interactions langagières, mais décrit et présente les sujets parlants ainsi que la dynamique existant entre les partenaires du groupe classe.

Notons que notre analyse n'est pas uniquement axée sur l'observation de l'apprenant dans ses comportements en classe mais surtout sur l'enseignant stagiaire dans sa pratique du FLE, son savoir-faire, sa gestion des tours de parole, etc.

En outre, les séances observées ont été filmées. Nous avons opté pour cette démarche audiovisuelle dans le but de prendre de la distance et de ne rater aucun détail auquel nous n'avions pas fait attention lors de notre observation. Nous avons pu revoir plusieurs fois les différentes séquences filmées, ralentir l'image et faire des pauses si nécessaire. Certaines séances seulement ont été enregistrées, à cause d'une mauvaise manipulation du matériel d'enregistrement.

Ainsi, nous avons remarqué que les étudiants stagiaires se sentaient gênés et perturbés quand on les fixait avec la loupe d'une caméra alors, de crainte d'avoir des résultats non fiables et risquant d'influencer la qualité de notre travail, nous les avons rassurés en leur expliquant que les séances seraient transcrites et que l'image ne serait en aucun cas diffusée.

Par ailleurs, nous avons pu transcrire l'ensemble des séances enregistrées et filmées et n'avons laissé échapper aucun détail relatif à nos objectifs de recherche. Toutefois, la qualité de nombreux enregistrements faisait tellement défaut qu'il ne nous a pas été possible de les transcrire et les intégrer dans notre corpus.

1.2.1. Contenus et déroulement des séances observées en classe

L'observation des séances assurées par les enseignants stagiaires dans les lycées d'accueil (lycées) s'est réalisée dans le cadre de la formation que nous devons assurer à nos étudiants de fin de cycle. Nous n'avons pas rencontré de difficultés quant à l'accès aux établissements pendant la phase du stage bloqué, nous avons tout de même demandé l'autorisation d'enregistrer certaines séances assurées par les enseignants stagiaires, auprès des proviseurs, des enseignants d'application et des enseignants stagiaires qui n'avaient pas hésité à encourager la recherche dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Nous leur avons préalablement expliqué notre objectif de recherche car pour s'intégrer dans des groupes observés, le chercheur doit « *avouer ses intentions de chercheur* » (Robert & Perrier, 2006 :1)

En nous basant sur les objectifs de notre recherche, nous ne nous sommes pas contentée d'enregistrer seulement les activités de compréhension de l'oral. Des séances telles que « fait poétique », « compréhension de l'écrit », « expression orale », ont été autant chargées de données.

Le tableau ci-dessous renseigne sur les contenus des séances observées, séances assurées par les enseignants stagiaires de l'ENSC dans cinq lycées de la wilaya de Constantine. Rappelons que plusieurs séances ont été filmées, d'autres enregistrées dans le but de garantir l'anonymat et d'autres n'ont été qu'enregistrées en raison d'une mauvaise manipulation du matériel d'enregistrement.

Les enseignants stagiaires étaient au nombre de 11 (dix femmes et un homme) dont les prénoms cités renvoient à des pseudonymes. Nous avons pu obtenir 22 séquences vidéos

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

(17 séances) dont les durées de visionnement varient entre une minute et une heure ; la durée globale des enregistrements est de 07 heures et 31 minutes, avec un total de 1983 tours de parole. Nous avons pu enregistrer le déroulement de différentes activités pédagogiques avec des publics de niveaux différents (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années) inscrits dans des filières différentes : Sciences de la Nature et de la Vie (S), Mathématiques (M), Lettres et Philosophie (L) et Langues Étrangères (LE). Les élèves étaient au nombre de 261, sachant que certaines classes ont été enregistrées plus d'une fois avec plus d'un enseignant stagiaire ou avec plus d'une activité pédagogique assurée par le même stagiaire.

N° de la séquence	Enseignant stagiaire	Niveau des élèves	Nbr. d'élèves	Durée de l'enregistrement	Nombre de tours de parole	Activité observée
01	Ouided	2 A LE	14	00 :07:35	36 (01-36)	Expression orale
02	Ouided	2A LE	14	00 :13 :08	119 (37-155)	Expression orale
03	Ouided	2A LE	14	00 :24 :41	145 (156-300)	Compréhension de l'oral
04	Ouided	2A LE	14	00 :01 :02	14 (301-314)	Compréhension de l'oral
05	Ouided	2A LE	14	00 :02 :26	28 (315-342)	Compréhension de l'oral
06	Ouided	2 A L	30	00 :35 :17	90 (343-432)	Compréhension de l'écrit
07	Meriem	2A LE	14	00 :18 :21	108 (433-540)	Activité décrochée (activité ludique)
08	Meriem	2A LE	14	00 :13 :36	129 (541-669)	Activité décrochée (Activité ludique)
09	Meriem	2A L	30	00 :13 :14	61 (670-730)	Compréhension de l'écrit

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

10	Mohamed	2A S	16	00 :03 :34	13 (731-743)	Activité décrochée (Points de langue : modalisateurs)
11	Mohamed	2A S	16	00 :08 :02	31 (744-774)	Activité décrochée (Points de langue : modalisateurs)
12	Ines	1A L	15	00 :43 :37	192 (775-966)	Lancement du projet
13	Ines	2A S	40	00 :33 :52	166 (967-1132)	Expression orale
14	Rima	2A S	15	00 :51 :16	141 (1133-1273)	Compte rendu du devoir
15	Rima	3A S	11	01 :00 :29	167 (1274-1440)	Compréhension de l'écrit
16	Farah	2A M	19	00 :02 :50	13 (1441-1453)	Compréhension de l'oral (éveil de l'intérêt)
17	Farah	3A S	17	00 :17 :05	48 (1454-1501)	Compte rendu d'un texte
18	Safa	3 A S	13	00 :34 :41	93 (1502-1594)	Evaluation certificative
19	Assia	2A S	18	00 :04 :55	32 (1595-1626)	Compréhension de l'écrit (éveil de l'intérêt)
20	Nada	1 A L	18	00 :15 :25	76 (1627-1702)	Redressement d'un texte
21	Amira	2A S	42	00 :38 :30	233 (1703-1935)	Compréhension de l'oral
22	Malak	1A S	21	00 :07 :55	48 (1936-1983)	Compréhension de l'écrit

Tableau 58 : Les séances assurées par les enseignants stagiaires dans les lycées

1.2.2. Grille d'observation des activités en classe

Tout en focalisant notre attention sur la description, l'analyse et l'interprétation des données correspondant aux moments où l'expression orale dans les interactions langagières garantit ou entrave l'aboutissement à la compréhension de l'oral, nous avons basé notre analyse sur des critères regroupés sur trois axes majeurs autour desquels nous formulons les objectifs suivants :

- Définir les modalités de motivation et d'animation de la classe en vue d'inciter à l'expression orale du FLE.
- Connaître les procédés qui permettent de mener à bien les interactions en salle de cours en vue d'atteindre la compréhension d'énoncés oraux.
- Savoir évaluer le niveau des apprenants quant à la compétence de compréhension de l'oral de la langue cible.

Ainsi, nous détaillons les critères constitutifs de notre analyse comme suit :

1.2.2.1. Motivation et animation de la classe

Cette première partie s'occupe de traiter la conduite à tenir de l'enseignant en classe de FLE face à son public d'adolescents en vue de les motiver et les inciter à s'exprimer, elle répond aux questions suivantes:

- Comment procède l'enseignant stagiaire pour éveiller l'intérêt des apprenants et les impliquer dans les échanges avant d'entamer le sujet de la leçon ?
- Quels sont les procédés entrepris et/ou à entreprendre en vue d'animer la classe et insuffler aux apprenants l'esprit de travail en suscitant leur participation ?
- Comment l'enseignant investit-il les idées et les réponses constructives des apprenants ?
- Quel est l'effet de l'environnement de l'élève en classe sur son expression ?

1.2.2.2. Prise en charge du groupe classe et interactions langagières

Cette deuxième partie consiste à traiter la (les) méthode(s) que l'enseignant entreprend pour mener à bien sa leçon tout en focalisant l'attention sur le recours aux interactions langagières et, plus encore, à l'expression orale de l'apprenant. Elle apporte des réponses aux interrogations suivantes :

- Comment l'enseignant stagiaire incite-t-il les apprenants à prendre la parole et à s'intégrer dans les échanges ?
- Comment l'enseignant pousse-t-il les apprenants à s'interroger entre eux, à répondre et à évaluer les réponses sans son intervention ?
- Comment assurer le passage d'un exemple simple donné par l'apprenant à un exemple plus complexe et enrichissant ?
- Comment le bon choix des thèmes de la leçon, d'une partie de celle-ci et des documents parvient-il à favoriser les interactions en classe et, par la suite, garantir la compréhension de l'oral ?
- A quel point les procédés de reformulation, de reprise et de répétition dans l'interaction influencent-ils la compréhension de l'oral ?
- En cas d'erreurs (orthographe, conjugaison, vocabulaire, grammaire), comment procède-t-il pour y remédier ?

1.2.2.3. Évaluation de la compétence de compréhension de l'oral

Cette partie s'intéresse aux procédés auxquels l'enseignant stagiaires recourt pour tester la compréhension d'énoncés oraux émis en français par les apprenants. Nous tenterons d'analyser les comportements des enseignants stagiaires et des apprenants lors des interactions langagières en classe et leur impact sur la compréhension de l'oral. Nous tenterons d'apporter des réponses aux questions suivantes :

- L'enseignant stagiaire recourt-il à des questions suggestives pour aider les apprenants à accéder au sens des documents et énoncés oraux ?
- Pose-t-il des questions qui nécessitent des réponses collectives ?
- Que fait-il face à des réponses incomplètes ou insuffisantes ?
- Quels sont les procédés que l'enseignant stagiaire utilise pour suivre et contrôler l'assimilation d'énoncés oraux par les apprenants ?

1.2.3. Transcription des enregistrements

La transcription de propos oraux ayant lieu en classe de FLE tient à rendre compte de la parole de manière fidèle telle qu'elle a été émise en temps réel, c'est-à-dire en gardant un équilibre entre ce qui a été avancé oralement par les enseignants stagiaires et la lecture des

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

contenus transposés par écrit. Nous avons veillé à transcrire minutieusement la totalité des enregistrements et surtout à éviter de standardiser les énoncés agrammaticaux, nous avons veillé à conserver tous les propos originaux pour que les passages extraits et intégrés dans notre analyse ne soient pas décontextualisés.

Afin de transcrire nos enregistrements, nous nous sommes inspirée des travaux de Dister et Simon (2008 : 63) ainsi que de ceux de Benveniste (2000 :34) qui nous ont fourni les conventions de transcription suivantes :

MARQUE	SIGNIFIE
E.S	Enseignant stagiaire
E.A	Enseignant d'application
Ap	Apprenant
Apx	Voix d'apprenant inconnu
G.C	Groupe classe
/	Pause brève
//	Pause longue
()	Silences, gestes, actions notées entre parenthèses
X	Passage incompréhensible d'une syllabe
Xx	Passage incompréhensible de plusieurs syllabes
Xxx	Passage incompréhensible relativement long
cou/	Amorce de morphèmes
-	chevauchement de tour de parole
/ /	Transcription arabe
[]	Interprétation en français
!	Intonation exclamative
?	Question de forme déclarative à contour intonatif montant
,	Intonation montante
.	Intonation descendante
bonJOUR	Volume fort
: , ::	Allongement vocalique ou redoublement consonantique

Tableau 59 : Conventions de transcription

NB : les passages en langues arabe ou anglaise sont transcrits en API (Alphabet Phonétique International)

2. Analyse des résultats de la grille d'observation des activités en classe

L'analyse des données recueillies s'articule autour des trois axes détaillés ci-dessous :

2.1. Motivation et animation de la classe

2.1.1. Éveil de l'intérêt

Le fait de pouvoir faire pénétrer les apprenants dans le thème de la leçon et augmenter leur réceptivité est lié étroitement à la réussite du processus de l'enseignement/apprentissage. Ainsi, Philippe (2010) explique que les pratiques des enseignants sont caractérisées par une attention à présenter les choses et cela en vue de faciliter aux apprenants l'entrée dans la matière et se l'approprier le mieux possible. L'enseignant stagiaire se trouve face à un public à défricher ; pour lui, l'obligation d'éveiller l'intérêt de l'élève est une contrainte à ne point éviter.

Séquence 01. E.S Ouided

9. *E.S : on va commencer d'abord par les devinettes// euh vous savez c'est quoi les devinettes ?*
10. *Apx : non.*
11. *Ap 1 : on va deviner quelque chose xxx quelque chose et on va deviner c'est quoi/quelques mots /quelques indices.*
12. *E.S : c'est comme un énigme/ je vous donne des informations : et une question : et vous allez deviner c'est quoi/ aujourd'hui on va : faire des devinettes sur les villes d'Algérie »*
13. *E.S : je suis la ville la plus peuplée de l'Algérie le mémorial du martyr m'est très cher ainsi que le jardin d'essai qui suis-je ?*
14. *Apx : madame, madame,*
15. *Ap2 : Alger*
16. *E.S : je suis la peine de l'est algérien/ la ville du savoir et des savants/ on me surnomme Cirta.*
17. *Apx : xxx*
18. *E.S : attendez.*
19. *E.A : laissez-la finir'*
20. *E.S : les ponts suspendus émerveillent et captivent qui suis-je ?*
21. *G.C : madame' madame' madame'*
22. *Ap3 : Constantine.*
23. *E.S : très bien donc c'est ? Constanti :ne// je fais partie de la Kabylie j'ensorcelle avec la mer pure et la vue que j'offre de Yemma Gouaraya. Qui suis-je ?*
24. *G.C :madame' madame' madame'*
25. *Ap4 :Tizi Ouzou'*
26. *E.S : non c'est pas Tizi Ouzou.*
27. *Ap5 : Bejaya'*

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

Dans cet extrait, l'enseignante assure une séance d'expression écrite dont l'intitulé du projet est « présenter le lycée, le village ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées et vos inspirations », elle commence dans un premier temps à écrire l'intitulé du projet, de la séquence (rédiger un récit de voyage) et de l'activité (expression orale) au tableau ; il y a là un éveil de l'intérêt des élèves par rapport à l'activité à accomplir.

Dans un second temps, suite à la demande de l'enseignante d'application, elle entame la leçon en annonçant aux élèves qu'elle va recourir aux devinettes pour éveiller leur intérêt par rapport au thème de l'expression orale. Cette technique que nous trouvons attrayante a conduit les apprenants à participer, à faire part de leurs idées en dépit de leurs lacunes lexicales et articulatoires ; ils se sont exprimés et ont pu deviner le contenu de la consigne de l'expression orale. Cela explique que grâce à leurs échanges et leurs tentatives de réponses, les apprenants ont pu s'exprimer et se corriger et puis tenter de découvrir le sens caché (sens à deviner), ce qui à son tour sera confirmé par l'enseignante stagiaire. Nous pouvons dire que dans ce cas, les apprenants ont pu résoudre les devinettes grâce à leurs interventions.

Le recours à des devinettes pour éveiller l'intérêt des élèves est un moyen qui, certes, les motive et stimule leur curiosité mais nous avons aussi remarqué que les devinettes auxquelles l'enseignante a recouru étaient d'un vocabulaire simple et d'indices fortement évoquant des régions algériennes connues par tous : « Yemma Gouraya » et « Cirta ». Il aurait été préférable d'y cacher davantage les significations pour stimuler davantage la participation des élèves.

Séquence 16. E.S. Farah

1441. E.S : qu'est-ce que vous faites dans votre temps libre qu'est-ce que vous faites// monsieur qu'est-ce que vous faites dans votre temps libre ? Comment vous passez votre temps libre ? Elevez ta voix/ élevez votre voix s'il vous plait.

1442. Ap1 : dessiner

1443. E.S : très bien/ toi mademoiselle à la sixième table/ qu'est-ce que vous faites dans votre temps libre ?

1444. Ap2 : euh jouer

1447. E.S : où se trouvent ces vidéos-là ?

1448. Ap3 : dans le téléphone.

1449. E.S : dans le télépho : : ne. Le téléphone présente-t-il un danger sur notre santé ou non ?

1450. Apx : oui.

1451. *E.S : oui il présente un danger/ comment il présente un danger sur votre santé ? comment ?/ qu'est ce qui se passe ? mademoiselle à la première table/ qu'est ce qui se passe quand on se connecte trop ?*
1452. *Ap4 : problème à la vision*
1453. *E.S : problèmes de vue' / encore*

Dans cet extrait, il apparaît clairement que l'enseignante a tenté de guider les apprenants à élaborer un texte argumentatif pour discréditer l'usage prolongé des téléphones portables. Elle a demandé à travers la question « qu'est-ce que vous faites en temps libre » d'évoquer des loisirs à partir desquels le choix de se connecter aux réseaux sociaux a émergé chez les apprenants. C'est à ce moment que l'élève a su orienter sa réflexion en avançant les inconvénients de l'usage, à long terme, du mobile et surtout si cet usage est lié à la connexion aux réseaux sociaux ou non.

Le va-et-vient de l'information en classe a permis aux apprenants de proposer des réponses aux questions posées par l'enseignante stagiaire, de s'exprimer et d'interagir et par la suite d'atteindre le thème de la leçon.

Dans la séquence 07, l'enseignante Meriem a présenté une activité ludique, il s'agit d'un poème lacunaire que l'on complète par des mots qui correspondent à des indices préalablement notés au tableau. L'enseignante a pris tout son temps (18 minutes) pour guider les élèves à deviner le thème de l'activité (activité ludique) et les caractéristiques d'un poème.

Bien que la phase « éveil de l'intérêt » soit assez longue, les élèves étaient très motivés, ils manifestaient un enthousiasme délirant pour le jeu et l'amusement ce qui favorise les interactions entre eux et avec leur enseignante.

Séquence 19. E.S. Assia

1595. *E.S : on commence donc je voudrais savoir avant de commencer quelle est euh l'idée qui vienne à vos têtes euh quand vous pensez à l'éducation ? au terme éducation ? c'est-à-dire quand un étranger désigne par exemple euh une personne ou encore une fille, on dit par exemple euh par exemple tiens cette fille était éduquée xx était éduquée/ qu'est-ce que cela voudrait dire ?*
1596. *Ap1 : [edi]*
1597. *E.S : Pardon*
1598. *Ap1 : [edi]*
1599. *E.S : Pardon*
1600. *Ap1 : [edi]*
1601. *E.S : euh idée/ oui*
1602. *Ap2 : il est sage*

L'extrait ci-dessus montre que l'enseignante stagiaire a occupé beaucoup de temps à expliquer la question qu'elle avait posée pour éveiller l'intérêt des élèves : « *quelle est l'idée qui vienne à vos têtes quand vous pensez au terme éducation* ». Elle était esclave de son descriptif de la leçon, a monopolisé la parole et n'a accordé que quelques secondes aux élèves pour s'exprimer. La première intervention est venue d'un élève qui a proposé le mot « *idée* » avec une erreur phonétique. L'enseignante a demandé de répéter le mot deux fois puis ne lui a point prêté d'attention, elle a échappé à l'interaction avec l'élève qui lui était indifférent et n'a pas pu savoir si sa réponse était correcte ou non. Il semble que l'enseignante stagiaire n'avait pas prévu des réponses à ce type d'intervention (hors thème) ; le bagage linguistique rétréci du stagiaire (problème soulevé à travers les réponses des enseignants au questionnaire) (voir chap. VI : 2.1.6), l'empêche de formuler des explications et cause une brisure à l'expression de l'élève au sein du groupe.

2.1.2. Animer la classe et insuffler aux apprenants l'esprit de travail

Comme cité dans la partie théorique, l'approche communicative exige des échanges au sein du groupe classe, l'attention est portée sur l'intérêt et la motivation des apprenants. Ainsi, l'enseignant stagiaire, censé être apte à appliquer les connaissances acquises à l'ENSC, doit se doter de procédés qui lui permettent d'animer la classe et d'insuffler aux apprenants l'envie de manipuler la langue et de travailler. Les extraits suivants montrent quelques procédés entrepris en stage.

2.1.2.1. Choix du thème

Séquence 13. E.S. Ines

Ines a assuré l'activité d'expression orale en classe de 2^{ème} AS, elle a éveillé l'intérêt des élèves en leur demandant « *que préférez-vous faire en temps libre ?* », parmi les réponses fournies, elle s'est arrêtée sur « *se connecter aux réseaux sociaux* ». Puis leur a demandé de citer les réseaux qu'ils connaissent. Ensuite, l'enseignante a demandé de dénombrer les effets négatifs ainsi que les solutions qui permettent de mettre fin à ces effets. Les élèves ont montré beaucoup d'intérêt pour le sujet d'actualité et ont participé en donnant des exemples variés. Le choix du thème de l'activité influence donc grandement les interactions des apprenants.

2.1.2.2. Bruit, comment réagir ?

Les enseignants ont tendance à accepter le bruit dit « pédagogique » en classe, cependant, le nombre important d'élèves qui atteint la quarantaine est une entrave à la bonne gestion des tours de parole dans cette classe :

1023. E.S : Les garçons derrière' proposez-moi un effet négatif ?

1024. Apx : madame, madame'

1025. Ap6 : la maladie des yeux'

1026. E.S : Les problèmes visuels (note au tableau)

1027. Ap7 : l'obésité'

1028. Ap3 : les maladies de santé

1029. E.S : L'obésité' très bien// encore/ allez-y'/ proposez-moi un effet négatif.

1030. Ap3 : la violence

Nous voyons que certains élèves échappaient à l'intégration dans les échanges, faute de bruit incessant qui était incontrôlable par l'enseignante qui éprouvait des difficultés à maîtriser la classe. Dans ce cas, elle a procédé en désignant du doigt des apprenants qui bavardaient et manquaient d'attention pour le cours, et les occupait en leur cédant la parole et leur permettant de faire part de leurs idées.

2.1.2.3. Favoriser la prise de parole de l'apprenant

Après avoir négocié le thème de la consigne, la même enseignante a ensuite déclaré : « *vous allez tous parler* ». Cette déclaration par laquelle l'enseignante stimule les interactions langagières des élèves correspond à un contrat validé virtuellement par les partenaires du groupe. Ainsi, un nombre important d'élèves a pu s'exprimer oralement (voir annexes : Séquence 13).

La transcription des contenus des leçons observées (annexe III) représente une description minutieuse des comportements d'un échantillon bien représentatif de normaliens en phase de stage pratique. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous avons recensé un nombre assez important de tours de parole de stagiaires dont les temps de parole sont relativement longs : 36, 195, 216, 277, 1204, 1206, 1307, 1595. En plus de ceux de certains enseignants d'application qui abusent parfois dans leurs interventions (tours de parole : 1545, 1620, 1627)

Ceci indique que les enseignants stagiaires ont tendance à parler plus que leurs élèves dont les tours de parole se réduisent à de simple intervention telles que oui ou non :(tours de parole : 44, 114, 710, 1740, 1863).

Or, il est important de rappeler que l'objectif des enseignants stagiaires ne devrait pas se rétrécir à transmettre un savoir mais bel et bien à accorder de l'importance à la contribution de l'élève à la construction de ce savoir.

2.1.2.4. Accepter l'erreur de l'apprenant

L'extrait précédent montre bien l'erreur émise par l'apprenant en prenant la parole, l'enseignante stagiaire a tendance à corriger les erreurs sans expliquer leur nature. En fait l'erreur est une source d'apprentissage car ce n'est qu'à partir de ses approximations répétées que l'élève tente de s'intégrer dans les échanges oraux en classe et participe à la construction du savoir. Ce qui est rarement assimilé par les enseignants stagiaires étant donné qu'eux-mêmes s'exposent souvent à des erreurs langagières comme mentionné dans l'exemple suivant de la même séquence :

- 1116. *Ap 14 : euh les réseaux euh les réseaux sociaux euh ont euh une euh une très :: euh mauvaise influence [-*
- 1117. *E.S : influence*
- 1118. *Ap 14 : influence*
- 1119. *E.S : INfluence -]*
- 1120. *Ap 14 : influence sur les jeunes et surtout les élèves/ et son effet néga -*
- 1121. *E.S : ses effets*
- 1122. *Ap 14 : euh*
- 1123. *E.S : son effet -*
- 1124. *Ap 14 : effet négatif perte de temps et provoque euh problème dans les yeux*
- 1125. *E.S : problèmes des ?*
- 1126. *Ap14 : dans les yeux*
- 1127. *E.S : visuels.*
- 1128. *Ap 14 : et l'obésité /pour euh et pour éviter cette problème il faut euh*
- 1129. *E.S : ce problème.*
- 1130. *Ap 14 : ce problème euh il faut organiser leur temps et pratiquer le sport*

Ici, l'élève n'a pas prêté l'attention qu'il faut à la structure de son énoncé et l'enseignante n'a pas employé l'adjectif possessif adéquat en la corrigeant. L'élève a finalement poursuivi son énoncé sans se rendre compte de son erreur. Il est fort probable que l'enseignante stagiaire était gênée par le brouhaha du groupe ou que l'erreur était due à son manque de compétences quant aux structures grammaticales.

2.1.2.5. Sanction

Par ailleurs, l'enseignante se trouve dans l'obligation de soumettre certains élèves à des sanctions comme mentionné ci-après :

1098. E.S : vous voulez moins deux :: ?

1099. G.C : non :: non madame'

1100. E.S : tais toi'

Nous voyons que ce procédé ira de pair avec la démotivation des apprenants qui, en plus de ne pas être suffisamment dotés de l'instrument de la communication orale, adoptent alors le statut de récepteur passif. Il aurait fallu plutôt stimuler leur curiosité, les encourager davantage et les récompenser (sanctionner) pour leurs efforts fournis durant leur prise de parole (ajouter des points dans les évaluations). Ce procédé crucial se montre apprécié par l'apprenant et lui offre l'opportunité d'accepter toute contrainte qui régit le fonctionnement des interactions en classe.

Dans ce contexte, Robert (2008) ajoute qu'une activité qui est pratiquée pour elle-même, en vue d'atteindre son contenu est dite intrinsèquement motivée, tandis qu'une activité qui est pratiquée pour ses effets, pour obtenir une conséquence positive ou pour éviter une conséquence négative, est dite extrinsèquement motivée. Dans le premier cas, la motivation est extérieure à l'apprenant et est conditionnée par son environnement, elle est alors relativement fragile. Dans le second cas, elle vient de l'apprenant lui-même et fait partie d'un projet personnel, elle est alors plus solide. En fait, l'élève participe soit pour obtenir la note et la récompense soit pour le plaisir d'apprendre et de se former.

Ceci est même valable pour les enseignants stagiaires dont nous voyons certains s'investir pleinement dans l'exercice de leur future profession alors que d'autres jouent les marionnettes pour seulement décrocher un poste de travail (57% des étudiants de notre population ont choisi d'étudier à l'ENS pour se garantir un poste de travail).

2.1.2.6. Appréciations

Dans la même séquence (13), les apprenants ont pu se servir de la boîte à outils construite par le groupe grâce aux échanges au cours de la séance, pour élaborer des énoncés oraux qui ont été, suite à la demande de l'enseignante, écoutés et saisis par d'autres membres

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

de la classe qui à leur tour ont fait part de leur satisfaction en complimentant, comme le montre l'extrait ci-dessous :

1093. Ap1 : il faut sensibiliser les gens et surtout les adolescents xxx et organiser notre temps.

1094. E.S : Très bien, qu'est-ce que vous en pensez ?

1095. Apx : Très bien/ bien / très bien'

Les appréciations telles que bien, bravo, très bien qui proviennent de l'enseignant stagiaire renseignent sur l'acceptabilité des productions langagières des apprenants, mais aussi servent à faire apprendre des messages aux autres membres du groupe classe, ces derniers seront amenés à s'intégrer dans le discours oral ce qui est fortement recommandé pour créer un climat motivant et interactif dans lequel les élèves timides peuvent s'intégrer :

Séquence 07. E.S. Meriem

453. E.S : On peut avoir des textes /écrits, / comment ils sont écrits ?// comment ils sont écrits ? //qu'est ce qu'on trouve dans un/

454. Ap4 : Des paragraphes

455. E.S : donc des paragraphes/ elle a dit paragraphe,

456. Ap5 :le titre

457. E.S : titre

458. Ap6 : La source

459. E.S : source/ très bien

460. Ap7 : L'auteur

Nous remarquons que l'enseignante stagiaire a recouru à l'usage d'un autre procédé qui est la reprise des énoncés proposés par les élèves. Ce moyen, nous le voyons clairement, émis sous une intonation qui exprime le contentement de l'enseignant, rassure l'enseigné et aide l'enseignant à stimuler la participation de son public aux échanges oraux.

Toutefois, plusieurs cas renseignent sur le fait que les enseignants stagiaires abusent de l'emploi des appréciatifs qui alors risquent de perdre leur valeur dans les échanges, autrement dit, l'emploi modéré des appréciations favorise la concurrence dans le groupe et crée chez l'élève le désir de travailler, les exemples ci-dessous montrent le recours excessif aux procédés appréciatifs par les stagiaires :

Séquence 10. E.S. Mohammed

731. *E.S : vous utilisez quoi dans le texte pour que le destinataire il a la conviction d'agir/ pour le pousser à agir/ vous utilisez quoi dans votre texte ?*
731. *Ap1 : les arguments.*
732. *E.S : oui excellent.*

Séquence 05. E.S. Ouided

337. *Ap2 : elle est une merveille du monde/ euh Petra signifie pierre en creux et pour entrer à Petra il faut passer par un corridor d'un kilomètre et deux cents. / le monument le plus élaboré à Petra c'est Elkhazneh très xxx*
338. *E.S : très :: bien ::/ merci Anes.*
339. *E.A : très bien.*

Séquence 14. E.S. Rima

1206. *E.S : la situation pandémique mondiale/ ça veut dire quoi la situation pandémique mondiale ?*
1207. *Ap : Le covid*
1208. *E.S : très :: très bien le corona virus/ très très bien,*
1209. *E.S : le travail en ligne, c'est-à-dire où ?*
1210. *Apx : internet*
1211. *E.S : très très bien c'est sur Internet, / est ce qu'on se déplace ou non?*
1212. *Apx : non.*
1213. *E.S : très bien c'est à do/mi,*
1214. *Apx : à domicile*
1215. *E.S : à domicile BIEN,*

2.1.2.7. Spectre des interactions inutiles

Séquence 14. E.S. Rima

Au cours de cette séance, l'enseignante stagiaire était face à un public de 15 élèves, il s'agissait de faire le compte rendu du devoir surveillé à une classe de 2^{ème} AS, les tours de paroles étaient tantôt auto sélectionnés, tantôt hétéro sélectionnés. Toutefois, nous avons remarqué que les interactions langagières qui avaient lieu au moment du lancement de l'activité étaient inexistantes, nous les considérons comme du « temps perdu » ;

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

l'enseignante posait des questions qui ne portaient pas sur le contenu de l'activité en cours, ses tours de paroles dépassaient ceux des élèves :

1139. *E.S : le texte était facile à comprendre ou non ?*
1140. *Apx : Facile'*
1141. *E.S : il était facile euh, les questions ? La nature des questions ? Hein ?*
1142. *Apx : Facile'*
1143. *A.S : alors les questions étaient faciles, bien, /est ce que vous vous rappelez du thème ? quel était le thème traité ? Oui ? euh oui Kamilia ?*
1144. *Ap : La liberté.*
1145. *A.S : oui la liberté ? très très bien donc le thème traité était la liberté d'opinion et d'expresSION,*

Ce type d'interaction influence la crédibilité de l'enseignant et fait perdre à l'élève l'envie de s'intégrer dans des échanges qu'il trouve inutiles voire anodins.

2.1.3. Investissement des réponses constructives des apprenants

L'activité ludique, thème de la séance assurée par l'enseignante stagiaire Meriem, se rapportait à la séquence n° 07. Il était question d'atteindre l'objectif de la distraction chez les apprenants. Ceux-ci ont fait preuve de motivation et de beaucoup d'intérêt vis-à-vis des questions posées par l'enseignante qui avait évoqué au départ le titre de l'activité (activité ludique) puis progressivement expliqué le sens du mot « ludique » tout en évoquant le support et les caractéristiques du texte en œuvre (poème) et enfin, elle avait annoncé la tâche à réaliser (poème lacunaire à compléter par des indices fournis par l'enseignante) .

Nous avons remarqué que l'attention de la stagiaire était plus portée sur les interactions langagières orales en classe, qui représentaient l'occasion adéquate à saisir pour entamer d'autres sujets tels que rappeler les composantes d'un poème (vers, rime, etc), pour donner des exemples de poètes et évoquer ce qu'est un hymne national.

Séquence 07. E.S Meriem

439. *Ap2 : jouer*
440. *E.A : **jouer**/ très bien*
441. *E.S : Activité ludique c'est **jouer/ jouer/ quand on jeu/ joue /on est comment ? est-ce que faire un cours c'est comme jouer ? » jouer c'est plus ?***
442. *Apx : attire*
443. *E.S : attirant très bien aussi*
444. *Apx : **rapide***
445. *E.S : oui c'est rapide c'est **plus rapide***

446. Ap3 : **énergétique**
447. E.S : dans le jeu est-ce qu'on a des sentiments ?
448. Apx : oui
449. E.S : oui / elle a dit la joie// donc jouer c'est Amusent/jouer c'est amusant/ c'est motivant
453. E.S : On peut avoir des textes /écrits, / comment ils sont écrits ?// comment ils sont écrits ? //qu'est-ce qu'on trouve dans un/
454. Ap4 : **Des paragraphes**
455. E.S : donc des paragraphes/ elle a dit paragraphe,
456. Ap5 : le titre
457. E.S : titre
458. Ap6 : La source
459. E.S : source/ très bien
460. Ap7 : L'auteur
461. E.S : il y a un autre type d'écrit'
462. Apx : **poème**
463. E.S : très :: bien :: quelle est la structure du poème ? qui peut me dessiner la structure du poème ? //
464. Ap 7 : libre
465. E.S : très bien elle a dit **peut être libre**/ c'est quoi ?qu'est ce qui est libre ?
466. Ap2 : les mots / non madame **la fin** du :: un vers
467. E.S : le **VERS** libre/ tu dessines un poème avec des vers libres// Ça c'est un poème avec des vers [myzyre]
472. Apx : xx **rime** euh
473. E.S : tu peux **dessiner les rimes** ?
475. E.S : on va dire des vers avec des rimes
476. Ap2 : France
477. Ap3 : on dénonce
478. Ap4 : danse
479. E.S : ça se **termine par quoi** ? anse
482. E.S :vous avez dit aussi auteur comment on appelle ?
483. Apx : **poète**
484. E.S : auteur c'est poète// donnez-moi des poèmes que vous connaissez
486. Ap8 : **Victor Hugo**

À vrai dire, grâce aux échanges entre les partenaires du groupe classe, l'enseignante s'arrêtait sur les interventions des apprenants pour investir leurs idées et leurs réponses que nous jugeons constructives afin d'élargir le champ de la compréhension d'énoncés oraux.

2.1.4. Effet de l'environnement de l'élève en classe sur l'expression orale

Selon la tradition pédagogique, il a toujours été évident de dire que l'ambiance environnante dans une classe de langue est un élément qui a des conséquences sur l'estime de soi chez l'apprenant, elle motive et facilite chez lui l'expression orale.

Ainsi au cours de notre observation, nous avons remarqué que les classes dites « surpeuplées » s'appauvrissent en expression orale. La langue française étant une langue étrangère fait que la plupart des élèves ne s'y intéressent pas. D'ailleurs, ce qui les incite à prendre la parole et à s'exprimer en classe est bien, d'une part, la note de l'évaluation continue qui prend en considération la participation de l'élève en classe et, d'autre part, la demande ou la stimulation de l'enseignant. Ce phénomène répandu dans les classes Scientifiques, Littéraires et Mathématiques n'a pas la même ampleur dans les classes Langues où les élèves éprouvent un fort intérêt pour les langues étrangères, ils participent, tentent de s'exprimer à tout moment et collaborent à la construction du sens et du savoir.

Quant aux élèves de 3^{ème} années, les interactions langagières orales sont improbables dans leurs salles de cours, ils n'éprouvent quasiment tous aucun intérêt pour la langue orale, leur but est de réussir à l'écrit : l'épreuve au Baccalauréat étant écrite seulement.

Dans la séquence n° 13, l'enseignante stagiaire Ines fait face à un groupe de 40 élèves. Déboussolée devant une foire de voix d'adolescents, elle ne trouve aucune issue pour échapper à cet événement qu'elle considère sans doute scandaleux. Un nombre important de tours de parole, où elle essaye d'instaurer le silence, figure dans nos transcriptions. Ces classes qualifiées de pléthoriques exigent aussi que l'enseignante fasse régulièrement appel à l'intonation montante pour se faire entendre. Citons un exemple :

Séquence 13. E.S Ines :

1078. E.S :Chu ::t Sahra :oui (appelle un élève par son nom)

1079. Ap 4 : [a] madame'

1080. E.S : Sahraoui, moins deux// moins deux dans le devoir surveillé/ vous allez voir / vous parlez' chut

En arabe dialectale, le son /a / qui précède le nom représente un outil d'appel. L'élève a appelé plusieurs fois son enseignante qui n'y a pas fait attention à cause du bruit dans la classe, il insiste en prononçant un phonème avant « madame » pour attirer son attention.

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

Nous voyons ici une tentative de participation aux échanges qui est entravée par le bavardage, l'élève sera par la suite démotivé et brisé à cause de ces circonstances, une ambiance peu propice au travail.

Nous serions tentée de dire que le nombre important d'élèves démotive et influence alors négativement le bon déroulement de la leçon et surtout les interactions avec les stagiaires.

Par contre, la séquence n° 3, assurée par l'enseignante stagiaire Ouided, montre nettement l'influence positive du nombre d'élèves (14 élèves) en classe sur les interactions langagières, d'autant plus qu'il est question de la filière Langues Étrangères. Le public qui n'est pas aussi nombreux que dans les autres classes accorde beaucoup d'intérêt à la langue française, il s'intègre à tout moment dans les échanges, ce qui facilite l'exercice de la profession à la stagiaire et assure l'accès au sens demandé par les élèves (voir annexes : séquence 03).

Il revient à l'enseignant de tisser et tenter de maintenir un climat propice à l'interaction devant un effectif important. Il doit ne pas se laisser, éprouver du courage, rassurer l'élève, le mettre en confiance et se doter d'outils servant à faire participer l'élève à la construction du sens une fois exposé à des propos oraux provenant de ses camarades et de son enseignant lors des interactions.

Ajoutons que le changement de position des tables en salle de cours (voir chap. II : 7.1) aurait été un remède à une telle situation, la forme en « U » par exemple serait à tenter.

Nous voyons l'intérêt de bien préparer les enseignants stagiaires de l'ENSC, avant de les envoyer sur les terrains de stage, à se comporter efficacement devant un tel syndrome.

2.2.Prise en charge du groupe classe et interactions

2.2.1. Prise de parole et intégration dans les échanges

Il n'est pas inutile de rappeler que la motivation en tant que facteur déclencheur de l'expression orale chez l'apprenant, détaillée dans la partie précédente (motivation et animation de la classe), favorise les interactions langagières en classe de FLE. Toutefois, ces interactions dépendent en grande partie de la prise en charge du groupe par l'enseignant. Ce dernier est amené non seulement à provoquer le plaisir de parler mais aussi à s'intéresser

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

aux tours de parole des partenaires. Tantôt, il gère les tours de parole (hétéro sélection) et tantôt c'est à l'apprenant de s'y prendre en charge, cela dépend de la situation de communication en œuvre.

Ainsi, des techniques telles que les jeux de rôles, les questions-réponses, la synthèse en faisant appel aux prés-acquis sont en faveur des échanges ayant pour finalité la compréhension de l'oral du FLE. Néanmoins, ces méthodes de travail sont rares chez les enseignants stagiaires dans la mesure où eux-mêmes sont en phase d'évaluation devant leurs formateurs. Ils se concentrent alors davantage sur la transmission de connaissances de langue (lexique, syntaxe, orthographe,...) et négligent les traits pertinents de l'usage oral de la langue dans les interactions.

Dans l'extrait suivant, l'enseignante stagiaire tente de lever l'ambiguïté relative au sens du mot « Chêne-liège ». Pendant sept minutes, elle le porte au tableau, explique le mot « chêne », attend un moment et demande aux élèves d'expliquer le mot « liège » comme si ces derniers pouvaient le deviner, elle cite quelques exemples, personne ne répond. Alors elle fait sortir de son sac à main un morceau de liège, le montre aux élèves et leur demande de le nommer en arabe et finit par apprécier la réponse fournie :

Séquence 09. E.S Meriem

692. *E.S : alors xx on va commencer par chêne liège xx qu'est-ce qu'un chêne liège ?*
693. *Apx : xxx*
694. *E.S : regardez' // le chêne c'est un arbre qui donne le liège/ c'est quoi le liège d'après vous ? vous le connaissez je suis sûre et certaine*
695. *Apx : xxx xxx*
696. *E.S : des bouteilles' on a des bouteilles à la maison / d'habitude / les bouteilles en plastique on les ferme avec quoi ?*
697. *Apx : les bouchons*
698. *E.S : les bouchons en plastique*
699. *Apx : oui.*
700. *E.S : il y a d'autres types de bouchons avec qui on ferme les bouteilles en bois / des petits morceaux en bois*
701. *Ap 2: comme les bouteilles de l'huile*
702. *E.S : oui les bouteilles à l'huile*
703. *Apx : xx*
704. *E.S : comment on l'appelle ? en arabe ? //très : bien c'est ça le liège (montre un bouchon en liège)*
705. *Ap1 : /fellin/ [le liège]*

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

Nous remarquons que l'objectif de l'enseignante n'est rien d'autre que de faire saisir le sens d'un mot composé aux apprenants. Il est vrai que ces derniers s'intègrent dans des échanges mais avec des contenus exprimés en quelques syllabes. L'enseignante a parlé bien plus que ses élèves avec des fautes syntaxiques répétées.

L'extrait suivant montre aussi un enseignant stagiaire qui monopolise la parole et ne fait preuve d'aucune volonté pour orienter l'élève dans ses expressions en vue d'atteindre le sens souhaité. La main dans la poche, l'autre portant le descriptif de la leçon, il pose lui aussi des questions qui ne demandent que des réponses concises :

Séquence 10. E.S Mohammed

*737. E.S : lorsqu'on parle de euh thèse euh argument : euh opinion : **ça évoque quoi ?// ça évoque la présence de l'auteur dans le texte/l'auteur doit être présent explicitement par l'emploi des pronoms personnels je et nous ou implicitement euh par ?***

Le même enseignant stagiaire, en voulant intégrer les apprenants dans les échanges déclare :

Séquence 11. E.S Mohammed

772. E.S : Les garçons/ vous pouvez participer vous aussi hein'

Cela renseigne sur le fait que l'enseignant stagiaire donne un ordre atténué aux élèves pour participer aux interactions dans le groupe. Cette perpétuelle injonction est inefficace puisque les adolescents ont tendance à s'opposer aux ordres.

Nous aurions souhaité que les stagiaires apprennent à céder davantage la parole aux apprenants en dépit de leur statut d'étudiants soumis à des évaluations.

Nous avons tout de même repéré certains passages qui montrent qu'une enseignante a bien offert l'occasion de parler à l'apprenant et lui a laissé le temps suffisant pour s'exprimer en acceptant ses erreurs. La leçon de compréhension de l'oral était assurée par l'enseignante Amira (Séquence 21) dont le thème était le harcèlement des adolescents. Comme réponse à la question « est-ce que vous avez vécu le harcèlement ici au lycée ? », une élève a pris la parole pour faire part de ses idées. En s'exprimant, elle a été interrompue par ses camarades. La stagiaire est alors intervenue pour instaurer le silence et ménager une atmosphère

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

d'expression à l'élève et d'écoute à ses camarades. De temps à autre elle a interrompu l'élève pour reprendre ses idées en les reformulant, et sous ce procédé se cache une volonté de corriger l'apprenant sans risque de le briser :

Séquence 21. E.S Amira

1837. E.S : l'avez-vous vécu ? // vous l'avez jamais vécu ? // vous avez des amis qui l'ont vécu ?/ vous avez déjà vu des personnes qui ont été harcelées ?// allez-y.

1838. Ap5 : euh madame ou mademoiselle je raconte ça a passé à moi-même

1839. E.S : écoutez : votre camarade elle parle' allez-y'

1866. E.S : un exemple de harcèlement que vous avez vécu n'ayez pas peur parlez

1867. Ap3 : Madame on remarque que les bons élèves sont toujours mal vus ils sont préjugés par tout le monde/ et ils font des philosophies : ch'ai pas quoi : ils posent beaucoup de questions :

Après l'observation de la leçon, nous avons remarqué que la séance de « compréhension de l'oral » comprenait un grand nombre de séquences d'expression orale avec des voix francophones qui circulaient à tout moment.

Sachant que ce qui nous intéresse n'est pas la compréhension ou l'expression en tant qu'activité mais en tant qu'habileté ayant lieu au cours des interactions, nous avons focalisé notre attention sur l'expression au service de la compréhension et cela répond à nos objectifs de recherche.

A titre d'exemple, l'énoncé : «ils (camarades) ont mal parlé à moi » de l'élève renvoie à une situation équivoque et s'apprête à deux interprétations : l'une est que les camarades n'éprouvaient aucun désir de lui parler et l'autre est que ces camarades la grondaient et la maltrahaient. Dans ce cas, ce n'est que grâce à l'intervention de l'enseignante (« ils étaient méchants avec vous ») que l'on a pu s'orienter vers le sens adéquat et sans ambiguïté.

Au cours de cette séance, l'enseignante stagiaire a su faire la part des deux habiletés compréhension et expression qui tournaient autour du même thème « le harcèlement », et les élèves arrivaient à s'exprimer tout en ayant la chance d'être corrigés à temps dans le but de fournir au reste du groupe des énoncés corrects. Ces énoncés de sens accessibles aux partenaires du groupe peuvent provoquer leur intégration dans les échanges (corriger,

confirmer ou infirmer une idée, argumenter, etc.) ce qui leur donnerait « *la possibilité d'échapper à la stricte finalité de l'apprentissage* » (Cicurel, 1996 :67).

2.2.2. Interrogations entre les apprenants, réponses et évaluations loin de l'intervention de l'enseignant

Pour répondre à l'objectif visé par ce critère, nous avons voulu observer les interactions langagières entre les partenaires du groupe classe quant à la négociation du sens par les élèves, en étant distant de l'intervention de l'enseignant ; il est bien entendu que ce dernier ne s'efface pas totalement des échanges mais tente avant tout de déclencher chez les apprenants la curiosité qui les pousse à se prendre en charge par eux-mêmes.

En dépit du dysfonctionnement remarquable de l'emploi de la langue française, la stagiaire demande l'avis du groupe concernant l'expression orale de leur camarade sans donner son avis. Elle les laisse s'exprimer puis demande encore si l'élève s'est bien servi de la boîte à outils (réseaux sociaux, problèmes et solutions) élaborée par le groupe :

Séquence 13. E.S Ines

1068. *E.S : qu'est ce que vous en pensez de la production de votre camarade ?*
1069. *Ap 8 : très facile / taàna :/ [les nôtres ?]*
1070. *E.S : non la production de votre camarade*
1071. *Ap7 : ah'*
1072. *E.S : est-ce que est ce qu'elle a tout utilisé ?*
1073. *Ap 9 : non madame*
1074. *E.S : qu'est-ce qu'elle n'a pas utilisé ?*
1075. *Apx : elle n'a pas fait xxx*
1076. *E.S : elle a ut /- quels sont les moyens les plus utilisés pour communiquer'*
1077. *Apx : xxx (bruit)*

Nous voyons dans cet extrait que le même énoncé représente une production pour l'élève et un support oral pour le reste du groupe. Il est fort probable que l'enseignante voulait atteindre deux objectifs à la fois : évaluer l'expression orale de l'élève, et tester la compréhension de l'oral de ses camarades. Néanmoins elle n'a pu ni su accorder aux élèves le temps suffisant qui leur aurait permis de réfléchir et de revenir sur leurs idées, elle n'était malheureusement pas suffisamment consciente que ce temps, qu'elle considérait comme du temps mort, reflétait sa compétences en la matière.

Nous avons aussi remarqué que ce cas d'échanges est rarissime chez les stagiaires de l'ENSC dans la mesure où eux aussi sont soumis à une évaluation à la fois de l'enseignant tuteur et de l'enseignant d'application. Ils veulent faire preuve de connaissances pédagogiques, de bonne gestion des tours de parole et d'une bonne maîtrise de l'outil de travail, ce qui les pousse, la plupart du temps, à s'approprier la parole.

2.2.3. Passage de l'apprenant d'un exemple simple à un exemple plus complexe et enrichissant

En classe de FLE, beaucoup d'échanges s'établissent à travers le recours à des exemples, considérés comme l'un des procédés d'explication qui facilite, à un grand degré, la saisie du sens visé.

Lors des échanges langagiers, les élèves ont tendance à interagir avec les autres membres du groupe parce qu'il s'agit d'avancer des réponses à une série de questions posées par l'enseignante. Cependant dans bien des cas, ces questions offrent, malgré tout, l'occasion à l'élève de participer en faisant part de ses hypothèses ou d'exemples puisés de son quotidien.

Dans une situation que nous considérons comme exploratrice, l'apprenant tente d'abord de débroussailler le sujet puis avance des exemples qui enrichissent les connaissances en voie d'acquisition voire déjà acquises par lui-même ou par ses camarades de classe. Le passage d'un exemple simple à un exemple plus enrichissant est marqué par son désir de faire de son interaction en classe une collaboration inratable à la construction des connaissances. Voyons l'extrait suivant :

Séquence 08 E.S Meriem

- 543. *E.S :deuxième indice.*
- 544. *Ap1 : un/ un or blanc tombant du ciel. c'est nuage.*
- 545. *Ap2 : non ' pierre pierre'*
- 546. *Apx : madame' madame'*
- 547. *Ap 3 : la pluie.*
- 548. *E.S : les pierres tombent ?*
- 549. *Apx : la pluie' la pluie' xx*
- 550. *Ap2 : /foukaàat/ [les bulles] xx*
- 551. *E.S : en blanc.*
- 552. *Apx : ah : : la nei :ge*
- 553. *E.S : très bien :*

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

Dans cet extrait, l'enseignante demande de résoudre des problèmes donnés à travers des phrases énigmes, le but étant de trouver les mots servant à compléter un texte lacunaire. Nous voyons que chaque élève a proposé une solution à l'indice qui consiste à donner des exemples de précipitation (objet blanc qui tombe du ciel). L'apprenant (A1) a prononcé le mot « les nuages », ce qui ne correspond pas à l'indice « tombe », un autre (A2) a proposé « les pierres » ce qui ne correspond pas non plus à l'indice « tombent ». Puis, d'autres apprenants ont avancé « la pluie » qui, à son tour, a été rejeté après l'intervention de l'enseignante : « les pierres tombent ? » à l'aide de quoi les apprenants ont pu procéder à l'élimination des exemples non appropriés déjà fournis, et ont par la suite pu rétrécir leur champ de recherche pour ne trouver que l'exemple adéquat (sens visé) au texte qui est « la neige ». Ce qui a servi d'élément enrichissant à la fois au texte et aux autres apprenants.

Ici, l'enseignante a encouragé chez les apprenants le goût de la participation et de la coopération. L'utilisation d'exemples simples permet à l'apprenant d'assurer pleinement son rôle interactionnel et de contribuer, à l'aide d'exemples plus enrichissants, à donner plus de valeur à son expression.

Voyons aussi les exemples suivants :

Séquence 21. E.S Amira

L'enseignante stagiaire a demandé de proposer des exemples de harcèlements vus ou vécus. A cette question les réponses avancées étaient les suivantes :

- 1876. Ap 6 : les Maliens et les Nigériens qui circulent x euh :: ils sont mal vus*
1878. E.S : c'est un racisme ici.

A partir de cet exemple, les élèves ont entamé le thème du racisme, l'exemple a permis alors d'interagir davantage, de s'exprimer et d'enrichir le débat de diverses idées relatives à un nouveau thème.

Autres exemples :

- 1900. E.S : Allez-y s'il vous plait// comment on peut le combattre ?*
1901. Ap 3 : Par la silence
1902. Ap 8 : par sensibiliser les gens et leur faire comprendre la gravité/x
1903. Ap 6 : apprendre comment défendre notre self (utilisation d'un mot anglais qui veut dire soi-même)

1904. Apx : (rires)

1905. E.S : comment SE défendre

1912. Ap3 : il faut être un peu fort de caractère euh :: pas euh :

Dans cette séquence (n° 21), l'enseignante avait posé des questions qui étaient restées sans réponses. Elle était obligée de désigner un répondant pour raviver les échanges en salle et provoquer la participation de ce dernier qui, comme le montre l'exemple précédent, a tout de même tenté de répondre en proposant : « la silence » comme moyen de lutter contre le harcèlement. Il voulait à notre avis faire part du proverbe « le silence est le meilleur des mépris ». Cet exemple proposé par l'élève a permis aux autres membres du groupe de déclencher des tours de parole pour proposer d'autres exemples plus complexes et plus enrichissants tels se doter de techniques de défense, à partir duquel le groupe aurait pu encore avancer diverses autres activités de défense (karaté, judo, etc).

D'autres élèves avaient proposé d'autres exemples qui étaient tous acceptés par la stagiaire, certains contenaient des erreurs de style et de syntaxe (la silence), d'autres faisaient preuve d'une alternance codique (défendre notre self), elle intervenait à chaque fois pour les corriger, mais ce qui primait pour elle était le fait d'enrichir la leçon par des exemples qui aidaient les apprenants à assimiler davantage la notion de « harcèlement ».

2.2.4. Effet du bon choix des thèmes et des documents sur l'interaction langagière et la compréhension de l'oral

En vue de tirer grand profit des documents utilisés en classe de FLE, l'enseignant effectue un choix qui, loin d'être arbitraire, obéit à des critères relatifs à ses objectifs et surtout aux besoins langagiers des apprenants. Carette (2001 : 133) cite deux critères comme suit :

« Le document contient un type de discours auquel l'auditeur veut s'habituer (objectif communicatif),

-Le document a des caractéristiques qui permettent l'entraînement à un type de compréhension particulier (exemples : discriminer les noms de régions dans un bulletin de météorologie ; reconnaître des chiffres en utilisant l'annonce de résultat des courses hippiques). »

Ainsi, en parlant de relation interpersonnelle entre les membres du groupe classe, Karbrate-Orecchioni (1990) estime que le degré de proximité entre deux partenaires dépend du contexte de l'enseignement/apprentissage et du thème traité en classe. Nous avons, d'une part un rapport de place qui décrit la position haute de l'enseignant (par opposition à celle de l'élève qui est basse) dans le contexte scolaire (voir chap. IV : 3.2), et d'autre part une distance cognitive entre les participants à l'interaction didactique. Cela est fortement lié aux thèmes et aux documents exploités en classe. Examinons le fait de près :

Les deux enseignantes stagiaires Ouided (séquences 03,04, et 05 de la même leçon) et Amira (séquence 21) ont assuré des séances de compréhension de l'oral aux classes de 2^{ème} AL et 2^{ème} AS. Elles ont eu affaire à des documents audio-visuels dont les thèmes étaient respectivement « Pétra » et « Le harcèlement ».

Ouided a utilisé un document d'une durée de 02 minutes et 30 secondes, elle l'a présenté aux élèves (son + image animée) puis a commencé à poser des questions portant sur le contenu du document : objet du document, caractéristiques de la ville jordanienne Pétra, etc.

Séquence 03. E.S Ouided

156. *E.S : est-ce que vous avez xx Petra ? ça vous a pas plu ? Petra' / la ville de Petra ?*
157. *Ap1 : xxx*
158. *E.S : elle vous a plu ?*
159. *Ap1 : euh simple.*
160. *E.S : très simple/ vous trouvez ça très simple.*
161. *Ap1 : [si] comme euhx [tasile].*
162. *E.S : allez :: décrivez les sept merveilles du monde' c'est très simple euh/ décrivez moi ce que vous avez vu d'abord x // qu'est ce que vous avez vu ?*
163. *Ap1 : les montagnes.*
164. *E.S : les montagnes/ oui'*
165. *Ap1 : des rochers*
166. *E.S : des rochers'*
167. *Ap1 : Sahra (en arabe)*
168. *E.S : le desert' oui*
169. *Ap2 : euh des :: longs murs euh*
170. *E.S : de long murs oui'*
171. *Ap3 : Des monuments*
172. *Ap4 : des gens*
173. *E.S : qu'est ce que vous avez vu encore ?*
174. *Ap4 : des visiteurs.*

Dans cet extrait, nous voyons qu'après avoir regardé le document audio-visuel, les élèves n'ont éprouvé aucune réaction, ce qui pourrait être dû au fait qu'ils avaient eu contact avec le document sans être munis de consignes, ils ne savaient pas quoi faire !

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

L'enseignante a commencé à les accompagner dans leurs réflexions, elle leur a demandé si le contenu était facile ou non en pensant qu'elle pourrait déclencher leur expression. Puis, elle a posé des questions qui ne portaient pas sur les propos oraux du document mais sur ce qui frappait l'œil lors du visionnage. Les élèves répondaient (montagnes, monuments) rien que pour citer ce qui y figurait. Après avoir écouté certaines réponses, l'enseignante stagiaire leur a distribué des fiches contenant des questions de compréhension auxquelles ils répondaient en se référant au document et en demandant de le consulter encore plusieurs fois.

Il nous semble que même si le vocabulaire employé était de sens majoritairement accessible (réponse par « facile » dans l'extrait précédent), les apprenants ont éprouvé du désintérêt vis-à-vis du thème. Ce qui a conduit l'enseignante à ne les faire se concentrer que sur les images animées pour les inciter à parler. Les élèves étaient démotivés, et cela s'est répercuté sur leurs interactions.

Séquence 04. E.S Ouided

301. *E.S : vous connaissez qu'est-ce qu'un monument ?*

302. *Apx : xxx*

303. *E.S : comme le monument à Constantine.*

304. *Apx : oui*

311. *Ap 6 : Parmi les sept merveilles euh du monde/ euh qui s'[itidira] en jordon*

312. *E.S : en Jordanie*

313. *Ap6 : En Jordanie*

Séquence 05. E.S Ouided

329. *Ap 10 :elle était en[r]ahie par les Romains.*

330. *E.S: elle était ?*

331. *Apx : envahie par les Romains.*

332. *E.S : que veut dire le mot envahie ?*

333. *Ap2 : entrer euh forcément'*

334. *E.S : voilà / c'est dans le Sens de coloniser/ d'accord ?*

Dans les deux extraits précédents, les interactions dans le groupe ont été de type : répétitions des propos écoutés par les élèves pour avancer des réponses aux questions de compréhension, explication de mots difficiles et corrections phonétiques.

Nous pouvons dire que le document a causé alors un écart cognitif entre l'enseignante et ses élèves, la complexité du contenu a été la conséquence d'un choix rédhibitoire.

Quant à la stagiaire Amira, elle a utilisé un document d'une durée de 02 minutes, l'a fait d'abord visionner par les élèves (image sans le son), leur a demandé ensuite d'émettre des hypothèses sur le contenu en œuvre et a fini par présenter plus d'une fois le document (image + son) après quoi les hypothèses ont été vérifiées et plusieurs questions ont été posées portant sur les personnages, les causes et les conséquences du harcèlement,...etc.

Ainsi, à la question de l'enseignante stagiaire : « où se déroule la vidéo ? », quatre réponses ont été avancées (école, collège, université et lycée). Les élèves étaient conscients que la scène se déroulait dans un établissement scolaire et qu'il était question, selon leurs réponses, de harcèlement, d'intimidation, de racisme, de violence, etc.

Nous avons remarqué que le premier contact des élèves avec le document a suscité en eux l'envie de parler, de tenter de proposer leurs idées (hypothèses) et de s'exprimer. Les interactions langagières prenaient, dès le début de la leçon, libre cours.

Séquence 21. E.S Amira

1739. *E.S : est-ce que vous avez besoin d'une autre écoute ?*
1740. *Apx : non.*
1741. *E.S :alors /à votre avis/ où se déroule la scène ? où se déroule ? allez-y.*
1742. *Ap3 :la scène se déroule dans un collège.*
1743. *E.S :oui/ très bien. Et euh qui sont les personnages que vous avez retrouvés ?*
1744. *Apx : Emma.*
1745. *E.S : Emma: aussi ?*
1746. *Ap 3 : les élèves'*
1747. *E.S : les élèves' aussi'*
1748. *Ap 5 : euh l'enseignante.*
1749. *E.S :l'enseignante'*
1750. *Ap 5 : 3020*
1751. *Apx :(rires)*
1752. *Ap 5 : et : madame c'était quoi ce numéro euh 3020*
1753. *Apx : euh service d'aide x/ elle parlait avec euh xx*
1754. *E.S : x c'est pour l'aider à dépasser ce harcèlement psychologique.*

Après avoir regardé la vidéo (image et son), les élèves ont vérifié leurs hypothèses. Ils ont apporté des réponses aux questions posées par l'enseignante et ont éprouvé de la curiosité quant à des indices figurant dans le document. Citons-en à titre d'exemple le nombre 3020 auquel l'enseignante n'avait point prêté attention et que les élèves ont évoqué bien après

avoir répondu à toutes les questions de compréhension. Ils se sont exprimés et ont pu enfin lever l'ambiguïté qui s'y rapporte (accès au sens).

Nous voyons là un intérêt au thème abordé, les élèves étaient motivés, passionnés et tentaient à tout prix de s'exprimer tout au long de la leçon et plus précisément lorsqu'ils étaient appelés à évoquer des scènes qu'ils avaient vues ou vécues à propos du même thème. Le choix du thème du document était, à notre avis, aussi important que la méthode de son exploitation (visionnage puis écoute).

Dans ce contexte, nous évoquons notre recherche entreprise en vue de proposer une méthode d'exploitation d'un document audio-visuel, qui consiste à écouter d'abord le contenu oral à l'élève puis à lui exposer l'image animée. Cette écoute a pour but d'attirer son attention sur la langue et non sur l'image qui peut, dans bien des cas, provoquer son étourdissement, c'est-à-dire que l'écoute sans l'image permet aux élèves de « s'adapter *un certain moment avec le message oral, de prendre des notes, de focaliser leur attention sur les termes les plus importants et de développer une certaine curiosité à découvrir le côté visuel du support* » (Zaidi, 2014 :86). Après quoi l'image animée vient s'associer au son pour permettre aux élèves de vérifier leurs hypothèses en exprimant chacun ses idées.

Bien que les deux enseignantes stagiaires aient assuré la même activité (compréhension de l'oral), il était nettement visible que les interactions langagières des élèves au cours des deux séances faisaient la différence. Ceci était sans doute dû au choix des thèmes des documents. En effet, le bon choix du document (nombre de personne, espace, situation d'énonciation,...) entre en corrélation avec l'expression orale de l'élève, ce qui, à son tour, favorise les interactions horizontales (apprenant-apprenant). Pour ce faire, il doit y avoir un équipement adéquat dans les salles de classe tel que le Data-Chow, le rétroprojecteur, ... pour les mettre à la disposition des enseignants stagiaires et les inciter à en faire usage en phase de découverte du terrain professionnel.

Il est à noter que parfois les enseignants recourent à des documents qui nécessitent non seulement des compétences linguistiques mais aussi des compétences culturelles qui demandent l'intervention redondante de l'enseignant. Ce qui constitue un obstacle à l'accès au sens, cela ennuie les apprenants et ne privilégie que les interactions verticales (enseignant-apprenant).

Ajoutons que le document authentique peut ne pas correspondre aux besoins des élèves (contenu inaccessible, longueur, débit,...) comme dans l'exemple de la stagiaire Ouided qui s'était penchée sur un document historique (histoire de Petra). Un adolescent possède un mode d'expression naturel, dans la plupart des cas spontané, qui contient des emprunts au milieu socioculturel qui l'entoure (cas vu dans la séance assurée par Amira : Séquence 21). Il serait préférable alors de recourir à un document authentique « fabriqué », « quelque chose d'exemplaire » (Dolz & Schneuwly : 42), qui correspond en particulier à un modèle travaillé où l'on peut trouver des contenus réalistes et des personnages qui, par exemples, ressemblent au public cible mais différent quant à sa culture. Le but étant de réduire l'écart entre les élèves et leur enseignant, de stimuler la curiosité des apprenants et de susciter en eux l'envie d'interagir oralement.

2.2.5. Reformulation, reprise et répétition : voies vers la compréhension de l'oral

A travers ce critère d'analyse des interactions ayant lieux dans les établissements d'accueil, nous tenterons de démontrer l'effet des procédés de reformulation, de reprise et de répétition dans les expressions des partenaires du groupe sur la compréhension de l'oral du FLE.

Il nous faut nous arrêter sur les moments des séances où se situaient ces procédés, et examiner de près leurs usages par les enseignants stagiaires ainsi que leurs publics.

2.2.5.1. La reformulation

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, la reformulation signifie que « *le locuteur rend (...) compte d'une focalisation sur un phénomène particulier qui détermine la fonction que remplit cette reformulation* ». (Arroyo, 2003 :119) (Voir chap. IV : 6.2). L'objectif de la reformulation est de résoudre des problèmes relatifs à la communication. Ces problèmes peuvent relever de la compréhension ou de la relation qui existe entre les interlocuteurs, c'est ce que nous détaillerons dans les lignes qui suivent tout en nous basant sur nos objectifs de recherche.

2.2.5.1.1. Solliciter les élèves réservés et les inviter à s'intégrer dans les échanges

Séquence 14. E.S Rima

- 1170. E.S : la thèse euh/ quel est le synonyme de thèse ? /synonyme de THESE' oui on dit thèse ou bien ? (désigne un apprenant)*
- 1171. Ap5 : point de vue.*
- 1172. E.S : point de vue ou bien ?*
- 1173. Ap 5: opinion.*
- 1174. E.S : opinion très bien.*

Nous avons remarqué que « thèse » était le mot représentant le point de départ qui nécessitait le recours à la reformulation. L'enseignante stagiaire a demandé d'expliquer le concept en le reformulant. Elle a désigné un élève pour répondre et s'intégrer dans les échanges.

L'élève tentait de fuir du regard son enseignante et éprouvait un refus explicite de communiquer. Opiniâtre comme il nous semblait, il s'est renfermé dans un mutisme lourd que l'enseignante a dévoilé. L'élève a enfin donné un équivalent de sens (point de vue)

2.2.5.1.2. Encourager l'élève à poursuivre ses interactions

Séquence 09. E.S Meriem

- 692. Ap1: madAme euh xx c'est quoi chêne liège ?*
- 693. E.S : alors on va commencer par chêne liège/ qu'est-ce qu'un chêne liège ?*

L'enseignante stagiaire voulant expliquer le mot « chêne-liège », suite à la demande d'un élève, a fourni des indices qui permettaient de deviner le sens. La notion a pu enfin s'éclairer mais nous avons remarqué que les élèves n'ont pas su s'exprimer pour confirmer leur compréhension.

L'enseignante a alors demandé une reformulation en langue arabe. Les apprenants n'ont pas hésité à la faire et ont pu enfin confirmer leur compréhension, après quoi ils ont voulu encore une fois négocier le sens du mot « châtaignier ».

- 706. Ap2 : châtaigniers*
- 707. E.S : Ranyam vous avez dit les châtaigniers// les châtaigniers c'est un ? arbre aussi qui donne les châtaignes' est ce que vous connaissez les châtaignes ?*

708. *Ap* : non
709. *E.S* : vous connaissez l'écureuil ? un animal qui a deux : dents
710. *Ap1* : oui oui oui :
711. *E.S* : qu'est-ce qu'il préfère manger ?
712. *Ap* : euh :: xx
713. *E.S* : ce sont les châtaignes
714. *Ap2* : comme les noisettes
715. *E.S* : c'est ça les noisetiers et les châtaignes se ressemblent :: alors d'autres mots ? d'autres mots ? // vous avez dans le deuxième paragraphe la dernière ligne des pilleurs de sable
716. *Ap3* : oui madame
717. *E.S* : on a le mot pilleurs // pilleurs ça vient du mot piller/ qu'est-ce que ça veut dire piller ? / dans un premier sens c'est voler / c'est prendre quelque chose qui ne nous appartient pas / pilleur de sable c'est l'extraction/ action d'extraire le sable des plages et l'utiliser dans la fabrication d'autres matériaux/ par exemple dans la construction des maisons on utilise le sable/ c'est ça les pilleurs de sable / ce sont des gens qui prennent le sable des plages pour le réutiliser dans d'autres fabrications c'est clair ?
718. *Ap* : oui oui oui

Dans ce cas, le sens a été fourni par l'enseignante à travers des indices, mais le terme qui y correspond n'existe pas en français chez les apprenants. Autrement dit, Les élèves ont compris les propos oraux de leur enseignante et éprouvent du mal à reformuler en FLE. Donner le concept en langue maternelle a facilité la dénomination de l'objet en œuvre et a permis à l'apprenant de poursuivre l'enchaînement de sa compréhension de l'oral.

Séquence 21. E.S Amira

1903. *Ap6*: apprendre comment défendre notre self (utilisation d'un mot anglais qui veut dire soi-même)
1904. *Ap* : (rires)
1905. *E.S* : comment SE défendre/

Ici, l'élève est intervenu pour faire part de son idée mais au bout de quelques secondes, il s'est trouvé devant un handicap qui le prive de terminer son énoncé, il recourt alors à la langue anglaise pour en emprunter un mot.

Notons que dans bien des cas, le recours à d'autres langues telles que l'arabe ou l'anglais facilite aussi bien l'expression que la compréhension. Le fait de proposer un mot en arabe ou en anglais lui permet de bien situer le message, d'élargir le champ de compréhension et de poursuivre son attention pour le discours.

2.2.5.1.3. Éclairer une notion mal exprimée vs mal comprise

Séquence 21. E.S : Amira

Après avoir eu contact avec un document audio-visuel ayant pour thème « le harcèlement », les élèves étaient amenés à parler de scènes vues ou vécues à propos du même thème.

1839. E.S : *écoutez : votre camarade elle parle' allez-y'*
1840. Ap5 : *ça a passé à moi-même euh.*
1841. E.S : *ça vous est arrivé à vous.*
1842. Ap5 : *quand j'étais une nouvelle élève dans ce lycée.*
1843. E.S : *dans ce lycée' oui'*
1844. Ap5 : *dans ce lycée et : xx euh : euh ::*
1845. E.S : *qu'est ce qu'on vous a fait ?*
1846. Ap5 : *la classe elle était vraiment vraiment catastrophique et les élèves :*
1847. E.S : *ils vous ont pas accepté ? ils vous ont rejeté ?*
1848. Ap5 : *oui'*
1849. E.S : *qu'est ce qu'ils vous ont fait ?*
1850. Ap5 : *non madame euh ils ont : euh mal parlé à moi/ ils ont euh*
1851. E.S : *ils n'aimaient pas vous parler ?*
1852. Ap5 : *non c'est-à-dire des commentaires xx des commentaires.*
1853. E.S : *mal placés ?*
1854. Ap5 : *oui.*
1855. E.S : *ils étaient méchants avec vous ?*
1856. Ap5 : *très méchants' vraiment.*

Dans cet extrait, nous voyons que l'apprenante A5 avait pris la parole et s'était mise à raconter une histoire à propos du harcèlement. Ses camarades de classe l'écoutaient attentivement dévoiler une réalité vécue au lycée. Toutefois, nous avons remarqué que les expressions employées par la locutrice étaient mal structurées, elle avait des problèmes quant à l'expression orale en FLE, ce qui pouvait influencer négativement la compréhension de l'oral des autres partenaires du groupe. Ceci a demandé l'intervention redondante du partenaire enseignant (l'enseignante stagiaire) qui a employé plusieurs fois des reformulations de type correctif : « ça vous est arrivé à vous », « ils vous ont pas acceptée ? Ils vous ont rejetée ? », et sans s'intéresser à la correction syntaxique (absence d'une partie de la négation : ne), elle visait le traitement du sens. Alors elle tentait de pré-façonner la parole du partenaire enseigné dans le but de garantir une meilleure compréhension de l'oral au groupe.

Séquence 05 E.S Ouided

329. *Ap10 : elle était en[r]ahie par les romains.*
330. *E.S: elle était ?*
331. *Apx : envahie par les romains.*
332. *E.S : que veut dire le mot envahie ?*
333. *Ap2 : entrer euh forcément'*
334. *E.S : voilà / c'est dans le Sens de coloniser/ d'accord ?*

Dans cet extrait, nous constatons que le mot inconnu « envahir » était le point de départ de l'obligation à recourir à la reformulation. L'élève a mal articulé le terme (enrahir) après quoi, l'enseignante est intervenue pour y apporter des corrections quant à la prononciation. Sous cette question-amorce « elle était ? » se cache l'envie de faire contribuer les camarades à l'échange. Ces derniers, à leur tour, n'ont pas hésité à articuler le mot correctement [envahir].

Ensuite, l'enseignante a saisi l'occasion pour demander le sens du mot, il y eut alors des expressions réduites (entrer forcément) dont le but était de vérifier la bonne compréhension. L'enseignante a fini par fournir l'expression « dans le sens de coloniser » pour lever l'ambiguïté qui s'y colle. Dans ce cas, nous suggérons le procédé de la reformulation qui permet de surmonter les handicaps en expressions orales. Il permet au sens correcte d'émerger en dépit des énoncés mal exprimés voire mal compris.

2.2.5.1.4. Attirer l'attention de l'élève et du groupe sur une erreur

Séquence 21. E.S Amira

L'enseignante a demandé de proposer des solutions pour lutter contre le harcèlement, les tours de parole suivants concrétisent le fait :

1913. *Ap 5: il faut être euh : fort du caractère et x sensibilise euh les gens x*
1914. *E.S : il faut être fort de caractère'*
1915. *Ap5 : oui et sensibiliser les gens xx*
1916. *E.S : il faut sensibiliser les gens/ oui / bien sûr/ allez y monsieur'*
1917. *Ap6 : il faut encourager les euh les personnes HARCELEES*
1918. *E.S : ah !*
1919. *Apx : (rires)*
1920. *E.S : x les encourager ! ? Il faut pas les encourager'*
1921. *Ap6 : non non : les personnes HARCELEES*
1922. *E.S : Ah ! les personnes harcelées/ j'ai compris encore euh xxx j'ai compris que vous vouliez me dire qu'il faut encourager les personnes 'x*

1923. *Apx : xxx xxx (bruits)*
1924. *Ap 4: oui oui : il faut bien traiter les choses madame'*
1925. *E.S : oui/ il faut bien traiter les gens/ il faut les respecter*
1926. *Ap 6: oui que ça soit les euh : qui a été euh :*
1927. *E.S : il faut accepter les différences de chaque personne*

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante a utilisé le procédé de la reformulation pour résoudre des problèmes de communication. En effet, en s'exprimant, l'élève a déclaré qu'il faut « encourager les personnes harcelées », l'enseignante ainsi que certains membres du groupe présument avoir entendu « à harceler », il s'agit ici d'une erreur sur le plan phonétique que l'enseignante a dû considérer comme un hiatus. Etonnée (emploi de l'interjection « ah ! »), elle s'est fait corriger par une autre élève. L'enseignante ici aurait dû faire usage du mot « soutenir » pour corriger l'erreur et confirmer le bon sens atteint grâce aux interventions du groupe.

Nous voyons que le même type de reformulation revient. Lorsqu'une élève propose l'idée de « bien traiter les gens », l'enseignante utilise à la fois le procédé de la répétition « oui/ oui » pour confirmer l'acceptabilité de l'énoncé et celui de la reformulation pour attirer l'attention des interactants sur l'erreur qu'elle remédie en formulant succinctement l'énoncé « il faut respecter les gens ».

Il a été remarquable, à travers les deux extraits précédents, que la reformulation d'énoncés oraux a permis de s'arrêter sur des erreurs de divers ordres et d'attirer l'attention, non seulement des élèves mais aussi celle de l'enseignante. Elle est surtout porteuse de résolutions de problèmes que l'expression orale risque d'entraîner.

2.2.5.1.5. Récapituler le contenu d'une leçon (évoquer les notions importantes)

Séquence 22. E.S Malak

1936. *E.S : Alors/ vous avez terminé ? (recopier un exercice sur les cahiers)*
1937. *Apx : oui*
1938. *E.S : on a parlé la fois passée des mots qui organisent les arguments d'accord ?*
1939. *Apx : oui'*
1940. *E.S : quels sont ces mots ?*
1941. *Ap1 : D'abord/ ensuite*
1942. *E.S : comment on peut nommer ces mots ?*
1943. *Ap2 : connecteurs*
1944. *E.S : ce sont des connecteurs/ comment ?*

1945. *Apx : chronologiques'*

1946. *E.S : très bien ou bien ? Organisationnels/ d'accord ?*

Avant de commencer à corriger l'exercice portant sur l'emploi des articulateurs logiques, l'enseignante a voulu initier les apprenants à reprendre conscience du contenu de la leçon précédente. Les élèves se sont très vite intégrés dans les échanges. L'enseignante les a guidés à formuler leurs réponses et a fini par évoquer une reformulation du concept clé : les articulateurs « organisationnel ».

Il se tenait des échanges langagiers oraux aboutissant à rappeler et reformuler des parties d'une leçon antérieure, ces reformulations étaient de type récapitulatif.

Toutefois, nous avons remarqué que l'enseignante stagiaire était plus ou moins rapide dans ses interventions et n'a point accordé le temps de parole suffisant aux apprenants pour parler (voir chap. II : 7.2. la prise de parole). Elle aurait dû leur demander d'exemplifier (en évoquant les étapes de la leçon reprises ou reformulées), à travers quoi elle aurait pu vérifier si toutes ces étapes avaient été assimilées.

2.2.5.2. La reprise

Nous parlons de reprise « *« Chaque fois qu'une séquence discursive antérieure se trouve reproduite telle quelle, sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal »* (Vion, 1992/2000 :215) (Voir chap IV : 6.1). Ainsi, dans les transcriptions des enregistrements de notre corpus, nous avons remarqué la présence de différents types de reprise. Selon nos objectifs de recherche, nous tenterons de citer les plus répandues comme suit :

Séquence 20. E.S Nada

1628. *E.S : observez / observez l'en-tête de cette lettre/ que remarquez-vous ?*

1629. *Ap1 : xx*

1630. *E.S : oui vous observez*

1631. *Ap1 : elle est xx*

1632. *E.S : oui/ observez// est-ce qu'il y a euh tout d'abord on va commencer :par la forme// est-ce que -x en regardant cette en-tête de la lettre/est-ce qu'il y a la forme euh est-ce qu'on trouve la forme de la lettre ? tout en haut. / Un destinataire'*

1633. *Apx : oui*

1634. *E.S : oui il y a un destinataire/ qu'est-ce qu'il manque ?*

1635. *Ap2 : le destinateur.*

- 1636.** *E.S : qu'est-ce qu'il manque ?/ au début de la lettre qu'est-ce qu'on trouve ?*
- 1637.** *Ap3 : madame la date.*
- 1638.** *E.S : oui/ très bien/ la date*
- 1639.** *Ap3 : la date et le: le lieu*
- 1640.** *E.S : oui très bien la date et le lieu/ vous pouvez nous donner la date et le lieu ?*

Dans cet extrait, l'enseignante reprend quatre fois le mot « observez », chose que nous considérons exagérée, elle voulait sans doute maintenir l'attention des élèves et surtout les guider dans leurs réflexions. A notre avis, elle recourt à cette insistance sous forme d'auto-reprise pour, d'une part rappeler la tâche à accomplir, et d'autre part s'assurer que les apprenants entameront dès lors son exécution. La reprise du mot dans cet exemple a une fonction aussi bien de maintien que de guidage de l'attention.

Elle a ensuite demandé de regarder l'en-tête de la lettre et d'identifier l'élément qui y manquait. L'emploi de « regarder » a la même nuance de sens que le verbe de perception visuelle employé précédemment (il y a encore utilisation d'une reformulation). Le recours à la reformulation associée à la reprise d'un verbe dans une tournure impérative, a permis alors aux apprenants de comprendre qu'ils devraient trouver l'élément manquant quelque part dans le texte porté au tableau. Nous constatons qu'ils ont fait preuve de beaucoup d'attention et ont tenté d'interagir (répondre) avec leurs partenaires. Il y a donc là des interactions établies grâce aux expressions de l'enseignante, et qui ont pu aboutir enfin à faire comprendre aux apprenants la consigne et l'objectif de l'activité.

Dans le même extrait, après l'intervention d'une élève pour participer à l'échange, l'enseignante reprend la réponse donnée : « la date » et la précède par « oui/ très bien » qu'elle considère comme un outil servant d'une part à valider la réponse de l'apprenant et d'autre part comme moyen appréciatif. Le même type de reprise se voit dans les tours 1639-1640 au cours desquels un autre apprenant a, à son tour, repris la réponse de ses camarades et y a ajouté une autre : « oui la date et le: le lieu ». Cette reprise immédiate de la première réponse donne l'impression que l'élève a bien assimilé les réponses de ses camarades et a fait part d'une nouvelle contribution.

Ce type de reprise se fait généralement après une réponse concise ; dans ce cas, il est question de la fonction évaluative dite feedback.

2.2.5.3. La répétition

Séquence 20. E.S Nada

*1627. E.S : qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ?// qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ?
Faites vite (attends que les retardataires s'installent) // qu'est-ce qu'on va faire
aujourd'hui ?// Écoutez qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ? On va : on va fai- on
va faire un compte rendu de la production écrite. D'accord ? Je vais choisir euh : j'ai
choisi euh une euh production écrite de vous / de vos rédactions et on va la corriger
ensemble d'accord ?/ on va la prendre telle qu'elle est/ on va la corriger ensemble/
vous écrivez rien//c'est euh / euh la production que je vais écrire sur le tableau elle
est incorrecte vous écrivez rien. (Écrit la production de l'élève au tableau). Observez /
observez l'en tête de cette lettre/ que remarquez-vous ?*

La plupart des tours de parole que connaît cette séance étaient ceux de l'enseignante stagiaire (séquence n° 20). L'emploi de beaucoup de reprises et de répétitions pourrait être lié au stress dû à la présence des formateurs au fond de la salle de cours ou encore à l'arrivée en retard de certains élèves qui perturbaient le déroulement ordinaire de la leçon.

Le phénomène dont il est question dans l'exemple ci-dessus, extrait de la même séquence traitée dans la partie précédente, est la répétition. Nous remarquons la présence d'un discours en construction : il y a des phrases inachevées, des ordres de phrases accidentés, des bégaiements et des redondances de grande envergure.

En attendant que les apprenants prennent place, l'enseignante s'est mise à répéter 4 fois la phrase « qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ? » elle leur a expliqué ensuite le contenu de la séance (corriger la production d'un élève portée au tableau) répété 2 fois et a poursuivi en leur demandant de ne pas la recopier sur leurs cahiers (répété 2 fois) car il s'agissait d'une rédaction « incorrecte ».

À notre avis, la répétition de la première phrase est une stratégie d'occupation du temps de parole que l'enseignante utilise pour accélérer le commencement de l'activité en œuvre, cet acte peut être interprété comme une sollicitation implicite de l'attention, que l'enseignante stagiaire adresse aux apprenants. Cela semble obéir à une logique pédagogique : instaurer le silence et préparer un climat propice à l'apprentissage et surtout à l'écoute des propos oraux provenant des partenaires en classe.

De plus, dans toutes les séquences que nous avons enregistrées, nous remarquons l'emploi répété de l'interjection « euh » qui est aussi porteuse de signification, dans la perspective interactionnelle. L'enseignant stagiaire ainsi que les apprenants y recourent souvent pour marquer un temps de réflexion et structurer mentalement l'énoncé avant de s'exprimer.

Kerbrat-Orrechioni (1990) précise que plusieurs échanges qui ne portent que sur le même sujet, peuvent avoir comme but de mettre en place l'interaction verbale. Elle ajoute aussi que la séquence d'ouverture peut se limiter à des salutations. En fait, dans notre exemple, les interactions qui avaient lieu au début de la séance sont unilatérales et l'abus des répétitions employées par l'enseignante stagiaire ne présentaient pas grand intérêt. Elle aurait dû porter le texte au tableau en demandant de ne rien recopier sur les cahiers (et éviter de monopoliser la parole) pendant que les enseignés s'installaient, ce qui aurait pu attirer leur attention et stimuler implicitement leur intérêt. Ce moment parenthétique obéit à un objectif lexico-culturel : faire comprendre au groupe qu'en rentrant en salle de cours, il est recommandé de respecter un rituel scolaire. Puis, l'enseignante aurait pu expliquer l'objet de l'activité et tenter de s'effacer autant que possible pour céder la place à l'expression orale de l'apprenant.

Séquence 02. E.S : Ouided

61. *E.S : les au :tres écoutez votre camarade'*
62. *Ap2 : depuis quinze jours j'étais en Alger –*
63. *E.S :j'étais à Alger*
64. *Ap2 : À Alger euh Alger centre exactement à Ain Naàja euh chez la maison de ma tante*
65. *E.S : à la maison*
66. *Ap2 : à la maison de ma tante en Alger euh centre*
67. *E.S : A Alger*
68. *Ap2 : j'aime beaucoup la Casbah*
69. *E.S : pourquoi vous X arrêtez de lire (rire)*
70. *Ap2 : (rires)*
71. *Ap2 : à Alger centre*
72. *E.S : pourquoi vous aimez la Casbah*
73. *Ap2 : (rires)*
74. *Ap2 : parce que euh parce que euh j'aime aussi le traditionnel*
75. *E.A : tu peux décrire un petit peu la Casbah Anes ?*
76. *Ap2 : euh ::*
77. *E.S : Vieille ville*
78. *Ap2 : c'est une vieille v-*
79. *E.S : vieille construction*

80. Ap2 : *c'est une vieille construction euh : euh ::*

Au cours de la séquence n°02, les élèves avaient à s'exprimer oralement pour décrire des événements vécus pendant leurs visites de lieux touristiques. Ils étaient motivés et prenaient à tout moment la parole. Nous avons remarqué que l'enseignante stagiaire intervenait dès qu'il se produisait une erreur pour y apporter des corrections et les élèves n'hésitaient pas à répéter, à leur tour, les énoncés corrects de l'enseignante.

Dans ce cas, les répétitions invitaient les apprenants à s'impliquer dans les échanges, à jouer leur rôle d'intervenants en reprenant sur le coup les corrections fournies par les enseignants pour en accuser réception. Ils essayaient de garantir l'intercompréhension avec les enseignants et leurs camarades.

Aussi, est-il vrai que l'enseignant doit s'exprimer de façon suffisamment redondante pour permettre une bonne compréhension de l'oral ; toutefois, le recours aux procédés de reformulation, de reprise et de répétition relève du savoir-faire pédagogique. Les stagiaires étant à peine dans les premiers pas de l'exercice de leur tâche les utilisent rarement convenablement. Ils sont alors appelés à accorder plus d'intérêt à ces procédés, à cibler à quel moment et comment les utiliser, à les manier avec maîtrise et à inciter les apprenants à y recourir pour favoriser les échanges dans les interactions en classe et par la suite garantir l'accès au sens des énoncés oraux.

2.2.6. Erreur et remédiation : sources d'interactions langagières

A propos des erreurs (orthographiques, syntaxiques, etc.), Tagliante (2006:34) explique qu'elles « *sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage.* ».

L'erreur, à ce propos, ne doit pas être sanctionnante, il est indispensable de partir de l'erreur pour construire le savoir.

Nous essayons dans ce qui suit de voir les comportements des enseignants stagiaires de l'ENS vis-à-vis de l'erreur et son impact sur les interactions orales des élèves, en stage.

2.2.6.1. Erreur : auto ou hétéro correction ?

Séquence 06. E.S : Ouided

Au cours d'une séance de compréhension de l'écrit, les élèves répondaient à des questions portant sur le contenu d'un support ayant pour thème la ville d'Athènes :

- 406. *E.S : on va résumer ensem :ble tout ce qu'on a vu/ donc il s'agit de quoi ?*
- 407. *Apx : d'un récit de voyage*
- 408. *E.S : un récit de voyage/ce récit de voyage se déroule se déroule où ?*
- 409. *Apx : En Grèce*
- 410. *E.S : en Grèce/ elle a visité quelle ville ?*
- 411. *Apx : Athènes.*
- 412. *E.S : Athènes/ très bien donc quelles sont aussi les indices qui marquent que c'est un récit de voyage ? il y a ?*
- 413. *Ap2 :l'imparfait*
- 414. *E.S : l'imparfait c'est pour la description*
- 415. *Ap5 : Il y a il y a des :: des verbes de mouvement :*
- 416. *E.S : y a aussi des verbes de ?*
- 417. *Ap 6 : de : prescripti-*
- 418. *E.S : perception visuelle vous avez compris c'est quoi un verbe de perception ?*
- 419. *Apx : oui'*
- 420. *E.S : c'est quoi un verbe de perception ?*
- 421. *Ap 6: c'est c'est -]*
- 422. *E.S : c'est percevoir avec-*
- 423. *E.A : c'est le synonyme de ?*
- 424. *E.S : ici le verbe de perception c'est percevoir avec les cinq sens/ par exemple quand vous regardez/ dégustez c'est ça / c'est ça un verbe de perception/ quels sont aussi les indices ?*

Nous voyons dans cet exemple, comme dans la majorité de nos enregistrements, que les notions traitées dans les lignes antérieures (reprise et répétition) y figurent grandement. Les tours de parole de l'enseignante stagiaire (Séquence 06) validaient les réponses déjà fournies par les élèves en les reprenant, et préparaient à des réponses ultérieures dans le but de récapituler le contenu de la séance.

Au moment où les élèves tentaient de dénombrer les caractéristiques du texte descriptif, une élève a mal prononcé le mot « perception » qu'elle a dû confondre avec « prescription » quant à son aspect articulatoire. Ceci a provoqué l'intervention corrective immédiate de l'enseignante stagiaire qui aurait dû laisser libre cours à l'intervention des camarades de classe pour y remédier.

Il a été remarqué que l'enseignante ne stimulait ni n'accordait le temps suffisant à l'expression de l'élève et se contentait de recevoir des réponses courtes voire des mots phrases. L'enseignant avait tendance à corriger chaque erreur émanant des productions verbales de l'élève. Nous avons constaté que l'enseignante ne tolérait pas l'erreur et recourait rapidement à fournir la correction. Nous avons même remarqué ce comportement de correction rapide après l'intervention de l'enseignante d'application qui voulait accorder le temps suffisant aux élèves pour trouver le sens du mot « perception » (tours 421- 424).

Nous voyons qu'il serait mieux d'éviter les corrections adressées directement aux apprenants et d'encourager celles opérées par les camarades eux-mêmes (autocorrections) mêmes si celles-ci étaient éventuellement sollicitées par l'enseignant.

2.2.6.2. Erreur : cas de gêne au cheminement de la pensée

Séquence 06. E.S : Ouided

392. E.S : non nous quittons/ c'est pas euh le verbe quitter c'est un verbe c'est pas un verbe pronominal/ ici on a écrit nous nous éloignons c'est le verbe s'éloigner c'est un verbe pronominal/ quand on conjugue les verbes pronominaux / on écrit nous nous éloignons ici parce que c'est le verbe s'éloigner/ ici c'est le verbe quitter donc nous quittons.

396. E.S : une autre relative

397. Ap10 : j'imagine cette mer bleue qui pénètre : par tout

398. E.S : où est la relative ici ?

399. Apx : qui.

400. E.S :c'est c'est : l'outil x c'est pas la relative la relative c'est TOUTE une phrase'

401. Apx : xxx

402. E.S : qui' qui pénètre partout/ c'est une proposition subordonnée relative/ elle vient juste après un nom pour le compléter c'est ça ? vous avez compris ?

Dans le premier exemple, l'enseignante corrige une erreur de conjugaison (conjugaison d'un verbe pronominal) et dans le second, elle corrige une erreur syntaxique (repérage de la proposition subordonnée relative). Les lacunes des élèves étaient totalement prises en charge par l'enseignante qui n'avait pas demandé au groupe de participer à la correction des erreurs ; pourtant il était question d'apprenants de 2^{ème} année Langues Etrangères avec un effectif réduit, qui avaient une maîtrise, disons acceptable, de la langue française leur permettant de la manier convenablement.

L'enseignante avait tendance à focaliser son attention sur des erreurs linguistiques et morphosyntaxiques, elle corrigeait systématiquement les productions des apprenants, ce qui ne reflète pas l'effet mélioratif de l'erreur quant à l'expression orale de l'élève mais plutôt renvoie à un effet de gêne au cheminement de sa pensée ce qui entrave son expression orale.

2.2.6.3. Erreur : classe de terminale

Séquence 18. E.S : Safa

1507. Ap2 : *l'histoire des peuples est très mal enseignée chaque pays se l'approprie pour pour démontrer que son comportement*
1508. E.S : *comportement*
1509. Ap2 : *coportement*
1510. E.S : *cOMportement passé a été juste*
1511. Ap2 : *comportement passé a été juste/ de même j'ai toujours été choqué que les Noirs [napres]-*
1512. E.S : *n'apparaissent*
-
1555. Ap7 : *x inadmissible' (mot proposé pour constituer le champ lexical de « racisme »)*
1556. E.S : *les messages inadmissibles oui mais je viens d'expliquer à votre euh camarade c'est-à-dire il s'agit des idées plus large donc il faut** qui vraiment renvoie au mot racisme/ donc discrimination par exemple ici discrimination c'est le même mot que différence c'est-à-dire le fait de faire des dif- de distinguer les choses /faire des différences donc c'est le mot discrimination.*
-
1558. E.S : *d'abord qu'est-ce que ça veut dire prétexte ?*
1559. Ap4 : *argument// x [elhouja] (emploi de l'arabe)*

Tout au long de la séance, l'enseignante stagiaire ainsi que ses élèves ne faisaient que lire et répondre à des questions de compréhension de l'écrit. Les interventions de l'enseignante avaient pour objectif de corriger des erreurs phonétiques qui faisaient à notre sens référence à la langue maternelle. Ainsi « *La majorité des erreurs phonétiques est liée au crible phonologique que l'apprenant a mis en place quand il a appris sa langue maternelle.* » (Abry, 2007 :51). Il y a une interférence qui réside en le transfert de l'apprenant en langue cible des caractéristiques de sa langue maternelle. Il peut même y faire appel pour remplacer un mot oublié.

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

A notre avis, les élèves ne prêtaient pas beaucoup d'importance aux corrections de leurs lacunes phonétiques. En revanche, ils s'intéressaient aux formulations possibles qui pouvaient valider leurs réponses écrites au sujet d'examen. Cela peut être interprété par le fait que ces apprenants étaient en classe de terminale, leur objectif était de réussir à l'examen. L'épreuve du BAC étant écrite, la plupart étaient démotivés par l'usage de la langue dans son aspect oral

Cette séance a connu une absence remarquable de pratique de l'oral, une minorité d'élèves participait aux échanges. Leurs tours de paroles n'étaient que consacrés à avancer des réponses à des questions écrites, oraliser des écrits (lecture du texte ou questions s'y rapportant), et surtout demander des informations quant à la méthode à entreprendre pour résoudre un sujet de baccalauréat en alternant, la plupart du temps, les codes linguistiques (français et arabe). La séance était pauvre en interactions verbales orales.

Il nous incombe de dire que s'exprimer en classe de FLE, au sens dynamique du terme demande des entraînements. Cependant, certains apprenants préfèrent ne jamais prendre la parole pour ne pas s'exposer aux regards des autres s'ils font des erreurs. Si l'erreur n'est pas encouragée chez l'élève, elle fait de lui un usager craintif du FLE qui se voit tenté d'abandonner l'expression orale.

Il est alors évident que les apprenants apprécient le rôle que joue l'erreur dans les interactions langagières car celle-ci est « *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit, comme la compagne de toute élaboration mentale vraie. Elle est signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom, qui met en jeu ses représentations préalables et ses compétences actuelles pour s'efforcer de construire du neuf* » (Astolfi ,2010 :45).

De ce fait, les partenaires de l'interaction devront se faire une représentation positive de l'erreur, qui a sans doute des incidences sur le développement de l'expression orale en classe.

Il convient de former l'enseignant stagiaire quant au traitement de l'erreur et à éveiller sa conscience pour qu'il fasse, à titre d'exemple, usage des procédés de reformulations (auto-reformulation et /ou hétéro-reformulation) à visée corrective pour encourager l'expression de l'apprenant et aboutir à l'intercompréhension de l'oral.

2.3. Évaluation de la compétence de compréhension de l'oral

2.3.1. Questions suggestives : aide à la compréhension de l'oral

L'enseignant se trouve souvent dans des échanges qui restent incomplets. Il adresse alors à son public des ordres laconiques et des questions suggestives qu'il forme de manière à atténuer le caractère injonctif du mode impératif.

Séquence 12. E.S : Ines

925. E.S : *Esc-ce que vous connaissez c'est quoi insolite ? c'est quoi insolite ?*
926. Apx : *xx (bruit)*
927. Ap 5 : *Insuli :ne.*
928. Apx : *(rires) xx*
929. E.S : *allez-y'*
930. Ap8 : *un fait divers*
931. E.S : *Comment hein ?/ c'est un événement qui hein ? qui est ?*
932. Ap 6 : *bizarre*
933. E.S : *très bien/ qui est très bizarre/ très bien x rare // donnez-moi un exemple de fait insolite // **qui peut donner un exemple ?***
934. Ap1 : *la dépression*
935. Ap1 : *difficile*
936. E.S : *non, difficile c'est un thème normal.*
937. Ap 8: *xxx*
938. E.S : *par exemple un chien qui est tombé dans une ch[y]minée c'est une insolite' /est-ce que ça se passe toujours ?*
939. Apx : *non ::*
940. E.S : *rarement'*
941. Apx :*xxx*
942. Ap 6 : *madame dans mon quartier euh –*
943. E.A : *dernièrement il y a eu un événement ici/moi j'étais pas présente dans le lycée*

Les passages en gras montrent nettement les questions suggestives que l'enseignante stagiaire a posées pour atteindre un double objectif : inciter les élèves à prendre la parole, et leur faciliter l'accès au sens du mot « insolite ». Nous remarquons qu'après la deuxième question suggestive, les élèves se sont tous intégrés dans la discussion, au point de ne pouvoir distinguer leurs propos et les transcrire. D'ailleurs, nous voyons nettement l'intervention de l'apprenat **942. Ap6** qui avait commencé à s'exprimer et raconter une scène qu'il a sûrement vue si ce n'était l'intervention de l'enseignante d'application qui voulait renforcer l'explication par d'autres exemples.

Séquence 08. E.S : Meriem

544. Ap1 : un/ un or blanc tombant du ciel. c'est nuage.
545. Ap2 : non ' pierre pierre '
546. Apx : madame ' madame '
547. Ap 3: la pluie.
548. E.S : **les pierres tombent ?**
549. Apx : la pluie ' la pluie '**
550. Ap2 : (foukaàat) [les bulles]**
551. E.S : en blanc.
552. Apx : ah :: la nei :ge
553. E.S : très bien :
606. Ap2 : pinceau (l'élève propose le synonyme de colorer)
607. E.S : c'est un verbe/ on a dit un verbe/ **qu'est-ce qu'on fait avec un pinceau ?**
608. Apx : **peinturer**
609. Ap2 : peintre'

L'enseignante stagiaire, voulant inciter les apprenants à deviner les mots manquants dans un poème à travers des indices, recourt, dans un premier temps à la question : « les pierres tombent ? ». On dirait qu'elle leur avait offert la réponse.

Les apprenants ont réagi en avançant une autre tentative de réponse (la pluie) qui a été tout de suite suivie par le mot recherché (« la neige » grâce à la couleur mentionnée dans l'indice)

Dans un second temps, il était question du verbe synonyme de « colorer », les élèves, encore une fois, étaient passés à côté du sens souhaité et avaient proposé « pinceau », l'enseignante a ajouté qu'il s'agissait d'un verbe, puis a demandé : « qu'est-ce qu'on fait avec un pinceau ? » qui était la question suggestive de la réponse correcte (peintre).

Les apprenants ont encore réagi en donnant immédiatement la réponse correcte qui a été reprise en écho par l'enseignante. Ces derniers qui semblaient encouragés par les approbations enthousiastes de l'enseignante, essayaient de poursuivre leurs interventions tout en gardant le bon déroulement du polylogue.

Séquence 15. E.S Rima

1325. *E.S : relevez s'il vous plait les mots et les expressions qui appartiennent au champ lexical de prison.*
1326. *Ap2 : tribunal*
1327. *E.S : tribunal bien encore*
1328. *Ap1 : détenu*
1329. *E.S : détenu bien*
1330. *Ap6 : souffrante*

Dans cet exemple, la formule de politesse « s'il vous plait » vient atténuer un ordre et installer une entente mutuelle. Les élèves ont eu la bonne volonté de participer et d'avancer une liste de mots renvoyant à « prison ».

Les questions suggestives permettent, en fait, à l'enseignant d'éviter le caractère menaçant de ses interventions, et surtout de soutenir les apprenants dans leurs tours de parole en vue de les aider à comprendre des énoncés oraux tout en conservant l'atmosphère interactive.

2.3.2. Réponses individuelles vs collectives

L'enseignant de FLE a tendance à adapter son langage en fonction du niveau de son public, il est appelé à alterner des questions qui demandent des réponses collectives avec d'autres qui demandent des réponses individuelles, est-il le cas pour les enseignants stagiaires de l'ENSC ?

Séquence 06. E.S Ouided

Exemple 01 :

406. *E.S : on va résumer ensem :ble tout ce qu'on a vu/ donc il s'agit de quoi ?*
407. *Apx : d'un récit de voyage*
408. *E.S : un récit de voyage/ce récit de voyage se déroule se déroule où ?*
409. *Apx : En Grèce*
410. *E.S : en Grèce/ elle a visité quelle ville ?*
411. *Apx : Athènes.*

Exemple 02 :

424. *E.S : il fait quoi/il nous fait part de quoi ici ? de ses ?*
425. *Ap 8 : de son expérience*
426. *E.S : expérience ou quoi encore ? de ses ? de ses sentiments'*
427. *Apx : ah oui :*
428. *E.S : donc il explique ses sentiments ::il raconte son voy :age*

L'enseignante a préféré travailler la synthèse de la leçon oralement. Dans une telle interaction pédagogique asymétrique, elle avait fait appel à un discours collectif dont les liens se tissaient entre elle-même et ses apprenants (exemple 01). Nous avons remarqué un cadre communicatif qui faisait apparaître une aide constante offerte par les pairs à laquelle se colle un appui indispensable de l'enseignante, bref, une solidarité discursive se voit prendre du volume.

Nous estimons que cette manière d'agir rassure les élèves et contribue à débloquent leur expression orale en langue étrangère. Il y avait en fait un comportement individuel qui avait cédé le pas au collectif. Nous voyons aussi qu'après quelques secondes, l'enseignante avait demandé l'objectif visé par le narrateur dans son récit. Elle avait affaire à une seule élève qui prenait la parole pour sauver le groupe de son mutisme. Comme elle n'avait pas donné la bonne réponse, alors l'enseignante, (qui, à notre avis, s'est précipitée) avait terminé l'énoncé de l'apprenante dans le but de poursuivre le déroulement de l'interaction verbale (exemple 02). En revanche, les réponses attendues par l'enseignant dépendent parfois de l'effectif des élèves en classe, dans ce cas l'enseignant ne se rend pas tout le temps compte des élèves qui s'abstiennent de collaborer aux échanges pour diverses raisons : timidité, incompréhension voire peur de ne pas encore comprendre les réponses ; chose à ne point négliger dans toute pratique pédagogique. Le groupe se voit alors devant un collectif qui cède à son tour la place à l'individuel.

Séquence 17. E.S : Farah

- 1454. *E.S : vous avez oublié euh les : verbes performatifs ? / mademoiselle là/ où est-ce que tu es ? quels sont les verbes performatifs ? rappelez-vous' allez-y.*
- 1455. *Ap 1 : inciter (voix très basse)*
- 1456. *E.S : inciter encore*
- 1457. *Ap 2 : penser*
- 1458. *E.S : penser /exhorter/ interpeler d'accord ? /l'auteur a-t-il / a utilisé quoi encore ? à part les verbes performatifs.*
- 1459. *Ap 3 : les verbes de modalité.*
- 1460. *E.S : modalité encore ? /quand on s'adresse à quelqu'un d'autre/sortez/ écrivez/*
- 1461. *Ap 4 : l'ordre*
- 1462. *E.S : c'est le mode impératif*

- 1470. *E.S : dans la deuxième partie/ l'argumentatif c'est la ? qu'est ce qu'on a dit ? réveillez-vous ? mademoiselle à la première table'la partie argumentative/ pourquoi l'auteur avance ces arguments ? pour euh ?*
- 1471. *Ap 6 : donner des preuves*

1472. E.S : on l'a dit tout à l'heure !//vous êtes en train de réviser au Bac ? alors je vous dis vous devez commencer à réviser vos cours/ vous n'êtes pas préparés et je vous dis commencez à réviser vos cours/ parce que l'échec n'est pas bien.

1473. Ap7 : sensibiliser et agir

1474. E.S : sensibiliser et agir/ vous agissez pour que vous révisiez vos cours/ d'accord ?/ c'est compris ?

L'enseignante avait assuré une séance de compte-rendu d'un texte exhortatif à des élèves de terminale. Les élèves ne faisaient aucun effort pour s'exprimer, les interactions étaient rares et se réduisaient à des mots phrases de telle sorte que l'enseignante stagiaire avait l'impression de travailler seule. Cet extrait révèle une réalité alarmante que vivent les enseignants stagiaires en classe de FLE.

Nous pouvons interpréter ce phénomène répandu dans les classes de troisième année secondaire par le fait que la plupart des élèves n'éprouvent aucun intérêt pour la langue orale étant donné que l'épreuve du Bac est écrite. Leur unique objectif est de réussir à l'épreuve écrite.

Dans bien des cas, ce silence qui règne au moment où l'enseignant s'attend à des interactions au sein du groupe peut bien être dû au fait que les apprenants sont passifs ou qu'ils s'affrontent à une mauvaise compréhension ; alors l'enseignant se trouve contraint d'employer fréquemment des procédés de reformulation, d'auto-paraphrasage et de reprise pour tenter d'assurer un niveau de compréhension satisfaisant aux apprenants. Il use du feedback (d'accord ?) en vue de stimuler leur expression. Ces derniers, faisant mine de s'intégrer dans les échanges, se rattrapent en répondant collectivement. L'enseignant est donc amené à encourager la prise de parole collective dans sa classe, à y recourir de temps à autre tout en portant une grande attention aux élèves en difficulté. Fier de son travail, il atteint un triple objectif : stimuler l'expression orale de l'élève, l'intégrer dans le groupe (interactions orales) et vérifier sa compréhension.

2.3.3. Réponses incomplètes ou insuffisantes : comment réagir ?

L'enseignant du FLE est régulièrement exposé à des moments d'interactions à sens unique, il se voit acteur sur scène et spectateur à la fois. Parfois, il est obligé de faire parler les apprenants pour diverses raisons (déclencher l'expression, vaincre la timidité, évaluer la

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

compréhension, etc.). Il pose des questions auxquelles répondent les élèves avec des mots décontextualisés, des réponses incomplètes voire insuffisantes.

Dans cette partie, nous ne traitons pas l'erreur à proprement parler (citée dans 2.2.6 du chapitre en cours), mais bien des tentatives de réponses des apprenants, qui transmettent certes les idées que l'enseignant souhaite recevoir pour confirmer la compréhension des apprenants ; cependant, il les voit ne répondre que partiellement aux objectifs visés par ses questions. Nous citons ci-dessous des exemples de réponses qui font preuve de compréhension d'énoncés oraux mais manquent d'expression.

Séquence 15. E.S : Rima

Pour faire la différence entre verbe de modalité et verbe performatif, l'enseignante stagiaire Rima échange avec ses élèves ainsi :

1409. E.S : Les verbes performatifs c'est inciter/ d'accord/les verbes de modalité c'est tout dépend du sens d'accord ?

1410. Apx : oui

1411. E.S : Par exemple quand je dis je veux : réussir/ c'est quoi la valeur ? qu'est-ce qu'il exprime ce verbe ? je veux réussi ::r ?

1412. Ap5 : [oumnia] (en arabe qui veut dire un souhait)

1413. E.S : comment on dit ça ?

1414. Ap 4 : le souhait.

1415. E.S : le souhait bravo :

L'extrait révèle un exemple évoqué dans la partie précédente : l'usage de l'arabe par les élèves de classes de terminales.

Pour identifier l'emploi des verbes performatifs et les verbes de modalité, l'enseignante avait donné un exemple oralement et a demandé aux élèves de dégager le sentiment en oeuvre. Une élève a réagi spontanément en avançant un terme en arabe « oumnia ». L'enseignante qui avait accepté la réponse a demandé le sens en français, l'élève ensuite a fini par donner la réponse souhaitée.

Dans ces échanges, nous comprenons qu'un contrat de confiance s'était installé entre l'élève et l'enseignante en répondant en arabe et spontanément (auto-sélection du tour de parole). L'élève avait cru répondre correctement et suffisamment à la question étant donné que la notion y est (compréhension de l'oral atteinte), toutefois, elle s'est rendu compte, après la réaction de l'enseignante : « *comment on dit ça ?* », que sa réponse manquait de code linguistique : la langue française, après quoi elle a donné la réponse correcte.

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

A notre avis, derrière cette expression insuffisante se cache un désintérêt pour la langue française attesté même par l'absence de la plupart des élèves de cette classe. En fait les élèves de 3^{ème} année tâchent à tous prix d'atteindre le sens des énoncés écrits, ils pratiquent rarement l'oral (l'épreuve du Bac étant écrite), c'est pourquoi ils usent de leur langue maternelle pour prouver leur compréhension des propos oraux circulant entre les partenaires en classe. Or ce qui est recommandé à l'apprenant, une fois en salle de cours, est qu'il doit conformer « *sa production langagière à des règles communicatives explicites ou implicites, par exemple, il doit donner des réponses d'un certain type, en utilisant telle ou telle forme* » (Cicurel, 2011 :31)

Séquence 17. E.S Farah

1485. *E.S : dans la dernière partie l'auteur fait quoi ? /toujours on se rappelle'*

1486. *Ap4 : exhorter.*

1487. *E.S : Exhorte allez*

1488. *Ap5 : appelle*

1489. *E.S : appelle / très bien.*

1490. *Ap4 : agit*

1491. *E.S : comment ?*

1492. *Ap4 : agit euh dans la dernière euh*

1493. *E.S : on n'a pas encore ar- on n'est pas encore arrivé que l'auteur agit/ d'accord ? / interpelle d'abord et : exhorte pou :r ce que tu viens de dire/ très bien*

L'enseignante avait demandé de citer les fonctions de la situation finale d'un texte exhortatif (interpeller et exhorter pour faire agir). Après deux interventions, une élève ajoute « agir ». Le verbe a été proposé dans son sens large qui se prête à diverses interprétations : l'auteur agit, il incite à agir, agir est l'objectif principal de la dernière partie du texte exhortatif, etc.

Cet exemple montre que l'élève a bien compris que la dernière partie du texte incite à réagir. Toutefois, elle s'est contentée de proposer un mot polysémique isolé et dépourvu de son contexte.

L'enseignante, en s'arrêtant et ajoutant un contexte au verbe proposé, a produit une correction qu'elle aurait dû laisser à l'initiative de l'apprenante ou à ses camarades.

Séquence 12. E.S Ines

813. E.S : *qu'est-ce que ça veut dire journalistique ?*
814. Ap6 : *journal*
815. E.S : *c'est-à-dire qui paraît qui est édité comme le journal d'accord ?*
816. Apx : *oui*
817. E.S : *on a quatre types de journal/ quels sont/ c'est :: types de journal que vous connaissez ?/ un journal qui paraît chaque jour comment appelle-t-on ce genre ?*
818. Ap6 : *le quotidien*
819. E.S : *le quotidien très bien/ on a le quotidien:// (écrit au tableau) qu'est-ce que ça veut dire quoi quotidien ? qui pa-?*
820. Ap1 : *qui paraît*
821. Ap 5: *chaque jour*
822. E.S : *qui paraît chaque jour très : bien// qui paraît// chaque //jour. (écrit au tableau)/ encore ? quels sont les types que vous connaissez ? le quotidien et : ? // Qui paraît chaque semaine/ comment appelle-t-on ce genre ? allez-y ? [eb]' [eb]' [ebdo] ?*
823. Ap 2: *abdou ah ? (un surnom qui remplace les prénoms commençant par Abd tel Abderrahim)*
824. Apx : *(rires)*
825. E.S : *[ebdo] ? arrêtez/ arrêtez/ [ebdoma] ?// hebdomadaire' hebdomadaire c'est-à-dire ?*
826. Ap7 : *chaque semaine'*
829. E.S : *encore ? un autre type ?*
830. Ap 7: *chaque moi'*
831. Ap 8: *chaque mois ?*
832. E.S : *hein ! comment appelle-t-on ce journal ? comment appelle-t-on ? men- '/ men ? mensu'*
833. Ap 8 : *mensuaire ?*
834. E.S : *non/ mensuel c'est-à-dire qui paraît chaque mois. D'accord ?*

Dans ce troisième extrait, l'enseignante mène une leçon dont le thème est le récit journalistique (le fait divers), Dans un premier temps elle demande le sens de « journalistique ». La première intervention était « journal », cette réponse est loin d'être complète car elle comporte elle aussi un terme isolé que l'enseignante s'est chargée de compléter dans le tour suivant (tour n° 815). Cette réponse comporte tout de même un mot de la même famille que le précédent, ce qui indique que chez l'étudiante il y a une distance entre le concept et sa représentation linguistique, c'est-à-dire une difficulté à s'exprimer et exprimer ses pensées.

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

Dans un second temps, l'enseignante a demandé de citer les types de journaux, comme il n'y avait pas de réponse immédiate et que les élèves parlaient parfois tous en même temps au point de ne pouvoir distinguer leurs propos, l'enseignante a donné des parties de mots en les répétant à chaque fois, et les élèves ne faisaient que deviner la partie manquante ; à ce moment-là, l'enseignante reprenait le mot ou l'expression correcte et l'accompagnait de compliments.

Cet exemple exige de prendre en compte non seulement les expressions de l'élève mais conjointement les interventions de l'enseignante. Celle-ci tente à mainte reprise de ponctuer l'intervention des élèves par l'usage de mots tronqués. A notre avis, cette façon de donner la moitié de la réponse est considérée par certains élèves comme dérisoire et expose l'enseignant à des moqueries (comme c'est le cas dans les tours 822- 832. Cette offense potentielle qui pourrait engendrer le rire des camarades peut même entraver l'expression des élèves et dévier leur compréhension, il incombe alors de la réparer.

Du côté des apprenants, ceux-ci ont tendance à n'écouter que les syllabes avancées par l'enseignante pour jouer à la devinette et sans doute à l'aveuglette. Il y a là un cas de compréhension sélective : les élèves se concentrent sur les mots à deviner et se détachent fort probablement du contenu de la leçon.

Enfin, ces trois exemples nous laissent supposer que les élèves oscillent entre la sécurité du refus de participer en classe et l'insécurité liée à la critique d'autrui (insécurité linguistique), ils préfèrent alors plutôt interagir avec des mots décontextualisés et des énoncés incomplets ou insuffisants que de se tromper en essayant de formuler des énoncés parfaits : ils évitent de commettre des erreurs.

L'enseignant, de son côté, est amené à solliciter l'expression de l'élève et à le suivre dans sa réflexion en lui accordant le temps de parole suffisant pour lui permettre non seulement d'interagir avec les membres du groupe mais aussi de prouver à travers son expression (bon choix des mots) qu'il participe à la construction du sens, ou encore qu'il a bien saisi le contenu des énoncés oraux.

2.3.4. Procédés permettant le suivi et le contrôle de l'assimilation des énoncés oraux.

Dans ce qui suit, nous aurons affaire à des moments de l'interaction où l'élève focalisera son attention sur des détails et/ ou sur la compréhension globale des messages oraux, le but

étant de lister les procédés les plus utilisés par les enseignants stagiaires de l'ENSC pour suivre et contrôler l'assimilation des contenus d'énoncés oraux par les apprenants :

2.3.4.1. La validation

Séquence 03. E.S Ouided

Il était question d'expliquer des mots ou expressions que les élèves ont entendus pendant qu'ils regardaient un document audiovisuel :

277. *E.S : parfois vous regardez des films/ la scène se déroule dans le désert//parfois quelqu'un est disparu il ne trouve plus son chemin/ et il trouve des gens qui passent/ des gens qui passent/ l'ensemble de ces gens :on les appelle des nomades ça veut dire*
278. *ApX: caravane*
279. *E.S : oui/ regardez// la caravane représente l'ensemble de ces gens/ donc la caravane en général représente l'ensemble des gens qui se déplacent par contre les nomades c'est : plus : relié à un mode de vie/ donc ce sont des gens qui se déplacent toujours ce sont ?*
280. *Ap6 :ah :: [rohala] (mot en arabe qui vaut dire les nomades)*
281. *ApX : les bedous*
282. *E.S : les bedou voilà : en français c'est ça les nomades*

Dans cet extrait, l'enseignante a utilisé le présentatif «voilà » avec un allongement vocalique (indice de satisfaction) et ce pour valider les réponses des apprenants après deux tentatives d'explications. Elle avait expliqué premièrement le sens du mot « nomades » en utilisant un exemple (cas de rencontrer des nomades dans le désert), et voulait savoir si le sens avait bien été atteint. Les apprenants ont proposé le mot « caravane », ce qui n'a pas pu être validé par l'enseignante et ont obligé cette dernière à essayer pour une deuxième fois d'expliquer ce mot en le comparant à « nomades ».

Séquence 18. E.S Safa

1561. *E.S :j'ai raté euh :: la première séance /le cours et euh au lieu de dire la vérité par exemple j'ai raté le bus là je lui dit à madame euh voilà j'étais malade*
1562. *Ap5 : cause fausse*
1563. *E.S : très : bien je ne donne pas la vérité mais je donne des fausses causes*

Dans cet extrait, l'enseignante a expliqué le concept de « prétexte » en racontant une brève scène (le choix du lexique et l'expression ont pu faire émerger le sens). Après qu'une

élève eut dénommé le fait « cause fausse » l'enseignante a validé cette intervention en utilisant un appréciatif (très bien) et a poursuivi l'explication.

2.3.4.2. L'amorce

Séquence 15. E.S Rima

1282. Elle a giflé : l'officier et donc c'est pour cette raison que son papa /il a lancé un appel afin de la libé- ?

1283. Apx : libérer

1284. E.S : très bien afin de la libérer ou bien pour qu'elle soit libre

Dans cet exemple, l'enseignante, qui avait expliqué oralement un fait du texte, a amorcé la réponse attendue en donnant une partie de celle-ci. Elle voulait, en fait, s'assurer que les élèves étaient attentifs à ses propos, et ils ont prononcé le mot complet. Nombreux sont les moments voire les séances, auxquelles nous avons assisté, qui comportent ce procédé de contrôle de la compréhension (voir séquence12 par exemple).

2.3.4.3. L'exemplification

Séquence 15. E.S Rima (fourniture de l'exemple par l'enseignante)

1284. Le juge a refusé de la libérer sous caution/ c'est quoi la cau- c'est quoi caution ?

1285. Ap2 : les euh : [masjun] (en arabe qui veut dire les emprisonnés)

*1286. E.S : non/ regardez **quand vous achetez un réfrigérateur ou un : TV donc vous trouvez si par exemple ne marche pas vous allez trouver une ?***

1287. Ap 3 : date

1288. E.S : comment vous appelez ça ?

1289. Ap4 : garantie

1290. E.S : très bien avec garantie

En vue d'expliquer oralement un mot, l'enseignante a utilisé un exemple précédé par « regardez » pour attirer leur attention puis a employé la locution « par exemple ». Les élèves ont sur le coup deviné le mot recherché en proposant la « garantie »

Séquence14. E.S : Rima (fourniture des exemples par les apprenants)

1217. E.S : en mettant des articles en vente/c'est quoi ces articles/ des publications ?

1218. Apx : oui

1219. E.S : oui ? des articles ?

1220. Apx : oui

1221. E.S : *donnez des exemples d'articles qui se vendent en ligne ?*
1222. Ap5 : **vêtements**
1223. E.S : *très bien des vêtements encore'*
1224. Ap6 : **pantalon**
1225. E.S : *très bien oui pantalon vêtements et ?*
1226. Ap 7: **électroménager**
1227. E.S : *électroménager*
1228. Ap3 : **nourriture**
1229. E.S : *très bien la nourriture surtout fast-food*

Dans cet extrait, l'enseignante a voulu tester la compréhension des apprenants en leur demandant de proposer des exemples d'objets que l'on vend en ligne.

2.3.4.4. L'interrogation

Séquence 15. E.S : Rima

1319. E.S : *y a la partie argumentative d'accord/ là où l'auteur va argumenter afin de convaincre et de persuader le destinataire/ la dernière partie c'est quoi ?*
1320. Ap5 : Appel
1321. E.S : *très bien c'est la partie où l'auteur va lancer son appel c'est ce qu'on appelle la partie exhortative 'ça va ?*
1322. Apx : Oui
1323. E.S : **sûr ?**
1324. Apx : oui

Après avoir rappelé le plan d'un texte exhortatif, l'enseignante demande d'une façon directe « Ça va ? » suivi par « sûr ? » pour vérifier si les élèves ont saisi ce qu'elle avait avancé. Il semble que la plupart des élèves, faute de plusieurs facteurs psychiques, linguistiques ou les deux à la fois, évitent de répondre par « non », ce qui pourrait fausser les attentes de l'enseignant. Il serait mieux de tester leur compréhension par une question portant sur le contenu des énoncés oraux, comme évoqué dans l'exemple suivant :

Séquence 03. E.S Ouided

223. E.S : *donc si vous l'avez remarqué/ ils ont dit que ils se sont spécialisés dans la commerce des épices et pourquoi ils étaient spécialisés dans la commerce des épices ? /c'est grâce à quoi ?*
224. Ap : *l'endroit de cette euh*
225. E.S : *très : bien : c'est grâce à l'endroit.*

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

L'exemple est extrait d'une séance de compréhension de l'oral, l'enseignante avait posé un certain nombre de questions dans le but de suivre et contrôler la compréhension des apprenants ainsi que les inciter à interagir.

2.3.4.5. La reprise

Séquence 19. E.S Assia

1616. *E.S : Quand on dit cadre social// cadre social c'est-à-dire euh : la famille euh toutes les relations que vous trouverez euh*

1617. *Ap3 : l'entourage de**

1618. *E.S : pardon ?*

1619. *Ap3 : l'entourage de la : euh personne*

1620. *E.S : oui l'entourage/ la famille les amies euh les connaissances*

L'enseignante confirme la validité de l'intervention de l'apprenante en reprenant un mot que cette dernière avait prononcé, et l'avait précédé de « oui ».

Séquence14. E.S Rima

1206. *E.S : La situation pandémique mondiale/ ça veut dire quoi la situation pandémique mondiale ?*

1207. *Ap : Le covid*

1208. *E.S : très très bien le corona virus*

Dans cet extrait, l'élève a prononcé le nom abrégé de la maladie (Covid) qui a été repris par l'enseignante en utilisant la formule intégrale.

Nous pouvons en déduire qu'il est clair que les enseignants stagiaires utilisent différents procédés pour suivre et contrôler la compréhension de l'oral des apprenants. Les plus répandus dans notre corpus sont la validation, l'amorce, l'exemplification, le questionnement et la reprise ; toutefois, ils n'accordent pas suffisamment de temps de parole aux enseignés.

D'ailleurs, en étant exposé à des propos oraux, chaque apprenant adapte son écoute à un objectif déterminé (voir chap. III : 2) mais nul n'est à l'abri de fausser le sens que dégagent les énoncés oraux. De ce fait, nous ne pouvons guère ni contrôler ni suivre hic et nunc l'assimilation d'énoncés oraux de tous les apprenants en classe de FLE mais seulement frayer des chemins de vérification de certains processus mentaux ayant trait au savoir en

œuvre (lors de la compréhension de l'oral, ce qui est difficilement perceptible par l'enseignant stagiaire.

Synthèse

L'analyse des données recueillies à travers la grille d'observation des interactions ayant lieu entre les enseignants stagiaires et leurs élèves en classe de FLE, nous a été salutaire dans la mesure où nous avons pu nous rapprocher de ces enseignants stagiaires en phase de stage au cours de l'exercice de leur future profession. Nous avons pu ensuite confirmer, ajouter et enrichir certains résultats obtenus à travers les deux questionnaires précédemment analysés : l'un destiné aux enseignants de l'ENSC et l'autre destiné aux étudiants de fin de cycle de la même École.

Nous avons pu observer de près le comportement des étudiants stagiaires, ce qui nous a servi de données reportées dans notre grille d'observation. L'analyse de ces données a été regroupée sous trois axes majeurs comme suit :

1. Motivation et animation de la classe

Dans cette partie, nous avons parlé du comportement de l'enseignant stagiaire avec les apprenants pour les motiver, prêter plus d'attention à l'écoute d'énoncés émis en FLE et créer un climat ambiant en classe.

Certains stagiaires utilisent des documents sonores sur des thèmes qu'ils croient motivants mais pour lesquels certains élèves éprouvent des difficultés énormes les empêchant d'accéder au sens. Il serait alors légitime d'adapter les contenus de ces documents au niveau des élèves en vue de leur permettre de s'ouvrir des pistes d'échanges avec les partenaires de la classe et contribuer, en groupe, à construire le sens.

Nous avons aussi remarqué que les stagiaires tâchent de faire parler les apprenants mais acceptent majoritairement des interventions à caractères réduits. Ils animent leurs classes et insufflent aux apprenants l'esprit de travail à travers le bon choix des thèmes de discussions, l'usage des sanctions et des compliments, la maîtrise de la classe ; mais ils s'exposent parfois au spectre des interactions inutiles qui engendrent la démotivation.

Les stagiaires pointent du doigt les réponses constructives des apprenants tout en se contentant de les citer. Ce qui aurait dû stimuler d'éventuelles interventions et favoriser un climat ambiant à l'expression de l'élève au sein du groupe si ces questions avaient été suffisamment exploitées.

Quant à l'environnement de l'élève, nous avons remarqué que certains enseignants stagiaires rencontrent des difficultés à favoriser les échanges entre les partenaires, à mener leurs élèves à comprendre des messages oraux émis dans la langue française. La cause en est les grands effectifs de classe ou encore qu'il s'agit de classes terminales.

2. Prise en charge du groupe classe et interactions langagières

Notre présence en tant qu'observatrice en classes prises en charge par les enseignants stagiaires de l'ENSC nous a montré différentes réalités quant aux méthodes entreprises par ces enseignants pour prendre en charge le groupe classe. Notre attention a été focalisée sur l'expression des élèves dans les interactions langagières et sur la compréhension des propos oraux.

En effet, l'enseignant stagiaire tente de stimuler la parole des élèves, il les incite à s'intégrer dans les échanges et encourage leur expression. Dans bien des cas, il expose les apprenants à des moments de suspens pour qu'ils s'interrogent, répondent et évaluent leurs réponses sans son intervention. Il est appelé surtout à s'interroger, lui aussi, sur les divers moyens de rendre actifs les apprenants en recourant aux questions, non pas les siennes mais les leurs, cela s'avère un exercice très efficace pour développer l'habileté à comprendre l'oral. Cependant, nous devons dire que les moments où le stagiaire monopolise la parole occupent un temps remarquable dans les échanges.

De plus, plusieurs extraits de nos enregistrements montrent comment l'enseignant stagiaire arrive à garantir le passage d'un exemple simple à d'autres plus enrichissants. Cela développe en lui le goût de « faire participer » en donnant plus de valeur à l'expression orale à condition qu'il ait choisi des thèmes attrayants.

Il arrive que l'élève se trouve face à des locutions idiomatiques qu'il interprète incorrectement, il leur fait perdre leurs sens, ce qui explique la complexité de l'habileté de comprendre des énoncés émis en français. L'exemple « les Noirs gens », qui était avancé par

un participant pour parler du harcèlement, se prête à deux interprétations : ce sont, d'une part les Noirs qui agressent le plus et, d'autre part ils sont, eux, les plus agressés.

Ajoutons que pour aboutir à tout prix au sens des énoncés oraux, il était question de jouer sur les procédés de reformulation, de reprise et de répétition. Ces procédés permettent d'atteindre plusieurs objectifs à savoir : solliciter les élèves réservés et les inviter à s'intégrer dans les échanges, les encourager à poursuivre leurs interactions, lever l'ambiguïté sur des notions mal exprimées voire mal comprises, attirer l'attention sur des erreurs et récapituler le contenu d'une leçon ou d'une partie de celle-ci.

Nous avons ainsi remarqué que, les futurs enseignants ne tolèrent que rarement l'erreur, ils interviennent à tout moment pour y apporter des corrections. Et comme ils font eux-mêmes des erreurs, ils éprouvent du mal à les considérer comme source d'apprentissage chez les élèves, ce qui donne suite à de rares tentatives de prises de parole et c'est ce qui pourrait abîmer par conséquent la construction mutuelle du sens.

3. Évaluation de la compétence de compréhension de l'oral

La dernière partie de notre grille d'observation s'intéresse à évoquer les procédés qui facilitent l'évaluation de la compréhension d'énoncés oraux par les enseignants stagiaires.

Ces derniers recourent à des questions suggestives et encouragent selon les cas les réponses individuelles ou collectives.

Sans dévoiler leur insatisfaction vis-à-vis des réponses incomplètes ou insuffisantes, ils tentent de fournir soit la moitié de la réponse soit la réponse complète. Ce comportement répandu chez la plupart de nos stagiaires est un facteur qui affecte les interactions langagières au même titre qu'il entrave la compréhension de l'oral.

Enfin, nous avons pu lister les procédés entrepris par les enseignants stagiaires en vue de suivre et contrôler l'assimilation d'énoncés oraux par leurs publics, à savoir : la validation, l'amorce, l'exemplification, l'interrogation et la reprise.

Mais l'échantillon auquel nous avons eu affaire n'était en aucun cas parfait, les comportements qui y figurent transposent des réalités vécues par des enseignants stagiaires de l'ENSC que nous avons observées et commentées en essayant d'y apporter certaines corrections. Cela revient amplement à leur manque d'expérience professionnelle.

Conclusion

Au terme de cette analyse sur la façon de mener les interactions langagières par les enseignants stagiaires de l'ENSC et ce en vue de marquer le passage de l'expression orale à la compréhension de l'oral, nous pouvons formuler une réponse nette à notre problématique. Nous concluons que les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE des futurs enseignants reflètent certes un bagage assez riche en termes de comportements professionnels, toutefois ils appauvrissent les échanges quand ne s'entend que la voix de l'apprenant. Ces échanges devraient permettre aux partenaires du groupe-classe de se construire ou co-construire le sens d'énoncés qu'ils écoutent tout en ayant recours à l'expression orale. Ainsi l'expression dans le groupe, l'échange, la discussion sont des voies vers une expression orale réussie qui aboutit sans doute à une compréhension de l'oral réussie.

La cause du manque d'expression de l'élève face à l'enseignant est que ce stagiaire est encore en apprentissage lui aussi, encore en train de développer ses compétences langagières, cognitives et professionnelles en phase de stage.

Ainsi, dans certaines séquences de l'interaction, les enseignants stagiaires occupent la quasi-totalité des tours de paroles, ce qu'ils reconnaissent dans leurs réponses à notre questionnaire de départ (50% affirment que les enseignants stagiaires monopolisent la parole. Voir chap. VI : 2.1.6).

Ces stagiaires ont l'impression qu'ils ne réalisent pas convenablement ce que leur demandent leurs formateurs et tentent à tout prix de satisfaire à la fois les enseignants formateurs et les élèves, c'est pourquoi ils se heurtent à des moments pénibles de gestion des tours de parole. On les voit bégayer, se corriger, monopoliser la parole, la céder à l'élève puis l'interrompre. Ils ont tendance à assurer des leçons monologues et n'ont pas de bases solides pour apprécier leur travail. Ces moments de stress les envahissent et ils ne s'en sortent que rarement.

Bien qu'ils soient formés pour mener à bien les leçons qu'ils assurent, les enseignants stagiaires éprouvent des difficultés à se détacher du rôle d'un acteur qui fournit le savoir suivant les méthodes traditionnelles. Autrement dit, les étudiants de l'ENSC sont censés être

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

dotés d'un certain bagage comportemental et des savoirs disciplinaires avec les moyens de leur mise en pratique nécessaires à l'exercice de leur future profession, avant de se tenir debout devant les élèves : privilège accordé par l'ENSC tout au long du cursus universitaire. Toutefois, pour certains stagiaires, la réalité en phase de stage prouve le contraire : ils sont loin de répondre aux besoins langagiers des apprenants, manquent d'autonomie et dépendent, dans bien des cas de leurs descriptifs des leçons.

Ce penchant sur les descriptifs des leçons pourrait bien être dû au manque de préparation de l'activité en œuvre, à la timidité, au manque de confiance en soi ou encore au bagage linguistique pauvre (préalablement confirmé par 85% des enseignants de l'ENSC. Voir chap. VI : 2.1.3.1).

L'erreur, facteur de réussite, n'est pas beaucoup appréciée par les enseignants stagiaires qui interviennent sans cesse pour y apporter des corrections. De ce fait, ils privent les élèves de s'exprimer et entravent le bon déroulement des interactions. Alors qu'ils devraient, d'un côté corriger pour échapper à un malentendu (incompréhension) et, d'autre côté ne pas corriger pour éviter de suspendre l'interaction ; il est en fait recommandé d'agir en fonction d'enjeux pragmatiques.

Notons qu'en classe de FLE, les élèves sont en mesure de développer des stratégies métacognitives pour répondre à « comment écouter ? ». L'enseignant est alors amené à leur offrir un climat adéquat pour développer une écoute attentive des énoncés oraux tout en stimulant l'expression, à l'aide de quoi ils feront part de leur compréhension (confirmation) ou ils contribueront à apporter des éléments de construction de sens (compréhension). Pour ce faire, l'enseignant doit prendre conscience des réalités toujours cachées telles que : insécurité linguistique, incompréhension, timidité, peur de prendre la parole (facteurs traités dans le questionnaire destiné aux étudiants : chap.VI : 2.1.4.2). Il est recommandé de recourir aux approches neurolinguistiques (ANL), qui s'intéressent grandement à la manière de traiter l'information et la manipulation orale de la langue, pour parfaire les comportements langagiers en classe.

Le stagiaire est amené aussi à développer le sens de l'autonomie chez l'apprenant, qui se verra alors acteur de sa propre motivation. Ainsi, par l'intermédiaire des interactions avec l'enseignant et ses camarades, il construira le concept final de l'énoncé. L'enseignant doit

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

impérativement s'effacer de temps à autre pour laisser l'enseigné construire et évaluer sa compréhension qui est, bien entendu

« un phénomène intérieur personnel, résultant de la mise en jeu d'un certain nombre d'aptitudes psychologiques difficiles à développer. La seule issue pratique est donc d'amener l'auditeur à extérioriser cette compréhension, et à provoquer une réaction de sa part, réaction qu'il peut alors comparer à la réaction attendue et fournie par le corrigé, pour qu'en fin de compte il développe lui-même son aptitude à la compréhension en améliorant ses performances par une méthode d'essais et d'erreurs. » (Holec, 1973 :05)

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre travail est centré sur trois pôles essentiels relatifs à la didactique de l'oral et qui figurent dans tout acte pédagogique à savoir : expression, interaction et compréhension. Notre perspective majeure a été d'interroger, d'observer, d'expliquer et de clarifier certains phénomènes existant dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du FLE aux étudiants de l'ENSC. Pour ce faire, nous nous sommes concentrée, dans un cadre oral, au passage de l'expression à la compréhension (assuré par les interactions langagières en classe de FLE) qui est pris en charge par l'étudiant stagiaire de l'ENSC. Cette manœuvre ne perdra pas de vue, bien entendu, la mise en place d'un aperçu du parcours langagier mené dans les locaux de l'ENSC. Cette relation tripartite à laquelle l'étudiant de l'ENSC s'expose d'abord dans son lieu de formation puis dans son établissement de stage, est une sorte de synergie qui a fait naître notre réflexion suite à quoi nous avons pu tracer les lignes de cette recherche.

Afin de répondre à nos interrogations articulées plus haut, nous avons administré deux questionnaires à des échantillons bien représentatifs d'enseignants et d'apprenants de l'ENSC. Il en a ainsi résulté une bonne récolte de données à travers l'observation et l'enregistrement des leçons réalisées dans des lycées de la wilaya de Constantine.

Nos apports théoriques ainsi que nos outils d'investigation ont mis en avant notre problématique de départ et nous ont permis d'y apporter des réponses et d'avancer les résultats suivants :

- L'expression orale lors des interactions langagières en classe de FLE permet inévitablement d'atteindre la compréhension de l'oral que ce soit à l'ENSC ou dans l'établissement de stage. Toutefois, les enseignants ainsi que les apprenants ne favorisent que rarement un climat interactif où les voix des apprenants règnent. Cela est dû au fait qu'en formation, bon nombre de normaliens sont des récepteurs passifs et en stage ils monopolisent la parole ; ce qui confirme notre hypothèse principale

- Un manque remarquable de pratique de l'oral par les apprenants se voit à l'ENSC. Les enseignants se plaignent d'avoir, surtout en classe de fin de cursus universitaire, des étudiants qui s'appauvrissent, au lieu d'être plus à l'aise, en termes d'expression orale. Les facteurs linguistiques et psychologiques dus à ce fait ne manquent pas : bagage linguistique médiocre, insécurité linguistique, difficultés d'ordre grammatical et conjugal, timidité, peur

de prendre la parole seul, manque de motivation et effectif qui parfois dépasse la quarantaine d'enseignés au lycée comme à l'ENSC en classe de FLE.

En phase de stage, ces étudiants changent de statuts, ils sont à la fois devant des formateurs et des élèves et se voient devoir satisfaire les exigences de leurs observateurs, c'est pourquoi ils monopolisent la parole et provoquent, dans bien des cas, des interventions réduites chez les élèves qui, à leur tour préfèrent se renfermer dans un silence absolu.

- Les enseignants de l'ENSC ainsi que les enseignants stagiaires recourent à divers moyens pour favoriser la prise de parole et l'expression orale en FLE, même rarement. Ainsi, et suite à des insuffisances remarquables en expression orale, ils proposent : d'intensifier le volume horaire hebdomadaire du module de Pratique de l'Oral (pour les étudiants de l'ENSC), développer l'autonomie chez l'apprenant, inciter les apprenants à prendre la parole, se doter du rôle d'un interactant et non d'un enseignant, recourir aux procédés de reformulation et de répétition, exploiter des supports motivants et des documents audio ou audiovisuels, accepter et ne pas diaboliser l'erreur, etc.

Une chose est certaine, à l'ENSC ou en classe de stage, les enseignants tentent certes de déclencher l'expression orale chez leurs enseignés. Cependant, il n'est tout de même pas à nier que les apprenants se sont habitués à intervenir, la plupart du temps, pour ne fournir que des mots et non des expressions, ils se contentent d'avancer des réponses à des questions fermées et non ouvertes. Ceci dit, les séances de FLE s'appauvrissent en matière d'expression orale.

En effet, en stage, les enseignants manquent d'expérience professionnelle, ils exercent à peine leur futur métier sur un terrain qui leur est provisoire. Le but de ces jeunes est de transmettre un savoir plus que d'instaurer des compétences langagières : ils parlent plus que les élèves, ils envahissent, dominent le territoire langagier par leurs propos, souvent répétés, sans se soucier de leurs élèves qui, étourdis et même déboussolés, perdent le cheminement de leur pensée. Ceci influence les comportements des interactants et se répercute négativement sur la bonne gestion de la classe, au même titre que sur la gestion des tours de parole. Cela explique nettement la rareté des interactions langagières orales qui, à leur tour, peuvent conduire à une construction de sens altérée voire une compréhension de l'oral non atteinte.

Conclusion générale

En ce qui concerne l'effet de l'usage de la plateforme pédagogique Moodle sur les interactions langagières et la compréhension de l'oral du FLE, il a été prouvé que les enseignants et les étudiants de l'ENSC manquent de formation adéquate pour y faire face.

Ainsi, sans prétendre l'exhaustivité, nous avons répondu brièvement à nos questions de départ et avons confirmé nos hypothèses. Dans ce qui suit, nous nous appuyons sur nos apports théoriques et les résultats obtenus à travers les données collectées via nos outils d'investigation et tenterons d'apporter plus de précisions quant à :

- La pratique de l'oral en classe de FLE à l'ENSC et dans les établissements de stage.
- L'explication de l'apport de l'expression orale lors des interactions langagières à la compréhension de l'oral du FLE.
- La proposition des conduites à tenir afin de favoriser à la fois la prise de parole chez l'apprenant et les interactions entre les partenaires du groupe classe.
- L'apport de précisions à propos de l'usage de la plateforme Moodle et son apport à l'interaction langagière orale chez les partenaires de l'ENSC.

En effet, dans le premier chapitre de la première partie dite de bases théoriques, nous avons cerné notre contexte de recherche et avons expliqué qu'en Algérie les langues étrangères règnent dans nos universités et particulièrement à l'ENS où un grand intérêt est accordé à la langue française.

Le second chapitre, a expliqué que tout enseignement- apprentissage n'a de sens que si l'apprenant tente de vaincre la paralysie due à son silence. Il n'est en aucun cas hermétique pour ne pouvoir faire part de son expression orale.

Dans le troisième chapitre, nous avons apporté des éclaircissements à propos de la relation expression-compréhension en insistant sur le fait que l'expression orale pourrait offrir un large horizon à la compréhension de l'oral.

Nous avons consacré le quatrième chapitre à renseigner sur la notion d'interaction langagière (types, composantes, fonctions, relations existant en classe, etc) en évoquant sa relation avec l'habileté de compréhension de l'oral. Nous n'avons pas manqué de parler de l'interaction langagière en mode distanciel via la plateforme pédagogique Moodle utilisée à l'ENSC en période de confinement. Il a été démontré que les interactions langagières font l'objet de tout enseignement/apprentissage et que la plateforme Moodle offre un large champ

Conclusion générale

d'exploit pour gérer les prises de parole et l'expression des interactants à condition que ceux-ci soient dotés de moyens permettant sa bonne pratique.

Dans la deuxième partie de notre recherche qui décrit la réalisation de notre enquête, il était question dans le cinquième chapitre de présenter les éléments auxquels nous avons eu recours pour mener notre travail. Nous y avons cité certaines difficultés rencontrées au cours de notre collecte de données, néanmoins cela n'a pas influencé négativement les résultats obtenus.

Le sixième chapitre s'intéresse au dépouillement des réponses au questionnaire adressé aux enseignants. Ces derniers sont majoritairement satisfaits des programmes conçus et planifiés par l'ENSC, cependant certains modules sont à repenser. Les enseignants se plaignent du manque flagrant de pratique de l'oral de par leurs étudiants et avouent que ces derniers éprouvent des difficultés à s'exprimer en FLE. Ils sont alors appelés à leur offrir les outils nécessaires au développement de leurs compétences langagières orales et à les aider à surmonter certaines difficultés citées plus haut.

Il est donc recommandé de gérer les tours de parole en classe car leur auto-sélection au sein du groupe permet de vaincre divers problèmes psychiques et psycholinguistiques, et ainsi d'encourager les interactions verticales et horizontales.

Les étudiants de fin de cursus universitaire commencent à se vêtir des caractères propres aux éducateurs, ils s'élèvent au rang d'enseignants et commencent à développer une certaine autonomie remarquable dans l'exercice de leur future profession, en phase de stage. Ils sont certes formés mais manquent de pratique.

Il a été prouvé que la quasi-totalité des enseignants encouragent les interactions langagières verticales et horizontales, ils souhaitent que les séances soient ravivées de voix francophones, ce qui malheureusement dépend en grande partie des contenus des modules assurés et des volumes horaires qui y sont accordés. Les étudiants se trouvent devoir alors obéir à des contraintes qui se répercutent sur leur expression orales en classe et se voient face à des méthodes d'enseignement /apprentissage traditionnelles avec absence d'intervention, d'interaction et d'expression de l'apprenant.

Conclusion générale

Les enseignants sont donc appelés à réconcilier même leurs méthodes de travail en favorisant la voie vers l'interaction ainsi que la construction du sens (compréhension de l'oral) et par la suite la construction du savoir recherché.

Il est à noter aussi que les étudiants n'interviennent dans les discussions en classe qu'au cas où ils souhaitent confirmer ou infirmer des données préalablement fournies. Le fait de recourir aux procédés de reformulation et de répétition en est un exemple pertinent en faveur des échanges.

Les enseignants orientent les étudiants dans la construction du savoir mais ne s'effacent pas pour leur donner plus d'occasions de parler. Il s'avère qu'une minorité d'étudiants contribuent à faire part de leur compréhension de l'oral à travers leur expression orale, le reste se contente de stocker des informations pouvant être correctes ou erronées. Le second cas apporte nettement des éléments de réponse à notre problématique de départ ; ce sont ces éléments erronés intériorisés chez les étudiants qui doivent apparaître à travers leur expression dans les interactions en classe ; ces éléments se considèrent comme sujets à discussion entre les partenaires du groupe pour que tous contribuent à construire le sens correct et, par la suite, à atteindre la compréhension d'énoncés oraux. Pour ce faire, les enseignants sont appelés à inciter leurs étudiants à s'autoévaluer et à stimuler leur expression orale en vue de faire circuler l'information via des échanges oraux.

Nous tenons à préciser aussi que les étudiants de l'ENSC passent par une phase de stage où ils réalisent leurs premiers pas dans leur profession. Ils doivent avant tout être parfaitement encadrés à l'ENSC et en stage pour donner plus de poids à la pratique orale du français avec leurs publics d'adolescents et réussir enfin leur tâche.

Il est alors souhaité que l'ENSC accorde un volume horaire de stage adéquat et suffisant aux étudiants qui leur permet d'en tirer pleinement profit, de se familiariser davantage avec leurs pratiques professionnelles et de donner suite à une dynamique interactive au sein du groupe pour garantir la bonne compréhension de l'oral du FLE.

Dans la deuxième partie de notre questionnaire, nous avons focalisé notre réflexion sur l'usage du média ainsi que sur les points positifs et les écueils rencontrés par les partenaires d'un tel enseignement. Enseignants et étudiants éprouvent, pour la plupart, une attitude

Conclusion générale

réfractaire à l'usage de Moodle, due à l'obstacle principal lié au manque de compétences technologiques.

De fait, l'analyse des résultats nous montre que, loin d'être un outil didactique unique et parfait qui favorise les interactions langagières, Moodle permet d'y recourir et contribue à améliorer la compréhension de l'oral du FLE en mode enseignement-apprentissage à distance tout en le démocratisant. Toutefois, son introduction dans l'acte pédagogique à l'ENSC n'a pas été accompagnée d'une formation adéquate et suffisante des acteurs, étant donné que certains ne le considèrent que comme l'apanage du confinement.

Les interactions langagières sont souvent délaissées et par conséquent la compréhension de l'oral est souvent hasardeuse. Même si les enseignants essayent tant bien que mal d'interagir avec leurs publics oralement, les entraves sus-citées, viennent se glisser entre ces partenaires pour les priver de communiquer, ce qui accorde la faveur aux interactions écrites.

Ainsi, plus on enseigne dans un environnement numérique à distance en l'absence d'échanges verbaux et plus la démotivation s'installe, en grande partie chez les étudiants, ce qui constituerait un blocage à la fois pour la compréhension de l'oral et pour l'apprentissage.

Par ricochet, ils demandent une formation dans cette nouvelle approche d'enseignement/apprentissage à distance afin de mobiliser de nouvelles compétences et profiter pleinement des activités et des ressources de l'outil en œuvre.

On ambitionne de proposer alors, d'une part, un usage du dispositif plus spécifiquement lié aux besoins idoines des futurs enseignants et de développer chez eux une certaine motivation et sensibilisation pour faire face au distanciel et à la plateforme ; d'autre part un emploi diversifié d'outils favorisant les interactions langagières orales et les visioconférences tels que, Zoom, Google Hangouts, Google Meet, Facebook, Whereby, Framatalk...

Il est donc temps d'avouer que le confinement dû à la pandémie de la Covid-19 reflétait un mal pour un bien et a pu secouer le personnel enseignants en lui offrant la possibilité de se mettre en plein pieds dans l'innovation pédagogique, vent de modernisme.

Les réponses fournies à travers notre questionnaire nous ont permis de déduire que l'une des voies les plus importantes vers la construction du sens et par la suite vers l'atteinte de la

Conclusion générale

compréhension des messages oraux, réside en le développement de la compétence de l'expression orale, soit en mode présentiel soit à distance. Il est évident que dans ce dernier cas, les enseignants et les étudiants de l'ENSC ne sont pas assez outillés pour travailler à distance, ils sont de plus en plus découragés en se trouvant face à des méthodes traditionnelles qui persistent et de vieilles habitudes encore vivaces. Il est par conséquent fortement recommandé aux enseignants de faire émerger le sens qui plane en toile de fond des pensées des étudiants, en jouant sur leurs tours de parole.

Nous avons pu collecter et analyser des données grâce aux réponses au questionnaire destiné aux étudiants dans le septième chapitre. Les résultats montrent que certains étudiants de l'ENSC ont pour but crucial de se garantir avant tout un poste de travail. Cette ambition ne va pas sans inconvénients, elle se répercute négativement sur leur méthode de construction du savoir, d'expression en salle de cours et d'interaction avec les partenaires du groupe classe : l'objectif premier étant de décrocher le poste de travail et non de se former convenablement pour sa tâche d'enseignant. En effet, bien que ces étudiants soient entourés de voix francophones en dehors de la salle de cours, ils ne tentent de parler que rarement en français, ils préfèrent alterner les codes linguistiques (arabe, français, anglais) ce qui les prive d'acquérir des compétences d'expression orale en FLE. Ainsi, à l'ENSC et en exerçant leur future profession en stage, les étudiants préfèrent pratiquer simultanément la langue écrite et orale, mais en réalité ils tendent vers l'écrit car ils se voient vivre des difficultés psychologiques cités dans les lignes précédentes. Ils sont aussi exposés à des obstacles d'ordre méthodologique tels que les méthodes de travail de certains enseignants formateurs qui n'encouragent pas la pratique orale du FLE en classe, car eux-mêmes sont exposés à des contraintes de temps, de contenus des modules, etc.

En période de stage, les étudiants de fin de cycle de l'ENSC (5 Bac+5 ans) exercent leur métier d'enseignant de FLE au lycée, et là nous sommes soucieuse quant à la prise en charge des adolescents par ces futurs enseignants. Il est impératif de les faire parler en langue cible ; les élèves doivent alors prendre la parole à leur tour, s'exprimer et interagir en classe après quoi ils accéderont sans doute au sens recherché.

Les enseignants stagiaires doivent diagnostiquer les lacunes de leur public et en tenir compte pour y apporter des remédiations. En partant de nos objectifs de recherche et selon les résultats de nos répondants, les lacunes relatives à la prise de parole en FLE résident en la pauvreté du bagage linguistique en la matière. Les élèves ne prennent pas ou ne prennent

Conclusion générale

que rarement la parole en français de peur de faire des fautes, d'être jugés par l'enseignant voire par leurs camarades de classe, ce qui pourrait les exposer à des moments de dérision. Ils ne maîtrisent pas non plus les règles de conjugaison et de grammaire et s'affrontent à des difficultés psychologiques : la peur de parler, la timidité, etc. Les enseignants stagiaires jugent que la technique de reformulation est l'outil adéquat pour encourager, de prime abord, l'expression orale chez les élèves.

Ils concluent leurs réponses en avouant que la formation à l'ENSC a été certes bénéfique dans la mesure où elle les a aidé à forger leur statut d'enseignant, reste à dire que leur touche personnelle dans la stimulation des interactions chez les apprenants leur est fortement recommandée.

En d'autres termes, l'étudiant du FLE à l'ENSC devra accueillir l'opportunité de pouvoir parler en langue étrangère au même titre que sculpter son statut de locuteur francophone. Il devra fournir plus d'efforts en vue de raviver les interactions langagières au sein du groupe classe et tenter de tisser des liens entre les facteurs psycholinguistiques et sociaux qui l'aideront à s'intégrer dans l'espace d'échanges d'ordre oral et surtout d'y demeurer et ne pas interrompre la communication pour la simple raison qu'il est timide ou qu'il possède un répertoire langagier trop pauvre. Ces futurs enseignants sont appelés à s'auto former, à pratiquer la langue en dehors de la salle de cours et à ne pas dépendre totalement de la méthode de travail de leurs enseignants qui risquent de ne pas accorder assez d'importance à la pratique de l'oral. Il leur est recommandé aussi de doter leurs élèves d'outils et de principes de prise de parole nécessaires à l'intégration dans le groupe-classe et à la communication en FLE, en ciblant l'échange d'idées et de propos qui conduisent enfin à la contribution idéale à la construction du sens recherché et par la suite à la construction du savoir.

Dans le dernier chapitre (chapitre 8), nous avons procédé à l'observation des comportements des enseignants stagiaires en pleine période d'exercice de leur future profession, dans quatre établissements de stage de la wilaya de Constantine. Notre objectif était de vérifier, de valider et d'apporter des précisions quant à certains faits remarqués et analysés dans les deux outils cités précédemment (le questionnaire destiné aux enseignants de l'ENSC et celui destiné aux étudiants de fin de cursus). Ainsi, les résultats ont prouvé que les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE des futurs enseignants reflètent certes un bagage assez riche en termes de comportements professionnels, toutefois ils

Conclusion générale

s'appauvrissent en échanges où l'expression de l'élève devrait être plus présente que celle de son enseignant. En effet ces échanges permettent aux partenaires du groupe classe de contribuer à la construction collective du sens d'énoncés écoutés tout en ayant recours à l'expression orale. Ce qui peut expliquer que les élèves s'expriment rarement est que les stagiaires normaliens sont eux aussi en train d'apprendre, encore en voie de développer leurs compétences langagières, cognitives et professionnelles en phase de stage.

Ainsi, dans certaines séquences de l'interaction, ils occupent la quasi-totalité des tours de paroles, constat opéré auparavant par les enseignants de l'ENSC dans leurs réponses à notre questionnaire. S'ajoutent les interventions parfois trop répétées des enseignants d'application qui chevauchent le déroulement de la leçon et perturbent la conduite des enseignants stagiaires. Ces stagiaires ont l'impression qu'ils ne réalisent pas convenablement ce que leur demandent leurs encadreurs et tentent à tout prix de satisfaire à la fois leurs enseignants formateurs et leurs élèves, c'est pourquoi ils se heurtent à des moments pénibles de gestion des tours de parole. Ils ont tendance à parler plus qu'à faire parler, on les voit bégayer, se corriger, utiliser des phrases-tiroirs, des aposiopèses, monopoliser la parole, presque réciter le contenu des descriptifs des leçons : ils n'ont pas de bases solides pour apprécier leur travail. Ces moments de stress les envahissent et ils ne s'en sortent que rarement.

Bien qu'ils soient formés pour mener à bien les leçons qu'ils assurent, les enseignants stagiaires éprouvent des difficultés à se détacher du rôle de l'acteur qui fournit le savoir suivant les méthodes traditionnelles. Autrement dit, ils sont censés être dotés d'un certain bagage comportemental et des savoirs disciplinaires avec les moyens de leur mise en pratique avant de se tenir devant les élèves. Toutefois, pour certains stagiaires, la réalité en phase de stage prouve le contraire : ils sont loin de répondre aux besoins langagiers des apprenants, manquent d'autonomie et dépendent, dans bien des cas, de leurs descriptifs des leçons.

Ce penchant sur les descriptifs des leçons est dû au manque de préparation de l'activité en œuvre, à la timidité, au manque de confiance en soi, à l'insécurité linguistique, au manque de motivation ou encore au bagage linguistique trop pauvre. L'aisance en expression serait la préoccupation sine qua non pour dépasser ces facteurs. Ainsi, *« une bonne élocution est très importante dans la rééducation de la timidité. L'homme qui sait s'exprimer ne sera*

jamais durablement timide ; son aisance forcera l'attention autour de lui et se sentant écouté, il s'enhardira bien vite » (Jagot, 1993 :52)

L'erreur, facteur de réussite, n'est pas beaucoup appréciée par les enseignants stagiaires que, nous voyons intervenir sans cesse pour y apporter des corrections. De ce fait, ils privent les élèves de s'exprimer et entravent le bon déroulement des interactions en classe. Ils devraient, d'un côté corriger pour échapper à un malentendu (incompréhension) et d'un autre côté ne pas corriger pour éviter de suspendre l'interaction, il est en fait recommandé d'agir en fonction d'enjeux pragmatiques.

Les élèves, comme les enseignants stagiaires d'ailleurs, ont tendance à procéder de la même façon pour remédier à l'erreur : ils recourent à l'hétéro-réparations auto-initiée, l'enseignant propose une résolution du trouble que l'élève a lui-même signalé (en donnant, à titre d'exemple, une partie du mot ou de l'expression) (Traverso, 2016 :103). Ce procédé assez répandu explique que les apprenants possèdent des idées derrière des vitres fumées et, à cause des facteurs préalablement cités, ils demandent l'aide de l'enseignant en s'exprimant partiellement, à ce moment, ce dernier éprouve du mal à s'abstenir de fournir la suite de l'énoncé en cours, chose qui freine l'expression de l'apprenant et engendre des interactions inutiles.

Certes ce type d'intervention sert de levier à la compréhension, cependant, il décourage la contribution des partenaires à l'échange.

Notons qu'en classe de FLE, les élèves sont en mesure de développer des stratégies métacognitives pour répondre à « comment écouter ? ». L'enseignant est alors amené à leur offrir un climat adéquat pour développer une écoute attentive des énoncés oraux tout en stimulant leur expression à l'aide de quoi ils feront part de leurs compréhensions (confirmations) ou ils contribueront à apporter des éléments d'énoncés aidant à construire le sens (compréhension). Pour ce faire, il est recommandé à l'enseignant de prendre conscience des réalités toujours cachées telles que l'insécurité linguistique. La peur de prendre la parole et la timidité.

L'enseignant est amené surtout à s'effacer de temps à autre pour laisser l'enseigné, qui semble être hermétique, construire et évaluer sa compréhension. Il doit développer en lui le sens de l'autonomie, débloquent son expression orale, développer sa créativité, éveiller sa

curiosité, l'inciter à réfléchir à haute voix et lui céder autant que faire se peut la parole, au lieu de se contenter de le voir participer avec des mots dépourvus même de leurs articles. Celui-ci se verra acteur de sa propre motivation. C'est en parlant qu'il acquiert les structures et les fonctionnements du français, principe que tout enseignant devrait mettre en œuvre dans le hic et nunc de l'exercice de sa profession. L'expression orale à cet égard fournit l'opportunité de progresser dans la maîtrise des contraintes qui régissent le fonctionnement du langage. Ainsi par l'intermédiaire des interactions avec l'enseignant et ses camarades, l'élève parviendra à construire le concept de l'énoncé.

Il ressort de ce qui a été présenté, que l'étudiant de l'ENS, qui est à son bord, est assoiffé de pratiques préparatoires du métier. Il est donc souhaitable que la durée du stage pratique soit plus longue que celle des années précédentes en vue de lui offrir une expérience dotée d'outils suffisants lui permettant d'entamer correctement sa tâche d'enseignant et d'innover dans la réalisation de son métier noble et prestigieux. Dans ce contexte, les témoignages ne manquent pas : *« Les pédagogues ont depuis longtemps proposé des dialogues, des situations d'échange à l'oral. On ne dira jamais assez combien l'expérience de travail des enseignants, leurs savoirs, mais aussi leur intuition, sont des ressources précieuses qui n'ont pas à attendre que des travaux théoriques leur indiquent la voie à suivre et les réalisations pédagogiques à élaborer. Le champ des pratiques [...] s'organise en grande partie par lui-même et par les acteurs qui le constituent »* (Ravazzolo & al, 2015 : 08).

Nos appréhensions concernant les manières d'agir des enseignants stagiaires de l'ENSC prennent enfin forme après notre observation critériée. Ces étudiants sont quelque part désemparés, après tout capables d'améliorer leurs pratiques professionnelles. Il leur faut du courage, de la volonté et beaucoup d'amour du métier pour réussir à former à leur tour les générations à venir. La phase du stage pratique n'est qu'un passage qui leur permet de découvrir les principes dudit enseignement.

« Ah ! il faut l'entendre bien des fois ! Il se trouve partout quelqu'un pour déclarer qu'il n'y a rien à faire, que nul ne saurait se modifier, que l'assurance ne s'acquiert pas, que le caractère est immuable, etc. Ne discutez pas ; dites-vous intérieurement « je peux et je veux », puis poursuivez paisiblement votre effort. « Je peux et je veux... » ». (Jagot, 1993 :128).

Conclusion générale

Cette recherche, qui corrobore des travaux déjà établis dans le domaine de la didactique de l'oral, est un modèle pour rendre compte du vécu des étudiants de l'ENSC et leurs comportements dans leurs salles de cours et en phase de stage quant à la pratique de l'oral du FLE ainsi que l'effet de l'expression au cours des interactions sur la compréhension de l'oral. Notre travail ne se veut pas exhaustif, nous estimons qu'il était peu ou prou détaillé et aurait mérité d'être encore davantage approfondi et étoffé. Il servira, espérons-le, de point de départ ou de référence aux enseignants des ENS ainsi qu'à tous ceux qui se soucient de la pratique de l'oral chez les apprenants.

A partir de notre modeste expérimentation et en nous référant à l'objectif majeur de l'enseignement aux ENS, nous proposons des pistes qui permettraient la mise en lumière de motifs pouvant entrer en jeu pour améliorer le taux de productivité de l'apprenant au cours de l'apprentissage de la langue française et qu'il serait pertinent d'explorer plus largement :

- Apport de l'interaction langagière orale à la formation des futurs enseignants dans le cas du débat professionnel ayant lieu après les leçons présentées par les enseignants stagiaires.

- Intégration de la pédagogie entrepreneuriale par les enseignants tuteurs dans la formation des futurs enseignants.

- Impact de la classe inversée sur la pratique de la langue des futurs enseignants : interactions en classe suite à des interrogations que les étudiants se sont formé vs interactions en classe suite à des interrogations que l'enseignant forme.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- Abric, J-C.** (2019). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*, Paris, Dunod. 192 p.
- Abry, D & Veldeman-Abry, J.** (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*, Paris, CLE international. 176 p.
- Astolfi, J-P.** (2010). *L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs*, Issy-les-Moulineaux : éd, ESF. 205 p.
- Bange, P.** (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier. 223 p.
- Baril, D.** (2002). *Techniques de l'expression écrite et orale*, 10^e éd, Paris : Dalloz. 450 p.
- Barthélemy, F.** (2007). *Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives*, Paris, Hachette, 191 p.
- Baylon, C & Mignot, X.** (2000). *La communication* (2^{ème} édition), Paris Nathan Université. 416 p.
- Beacco, J-C.** (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 307 p.
- Beacco, J-C.** (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier. 308 p.
- Berger, E.** (2016). *Prendre la parole en L2 : Regard sur la compétence d'interaction en classe de langue*, Suisse, Peter Long. 246 p.
- Bizouard, C.** (2006). *Invitation à l'expression orale*, coll. Savoir communiquer, Lyon, Chronique sociale (7e édition). 153 p.
- Blanche-Benveniste, C.** (2010). *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 175 p.
- Bouacha, A.** (1984). *Le discours universitaire, la rhétorique et ses pouvoirs*, Bern, Peter Lang. 244 p.
- Bourhis, V., Lelievre, S.** (2013). *Objectif CRPE épreuve écrite de français*, Paris, Hachette Livre. 349 p.
- Caubet, D.** (2002). *Comment les langues se mélangent, code switching en francophonie*,

Paris : L'Harmattan. 182 p.

Charlier, J-E & Moens, F. (2007). *Observer, décrire, interpréter : un état des méthodes en Sciences Sociales*, Paris, INRP. 239 p.

Charmeux, E. (1996). *Ap-prendre la parole : l'oral aussi ça s'apprend, l'école en question*, Paris, SEDRAP. 286 p.

Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF. 298 p.

Cornaire, C. & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*, Paris, CLE International. 220 p.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier. 288 p.

Courtilion, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette. 160 p.

Cuq, J-P & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e édition), Coll. FLE, Grenoble, Presses Universitaires. 496 p.

De Nuchèze, V & Coletta, J-M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours*. Berne : Peter Lang. 222 p.

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C & Guyot-Clement, C. (2005). *Enseigner le FLE (Français Langue Etrangère) : Pratiques de classe (Guide Belin de l'enseignement)*, Editions Belin, Paris. 272 p.

Detey, S. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement*, Paris, éditions Ophrys. 296 p.

Dolz, J & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels*, Paris, ESF. 208 p.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys. 185 p.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International. 352 p.

Ginet, A., Kohlmayer, C., Narcy, J-P., Northrup, L & Tassin, D. (1997). *Du laboratoire de langue à la salle de cours multimédias-de la recherche à la mise en pratique*, Paris Nathan. 239 p.

- Goffman, E.** (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, Tom 1*, Paris, les éditions de minuit. 256 p.
- Goffman, E.** (1987). *Façons de parler*, Paris, Les Editions de Minuit. 277 p.
- Guimbretiere, E.** (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier/Hatier. 95 p.
- Habermas, J.** (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*, col. « philosophie d'aujourd'hui », Paris, PUF. 480p
- Jagot, P-C.** (1993). *La timidité vaincue*, Paris, Dangles. 131 p.
- Jakobson, R.** (1963). *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed de minuit. 260 p
- Kail, M & Fayol, M.** (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Paris. Presses Universitaire de France. 320p
- Kateb, K.** (2005). *Ecole, population et société en Algérie*, Paris, éd. Harmattan, 235 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1980). *L'Enonciation : De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin. 290 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1990/1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations, Tom 1*, Paris, Armand Colin. 320 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (2005). *Le discours en interaction*, Paris, Arman Colin. 336 p.
- Kraschen, S-D & Terrel, TD.** (1983). *The Natural Approach: language acquisition in the classroom (L'approche naturelle: l'acquisition du langage en classe)*, Pergamon, Alemany Press, 191 p.
- Lebre-Peytard, M.** (1990). *Situations d'oral : documents authentiques : analyse et utilisation*, Collection dirigée par GALISSON, Paris, CLE International. 174 p
- Lhote, E.** (2001). *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre*. Vanves, Hachette FLE, 158p.
- Marc, E & Picard, J.** (2003). *L'interaction sociale*, col. « Le psychologue », Paris, PUF. 240 p.
- Mason, J.** (2002). *Recherche qualitative*, 2e édition, Londres, Sage Publications. 224 p.
- Moeschler, J. & Auchlin, A.** (1997). *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin/Masson. 224 p.

Bibliographie

- Moeschler, J.** (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Coll « LAL », Paris, Crédif-Hatier,.
- Moirand, S.** (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, Didactique des langues étrangères*, Paris, clé international. 176 p.
- Moirand, S.** (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE. 188 p.
- Moreau, M-L.** (1997). *Sociolinguistique : concepts de base*, Mardaga. 312 p.
- Mucchieli, A.** (1995). *Psychologie de la communication*, Paris : PUF. 266 p.
- Narcy-Combes, M-F.** (2005). *Précis de didactique : devenir professeur de langue*, Paris : Ellipses. 160 p.
- Nolwenn, G-V.** (2009), *Enseigner le français aux migrants*. Paris, Hachette. 160 p.
- Oscar Brenifier.** (2002). *Enseigner par le débat*, Éd. CRDP de Bretagne 79 p.
- Philippe, J.** (2010). *Fabriquer le savoir enseigné*, Bruxelles, De Boeck. 126 p.
- Porcher, L.** (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP, Hachette éducation, 105 p.
- Porcher, L.** (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, éd. Hachette. 128 p.
- Prieur, J-M.** (1996). *Le vent traversier, langage et subjectivité*, Montpellier : Série langages et cultures. 183 p.
- Puren, C.** (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé international. 448 p
- Quitout, M.** (2007). *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb des origines à nos jours*. Paris : L'Harmattan. 167 p.
- Quitout, M. et Grandguillaume, G.** (2007). *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb des origines à nos jours : L'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, Paris : Harmattan. 167p.
- Ravazzolo, E, Traverso, V & al.** (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*, Paris, Hachette. 224 p.
- Rice, W-H.** (2008). *Le guide du e-learning avec Moodle*. Paris : Pearson Education. 367 p.

Bibliographie

- Robert , J-P., Rosen, E. et Reinhardt, C.** (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris, Hachette FLE. 192 p.
- Robert Tremblay, R & Perrier, Y.** (2006). *Savoir plus : Outils et méthodes de travail intellectuel*, Montréal, Editions de la Chenelière. 230 p.
- Rost, M.** (2002). *Teaching and researching listening*. London: Longman. 309 p.
- Roulet, E. & al.** (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang. 273 p.
- Saussure , F., & Engler, R.** (2002), *Ecrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard. 353p.
- Schneuwly, B.** (2006). *Analyses des objets enseignés : Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck Supérieur. 260p
- Schuwer, M, Le Bot, M-C &Richard, E.** (2008). *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*, Renne, Presse Universitaire. 320 p.
- Tagliante, C.** (2006). *La classe de langue*, Nouvelle édition, Paris, CLE international. 200p.
- Traverso, V.** (2016). *Décrire le français parlé en interaction*, Paris, Ed. OPHRYS. 195 p.
- Traverso, V.** (1999). *L'analyse des conversations*, Paris, Editions Nathan. 128 p.
- Tremblay, R-R & Perrier, Y.** (2006). *Savoir plus : Outils et méthodes de travail Intellectuel*, Ed Gaetan Morin Chenelière Education. 230 p.
- Vanoye, F.** (1973). *Expression Communication*, Paris, Armand Colin. 242 p.
- Vasseur, M-T.** (2005). *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*, Paris, Didier 303p.
- Vion, R.** (1992/2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Livre. 302p.
- Vygotsky, L.** (1986). *Pensée et langage*, Cambridge : MIT Press. 419 p.
- Walter, H. & Baraké, B.** (2006). *L'aventure de la langue arabe en Occident*, Robert Laffont, Paris, Editions du temps. 318p
- Wirthner, M., Martin, D &Perrenoud, P.** (1991). *Parole libérée, parole étouffée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 241p.

Articles

- Abib-Houcine, S.** (2007). Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais. *Droit et cultures* 54, pp. 144-156.
- Alrabadi, E.** (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?, *Didáctica. Lengua y Literatura*, (23), pp 15-34.
- Bange, P.** (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE N° 1*, pp 53-85
- Bange, P.** (2006). « Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères », in Martine Faraco (dir.), *la classe de langue : Théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence : PUP, pp 47-70
- Beaulieu, G.** (2001). L'apprentissage de l'oral, Compte-rendu 2000-2001, IUFM de Bretagne (France). Groupe de ressources pédagogiques animé par Gérard Beaulieu.
- Berger, E.** (2008). « La reprise comme ressource interactionnelle ». *TRANEL*, 48, p. 43-61.
- Borko, H. & Mayfield, V.** (1995). « The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach ». *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Boukous, A.** (1995). « Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques », in *Langage et société* 78, Rabat. pp.107-112.
- Bourguignon, C.** (2009). « L'apprentissage des langues par l'action », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Maison des langues, p. 49-78.
- Carette, E.** (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », In *Le Français Dans le Monde. Recherches et application*, Paris, CLE international, pp 126-142.
- Cicurel, F.** (1996). « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », in *FDM*, n° spécial, pp. 66 -77.
- Cicurel, F.** (2015). « De l'interaction à la réflexivité : inventivité des pratiques et ressources pour l'action ». In Defays, J-M (dir.), *Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015 (p. 37-52)*. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME
- Coste, D.** (2002). « Quelle (s) acquisition (s) dans quelle (s) classe (s) ? », *AILE* 16, 3-22.
- Debyser, F.** (1969). « Lettre ouverte sur la chanson », *Le français dans le monde*, n°66, 56p

- Dieuzeide, H.** (1992). « En quelles circonstances reçoit-on la parole de l'enfant », In : *Enfance*. Tome 4, n°3, pp 225-230
- Durand, M. & Chaliès, S.** (Février 2001). Le conseil pédagogique : partage d'expérience et transmission culturelle. Communication au colloque de Clermont-Ferrand. Cité in Trohel, J., Charliès, S., Saury, J. (Janvier 2004). « La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique ». *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, n° 5, L'Harmattan, Paris. pp.119-140
- Ertmer, P.A.** (2005). « Croyances pédagogiques des enseignants : dernière frontière dans notre quête d'intégration technologique ? Recherche et développement en technologies éducatives, *Favoriser les apprentissages, développer les compétences*, vol. 53 (4), 25-39 Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Feiman-Nemser, S & Buchmann, M.** (1987). « Quand est-ce que l'élève enseigne la formation des enseignants ? *Teaching and Teacher Education*, vol. 3, p p 255-273.
- Franke, A. & Dahlgren, L-O.** (1996). « Conceptions of mentoring : An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education ». *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Grandguillaume, G.** (1979). « Langue, identité et culture nationale au Maghreb », in *Peuples Méditerranéens*, n° 9, Octobre/ Décembre. P 3-28.
- Gubérina, P.** (1974, Mars), « La parole dans la méthode structurerglobale audio-visuelle », in *le FDM*, n° 103 , pp 49-54
- Hardy, C.A.** (1999). « Preservice teacher's perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education base ». *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 175-198.
- Holec, H & Cembalo, M.** (1973). « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », *Mélange CRAPEL*, Nancy pp 1-11.
- Hudelot, C & Vasseur, M-T.** (1997). « Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2 ? », *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 15, p 109-135.
- Klein, C.** (2013). « Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO ». *L'école numérique*, pp. 8-11.

- Mercer, N. (2016).** « Education and the social brain: Linking language, thinking, teaching and learning », *Éducation et Didactique* 10 (2), p. 9-23.
- Netten, J. et Germain, C. (2012).** « Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : L'approche neurolinguistique ». *Neuroeducation*, 1(1), pp 85-114.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2010).** « La reformulation comme technique de gestion du désaccord : le "format tying" dans les interactions en classe de langue ». *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Paris, Edition PUFC. PP 117-133.
- Perez-Roux, T. (2008).** « Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré ». In Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (dir). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?*, L'Harmattan, Paris. pp.49-80.
- Perrenoud, P. (1994).** « La communication en classe : onze dilemmes », *Cahiers pédagogiques* n° 326. pp. 13-18.
- Pogranova, S., Brauchli B. & Elmiger D. (2017).** « Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue ». *Études en didactique des langues*, vol. 28, pp. 97-112.
- Porcher, L. (1995).** (Republication en 2012). « Les politiques linguistiques orientations et objectifs pédagogiques ». *Cahiers de l'ASDIFLE* n°7, pp.10-27 et pp.130-131
- Puk, T.G. & Haines, J.M. (1999).** "Are schools prepared to allow beginning teachers to reconceptualize instruction ?", *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 541-553.
- Puren, C. 2009.** « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Editions Maison des langues. p 119-137
- Rabatel, A. (2010).** « Les reformulations dans des situations pluri-sémiotiques, en contexte didactique ». Besançon, *Presses Universitaires de Franche-Comté*, p.117-134.
- Roulet, E. (1986).** « Complétude interactive et mouvement discursif » in *Cahier de Linguistique Française* de Genève n°7, 169-188.

Roux, P-Y. (2003). « L'oral en classe de langue : de la production à l'expression », in *Le Français dans le monde*, n° 327. pp 36-38

Sacks & al. (1974). «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», *Language*, v. 50. pp 696-735.

Traverso, V. (2005). « Quelques formats intégrant la répétition comme ressource pour le développement thématique dans la conversation ordinaire », In *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, Special Issue on Conversation Analysis, p153-166 ,

Truong, V. (2020). « Former à l'approche neurolinguistique: répondre aux attentes des enseignants de langues ». *Les Cahiers de l'AREFLE*, 1(1) : pp 105-130.

Weiss, F. (2001). « De l'exercice scolaire à la créativité. Activités ludiques, activités d'apprentissage» pp. 109-124 in Johnston, R & De Salins, G (dir). *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui : une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique*, [Actes du colloque 29 et 30 septembre 2001], Université J. Monnet (St. Etienne), 216 p.

Documents en ligne

Anderson, P. (mars 2010). *Modèles dominant en didactique* [Séminaire]. Paris III. <http://elliadd.univ-fcomte.fr>. Page active le 30/07/2020

Bachy, S., Dufays, J-L. & Lebrun, M. (juin 2009). « Concevoir un cours en ligne : entre la spécificité didactique et le choix d'outils d'interaction », [Conférence Paper], Université catholique de Louvain, Cripedis. 20 p.

<https://www.researchgate.net/publication/228690193> . Page active le 22/04/2021

Brenifier, O. (2001). « La construction du savoir », *Diotime* n° 12, p17.

<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/012/017>. Page active le 19/12/2020

Carre, C. (Janvier 2002). « Ecouter, comprendre et aider la parole de l'élève en E.P.L.E. », [Conférence disciplinaire C.P.E], groupe de ressources des personnels d'éducation de Rouen. 07 p. <http://cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/paroleeeleve.pdf> Page active le 19/12/2020

Carre, C. (2002). « Ecouter, comprendre et aider. La parole de l'élève en E.P.L.E. », Conférence disciplinaire C.P.E., groupe de ressources des personnels d'éducation de Rouen. <http://cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/paroleeeleve.pdf> page active le 12/12/2020.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, Paris :Les Editions Didier. 192 p, la version française informatisée [http:// www.didierfle.com/](http://www.didierfle.com/) page visitée le 08/09/2020.

Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada [CMÉC]. (2008). *Projet pancanadien de français langue première. État des lieux en communication orale. Inventaire des programmes d'études, inventaire des recherches et sondage.* Montréal : Chenelière Éducation. 228 p. <https://communico.club › section › ETAT-LIEU Page active le 01/06/2020>

Donatien, D. (2015). *L'importance de la communication non verbale!*

<https://www.projetchangerdevie.com/> Page active le 12-12-2021.

De Weck, G. (2006). « Les reprises dans les interactions adulte-enfant : comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant ». *La linguistique*, 42, p115-134. <https://doi.org/10.3917/ling.422.0115> Page consultée le 28/12/2021.

Diakhate, D & Al. (2020). *Guide de l'enseignant à l'usage de la plateforme pédagogique Moodle*, Direction du numérique, Université de Strasbourg. 160 p.

<https://moodle.insa-strasbourg.fr/> Page active le 12/01/2021

Dister, A & Simon A-C. (2008). « La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé », *Arena Romanistica*, vol. 1, no 1, pp. 54-79.

http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/idocora/documents/arena_romanistica_Dister-Simon.pdf Page active le 18/10/ 2018.

Fasel-Lauzon, V & Pochon-Berger, E. (2010). « Une perspective multimodale sur les pratiques d'hétéro-sélection du locuteur en classe », *Pratiques*, 147-148. pp 105-130

<https://doi.org/10.4000/pratiques.1625> Page active le 16 /12/2020

Fayol, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*, Paris : PIREF. 09 p. <https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/> Page active le 05/01/2020

Gaonac'h, D. (1990). « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive », *Le français dans le monde. Recherche et Application (CRAPEL). N° spécial Février/Mars.* Paris : Hachette. pp.30-40.

http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La_compOrale.pdf . Page active le 14/11/2021

Garcia-Debanc, C. (2015). « La reformulation : usages et contextes », Corela, HS-18.

Bibliographie

URL : <http://journals.openedition.org/corela/4032> Page active le 28/12/2021.

Germain, C & Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Congrès Mondial de Linguistique Française*. pp 519-537 www.linguistiquefrancaise.org Page active le 10/05/2020.

Gillet, C. (1983). « Des dangers de l'abus du schéma jakobsonien sur la communication », *Études de communication* [En ligne], 2, mis en ligne le 17 mai 2012. P B4-B7. <https://doi.org/10.4000/edc.3322> Page consultée le 24/11/2020.

Gremmo, M-J. & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. In Daniel Gaonac'h (ED), Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive, *Le français dans le monde. Recherche et Application (CRAPEL)*. N° spécial Février/Mars. Paris : Hachette. pp.30-40.

http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La_compOrale.pdf Page active le 14/11/2021

Guettliffe, N. (2020). « Les recherches portant sur l'Approche neurolinguistique pour l'enseignement des langues étrangères et secondes : axes actuels et perspectives », *Les Cahiers de l'AREFLE*, 1 n°1, pp.137-174.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03160077> Page active le 11/08/2021.

Hilton, H. (2018). « Claude Germain (2017) *L'approche neurolinguistique*. Longueuil (Canada) : Myosotis Presse ; 187 pp. », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2739> Page active le 11/08/2021.

Legault, F. (1999). La gestion de la classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (n°3), pp 593–618.

<https://doi.org/10.7202/032015ar> page active le 3/01/2020

Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, 6 (1), 109–125.

<http://doi.org/10.4000/alsic.2167>. Page active le 06/01/2021

Marzouki, S. (Janvier-février, 2006). «Interview», *Le Français dans le Monde*, N°343. <http://www.fdlm.org/fle/article/343/index.php> Page active le 03/08/2020

Bibliographie

Pégaz-Paquet, A & Cadet, L. (2016). « Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels », *Le français aujourd'hui*, 4 n°195. pp. 9-22. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0009> Page active le 09/08/2020

Perrenoud, P. (1994). « La communication en classe, onze dilemmes », *cahiers pédagogiques*, n°326. [en ligne].
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.rtf
Page visitée le 28/09/2020

Pour ta classe : <http://www.pourtaclasse.org> page consultée le 28/08/2020

Prof Power. (2018). Editeur de manuels scolaires collaboratifs et innovants. Repenser l'aménagement de la classe. <http://profpower.livrescolaire.fr>. Page visitée le 31/12/2019

Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., Cherrad-Bencheфра, Y. (2002). *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.cherr.2002.01>
Page active le 12-12-2019

Saydi, T. (2015). « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », *Synergies Turquie*, n°8, PP 13-28
<https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf> page visitée le 15/06/2020.

Tozzi Michel, Professeur à l'université de Montpellier III, Cité in *Tout sur l'enseignement du FLE, site pour apprendre et devenir un bon enseignant de FLE*. Mis en ligne le 4 octobre 2016. www.sgencfdt.org/act/article1380.html Page visitée le 12 /12/2020

Trohel, J., Charliès, S., Saury, J. (Janvier 2004). « La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique ». *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, n° 5, Paris, L'Harmattan. pp.119-140.
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-119.htm> Page visitée le 15/01/2020.

Weber, J-M. (2015). « L'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants ». *Evaluer : Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1 n°3, Luxembourg. pp. 29-42. <http://hdl.handle.net/10993/32363> Page active le 15-01-2020

Zahnd, G. (1998). L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17. L'oral pour apprendre, sous la direction de Françoise Gadet, Catherine le Cunff et Gilbert Turco. pp 41-54.

https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2247

Page consultée le 04/09/2020

Zedda, P. (2006). La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, recherches en didactique des langues, [colloque Acedle], p. 1- 26.

<http://legoutdufrancais.org/wp-content/uploads/La-langue-chant%C3%A9e.pdf>

Page visitée le 27/09/2020

Documents officiels

Cellule E-Learning. (2020). *Moodle ENSC- Initiation*, ENSC. 36 p

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement/apprentissage des langues*, Paris : Conseil de l'Europe, Ed Didier. 192 p.

Document d'accompagnement de l'enseignant du secondaire, Algérie, 2005, 52 p.

Ecole Normale Supérieure de Constantine. (2018). *Guide du stage pratique*. 35 p.

Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Mémorial. (29 décembre 1998). A-N° 116. Règlement grand-ducal du 23 décembre 1998 concernant la formation théorique et pratique ainsi que la période probatoire des enseignants de l'enseignement post-primaire.

Organisation de l'Education et de la Formation en Algérie « *Ordonnance N° 35-76 du 16 avril 1976* », S/D de la Documentation 1998.

Rapport de l'inspection générale à propos de l'enseignement de l'oral en France, cité par Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Bertrand Lacoste, Paris. 220p

Roegiers, X. (novembre 2006). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, sous la réalisation du Ministère de l'Education Nationale et du Programme d'appui de L'UNESCO à la réforme du système éducatif (PARE), Alger, éd. ONPS (Office national des publications scolaires). 60 pages.

Thèses et mémoires

Arroyo-Gonzalez, E. (2003). La reformulation dans l'interaction orale chez des locuteurs non-natifs. Étude des formes et des fonctions des reformulations en communication exolingue en français et en espagnol, [thèse de doctorat], université Nanterre, Paris X. 1284p

Delrue, A. (2012). *Agir pour apprendre et apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des élèves*. [Mémoire]. Institut universitaire de formation des maîtres. Ecole interne de l'Université d'Artois. Nord Pas de Calais. 65 p.

<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735884>. Page consultée le 14/06/2020.

Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat inédite). Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

Mant, A. (2004). *La prise de parole : d'un apprentissage en itinéraire de découverte...à une exploitation en EPS*, [mémoire professionnel], IUFM, Paris. 46p

Pégaz-Paquet, A. (2011). *Quand l'oral passe à l'écrit : place et rôle de l'oral dans la construction des savoirs linguistiques mis en oeuvre à l'écrit*. [Thèse de doctorat]. Atelier national de reproduction des thèses (ANRT) : Lille. 358 p. Pégaz-Paquet, A. (2013). « Et si on parlait pour écrire? » *Le français aujourd'hui*, n°181, 25-35. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0025> . Page active le 09/08/2020

Taleb-Ibrahimi, K. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne* [Thèse de doctorat], El Hikma, Alger. 420p

Zaidi, M. (2014) : *Le rôle des documents audiovisuels dans l'activité de compréhension orale et l'apprentissage du FLE chez les élèves de 2^{ème} AS à O.E.B* [Mémoire de magistère en didactique du FLE], Vol 1.O.E.B. 149 p

Dictionnaires

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 303 p.

Larousse, P. (1977). *Nouveau dictionnaire encyclopédique*, Tom 1 : les noms communs, Larousse, Paris, 992 p.

Galissou, R & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris : Hachette. 612 p.

Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^{ème} éd), Montréal, Guérin. 1584p.

Linton, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Editions Dunod.138p.

Bibliographie

Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Collection l'essentiel français, Paris, Ophrys. 228 p.

Table des matières

Table des matières

Table des matières

Remerciements	
Dédicace	
Sommaire	
Introduction générale.....	1

PARTIE 1

CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I : Situation sociolinguistique et enseignement-apprentissage du français en Algérie

Introduction.....	10
1. Les langues en contact.....	10
1.1. La langue arabe... ..	11
1.1.1. L'arabe classique	11
1.1.2. L'arabe moderne.....	11
1.1.3. L'arabe médian.....	11
1.1.4. L'arabe dialectal.....	12
1.2. La langue berbère.....	12
1.3. Les langues étrangères.....	14
1.3.1. La langue française.....	14
1.3.2. La langue anglaise.....	15
1.3.3. Les autres langues.....	15
2. Le FLE en Algérie.....	15
2.1. L'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie.....	16
2.2. L'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités algériennes.....	19
3. Le FLE à l'Ecole Normale Supérieure de.....	20
3.1. Bref aperçu sur l'Ecole Normale Supérieure de Constantine (ENSC).....	20
3.1.1. Le département de français.....	21
3.1.2. Les modules enseignés.....	22
3.1.2.1. Palier : PEP.....	23
3.1.2.1.1. Niveau : première année.....	22
3.1.2.1.2. Niveau : deuxième année.....	23
3.1.2.1.3. Niveau : troisième année.....	24
3.1.2.2. Palier : PEM.....	24
3.1.2.2.1. Niveau : première année.....	24
3.1.2.2.2. Niveau : deuxième année.....	24
3.1.2.2.3. Niveau : troisième année.....	25
3.1.2.2.4. Niveau : quatrième année.....	25
3.1.2.3. Palier : PES.....	25
3.1.2.3.1. Niveau : première année.....	25
3.1.2.3.2. Niveau : deuxième année.....	26
3.1.2.3.3. Niveau : troisième année.....	26

Table des matières

3.1.2.3.4. Niveau : quatrième année.....	26
3.1.2.3.5. Niveau : cinquième année.....	27
3.1.2.4. Objectifs des études à l'ENSC et conditions de passation.....	27
3.2. Place de l'oral à l'ENS.....	28
3.2.1. Pratiques et Techniques de l'Oral (PO).....	29
3.2.1.1. Aperçu sur le déroulement de la séance de PO.....	29
3.2.1.2. Le contenu du module de PO.....	29
3.2.2. Les laboratoires du multimédia.....	32
3.3. Le stage pratique.....	32
3.3.1. Phases du stage pratique.....	33
3.3.1.1. Phase du stage d'observation.....	33
3.3.1.2. Phase du stage d'intégration.....	33
3.3.1.3. Phase du stage bloqué.....	34
3.3.2. Les partenaires du stage.....	34
3.3.2.1. L'enseignant tuteur (formateur).....	34
3.3.2.2. L'enseignant d'application (formateur).....	35
3.3.2.3. L'étudiant stagiaire.....	35
3.3.2.4. Les apprenants.....	36
3.3.3. Contenu à enseigner par le stagiaire (formateurs) en phase de stage (formation) : Mission du stagiaire.....	36
Conclusion.....	37

CHAPITRE II : L'expression orale : activité et habileté linguistique

Introduction.....	38
1. Expression/production orale de la langue étrangère.....	38
1.1 Production ou expression ?.....	39
1.2 Présentation de l'expression orale.....	40
1.3 L'aisance et l'autonomie langagière en FLE.....	40
2. L'oral dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues.....	41
2.1 Dans la méthodologie traditionnelle.....	41
2.2 Dans la méthodologie directe.....	42
2.3 Dans la méthodologie audio-orale.....	42
2.4 Dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle.....	43
2.5 Dans la méthodologie communicative.....	44
2.6 Dans l'approche actionnelle.....	45
2.7 Dans l'approche neurolinguistique (ANL).....	46
3. Relation entre l'enseignant et l'apprenant.....	47
4. Formes et caractéristiques de l'expression orale.....	48
5. Comment pratiquer l'expression orale ?.....	48
5.1. Niveaux d'expression orale.....	49
5.2. Démarche pédagogique de l'expression orale.....	50
5.2.1. La simulation.....	50
5.2.2. Le canevas.....	50

Table des matières

5.2.3. Le jeu de rôles.....	51
5.2.4. Le débat.....	51
5.2.5. L'exposé.....	51
5.2.6. La bonne diction.....	52
6. Les compétences de l'expression orale	52
7. La communication et la prise de parole	53
7.1. La communication.....	53
7.1.1. Conditions de la communication.....	55
7.1.1.1. Conditions physiques et psychologiques.....	55
7.1.1.2. Conditions matérielles.....	56
7.1.2. Types de communication.....	57
7.1.2.1. La communication didactique.....	57
7.1.2.2. La communication imitée.....	57
7.1.2.3. La communication simulée.....	57
7.1.2.4. La communication authentique.....	57
7.2. La prise de parole : conditions et difficultés.....	58
7.2.1. Alternance des locuteurs	59
7.2.2. Perte ou gain de temps ?.....	60
7.2.3. Conditions de la prise de parole.....	60
7.2.4. Obstacles à la prise de parole.....	61
7.2.4.1. Obstacles linguistiques.....	62
7.2.4.2. Obstacles phonétiques.....	62
7.2.4.3. Obstacles psychologiques.....	62
7.2.4.4. Obstacles socioculturels.....	62
Conclusion.....	63

CHAPITRE III : La compréhension de l'oral : activité et habileté

Introduction.....	64
1. Concept de « compréhension de l'oral ».....	64
2. Les types d'écoute.....	65
2.1. Perception et écoute.....	65
2.2. Les types d'écoute.....	66
2.2.1. Ecoute globale.....	66
2.2.2. Ecoute sélective.....	66
2.2.3. Ecoute détaillée	66
2.2.4. Ecoute réactive.....	66
2.2.5. Ecoute de veille.....	66
2.2.6. Ecoute paysagiste.....	67
3. Les modèles de compréhension de l'oral.....	67
3.1. Modèle sémasiologique.....	67
3.2. Modèle onomasiologique.....	68
3.3. Modèle interactif.....	69
4. Les stratégies d'écoute.....	69

Table des matières

• Stratégies cognitives.....	70
• Stratégie méta-cognitive	70
5. Entrave à la compréhension de l'oral.....	70
5.1. La perception.....	70
5.2. L'intonation	71
5.3. Le rythme.....	71
5.4. L'attention	71
5.5. L'âge.....	72
6. Evaluation de la compréhension de l'oral	73
Conclusion.....	74

CHAPITRE IV : les interactions langagières

Introduction.....	75
1. Essais de définition.....	75
1.1. Interaction.....	75
1.2. Interactions verbale non verbale et para-verbale.....	77
1.2.1. Interaction non verbale et para-verbale.....	77
1.2.2. L'interaction verbale.....	78
2. L'interaction langagière en classe de FLE.....	78
2.1. Le modèle hiérarchique.....	79
2.2. Unités de l'interaction langagière.....	79
2.2.1. Séquence.....	79
2.2.2. Echange.....	80
a. Echanger à une intervention	80
b. Echange à deux interventions.....	80
c. Echange à trois interventions.....	81
d. Echange constitué de plus de trois interventions.....	81
e. Echange tronqué.....	81
2.2.3. Intervention.....	82
2.2.4. L'acte de langage.....	82
2.3. Critères des interactions langagières.....	82
2.3.1. Un schéma participationnel.....	82
2.3.2. L'espace et le temps.....	82
2.3.3. Un thème.....	83
2.3.4. Les séquences d'ouverture et de clôture des interactions.....	83
3. Les types d'interaction.....	83
3.1. Les interactions symétriques.....	83
3.1.1. La conversation.....	84
3.1.2. La discussion.....	84
3.1.3. Le débat.....	84
3.1.4. la dispute.....	85
3.2. Les interactions asymétriques/complémentaires.....	85
3.2.1. La consultation	85

Table des matières

3.2.2. l'enquête	85
3.2.3. l'entretien.....	86
3.2.4. la transaction.....	86
4. Les composantes de l'interaction langagière.....	86
4.1. La situation de l'interaction.....	87
4.2. Le rapport de place.....	87
4.3. Le cadre interactif.....	88
4.4. L'espace interactif.....	88
5. Les fonctions de l'interaction langagière.....	89
5.1. La construction du sens.....	89
5.2. La construction de la relation sociale.....	90
5.3. La construction des images identitaires.....	90
5.4. La gestion des formes discursives.....	91
6. Des opérations discursives réitératives : la reprise et la reformulation.....	91
6.1. Les reprises.....	92
6.2. Les reformulations.....	93
7. Les interactions langagières au sein du groupe classe.....	95
7.1. La classe de langue : lieu favori de l'interaction.....	95
7.2. Les relations interactives/interpersonnelles existant en classe.....	96
7.2.1. La relation enseignant/apprenant.....	97
7.2.2. La relation apprenant/apprenant.....	98
7.2.3. La relation étudiant stagiaire/formateur.....	99
7.2.4. La relation étudiant stagiaire /élève.....	101
8. Interactions langagières et compréhension de l'oral.....	102
9. L'interaction langagière : moyen de compréhension et/ou d'apprentissage?.....	102
10. Les interactions à distance via la plateforme Moodle.....	103
10.1. Le modèle pédagogique Moodle.....	104
10.2. Mémento : initiation à Moodle.....	105
10.3. Apports de Moodle à l'enseignement/apprentissage du FLE.....	105
10.3.1. Apport organisationnel.....	105
10.3.2. Apport pédagogique.....	106
10.4. Accès à la plateforme Moodle.....	107
10.4.1. Espace de cours sur la plateforme Moodle.....	108
10.4.2. Présentation des ressources.....	108
10.4.3. Présentation des activités.....	108
10.5. Les interactions orales via Moodle : la visioconférence.....	108
Conclusion.....	109

PARTIE 2 :

CONSTITUTION DU CORPUS ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE V : Méthodologie de la recherche et outils d'investigation

Introduction.....	111
--------------------------	------------

Table des matières

1. Cadre général de la recherche.....	111
1.1.Public et contexte	111
1.1.1. Critère de sélection du public.....	111
1.1.2. Aperçu sur les étudiants de l'ENSC.....	112
1.2. Lieux de l'enquête.....	112
1.3. Outils d'investigation	113
1.4. Pré-enquête.....	114
2. Corpus.....	115
2.1. Les questionnaires.....	115
2.1.1. Le questionnaire destiné aux enseignants.....	115
2.1.2. Le questionnaire destiné aux étudiants.....	115
2.2. Les séances observées dans les lycées (établissements d'accueil).....	116
2.3. Méthode d'analyse.....	116
2.4. Difficultés rencontrées.....	117
Conclusion.....	118

CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Introduction.....	119
1. Données relatives aux enseignants.....	120
1.1.Répartition des répondants.....	120
1.2.Nombre d'années d'expériences à l'ENSC.....	120
1.3. Grade scientifique.....	121
2. Interprétation des résultats du questionnaire destiné aux enseignants.....	122
2.1. Données relatives à l'enseignement/apprentissage en mode présentiel.....	122
2.1.1. Programmes de l'ENSC (question n°1).....	122
2.1.2. L'oral à l'ENSC.....	124
2.1.2.1. Compétences à installer chez les étudiants de l'ENSC (Question n°2).....	124
2.1.2.2. Procédés en faveur de la pratique de l'oral (Question n°3).....	126
2.1.3. L'expression orale chez les étudiants de l'ENSC.....	129
2.1.3.1. La compétence de l'expression orale (Question n°4).....	129
2.1.3.2. Solutions pour une aisance en expression orale (Question n°5).....	133
2.1.4. Les interactions langagières entre les partenaires du groupe classe.....	135
2.1.4.1. Prises de parole des étudiants (Question n°6).....	135
2.1.4.2. Gestion des tours de parole (Questions n°7-8).....	136
2.1.4.3. Impact de la spontanéité des prises de parole sur l'expression orale (Question n°9)	139
2.1.4.4. Relations des enseignants avec leurs enseignés (Question n°10).....	140
2.1.4.5. Comportements des enseignants vis-à-vis de leurs étudiants (Question n°11)....	141
2.1.4.6. Solutions encourageant les interactions langagières (Question n°17).....	143
2.1.5. La compréhension de l'oral à l'ENSC.....	144
2.1.5.1. Quelle démarche utiliser pour présenter les cours ? (Question n°12).....	144
2.1.5.2. Interactions et compréhension (Question n°13).....	146
2.1.5.3. Modèles de compréhension (Question n°14).....	148

Table des matières

2.1.5.4. Vers une meilleure compréhension de l'oral (Question n°15).....	149
2.1.5.5. Evaluation des acquis (Question n°16).....	151
2.1.6. Pratiques des stagiaires durant le stage bloqué (Question n°18).....	152
2.2. Données relatives à l'enseignement/apprentissage à distance : de l'interaction via la plateforme Moodle à la compréhension.....	155
2.2.1. Enseignement/apprentissage à distance (Question n°01).....	155
2.2.2. Formation à l'usage de la plateforme Moodle (Question n° 02).....	156
2.2.3. Interaction à distance (Question n° 03).....	157
2.2.3.1. Interactions langagières écrites	158
2.2.3.2. Interactions langagières orales.....	159
2.2.3.3. Absence d'interactions langagières.....	159
2.2.4. Séance de visioconférence (Question n°4).....	160
2.2.5. La compréhension de l'oral en ligne (Questions n°05& 06).....	163
2.2.6. Pour de meilleures interactions en lignes (Questions n° 07).....	165
Synthèse	166
Conclusion.....	169

CHAPITRE VII : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de fin de cycle

Introduction.....	171
1. Profil des répondants.....	172
1.1 Répartition des répondants selon le sexe.....	172
1.2 Age des étudiants.....	172
1.3 Régions des répondants.....	173
2. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux étudiants.....	174
2.1. Choix du métier d'enseignement (Question n°1).....	174
2.2. Pratique de l'oral.....	175
2.2.1. Contact avec la langue française (Questions n°2).....	175
2.2.2. Le FLE oral à l'ENSC et au lycée (Questions n°3 et 4).....	176
2.2.3. Modules favorisant la pratique du FLE oral (Question n°5).....	177
2.3. Interactions en classe de FLE chez les étudiants à l'ENSC /chez les élèves au lycée (questions 7 & 8).....	179
2.4. L'expression orale en classe de FLE.....	181
2.4.1. Obstacles et solutions à l'expression orale chez les étudiants de l'ENSC (Question8).....	181
2.4.2. Obstacles à l'expression orale chez les élèves du lycée (Question n°9).....	184
2.5. Réactions à l'incompréhension de l'oral du FLE	187
2.5.1. Réaction des étudiants à l'incompréhension de l'oral du FLE à l'ENSC (Question n°10).....	188
2.5.2. Réaction des enseignants stagiaires à l'incompréhension de l'oral des élèves au lycée (Question n°11).....	189
2.6. Avis des étudiants stagiaires.....	191
2.6.1. Imitation des comportements des enseignants par les étudiants stagiaires (Question n°12).....	191
2.6.2. Relation étudiant stagiaire/tuteur (Question n°13)	192

Table des matières

2.6.3. Facteurs encourageant la pratique orale du FLE pour une meilleure compréhension orale chez les élèves (Question n°14).....	193
2.6.4. Finalité de la formation à l'ENSC (Question n°15).....	195
Synthèse.....	197
Conclusion.....	199

CHAPITRE VIII : Analyse et interprétation des résultats des séances d'observation

Introduction.....	200
1. Séances observées dans les établissements d'accueil	200
1.1. Aperçu sur la place de l'oral dans les programmes du lycée.....	200
1.2. Outil d'analyse des interactions en classe.....	203
1.2.1. Contenus et déroulement des séances observées en classe.....	201
1.2.2. Grille d'observation des activités en classe.....	206
1.2.2.1. Motivation et animation de la classe.....	206
1.2.2.2. Prise en charge du groupe classe et interactions langagières.....	206
1.2.2.3. Evaluation de la compétence de compréhension de l'oral.....	207
1.2.3. Transcription des enregistrements	207
2. Analyse des résultats de la grille d'observation des activités en classe.....	209
2.1. Motivation et animation de la classe.....	209
2.1.1. Eveil de l'intérêt.....	209
2.1.2. Animer la classe et insuffler aux apprenants l'esprit de travail.....	212
2.1.2.1. Choix du thème.....	212
2.1.2.2. Bruit, comment réagir ?.....	213
2.1.2.3. Favoriser la prise de parole de l'apprenant.....	213
2.1.2.4. Accepter l'erreur de l'apprenant.....	214
2.1.2.5. Sanction.....	215
2.1.2.6. Appréciations.....	215
2.1.2.7. Spectre des interactions inutiles.....	217
2.1.3. Investissement des réponses instructives des apprenants.....	218
2.1.4. Effet de l'environnement de l'élève en classe sur l'expression orale.....	220
2.2. Prise en charge du groupe classe et interactions.....	221
2.2.1. Prise de parole et intégration dans les échanges	221
2.2.2. Interrogations entre les apprenants, réponses et évaluations loin de l'intervention de l'enseignant.....	225
2.2.3. Passage de l'apprenant d'un exemple simple à un exemple plus complexe et enrichissant.....	226
2.2.4. Effet du bon choix des thèmes et des documents sur l'interaction langagière et la compréhension de l'oral	228
2.2.5. Reformulation, reprise et répétition : voies vers la compréhension de l'oral	233
2.2.5.1. La reformulation.....	233
2.2.5.1.1. Solliciter les élèves réservés et les inviter à s'intégrer dans les échanges.....	234
2.2.5.1.2. Encourager l'élève à poursuivre ses interactions.....	234
2.2.5.1.3. Eclairer une notion mal exprimée vs mal comprise	236

Table des matières

2.2.5.1.4. Attirer l'attention de l'élève et du groupe sur une erreur.....	237
2.2.5.1.5. Récapituler le contenu d'une leçon (évoquer les notions importantes).....	238
2.2.5.2. La reprise.....	239
2.2.5.3. La répétition.....	241
2.2.6. Erreur et remédiation : sources d'interactions langagières.....	243
2.2.6.1. Erreur : auto ou hétéro correction ?.....	244
2.2.6.2. Erreur : cas de gêne au cheminement de la pensée.....	245
2.2.6.3. Erreur : classe de terminale.....	246
2.3. Evaluation de la compétence de compréhension de l'oral.....	248
2.3.1. Questions suggestives : aide à la compréhension de l'oral	248
2.3.2. Réponses individuelles vs collectives	250
2.3.3. Réponses incomplètes ou insuffisantes : comment réagir ?	252
2.3.4. Procédés permettant le suivi et le contrôle de l'assimilation des énoncés oraux	256
2.3.4.1. La validation.....	257
2.3.4.2. L'amorce.....	258
2.3.4.3. L'exemplification.....	258
2.3.4.4. L'interrogation.....	259
2.3.4.5. La reprise.....	260
Synthèse.....	261
1. Motivation et animation de la classe.....	261
2. Prise en charge du groupe classe et interactions langagières.....	262
3. Evaluation de la compétence de compréhension de l'oral.....	263
Conclusion.....	264
Conclusion générale.....	267
Bibliographie.....	279
Ouvrages.....	279
Articles.....	284
Documents en ligne.....	287
Documents officiels.....	291
Thèses et mémoires.....	291
Dictionnaires.....	292
Table des matières.....	294
Index des tableaux	
Index des notions	
Résumé	
Annexes. Vol. 2	

Index des tableaux

Tableau 1 : Répartition des étudiants du département de français en 2019.....	22
Tableau 2 : Modules et volume horaire assurés aux PEP, PEM et PES (1 ^{ère} année).....	23
Tableau 3 : Modules et volume horaire assurés aux PEP (2 ^{ème} année).....	23
Tableau 4 : Modules et volume horaire assurés aux PEP (3 ^{ème} année).....	24
Tableau 5 : Modules et volume horaire assurés aux PEM (2 ^{ème} année).....	24
Tableau 6 : Modules et volume horaire assurés aux PEM (3 ^{ème} année).....	25
Tableau 7 : Modules et volume horaire assurés aux PEM (4 ^{ème} année).....	25
Tableau 8 : Modules et volume horaire assurés aux PES (3 ^{ème} année).....	26
Tableau 9 : Modules et volume horaire enseignés aux PES (4 ^{ème} année).....	26
Tableau 10 : Modules et volume horaire assurés aux PES (5 ^{ème} année).....	27
Tableau 11 : Programme du module de Pratiques et Techniques de l'Oral (1 ^{ère} année)...	30
Tableau 12 : Programme du module de Pratiques et Techniques de l'Oral (2 ^{ème} année)...	31
Tableau 13 : Processus de compréhension de l'oral.....	69
Tableau 14 : Modèle hiérarchique de l'interaction.....	79
Tableau 15 : La communication didactique en classe.....	95
Tableau 16 : Répartition des enseignants selon le sexe.....	120
Tableau 17 : Nombre d'années d'expérience à l'ENSC.....	120
Tableau 18 : Grade scientifique des répondants.....	121
Tableau 19 : Rentabilité des programmes de l'ENSC.....	122
Tableau 20 : Raisons de l'insatisfaction des enseignants vis à vis des programmes de l'ENSC....	123
Tableau 21 : Compétences à installer chez les étudiants de l'ENSC.....	124
Tableau 22 : Procédés favorisant la pratique de l'oral.....	126
Tableau 23 : Aisance en expression orale.....	129
Tableau 24 : Facteurs entravant l'aisance à l'expression orale.....	130
Tableau 25 : Prises de parole chez les étudiants.....	135

Tableau 26 : Gestion des tours de parole.....	136
Tableau 27 : Impact de la prise de parole spontanée sur la bonne expression orale.....	139
Tableau 28 : Relations enseignants / étudiants.....	140
Tableau 29 : Comportements des enseignants.....	141
Tableau 30 : procédés utilisés lors de la présentation des cours à l'ENSC.....	144
Tableau 31 : Causes des réponses de l'étudiant.....	147
Tableau 32: Modèles de compréhension.....	148
Tableau 33 : Conditions permettant d'atteindre la compréhension de l'oral.....	149
Tableau 34 : Evaluation des acquis des étudiants.....	151
Tableau 35 : Pratiques des stagiaires durant le stage bloqué.....	153
Tableau 36 : Dispense de cours en ligne.....	155
Tableau 37 : Formation à l'usage de la plateforme Moodle.....	156
Tableau 38 : Interactions à distance.....	158
Tableau 39 : présence de tous les étudiants en mode visioconférence.....	161
Tableau 40 : procédé entrepris lors de l'unique séance en présentiel.....	165
Tableau 41 : Répartition des étudiants selon le sexe.....	172
Tableau 42 : Age des répondants.....	172
Tableau 43 : Répartition des régions des étudiants.....	173
Tableau 44 : Choix du métier d'enseignement.....	174
Tableau 45 : Contact avec la langue française.....	175
Tableau 46 : Pratique du FLE oral à l'ENSC et au lycée.....	176
Tableau 47 : Modules favorisant la pratique du FLE oral.....	178
Tableau 48 : Interactions des étudiants en classe à l'ENSC.....	179
Tableau 49 : Interactions des élèves en classe au lycée.....	179
Tableau 50 : obstacles à l'expression orale.....	181

Tableau 51 : Solutions à l'expression orale chez les étudiants de l'ENSC.....	183
Tableau 52 : Obstacles à l'expression orale chez les élèves du lycée.....	185
Tableau 53 : Réaction des étudiants à l'incompréhension de l'oral du FLE à l'ENSC.....	188
Tableau 54 : Réaction des étudiants stagiaires à l'incompréhension de l'oral du FLE des élèves au lycée.....	189
Tableau 55 : imitation des comportements des enseignants de l'ENSC par les étudiants stagiaires	191
Tableau 56 : Relation étudiant stagiaire/tuteur.....	192
Tableau 57 : Finalité de la formation à l'ENSC	195
Tableau 58 : Les séances assurées par les enseignants stagiaires aux lycées	205
Tableau 59 : Conventions de transcription.....	208

Index des notions

Alternance : 12, 14, 59, 102, 159, 177, 182, 228, 296.

Apprendre : 4, 5, 12, 19, 32, 41, 42, 44, 47, 57, 58, 67, 79, 97, 102, 105, 112, 114, 127, 160, 162, 191, 201, 214, 215, 226, 134, 263, 274, 278, 283, 288, 289, 291.

Autonomie : 3, 6, 17, 35, 40, 58, 73, 98, 131, 136, 138, 142, 145, 155, 168, 264, 265, 267, 269, 274, 276.

Classe de FLE : 3, 4, 6, 8, 35, 38, 57, 75, 78, 82, 83, 86, 126, 129, 206, 221, 247, 252, 261.

Communication : 7, 15, 28, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 74, 76, 77, 78, 79, 85, 88, 91, 92, 96, 98, 104, 114, 118, 125, 129, 131, 139, 140, 160, 164, 177, 198, 199, 214, 221, 232, 273, 278, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 291.

Compréhension de l'oral : 3, 4, 5, 7, 65, 113, 115, 125, 134, 153, 166, 189, 190, 224, 229, 233, 235, 264, 267, 278.

Contexte : 7, 11, 17, 37, 41, 43, 44, 45, 47, 52, 53, 54, 63, 71, 73, 66, 96, 104, 112, 123, 129, 130, 168, 176, 179, 184, 190, 192, 193, 199, 201, 214, 228, 231, 253, 254, 268, 276, 285, 287.

Conversation : 4, 47, 50, 53, 59, 76, 77, 79, 82, 83, 85, 87, 89, 95, 97, 107, 161, 163, 164, 278, 280, 281, 282, 286.

Corpus : 7, 96, 116, 118, 127, 202, 238, 259, 287.

Débat : 34, 35, 37, 51, 85, 100, 127, 129, 130, 139, 140, 145, 167, 193, 226, 277, 281.

Didactique : 2, 4, 16, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 44, 51, 57, 58, 59, 79, 87, 96, 122, 125, 145, 147, 161, 178, 202, 228, 266, 271, 277, 279, 281, 282, 283, 284, 286, 288, 289, 290, 291, 292.

Discours : 1, 4, 49, 50, 51, 52, 67, 70, 72, 76, 77, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 104, 162, 163, 199, 200, 215, 227, 234, 240, 250, 278, 279, 280, 282.

Echange : 1, 3, 19, 37, 45, 53, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 143.

Enquête : 6, 7, 86, 87, 113, 114, 115, 116, 117, 122, 157, 167, 171, 269.

Enregistrement : 42, 107, 117, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 238, 243, 261, 266.

Enseignement/ enseigner : 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 32, 33, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 53, 54, 59, 60, 64, 65, 73, 74, 76, 96, 100, 101, 103, 104, 106, 113, 114, 117, 118, 123, 126, 133, 135, 144, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 183, 186, 187, 191, 194, 196, 197, 199, 200, 208, 228, 232, 263, 266, 268, 269, 270, 271, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 291.

ENSC : 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 20, 21, 27, 28, 33, 36, 37, 57, 62, 88, 89, 90, 92, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125,

126, 130, 131, 134, 141, 142, 144, 145, 146, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 211, 220, 225, 249, 256, 260, 261, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 290.

Evaluer / évaluation : 26, 152, 153, 204, 289.

Expression : 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 14, 17, 19, 24, 26, 32, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 74, 75, 78, 83, 85, 88, 92, 100, 103, 111, 113, 115, 116, 120, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 209, 211, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 239, 241, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 282, 285.

Facteur : 5, 17, 41, 54, 62, 66, 71, 72, 73, 74, 90, 97, 112, 115, 120, 130, 132, 133, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 147, 151, 159, 161, 164, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 193, 198, 220, 258, 262, 264, 266, 273, 275.

FLE : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 35, 37, 38, 40, 47, 58, 60, 61, 65, 70, 71, 72, 73, 76, 79, 83, 84, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 100, 102, 103, 106, 114, 116, 117, 118, 120, 127, 129, 130, 137, 139, 141, 144, 145, 150, 151, 152, 156, 158, 160, 163, 167, 168, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 201, 205, 206, 210, 211, 220, 221, 225, 227, 229, 232, 234, 235, 239, 241, 246, 249, 251, 252, 255, 260, 261, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 291, 292.

Formateur : 2, 3, 20, 27, 33, 34, 35, 36, 48, 89, 98, 100, 101, 102, 113, 158, 167, 191, 192, 193, 221, 240, 263, 267, 272, 274.

Formé : 6, 16, 45, 101, 113, 114, 193, 264, 267, 269, 274, 277.

Interactant : 2, 6, 54, 76, 77, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 97, 99, 100, 144, 145, 237, 267, 269.

Interaction langagière : 2, 4, 7, 75, 78, 79, 83, 97, 102, 109, 144, 153, 228, 269, 278, 297, 298, 301

Langage : 3, 21, 23, 26, 39, 40, 54, 76, 78, 80, 83, 116, 179, 249, 276, 280, 281, 282, 283, 284.

Message : 38, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 62, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 90, 105, 107, 112, 150, 154, 155, 156, 170, 178, 199, 215, 231, 234, 245, 256, 261, 272.

Parole : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 18, 34, 35, 38, 39, 40, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 72, 76, 78, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 110, 115, 120, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 149, 153, 155, 156, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 170, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 197, 198, 201, 203, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 225, 227, 235, 236, 238, 240, 241, 242, 243, 246, 248, 249, 250, 251, 253, 255, 259, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 276, 278, 279, 282, 283, 284, 286, 288, 291.

Participation : 59, 63, 83, 109, 129, 137, 141, 160, 161, 162, 163, 164, 180, 186, 205, 209, 215, 219, 220, 226, 227, 262.

Rapport : 4, 10, 13, 14, 19, 35, 43, 58, 59, 61, 63, 72, 80, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 113, 122, 126, 164, 172, 179, 180, 196, 200, 209, 228, 231, 246, 290.

Reformulation : 7, 54, 76, 92, 93, 94, 95, 102, 127, 129, 135, 145, 149, 150, 153, 169, 188, 189, 190, 194, 198, 206, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 247, 251, 262, 267, 270, 273, 282, 285, 287, 291.

Relation : 2, 3, 7, 33, 35, 36, 38, 40, 45, 47, 48, 54, 73, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 120, 129, 134, 140, 141, 142, 154, 163, 165, 168, 171, 192, 193, 228, 232, 259, 266, 268, 288, 289.

Répétition : 41, 42, 66, 93, 94, 95, 100, 102, 145, 169, 189, 206, 229, 232, 237, 240, 241, 242, 243, 262, 267, 270, 286.

Séquence : 18, 39, 77, 78, 80, 81, 84, 87, 93, 98, 115, 147, 201, 202, 203, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 274.

Stage/stagiaire : 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 20, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 48, 73, 88, 89, 92, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 185, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 251, 252, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 284, 285, 288, 289, 290, 291.

Tour de parole : 82, 94, 207, 253, 299.

Temps de parole : 1, 3, 60, 61, 100, 138, 139, 162, 212, 238, 240, 255, 259.

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'oral. Nous avons tenté de montrer l'impact de l'expression lors des interactions langagières sur la compréhension en classe de FLE en explorant les comportements langagiers des étudiants de fin de cursus de l'ENSC.

Nous en avons déduit que les interactions langagières garantissent, à un plus haut degré, le passage de l'expression à la compréhension de l'oral. Cependant, sur les bancs de l'ENSC, les futurs enseignants éprouvent des difficultés relatives à l'aisance en matière d'expression, qui les privent de s'intégrer dans les échanges avec leurs pairs. En stage, ces jeunes débutants, qui manquent de professionnalisme, se voient soumis à des contraintes d'ordre méthodologiques tout en devant satisfaire les exigences de leurs formateurs, d'où une monopolisation de la parole qui enferme les élèves dans un mutisme remplacé parfois par l'emploi de mots isolés, ce qui influence négativement les comportements cognitifs des interactants. Consacrer un volume horaire suffisant au stage pratique pourrait apporter de meilleurs résultats.

Mots clés : Oral- FLE-interaction langagière- expression- compréhension- enseignant stagiaire- ENSC.

Summary

This work is part of oral didactics. We have tried to show the impact of expression during language interactions on understanding FFL in class by exploring the language behaviors of end-of-course ENSC students.

We have deduced that language interactions guarantee, to a greater degree, the transition from expression to oral comprehension. However, on the seats of the ENSC, future teachers experience difficulties relating to ease in terms of expression which deprive them of integrating into exchanges with their peers. In training, these young beginners, who lack professionalism, are subject to methodological constraints and must meet the requirements of their trainers, hence a monopolization of speech that locks students into a silence sometimes replaced by the use of isolated words, which negatively influences the cognitive behavior of the interactants. Devoting a sufficient amount of time to the practical internship could bring better results.

Keywords : Oral-FFL Class-language interaction-expression-understanding-trainee teacher-ENSC.

المخلص

تنتمي هذه الدراسة الى ما يسمى بالتعليم الشفهي. حاولنا إظهار تأثير التعبير أثناء التفاعلات اللغوية على فهم المنطوق في قسم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية من خلال استكشاف السلوكيات اللغوية لطلاب التخرج من المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة.

استنتجنا أن التفاعلات اللغوية تضمن، بدرجة أعلى، الانتقال من التعبير إلى فهم المنطوق. ومع ذلك، على مقاعد المدرسة يواجه معلمو المستقبل صعوبات تتعلق بالطلاقة من حيث التعبير تحرمهم من الاندماج في التبادلات مع أقرانهم. في التدريب الميداني، يخضع هؤلاء المبتدئين، المفكرين إلى الاحتراف، لقيود منهجية ويجب عليهم تلبية متطلبات مدرّبيهم، وبالتالي احتكار الكلام الذي يحبس الطلاب في صمت يتم استبداله أحيانا باستخدام كلمات معزولة مما يؤثر سلبا على السلوكيات المعرفية للمتفاعلين. تخصيص ساعات كافية للتدريب الميداني يمكن أن يحقق نتائج أفضل.

الكلمات المفتاحية : المنطوق -اللغة الفرنسية – التفاعلات اللغوية-التعبير-الفهم-استاد متربص-المدرسة العليا للأساتذة