

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

**Université Kasdi Merbah Ouargla**  
Faculté des Lettres et des Langues  
**Département de Lettres et Langue Française**



*Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat en*

**Option : didactique**

Titre

**Echange oral et interaction verbale en  
classe de FLE en Algérie  
Remédiation et perspectives**

cas des apprenants de 3ème année secondaire



Présentée et soutenue publiquement par  
Mohammed lamine GHOULI

Directeur de thèse  
M.C.A. Mohammed DRIDI

**Jury**

Foudil DAHOU	Professeur , Université Kasdi Merbah – Ouargla	Président
Mohammed DRIDI	M.C.A, Université Kasdi Merbah – Ouargla	Rapporteur
Salah FAID	M.C.A, Université Mohammed Boudiaf – M'sila	Examineur
Salah KHENNOUR	Professeur , Université Kasdi Merbah – Ouargla	Examineur
Abdelouahab DAKHIA	Professeur , Université Mohamed Khider – Biskra	Examineur
Abdelmalek DJEDIAI	M.C.A, Université HAMMA LAKHDAR- Eloued	Examineur

Année universitaire : 2020-2021

Titre

**Echange oral et interaction verbale  
en classe de FLE en Algérie  
Remédiation et perspectives**

cas des apprenants de 3ème année secondaire

Présentée et soutenue publiquement par

Mohammed lamine GHOULI



---

## **Dédicace**

**J**e dédie ce modeste travail tout d'abord à l'âme de ma mère, la flamme de ma vie et la bougie qui m'a toujours guidé vers le bon chemin. A celle qui a tout fait pour ma réussite, pour sa douceur, ses sacrifices et ses encouragements. Mon père à qui je dois tout le respect de l'amour, pour son soutien, sa tendresse, son aide et surtout sa confiance dans les moments les plus difficiles où j'ai perdu confiance en moi. A vous, les deux êtres, les plus chères au monde, je dis : merci.

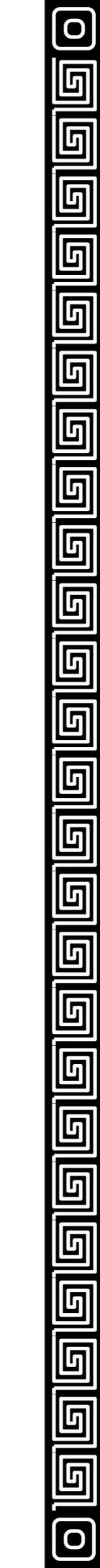
A ma femme et mes deux enfants Hafsa et Nassim

Mes frères : Ali, Hocine, Ismail, Saad, Larbi, Abdelatif, Youssef.

- Mes sœurs : Noura, haniya, souhila.

- Tous mes neveux.

A tous mes amis.



---

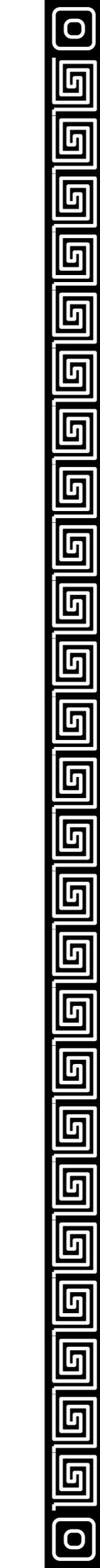
## **Remerciements**

**J**e tiens à remercier chaleureusement mon encadreur le docteur DRIDI Mohammed. A qui je dois tout le respect de la reconnaissance, grâce à sa patience, sa présence, ses sacrifices, ses conseils, et ses remarques, ce travail est mené à terme. Un grand merci aux membres de jury qui me font l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.

Mes reconnaissances vont, de même, à mes enseignants à l'université d'Ouargla :

- Le Pr. Dahou Mohammed Foudil.

- Le pr. Khenour Salah



---

# **Table des matières**

---

## Table des matières

### DEDICACE

**REMERCIEMENTS ..... VII**

**TABLE DES MATIERES ..... VII**

**INTRODUCTION GENERALE ..... - 15 -**

### CHAPITRE-1.ECHANGE ORAL (DEFINITION ET CONCEPTS)

**1.1. Notion d'échange..... - 23 -**

**.1.1.1Pourquoi échange-t-on? ..... - 24 -**

**.1.2 Notion de l'oral..... - 25 -**

**.1.2.1Qu'est ce que l'oral? ..... - 25 -**

1.2.1.1.L'apprentissage..... - 28 -

1.2.1.2.L'évaluation..... - 29 -

1.2.1.3.L'oral pour la pédagogie ..... - 30 -

**1.3. Echange oral..... - 31 -**

**1.3.1.Définition ..... - 31 -**

**1.3.2.Les constituants de l'échange..... - 33 -**

.1.3.2.1Interventions ..... - 33 -

.1.3.2.1.1Echange comportant une seule intervention: ..... - 35 -

.1.3.2.1.2Echanges formés de deux interventions..... - 39 -

.1.3.2.2Echange constitué de trois interventions ..... - 40 -

.1.3.2.2.1Problème d'échange comportant plus de trois interventions..... - 40 -

1.3.2.3.L'acte de langage..... - 42 -

1.3.2.3.1.La question..... - 46 -

1.3.2.3.2.Requête- 47 -

1.3.2.4.Le caractère plus ou moins conventionnelle de l'acte indirect..... - 48 -

1.3.2.4.1.Les réactions à la requête ..... - 50 -

1.3.2.5.Tour de parole ..... - 51 -

1.3.2.5.1.Organisation de la prise de parole dans l'échange conversationnel ..... - 52 -

1.3.2.5.2.La construction des tours de parole ..... - 53 -

1.3.2.5.3.L'attribution des tours de parole..... - 55 -

1.3.2.6.La séquence..... - 58 -

1.3.2.6.1.La séquence, unité fonctionnelle ..... - 58 -

1.3.2.6.2.La séquence d'ouverture..... - 58 -

1.3.2.6.3.La séquence de clôture..... - 59 -

1.3.2.6.4.La séquence unité thématique..... - 62 -

1.3.2.6.5.Echanges plats ou suivis ..... - 63 -

1.3.2.6.6.Echange croisé (ou "entre croisé")..... - 63 -

1.3.2.6.7.Echange "embrassé", ou "enchâssée" ..... - 65 -

**CHAPITRE-2.. PERSPECTIVES LINGUISTIQUES DE L'INTERACTION VERBALE**

<b>.2.1</b>	<b>L'interaction comme notion générale</b>	<b>- 68 -</b>
<b>2.2.</b>	<b>Aperçu historique de l'interaction</b>	<b>- 69 -</b>
<b>2.3.</b>	<b>Les différents types de l'interaction</b>	<b>- 73 -</b>
<b>2.3.1.</b>	<b>L'interaction non verbale</b>	<b>- 73 -</b>
<b>2.3.2.</b>	<b>L'interaction paraverbale</b>	<b>- 75 -</b>
<b>2.3.3.</b>	<b>L'interaction verbale</b>	<b>- 78 -</b>
<b>2.4.</b>	<b>Les composantes de base de l'interaction verbale</b>	<b>- 79 -</b>
<b>2.4.1.</b>	<b>La notion de situation</b>	<b>- 79 -</b>
2.4.1.1.	La situation donnée	- 80 -
2.4.1.2.	Situation construite par les interactants	- 81 -
<b>2.4.2.</b>	<b>La notion générale de situation</b>	<b>- 82 -</b>
2.4.2.1.	Le rapport de places	- 83 -
2.4.2.2.	Le cadre interactif	- 84 -
<b>2.4.3.</b>	<b>La notion d'espace interactif</b>	<b>- 85 -</b>
2.4.3.1.	Instances énonciatives et espace interactif	- 85 -
2.4.3.2.	L'espace interactif	- 87 -
2.4.3.2.1.	Hétérogénéité et multicanalité	- 88 -
2.4.3.2.2.	Hétérogénéité et coopérativité	- 88 -
2.4.3.3.	Hétérogénéité et gestion des rôles	- 89 -
2.4.3.4.	Hétérogénéité et stratégie	- 90 -
<b>2.5.</b>	<b>Symétrie /complémentaire</b>	<b>- 93 -</b>
<b>2.5.1.</b>	<b>Coopération / compétition</b>	<b>- 94 -</b>
<b>2.5.2.</b>	<b>Nature des finalités</b>	<b>- 95 -</b>
<b>2.5.3.</b>	<b>Caractère formel / informel</b>	<b>- 96 -</b>
<b>2.6.</b>	<b>Le genre de l'interaction verbale</b>	<b>- 97 -</b>
<b>2.6.1.</b>	<b>Les interactions complémentaires</b>	<b>- 98 -</b>
2.6.1.1.	La Consultation	- 99 -
2.6.1.2.	L'enquête	- 99 -
2.6.1.3.	L'entretien:	- 100 -
2.6.1.4.	La transaction :	- 101 -
<b>2.6.2.</b>	<b>Les interactions symétriques</b>	<b>- 102 -</b>
2.6.2.1.	La conversation	- 102 -
2.6.2.2.	La discussion	- 104 -
2.6.2.3.	La dispute	- 105 -
2.6.2.4.	Le débat	- 105 -
2.6.2.5.	Le dialogue	- 107 -
<b>2.7</b>	<b>Les fonctions de l'interaction verbale</b>	<b>- 108 -</b>
<b>2.7.1.</b>	<b>La construction du sens</b>	<b>- 108 -</b>
<b>2.7.2.</b>	<b>La construction de la relation sociale</b>	<b>- 109 -</b>
<b>2.7.3.</b>	<b>La construction des images identitaires</b>	<b>- 110 -</b>
<b>2.7.4.</b>	<b>La gestion de forme discursive</b>	<b>- 112 -</b>

### CHAPITRE-3. ECHANGE ORAL, INTERACTION VERBALE ET CONTEXTE DIDACTIQUE

<b>3.1. Evolution des méthodologies en FLE .....</b>	<b>- 115 -</b>
<b>3.1.1.La méthodologie traditionnelle (du 17<sup>ème</sup> siècle au début de 20<sup>ème</sup> siècle) .....</b>	<b>- 115 -</b>
<b>3.1.2.La méthodologie naturelle : (la fin du 19<sup>ème</sup> siècle).....</b>	<b>- 116 -</b>
<b>3.1.3.La méthodologie directe : (de 1901 aux années 1960) .....</b>	<b>- 118 -</b>
<b>3.1.4.La méthodologie active : (depuis 1920 aux années 1960) .....</b>	<b>- 127 -</b>
<b>3.1.5.La méthodologie audio- orale : (de 1940 à 1970) .....</b>	<b>- 128 -</b>
<b>3.1.6.La méthodologie structuro – globale audio visuelle (SGAV) : (de 1960 à 1970) -</b>	<b>129</b>
-	
<b>3.1.7.L’approche communicative : (de1970 au présent).....</b>	<b>- 133 -</b>
3.1.7.1.1 Le F.O.S: .....	- 133 -
3.1.7.2.Le jeu de rôle .....	- 135 -
2.1.1.1.1.Les jeux de rôles dirigés .....	- 136 -
3.1.7.2.1.Les jeux de rôles ouverts .....	- 137 -
<b>3.2. Espace classe, échange oral et interaction verbale.....</b>	<b>- 138 -</b>
<b>3.2.1.Interaction entre enseignant et apprenant .....</b>	<b>- 138 -</b>
<b>3.2.2.Interactions entre les apprenants .....</b>	<b>- 139 -</b>
<b>3.2.3.Interactions enseignant / apprenants .....</b>	<b>- 140 -</b>
<b>3.3. La notion du discours .....</b>	<b>- 142 -</b>
<b>3.3.1.L’impératif socio-psychologique des années 80.....</b>	<b>- 142 -</b>
3.3.1.1.En Allemagne Fédérale.....	- 142 -
3.3.1.2.En grande Bretagne.....	- 143 -
3.3.1.3.Aux Etats-Unis.....	- 144 -
3.3.1.4.En France .....	- 145 -
<b>3.3.2.Le discours constitutif .....</b>	<b>- 146 -</b>
3.3.2.1.Contenu du discours.....	- 146 -
3.3.2.1.1.Contenu linguistique .....	- 147 -
3.3.2.1.2.Contenu culturel.....	- 147 -
3.3.2.1.3.Contenu communicatif.....	- 148 -
3.3.2.1.4.Contenu éducatif .....	- 148 -
<b>3.3.3.Objectifs pédagogiques.....</b>	<b>- 148 -</b>
<b>3.4. Traitement didactique et son évaluation .....</b>	<b>- 151 -</b>
<b>3.4.1.Le discours régulateur .....</b>	<b>- 155 -</b>
.3.4.1.1Méthodes et analyse.....	- 155 -
.3.4.1.1.L’analyse d’interaction .....	- 155 -
<b>3.5. L’interaction ethnométhodologique .....</b>	<b>- 157 -</b>
<b>.3.6 L’ethnographie de la classe de langue.....</b>	<b>- 159 -</b>
<b>.3.7 Ambiguïtés et dilemmes.....</b>	<b>- 160 -</b>
<b>.3.7.1Ambiguïté des tâches .....</b>	<b>- 161 -</b>
<b>3.7.2.Tours de parole .....</b>	<b>- 164 -</b>
3.7.2.1.Thèmes et activités.....	- 167 -
3.7.2.2.Réparation et correction.....	- 168 -
<b>3.8. Evaluation de l’interaction en classe de langue.....</b>	<b>- 169 -</b>

<b>3.8.1. Projet d'évaluation IEA.....</b>	<b>- 170 -</b>
<b>3.8.2. Tâches écologiques.....</b>	<b>- 173 -</b>
<b>3.8.3. Tâches didactiques.....</b>	<b>- 173 -</b>
<b>3.8.4. Tâches administrative.....</b>	<b>- 173 -</b>

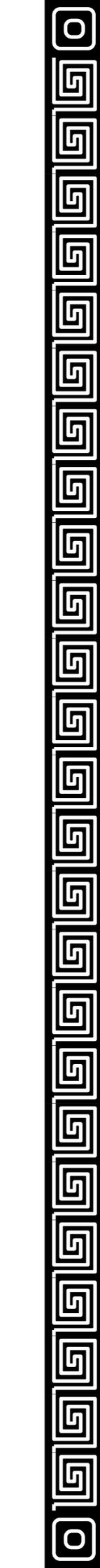
## CHAPITRE-4. MANUEL SCOLAIRE (3.A.S.) ET METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

<b>4.1. Présentation du manuel de Français 3<sup>ème</sup> A.S. ....</b>	<b>- 181 -</b>
<b>4.1.1. Fiche technique du manuel .....</b>	<b>- 181 -</b>
<b>4.1.2. Plan du manuel.....</b>	<b>- 187 -</b>
<b>4.1.3. Les contenus ( activités de l'oral et chapitres).....</b>	<b>- 188 -</b>
4.1.3.1. Séquence 1 Informer d'un fait d'histoire . ....	- 188 -
4.1.3.1.1. Texte 1 « Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes de D. Sourdel ».....	- 188 -
4.1.3.1.2. Activité orale.....	- 190 -
4.1.3.1.3. Texte 2 « La société européenne d'Algérie» et «La population urbaine en Algérie dans les années 1920» de M. KEDDACHE. ....	- 190 -
4.1.3.1.4. Activité orale.....	- 191 -
4.1.3.1.5. Texte 3 « Chant populaire Kabyle » rapporté par Melha BENBRAHIM. ....	- 191 -
4.1.3.1.6. Activité orale.....	- 192 -
4.1.3.2. Séquence 2 : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. ....	- 192 -
4.1.3.2.1. Texte 1 « Delphine pour mémoire de D. DAENINCKS» .....	- 192 -
4.1.3.2.2. Activité orale.....	- 193 -
4.1.3.2.3. Texte 2 « Histoire du 8 Mai 1945» M .Yousfi.....	- 193 -
4.1.3.2.4. Activité orale.....	- 195 -
4.1.3.3. Séquence 3: .....	- 195 -
4.1.3.3.1. Texte 1 « Une guerre sans merci» de M.KADDACHE.....	- 195 -
4.1.3.3.2. Activité orale.....	- 196 -
4.1.3.3.3. Texte 2 « Le bras de fer avec l'ordre coloniale» de R.MALEK. ....	- 196 -
4.1.3.3.4. Activité orale.....	- 196 -
4.1.3.3.5. Texte 3 « Les Algériennes et la guerre» de K. Taleb Ibrahim. ....	- 197 -
4.1.3.3.6. Activité orale.....	- 198 -
<b>4.1.4. Chapitre 2: Le débat d'idées .....</b>	<b>- 198 -</b>
4.1.4.1. Séquence 1: .....	- 198 -
4.1.4.1.1. Texte 1 « Les O.G.M en question» de C. Vincent. ....	- 199 -
4.1.4.1.2. Activité orale.....	- 199 -
4.1.4.1.3. Texte 2 « Hamid Serradj réunit les fellahs» de M. Dib. ....	- 199 -
4.1.4.1.4. Activité orale.....	- 200 -
4.1.4.2. Séquence 2: .....	- 200 -
4.1.4.2.1. Texte 1 « La crise des certitude » de Paul Valéry. ....	- 200 -
4.1.4.2.2. Activité orale.....	- 201 -
4.1.4.2.3. Texte 2 La lettre de J.J. Rousseau.....	- 202 -
4.1.4.2.4. Activité orale.....	- 203 -
4.1.4.2.5. Texte 3 Pourquoi les guerre? .....	- 203 -
4.1.4.2.6. Activité orale.....	- 204 -

<b>4.1.5.Chapitre 3 L'appel .....</b>	<b>- 204 -</b>
4.1.5.1.Séquence 1: .....	- 204 -
4.1.5.1.1.Texte 1 «Extrait de l'appel du 1 <sup>er</sup> Novembre» .....	- 204 -
4.1.5.1.2.Activité orale.....	- 206 -
4.1.5.1.3.Texte 2 « Protégeons notre planète » de J. Rostand. ....	- 206 -
4.1.5.1.4.Activité orale.....	- 207 -
4.1.5.1.5.Texte 3 «Appel du Directeur de l'Unesco» de M'BOW .....	- 207 -
4.1.5.1.6.Activité orale.....	- 208 -
4.1.5.2.Séquence 2: .....	- 208 -
4.1.5.2.1.Texte 1 «Appel de l'abbé pierre» .....	- 208 -
4.1.5.2.2.Activité orale.....	- 209 -
4.1.5.2.3.Texte 2 «Appel du 31 octobre 2002 ».....	- 209 -
4.1.5.2.4.Texte 3 «L'affiche d'AMENESTY INTERNATIONAL» .....	- 210 -
4.1.5.2.5.Activité orale.....	- 211 -
<b>4.1.6.Chapitre 4: La nouvelle Fantastique.....</b>	<b>- 212 -</b>
4.1.6.1.Séquence 1 : .....	- 212 -
4.1.6.1.1.Texte 1 : « Le Nez» de Gogol.....	- 212 -
4.1.6.1.2.Activité orale.....	- 213 -
4.1.6.1.3.Texte2 : « La main » de G. de Maupassant. ....	- 213 -
4.1.6.1.4.Activité orale.....	- 214 -
4.1.6.1.5.Texte 3: «La main (2) » de G. Maupassant.....	- 214 -
4.1.6.1.6.Activité orale.....	- 215 -
4.1.6.2.Séquence 2: .....	- 215 -
4.1.6.3.Séquence 3: .....	- 216 -
<b>4.2. La pré-enquête .....</b>	<b>- 217 -</b>
<b>4.2.1.Constitution d'échantillon.....</b>	<b>- 218 -</b>
<b>4.2.2.Lieu et établissement de l'enquête.....</b>	<b>- 218 -</b>
<b>4.2.3.Méthodologie de l'enquête.....</b>	<b>- 219 -</b>
<b>4.3. Le questionnaire Résultats et analyses.....</b>	<b>- 220 -</b>
<b>4.3.1.Le questionnaire.....</b>	<b>- 220 -</b>
4.3.1.1.Passation du questionnaire: modalités et conditions.....	- 221 -
4.3.1.1.1.La lecture des tableaux .....	- 231 -
4.3.1.1.2.1.1 L'oral au service de l'apprentissage.....	- 234 -
4.3.1.1.3.Motiver l'apprenant .....	- 235 -
4.3.1.1.4.Avis et suggestions différentes des informateurs enquêtés ( enseignants du FLE) .....	- 235 -
4.3.1.1.5.Une vision optimiste des informateurs enquêtés envers leurs apprenants.....	- 236 -
<b>CHAPITRE-5.PERSPECTIVES ET REMEDIATION EN CLASSE DU FLE ( POUR UNE MEILLEURE PRISE EN CHARGE DE L'ECHANGE ORAL ET DE L'INTERACTION VERBALE)</b>	
<b>5.1. Séances expérimentales en classe de FLE ( 3.A.S).....</b>	<b>- 239 -</b>
<b>5.1.1.1ère activité ( groupe 1) : analysée le 04 février 2019 ( activité d'interaction orale – jeu de rôle).....</b>	<b>- 239 -</b>

<b>5.1.2.Stratégies réparateurs (sollicitation et interventions-G1)</b> .....	<b>242 -</b>
<b>5.1.3.La répétition</b> .....	<b>243 -</b>
<b>5.1.4.La correction</b> .....	<b>243 -</b>
<b>5.1.5.Le regard</b> .....	<b>244 -</b>
<b>5.1.6.Bilan (1<sup>ère</sup> activité – jeu de rôle)</b> .....	<b>246 -</b>
<b>5.2. Deuxième activité (groupe 02 – analysée le 08/04/2019)</b> .....	<b>248 -</b>
<b>5.2.1.Les interprétations</b> .....	<b>250 -</b>
<b>5.2.2.Stratégies réparateurs (sollicitation et interventions-G2 )</b> .....	<b>251 -</b>
<b>5.3. Bilan( 2<sup>ème</sup> groupe)</b> .....	<b>254 -</b>
<b>5.3.1.Pour une approche comparative favorisant l'échange oral et l'interaction verbale..</b> -	<b>256 -</b>
5.3.1.1.Distinction entre le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>ème</sup> G.....	256 -
<b>5.3.2.Les deux séquences ( ouverture et clôture)</b> .....	<b>257 -</b>
5.3.2.1.Les séquences d'ouverture .....	257 -
5.3.2.2.Les séquences de clôture.....	257 -
5.3.2.3.Les tours de paroles .....	258 -
<b>5.3.3.Présentation des résultats</b> .....	<b>259 -</b>
<b>5.3.4.Commentaire</b> .....	<b>260 -</b>
5.3.4.1.Présentation des résultats .....	261 -
5.3.4.2.Commentaire.....	262 -
<b>5.4. Bilan final ( 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> groupe)</b> .....	<b>262 -</b>
<b>5.5. 2<sup>ème</sup> activité ( dialogue question / réponse) G01</b> .....	<b>263 -</b>
<b>5.5.1.Avant la tâche</b> .....	<b>263 -</b>
<b>5.5.2.Pendant la tâche</b> .....	<b>263 -</b>
5.5.2.1.L'ouverture .....	263 -
5.5.2.2.L'interruption .....	264 -
5.5.2.3.Les achèvements interactifs .....	265 -
5.5.2.4.Les questions.....	266 -
5.5.2.4.1.Les questions fermées .....	266 -
5.5.2.4.2.Les questions injonctions.....	267 -
5.5.2.5.Présentation des résultats .....	268 -
5.5.2.6.Commentaire.....	269 -
<b>5.6. Activité ( dialogue question / réponse) G02</b> .....	<b>270 -</b>
<b>5.6.1.Avant la tâche</b> .....	<b>270 -</b>
<b>5.6.2.Pendant la tâche</b> .....	<b>270 -</b>
5.6.2.1.Les stratégies verbales de sollicitation.....	270 -
5.6.2.1.1.Interruption .....	270 -
5.6.2.1.2.Chevauchement de tour de parole.....	271 -
5.6.2.1.3.Répétition.....	272 -
5.6.2.1.4.Parole facilitée .....	272 -
5.6.2.1.5.Les reformulations .....	273 -
<b>5.6.3.Les stratégies non verbale de sollicitation</b> .....	<b>274 -</b>
5.6.3.1.Le geste .....	274 -
5.6.3.2.Le regard .....	274 -

<b>5.6.4.Présentation des résultats.....</b>	<b>- 275 -</b>
<b>5.6.5.Commentaire .....</b>	<b>- 276 -</b>
<b>5.7. Remédiation et perspectives proposées.....</b>	<b>- 278 -</b>
<b>5.7.1.Pour une remédiation de la démotivation et une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité .....</b>	<b>- 278 -</b>
1.1.1.1.Pour une classe plus active .....	- 278 -
5.7.1.1.La diversité au service de l'hétérogénéité et de la motivation .....	- 279 -
5.7.1.2.Remédier aux problèmes de la prononciation.....	- 280 -
1.1.1.2.Remédier aux problèmes de la monopolisation.....	- 280 -
<b>5.8. Procédés d'aide ( pour une classe du FLE favorisant l'échange oral et l'interaction verbale).....</b>	<b>- 282 -</b>
<b>5.8.1.L'accord sur la manière d'aider .....</b>	<b>- 283 -</b>
<b>5.8.2.Les procédés d'aide centrés sur la tâche .....</b>	<b>- 285 -</b>
5.8.2.1.Le signal de l'erreur.....	- 285 -
5.8.2.2.Le diagnostic.....	- 285 -
5.8.2.3.La mise en œuvre du procédés réparateur .....	- 285 -
5.8.2.4.Recommencer .....	- 286 -
5.8.2.5.Répéter la consigne.....	- 286 -
5.8.2.6.(Re) Faire autrement .....	- 286 -
<b>5.9. Les procédés d'aide centrés sur la personne .....</b>	<b>- 287 -</b>
<b>5.9.1.Faire face à l'erreur et à l'échec .....</b>	<b>- 287 -</b>
<b>5.9.2.Expliquer .....</b>	<b>- 288 -</b>
<b>5.9.3.Minimiser.....</b>	<b>- 289 -</b>
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>- 290 -</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>- 294 -</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>- 300 -</b>



---

# **Introduction générale**

*"Tous refus de communiquer est une tentative de communication; tout geste d'indifférence ou d'hostilité est appel déguisé."<sup>1</sup>*

Le monde entier est en train de changer car le phénomène de mondialisation est une réalité où nous ne pouvons l'échapper. Les différentes découvertes scientifiques et technologiques ont totalement modifié la vision du savoir. Les divers objectifs quotidiens et les besoins de communication entre les individus sont de plus en plus importants.

L'aptitude à communiquer peut faire toute la différence entre l'échec et la réussite dans tous les domaines de la vie. On voit que les gens qu'on connaît et qui réussissent ce qu'ils entreprennent ont généralement une bonne aptitude à communiquer. La communication n'est pas un moyen de se débrouiller dans la vie, c'est le cœur de la vie. C'est de loin le facteur le plus important si l'on veut comprendre la vie et bien réussir.

Ce monde favorise plus le dialogue et la communication. De cette raison, les individus se trouvent toujours en situation d'échange oral et d'interaction verbale. Ces interactions peuvent se présenter sous divers genres. Avec toute sa diversité, elle offre un riche domaine exploitable sous divers angles et dans divers buts, qui est, de plus, directement en relation avec la vie quotidienne de tout individu.

Comme l'Algérie fait partie de ce monde, son ouverture vers les autres ne peut se faire qu'avec la connaissance et la maîtrise de plusieurs langues. De cette raison, il doit suivre le mouvement et s'investir de manière significative dans la formation de futurs citoyens possédant les différents outils indispensables à toute ouverture vers l'autre. Donc, l'apprentissage des langues est un impératif quotidien.

Le premier but de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est d'apprendre à parler et à écrire, mais aussi à communiquer. Ce qui va permettre aux apprenants de se frotter à d'autres cultures et développer un esprit de tolérance de respect de l'autre et une compétence interculturelle.

L'oral a long temps été ignoré. A ce propos, Jean- Pierre Cug disait « *La composante orale a long temps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE* »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Albert . Camus cité in : [http www. Modele . lettre. com](http://www.Modele.lettre.com), consulté le 10/04/2020.

<sup>2</sup> Jean-Pierre, Cuq. *Dictionnaire de français. Langue étrangère et seconde. Paris: CLE International, 2003.P.182.*

Il a aussi été minimisé même par l'école algérienne. De cette raison, le système éducatif algérien s'adapte. En juillet 2002 l'Assemblée Populaire Nationale vote et met d'accord sur la réforme système éducatif. De ce fait, en 2003, la rentrée scolaire a marqué une étape décisive dans l'histoire de l'Algérie en proposant des principaux changements relatifs à l'état de la langue française en Algérie. Cette réforme vise essentiellement à introduire précocement le français, la pédagogie de projet et la réhabilitation de l'oral.

En Algérie, dans un contexte d'enseignement / apprentissage, le statut du français est celui d'une langue étrangère. Bien que son enseignement ait très souvent provoqué des débats. Vu les décisions gouvernementales de l'an 2002, la langue française est devenue un outil indispensable pour l'enseignement / apprentissage.

Apprendre une autre langue, c'est à avant tout savoir la parler et savoir l'utiliser dans différentes situations de communication. L'apprentissage du FLE est une véritable paradoxe car l'oral est majoritairement absent en classe de FLE en Algérie. Néanmoins, les objectifs désignés à atteindre par l'élève prévoient qu'« *A la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de communication sociale.* »<sup>3</sup>

A sa sortie de terminale (3AS), l'élève est censé maîtriser cette langue (le FLE). Par contraste, la réalité nous montre que les élèves ne sont pas du tout des utilisateurs autonomes dans la mesure où les étudiants une fois arrivés à l'université, ne maîtrisent pas les capacités discursives attendues à la fin du cycle secondaire.

Ledit constat a motivé notre étude. En effet, nous avons pu observé en tant qu'enseignant au département de français de l'université d'Eloued, que les étudiants de ce même département (les anciens élèves de 3AS) et la plupart d'entre eux ont des difficultés à s'exprimer oralement en FLE : mauvaise prononciation et aucune motivation de leur part. Ils éprouvent d'énormes difficultés à s'engager dans un échange oral et d'interaction verbale en FLE.

Nous constatons aussi que la majorité d'entre eux se contentent seulement de répondre aux questions posées par l'enseignant, et dans la majorité des cas, ils n'arrivent pas à répondre et

---

<sup>3</sup> Programme du secondaire 2004.

même ils répondent, sans aucune ignorance de la langue maternelle, c'est pourquoi nous allons nous interroger sur l'oral et sa motivation.

A travers ce travail, nous voulons montrer que la motivation de nos apprenants à s'exprimer oralement est un facteur essentiel dans la réussite de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère aussi que dans la maîtrise de l'outil linguistique et qu'il faut installer une compétence discursive chez nos apprenants.

Dans ce travail de recherche, nous allons nous interroger sur les activités qui pourraient motiver l'échange oral et l'interaction verbale en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire et la stimulation de l'oral, dans le but de dégager une remédiation et des perspectives proposées pour les enseignants du FLE. Ce dernier sera pour nous un objet d'observation.

Enfin, former des apprenants en FLE capables de prendre la parole et de s'exprimer oralement dans la langue de l'autre, sera notre souci, dans ce travail de recherche. Il faudrait que nous fassions de nos apprenants des producteurs tant que récepteurs. Donc, la maîtrise de l'oral doit être un objectif de plein droit et un objet d'apprentissage à part entière.

Un plan de recherche se justifie par un ensemble de constats et de prise de conscience qui conduit à poser une problématique :

Prendre la parole est une affaire extrêmement difficile, mais elle fait partie de la nécessité de la vie. Donc, nous devons prendre conscience de la difficulté de communiquer oralement, motiver l'autre dans le but de parler, exprimer ses besoins et atteindre son objectif visé.

Une grande attention est portée aujourd'hui sur la communication orale de nos apprenants. Leurs motivations sont désormais l'affaire de tous les enseignants de français « *L'authenticité de la classe de langue provient de son double rôle d'observatoire et de laboratoire au cours d'un processus de communication entre enseignant et apprenants* »<sup>4</sup>

Aujourd'hui, le rôle de l'apprenant est devenu important voire essentiel pour la construction du savoir. Le processus d'enseignement / apprentissage exige que l'apprenant doive participer pleinement à l'apprentissage. L'un des meilleurs objectifs de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est d'impliquer l'apprenant dans la participation et la gestion de cet

---

<sup>4</sup> Claire, Kramsh. *Interaction et discours en classe de langue*. Didier : Hatier, 1996. P.36

apprentissage « *Gérer l'apprentissage, apprendre à gérer l'apprentissage participe pleinement de l'apprentissage lui-même et peut en constituer une dimension essentielle.* »<sup>5</sup>

Après un ensemble des constats de nos étudiants ( anciens élèves de 3AS) , nous avons pu déduire que ces apprenants, arrivés à ce stade là n'arrivent pas à s'exprimer oralement, et ils ne peuvent pas engager dans une activité langagière avec leur enseignant. Ce qui nous pousse à s'interroger :

1 Quel type d'activité pourrait motiver l'échange oral et l'interaction verbale en classe de FLE de 3.A.S ?

3 Comment encourager nos apprenant à participer verbalement dans leurs apprentissages ?

2 Comment stimuler l'oral en classe de FLE ?

En tant qu'enseignant du FLE, nous constatons que nous sommes confrontés à la pratique quotidienne de la motivation orale des étudiants (anciens apprenants de 3AS). Donc , avant leur arrivée à l'université , il devient nécessaire de ne pas rester insensible pour leurs faire parler tout en visant les objectifs suivants :

- Valoriser la motivation orale de nos apprenants et reconnaître sa place et son importance dans l'apprentissage de la langue en créant des activités même hors du manuel scolaire.
- S'interroger sur les phénomènes liés à l'acquisition d'une compétence à communiquer oralement en FLE.
- Connaître les types des activités qui stimulent les élèves à s'exprimer oralement en FLE.
- Connaître la réalité orale de la classe de langue en Algérie, dans le but de donner une remédiation et de proposer des perspectives concernant la motivation orale de nos apprenants.

La langue orale est un instrument de communication par où les êtres vivant engagent dans des situations différentes et concrètes, avec des enjeux concrets : convaincre, argumenter, négocier, s'expliquer et s'informer.

Vu l'importance apportée à l'oral , sa maîtrise par l'apprenant doit être un objectif à part entière dans l'enseignement d'une langue étrangère et donc, à ce titre être intégré dans l'enseignement/apprentissage d'une langue d'une manière explicite, dans le but d'avoir un

---

<sup>5</sup> Evelyne , Brérad. *L'approche communicative. Théorie et pratique.* Paris : CLE Interanational, 1991. P.59

statut équivalent qui est encore loin d'être le cas pour l'ensemble des enseignants au niveau de pratique d'enseignement.

L'hypothèse retenue pour mener notre enquête serait :

Arrivées en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire. Donc , après huit ans de français, les apprenants dans la majorité des cas rencontrent des difficultés à s'exprimer oralement et à engager dans des différentes situations de communication orale et s'appêtent à passer à l'université avec le même handicap. L'un des facteurs à incriminer serait

Notre système éducatif ne favorise , ni l'importance de l'expression orale des apprenants , ni leur motivation à l'oral en FLE. De cette raison , ces deux compétences ne sont pas prises en compte par la majorité des enseignants.

Notre présente recherche , portant sur l'échange oral et l'interaction verbale , sera faite en cinq chapitres .

Un premier chapitre intitulé « Echange oral , définition et concepts » dans lequel nous allons puiser des informations dans des différents ouvrages spécialisés. C'est un chapitre qui tente de parler sur l'échange oral et qui vise essentiellement à définir certains concepts fondamentaux relatifs à l'échange. En effet , ce chapitre consiste à montrer les raisons qui incitent les gens à communiquer.

Un deuxième chapitre intitulé « perspectives linguistiques de l'interaction verbale. » dans lequel nous aborderons quelques notions fondamentales relatives à l'interaction verbale. Il vise à décrire les différents points de vue de linguistes établies pour définir ce concept. Dans ce chapitre , nous allons montrer précisément les différents genres de l'interaction verbale en les classifiant dans leurs cadres symétriques et / ou complémentaires. C'est un chapitre qui tente d'expliquer plus en détail la notion de l'interaction verbale.

Un troisième chapitre intitulé « Echange oral , interaction verbale et contexte didactique» dans lequel nous aborderons d'une manière purement didactique les deux notions ( l'échange oral et l'interaction verbale). Dans ce chapitre , nous allons décrire les différentes interactions entre enseignant et apprenant en classe de FLE. Ce chapitre décrit d'une manière chronologique l'évolution de différentes méthodologies de l'enseignement / apprentissage du FLE. Il se termine par les critères d'évaluation de l'interaction en classe de langue.

Un quatrième chapitre intitulé « Manuel scolaire de 3A.S et méthodologie de l'enquête» dans lequel nous aborderons les éléments suivants :

- Une enquête portant dix questions destinées aux enseignants du FLE au secondaire.
- Le manuel et le programme de 3A.S.
- Les activités de l'oral proposées par le manuel.

Ce chapitre nous permet d'accéder à la réalité du FLE en classe de 3AS par une enquête par questionnaire portant 10 questions. Les résultats de cette enquête nous permettront encore de mettre en application les différentes activités en classe. Cette mise en application voit le jour dans le chapitre qui suit ( cinquième chapitre) .

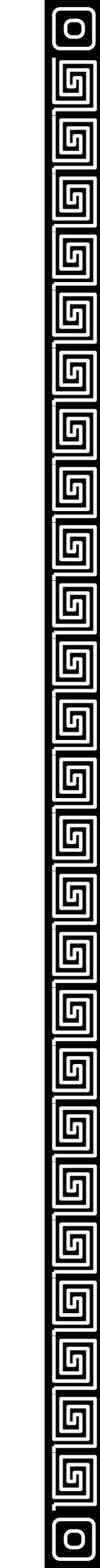
Un cinquième chapitre intitulé « perspectives et remédiation en classe de FLE »" pour une meilleure prise en charge de l'échange oral et de l'interaction verbale" dans lequel nous essayerons d'aborder une remédiation et de proposer des perspectives différentes favorisant la motivation des apprenants . Ces perspectives proposées sont destinées aux enseignants du FLE dans le but de faciliter toutes les formes de l'interaction verbale et d'échange oral avec les élèves en classe.

Nous allons vérifier sur le terrain notre hypothèse pour la confirmer ou l'infirmer, et cela à partir d'une pré enquête, en premier lieu, qui sera mené aux trois établissements (lycées), de la daïra de Bayadha wilaya d'Eloued, auprès des enseignants dans le but d'obtenir des informations nécessaires.

L'analyse de ces informations nous servira de base de données afin d'entamer l'enquête. Cette dernière sera renforcée à l'aide d'un questionnaire destiné aux enseignants.

Pour réaliser cette étude nous allons utiliser l'outil de la statistique.

Notre travail sera plutôt qualitatif que quantitatif. C'est-à-dire nous avons préféré distribuer 10 questions au nombre des enseignants de daïra de Bayada pour cerner notre sujet et réaliser un travail de qualité.



---

## **Chapitre-1. Echange oral (définition et concepts)**

*«Je déteste parler quand ni sentiments ni idées ne sont échangés,  
quand personne ne peut retirer profit d'un échange.»<sup>6</sup>*

L'être humain est toujours en situation de communication et d'échange oral avec les autres. Il ne peut plus vivre tout seul, son comportement, ses relations et ses besoins lui obligent de créer des contacts. L'échange oral ne dépend pas que sur l'utilisation d'une même langue dans une situation quelconque; les différentes cultures du monde sollicitent la personne de prendre en considération les stratégies voire les techniques pour faire gérer toute situation d'échange oral et conversationnel.

La citation citée ci-dessus est celle de Anne Brontë, elle montre que l'acte de parler exige qu'un échange des sentiments ou des idées doive être réalisés. L'acte bénéfique est quand une personne parle, interagir, échange et promouvoir l'importance de l'échange.

Ce chapitre nous permet de consulter tout d'abord les différentes perspectives linguistiques de l'échange oral par lesquelles nous allons découvrir ses structures et ses différentes définitions à travers les différents points de vue de linguistes. Il nous permet aussi d'enrichir et d'accepter les différents avis abordés à travers de notions fondateurs d'échange oral. Dans ce chapitre, nous allons commencer premièrement d'éclaircir la notion d'échange.

## **1.1. Notion d'échange**

L'échange est défini comme un changement d'idées par lesquels deux personnes échangent deux idées ou plus. Donc, on peut définir l'échange en terme de changement. Dans cette perspective, GEORGE Bernard Shaw définit l'échange en citant l'exemple suivant « *Si tu as une pomme, que j'ai une pomme, et que l'on échange nos pommes, nous aurons chacun une pomme. Mais si tu as une idée, que j'ai une idée et que l'on échange nos idées, nous aurons.* »<sup>7</sup>

D'après lui, la nécessité d'échange apparaît beaucoup plus au niveau d'échange d'idées. Il s'agit d'une action utile quand on échange certaines idées. Donc, selon lui, l'échange est très important voire essentiel dans la vie quotidienne.

---

<sup>6</sup> BRONTë, Anne, *Citation d'Anne Brontë sur personne cité in* : [http www. Citation-celebre.com](http://www.Citation-celebre.com) , consulté le 12/04/2020

<sup>7</sup> BERNARD Shaw, George cité in : [http www. citation. oust-France.fr](http://www.citation.oust-France.fr) , consulté le 12/04/2020

l'échange se définit selon la situation dont on parle voire le domaine. Néanmoins, l'échange le plus utile est celui de savoir. Tout un échange peut se terminer par certains conflits sauf l'échange de savoir. Il est le seul qui peut développer l'intellectualité de l'être humain. « *Le savoir n'est pas comme la monnaie, qui reste physiquement intacte même à travers les plus infâmes échanges : il est plutôt comme un habit superbe qui se râpe à l'usage et par l'ostentation.* »<sup>8</sup>

Cette définition nous montre que grâce à l'échange, on peut développer nos savoirs. Et cela se voit clairement dans la vie quotidienne. Donc, l'échange le plus utile est celui de savoirs. Dans cette perspective dont on parle, nous allons nous interroger sur la raison et les causes qui mènent à l'échange.

### **1.1.1. Pourquoi échange-t-on?**

L'échange est l'une de conséquences de la différence entre les hommes ou les groupes d'hommes. La différence est considérée comme étant une raison voire un motif efficace qui incite à l'échange. Donc, la différence est un essence qui fait marcher l'échange. Dans cette perspective, Philippe Simonnot nous montre pourquoi on échange.

*« L'essence de l'échange (...) c'est que les hommes sont différents. Et l'échange, en réalité, ne se fait pas entre des nations (...) mais entre des hommes. Ou entre des groupes d'hommes qui eux aussi sont forcément différents, avec des coûts ou des avantages différents, et donc qui sont incités à l'échange. »*<sup>9</sup>

L'échange peut fonder la société parce que l'individu seul est incapable de satisfaire ses besoins. Il ne peut les satisfaire que si il obtient autre fasse ce qu'il ne sait pas faire. Il sera donc possible d'échanger son produit contre le produit du travail d'un autre. Or, pour qu'autrui accepte l'échange, il faut qu'il éprouve, lui aussi, le besoin d'acquérir ce que je produis. Donc, les échanges deviennent alors le véritable fondements d'une société. La satisfaction de mes besoins dépend d'autrui, mais la satisfaction des siens dépend de moi; et chacun dépend ainsi de tous les autres. Dans cette perspective, Emile Durkheim montre comment l'échange peut fonder la société: « *La société n'est pas une simple somme d'individus, mais le système formé par leur association représente une réalité spécifique qui a ses caractères propres.* »<sup>10</sup>

<sup>8</sup> SIMONNOT, Philippe cité in : [http www.dicocitations.lemonde.fr](http://www.dicocitations.lemonde.fr) , consulté le 24/04/2020.

<sup>9</sup> Eco , Umberto cité in : [http www.leMonde.fr](http://www.leMonde.fr) Ed: GLOBAL, décembre 2013 , consulté le 24/04/2020.

<sup>10</sup> Durkheim , *Les Règles de la méthode sociologique*. Djvu/153 cité in : [http www.fr.m.wikousource.org](http://www.fr.m.wikousource.org), consulté le 24/04/2020.

Grâce à l'échange, l'être humain peut discuter, négocier, communiquer et parler. Toute sorte d'échange oblige les partenaires de communiquer oralement et de s'engager dans une situation de communication observable. Ce qui amène aujourd'hui les gens à construire des images pertinentes dans leurs sociétés ; c'est toujours l'échange avec les autres. Donc, dans la plupart de cas, l'échange favorise assez l'oral dans toutes ses situations de communications. Michel Leiris montre qu' « *Une monstrueuse aberration fait croire aux hommes que le langage est né pour faciliter leurs relations mutuelles.* »<sup>11</sup>

Les raisons permettant à l'échange mènent les intervenants à construire une situation d'échange oral. De cette raison, toute situation de communication et d'échange nécessite l'utilisation de l'oral. Dans cette perspective dont on parle, nous allons définir cette notion.

## **1.2. Notion de l'oral**

### **1.2.1. Qu'est ce que l'oral?**

Selon Dolz et Schneuwly l'oral est

*«Du latin os ,oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche»<sup>12</sup>*

Ainsi, la définition de l'oral renvoie au langage parlé, accompli au moyen de l'appareil phonatoire humain. Cependant, l'oral n'est pas uniquement ce qui est transmis, ce qui sort par la voie, c'est aussi « *Ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps le commente* »<sup>13</sup>

Cette définition explique mieux que même les regards et les gestes sont ceux qui aident à la parole. Donc, l'oral dépasse à tout ce qui dit verbalement ou à tout ce qui sort de la bouche.

J.M Colletta, pour sa part, soutient que définir l'oral est assez complexe dans la mesure où l'oral est un terme qui sous-entend à la fois le langage, la langue, la parole, la pensée, l'interaction, la conversation et le discours. En fait, il permet l'échange avec l'autre. Selon ces définitions, on peut dire que l'oral est le moyen par lequel on s'exprime verbalement et aussi un

---

<sup>11</sup> Leiris , Michel cité in : [www.evene.lefigaro.fr](http://www.evene.lefigaro.fr) , consulté le 15/04/2020.

<sup>12</sup>Dolz et Schneuwly cité in : BENAMAR Rabéa « *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives.*», Université Aboubaker Belkaid-TLEMCEM, p.14

<sup>13</sup> Ibid.,p.14

moyen qui peut promouvoir éternellement toute sorte d'échange. L'oral se diffère d'un discours à un autre; raison pour laquelle sa définition reste toujours assez complexe et difficile.

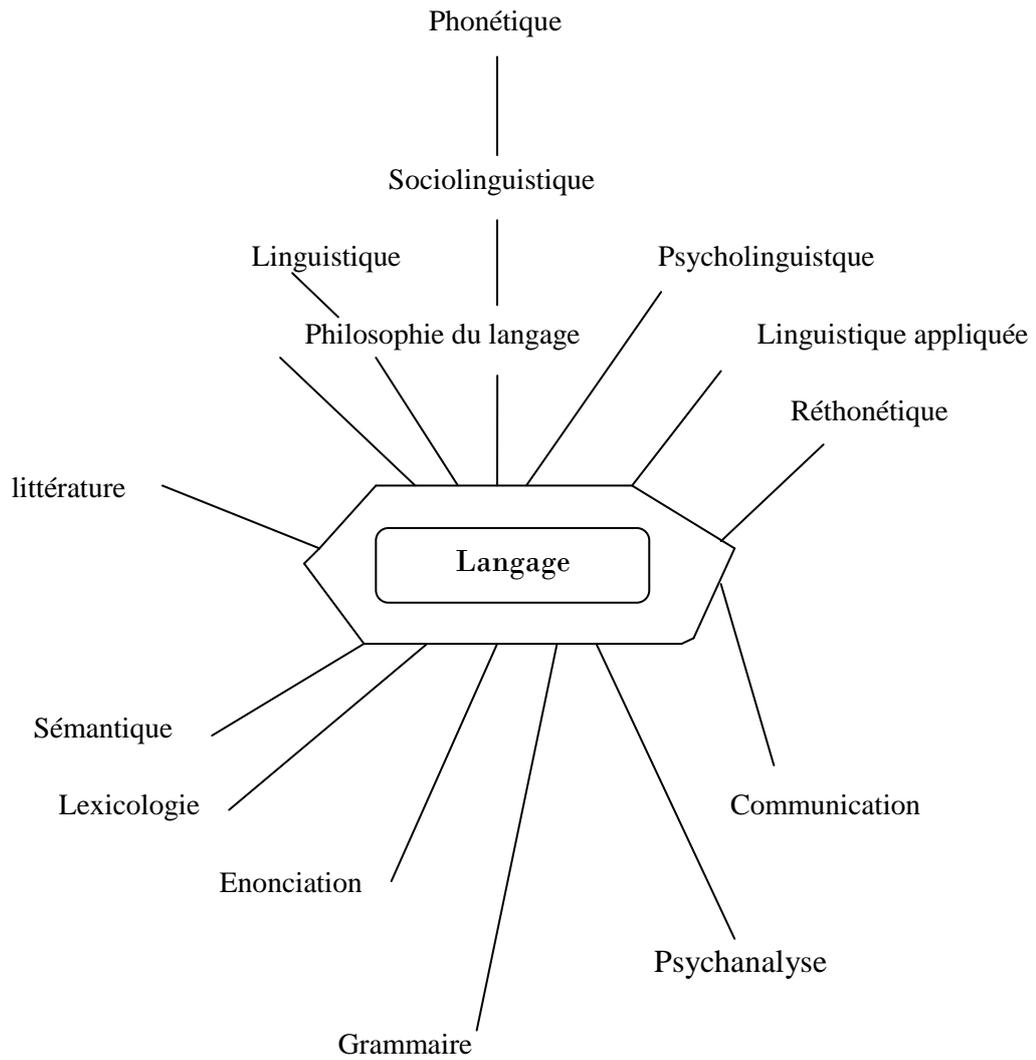
L'oral est le moyen qui peut dévoiler tout ce qui cache derrière les personnes. Il permet aux êtres humains de: communiquer, négocier, persuader et d'échanger. Donc, grâce à l'oral, on peut accéder à nos besoins. L'expression et la compréhension sont deux pôles saillants pour examiner les différentes compétences orales.

L'oral est un outil servant à l'apprentissage de tout ce qui est nécessaire et relatif à l'être humain. Il nous sollicite à accéder aux objectifs désignés par un langage permanent permettant à la prise en compte de plusieurs actes faisant partie de domaines différents. Dans cette perspective, Sartre déclare que « *L'univers s'étagait à mes pieds et toute chose humblement sollicitait un nom ;le lui donner, c'était à la fois créer et la prendre.* »<sup>14</sup>

Par cette déclaration, le fait de parler et de produire un énoncé exige en équivalence une réception voire un contact entre deux ou plus. Donc, l'oral est un outil, son entité le langage considéré comme pivot de tous les savoirs. Le schéma suivant montre comment les savoirs sont toujours relatifs à l'oral voire au langage.

---

<sup>14</sup> Sartre cité in : GEA-AUBERT Colette , *quelle formation pour enseigner l'oral* , Ed. L'HARMATTAN 2005, Paris, p. 41



15

**Schéma 1: l'oral est un objet multipolaire.**

Ce schéma présente les différents domaines contenus dans le langage oral. A partir du schéma ci-dessus, on peut dire que tous les savoirs sont en relation réciproque entre eux. Ces jeux entre lesquels s'insinue et s'institue l'oral. Dans cette perspective, on va parler de la caractérisation de l'oral. Il se trouve dans un va-et-vient de termes contraires voire antagonistes.

<sup>15</sup> Ibid.,p.57

**Tableau 1: caractérisation de l'oral.**

← Va et Vient →

Mots	silences et mots
Possibilité de dire	intention de dire
On	Je
général	particulier
A	B
Contenu de savoir	production de ce contenu
Langage normé	langage spontané
Objet	outil

16

La colonne A regroupe des termes qui s'appliquent à la classe comme communauté , dans la colonne B, les termes s'appliquent à la classe comme une juxtaposition d'individualités. Les deux aspects d'une même classe sont antagonistes, mais néanmoins complémentaire. D'une perspective didactique de l'enseignement / apprentissage. L'oral par ses spécificités particulière sert à

### 1.2.1.1. L'apprentissage

L'oral est un outil servant à l'apprentissage d'autres matières d'enseignement. Les didacticiens de toutes les disciplines attendent de la langue qu'elle aide à la formulation d'énoncés clairs. De cette raison, Vergnaud voit que lors des discussions en classe de math, l'activité langagière contribue à produire la pensée scientifique. Dans cette perspective, il confirme que « *des aspects essentiels des énoncés mathématiques sont d'abord des énoncés de la langue maternelle.* »<sup>17</sup>

En cours d'apprentissage, le conflit socio-cognitif est un élément majeur dans la construction des connaissances et du sujet. Dans ce conflit, le langage verbal joue un rôle médiateur :

<sup>16</sup> Ibid.,p.50

<sup>17</sup> Ibid.,P.58

c'est le concept de médiation sémiotique. Vygotski voit que le fonctionnement cognitif individuel a d'abord des racines sociales. De cette raison, il déclare que « [...] toutes les fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisées [...] dans leur privée, les êtres humains conservent les fonctions de l'interaction sociale »<sup>18</sup>. Dans ce cadre dont on parle, le langage est utilisé comme outils de pensée s'élabore pendant la communication et facilite la collaboration.

Les linguistes pensent que le langage oral ne prend sens qu'en situation, c'est elle qui a un effet favorisant dû aux relations établies. Dans cette perspective, Peytard disait que « toute interprétation de syntaxe de l'oral passe par l'écoute / interprétation du prosodique et ne peut se faire qu'à partir du corpus de langue orale située. »<sup>19</sup>. Ces relations installent les conditions à une construction d'un langage diversifié donnant la possibilité de s'adapter et de réussir dans différents milieux. La deuxième caractérisation de l'oral est celle qui est liée à

#### 1.2.1.2.L'évaluation

En ce qui concerne l'évaluation, le recours au langage oral est fréquent puisqu'il représente le quart des échanges verbaux pratiqués en une journée de classe. L'apprentissage est plus indéniable qu'une bonne maîtrise de ses énoncés verbaux permet à des résultats plus fins de l'apprentissage. La nécessité de l'apprentissage est toujours liée au langage. Donc, l'oral est un objet nécessaire pour l'évaluation. Dans cette perspective, Bautier déclare que

*« Si l'on n'y prend garde, les élèves, dès leur entrée à l'école, sont plus aisément dans l'action "spontanée", immédiate, dans la réalisation des tâches scolaires auxquelles ils sont confrontés sans en comprendre la finalité d'apprentissage et sans la mobilisation cognitive supposée. N'identifiant pas les tâches en terme d'objet d'apprentissage et de savoirs à s'approprier, n'allant pas au-delà de la réalisation de la tâche au plus près de la matérialité de celle-ci, ils "omettent " ainsi de réfléchir pour faire. Il est donc nécessaire de donner aux enfants "les mots" pour identifier les objectifs du travail scolaire, d'une part en leur donnant des tâches assez complexes pour susciter leur réflexion et , d'autre part, en pratiquant un questionnement individualisé de l'élève afin de lui permettre d'explicitier la tâche qu'il doit accomplir. L'expérience montre qu'une telle démarche peut effectivement transformer les apprentissages des élèves, apprentissages qui sont alors toujours simultanément langagiers, linguistiques et disciplinaires. Un tel travail se situe forcément dans l'interaction des domaines du langage, des savoirs, de l'école, des pratiques sociales. Mais cela signifie sans doute qu'il faut regarder de plus près ce que chaque élève fait véritablement dans sa classe avec le langage et à propos du langage. »<sup>20</sup>*

---

<sup>18</sup> Idem

<sup>19</sup> Ibid.,P.59

<sup>20</sup> Ibid.,P.62

L'évaluation des productions langagières orales ne va pas de soi car la situation de production d'un discours oral est une activité dans laquelle le sujet est simultanément, en l'espace de quelques secondes dans la posture d'émetteur d'un énoncé, de récepteur de son propre énoncé, de contrôleur du message. Dans le même temps, il régule ce message en fonction de la réaction de son auditoire qui évalue lui aussi et le fait de savoir plus ou moins ouvertement.

Contrairement à l'écrit où l'on peut produire un brouillon que l'on corrige en fonction d'une réaction présumée d'un lecteur éventuel, à l'oral il n'ya pas de brouillon et le message n'est pas toujours définitif puisque susceptible d'être en permanence rectifiée. Pour le champ de l'évaluation, c'est donc une situation singulière. L'oral prend une troisième caractérisation, celle qui se pratique en classe. Donc, on va parler de l'oral pour la pédagogie.

### 1.2.1.3.L'oral pour la pédagogie

La pratique de l'oral exige en principe de conditions et de facteurs favorisant d'une part, la production et d'autre part, la réception. L'activité langagière orale est celle qui pourrait améliorer la compétence de l'échange oral. Dans cette perspective, Viala nous donne en creux des ses dimensions en confirmant que « *Effectivement, l'oral se pratique mieux quand on a du temps de travail, en module, par exemple, qu'avec trente – cinq élèves pendant peu d'heures, dans une salle de classe trop petite.* »<sup>21</sup>

En effet, selon la disposition des protagonistes, des relations différentes auront la possibilité de s'établir entre eux. On ne parle pas des mêmes sujets ni de la même façon selon que l'on est disposé en grand groupe ou en petit groupe, selon la place et le statut que l'enseignant s'y attribue. L'espace est l'une des conditions qui entourent autour de la pratique et la relation effectuée construisant un échange oral. De ce fait, Corraze souligne que « *L'organisation de l'espace procède des formes de communication parce qu'elle est un moyen de contrôler l'information, d'en manipuler la quantité et la qualité.* »<sup>22</sup>.

La pratique pédagogique de l'oral est celle qui favorise l'échange et amène les protagonistes à construire des discours différents. Par contraste, dans une situation de communication donnée, il est différent quand on parle en classe dirigée par un enseignant et quand on parle hors de la classe par de manières spontanées. L'oral et l'échange sont toujours en relation permanente et réciproque permettant à la continuité entre les protagonistes. De ce fait, on va par-

---

<sup>21</sup> Ibid.,P.65

<sup>22</sup> Idem

ler plus en détail sur l'échange oral en abordant une perspective purement linguistique dans ce qui suit.

## 1.3. Echange oral

### 1.3.1. Définition

L'échange oral est défini par des manières se différenciant d'un linguiste à un autre. Dans cette perspective, nous allons citer celle de Moeschler, il définit l'échange comme « *La plus petite unité dialogale composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires* »<sup>23</sup>

D'une part, Moeschler définit l'échange en terme d'intervention. D'après lui, le terme échange est la plus petite unité dialogale par laquelle l'interaction se compose à travers les différents genres de l'interaction. D'après lui, l'échange est composé de deux ou trois interventions. Donc, la notion d'unité dialogale définit l'échange en terme d'intervention.

D'autre part, Goffman définit l'échange par des manières dont il est construit. D'après lui, l'échange se focalise sur plusieurs fonctions par lesquelles il apparaît. Les différentes fonctions d'une communication interactionnelle donnée, l'échange pourrait modifier selon sa nature. Dans cette perspective, Goffman définit l'échange d'une manière typiquement différente. L'échange est défini aussi par sa visée fonctionnelle dans une interaction quelconque. De ce fait, Goffman confirme que

*« On peut distinguer avec Goffman (1973) deux types d'échanges: les échanges confirmatifs, qui remplissent généralement dans l'incursion les fonctions d'ouverture et de clôture, et les échanges réparateurs, qui remplissent la fonction de transaction. Les échanges confirmatifs, qui visent essentiellement à confirmer ou à établir une relation entre les interlocuteurs, sont formés en principe de deux constituants; en effet, puisque le premier constituant exprime déjà l'accord du locuteur sur le type de relation qu'il rappelle ou instruit, il suffit de l'accord de l'interlocuteur, qui confirme cette relation, pour atteindre la complétude interactionnelle et clore l'échange<sup>24</sup>. »*

Selon cette définition, on peut dire que d'après Goffman, l'échange peut prendre deux types, l'un est confirmatif, l'autre est réparateur. Pour le premier a une fonction d'ouverture de l'échange, il s'agit d'un échange d'ouverture et cela apparaît mieux dans les échanges de type

<sup>23</sup>Moeschler cité in Robert Vion, *la communication verbale*, Ed, Hachette, 1992, Paris, p.154

<sup>24</sup> Ibid., p.154

"bonjour". Pour le deuxième, il s'agit d'un échange qui permet de neutraliser la menace potentielle pour la face négative de l'interlocuteur.

Selon cette définition, une salutation du type *bonjour* appelle une salutation de même nature qui complète et sature le modèle. Les échanges réparateurs permettent de neutraliser la menace potentielle

pour la face négative de l'interlocuteur véhiculé par la première intervention comportant en principe trois interventions: une intervention de fonction illocutoire initiative, par exemple une demande d'information, une intervention ayant à la fois une fonction illocutoire initiative (une réponse constituée d'une information qui appelle une évaluation) et une intervention de fonction illocutoire réactive (une évaluation).

En voici l'exemple suivant:

*C : ça- va: environ –m'faire –vers-combien?*

*E: ça : vous r'viendra - ou ça vous r'viendrait – oufse: quatre francs.*

*C: bon.*<sup>25</sup>

Cette structure tripartite est la condition nécessaire pour réaliser la complétude interactionnelle de l'échange réparateur: l'initiative du locuteur doit être approuvée par l'interlocuteur et la réaction de l'interlocuteur doit être à son tour approuvée par le locuteur pour que l'échange puisse se clore.

D'après C.Kerbrat- Orrechioni, l'échange peut prendre plusieurs types qui sont: Echange à une seule intervention: par exemple à quelqu'un qui frappe à la porte, on peut répondre: "entrez!"

-Echange à deux interventions (échange binaire ou minimal) c'est le cas de la paire adjacente Schegloff et Sacks. Celle-ci est constituée d'une suite de deux

- tours de parole de deux locuteurs différents en considérant le premier tour comme première partie de la paire adjacente et le second de la deuxième. Les deux tours sont liés par une dépendance conditionnelle, dans la mesure où la seconde partie de la deuxième dépend de la première.

---

<sup>25</sup> Idem

-Echange a trois interventions (ou ternaire) : c'est le cas de l'échange initié par une question. On aura en effet :-question- réponse, validation (pouvant parfois être une simple reprise de la réponse) ou réfutation. La troisième intervention fait fonction "d'accusé de réception"( ou fonct

-ion d'évaluation en cas d'un discours en classe).

Selon C.Kerbrat -Orecchioni, l'échange peut se définir aussi en terme d'intervention. L'échange peut prendre en lui-même une seule intervention ou plus. Si l'échange est constitué deux interventions ou plus, on va parler de tour de parole. Cela apparait beaucoup plus dans les échanges oraux en classe :question-réponse et évaluation de la part de l'enseignant. Dans cette perspective, elle disait que « *il faut donc admettre qu'un échange peut être constituant d'une intervention*<sup>26</sup>.»

D'après ces diverses définitions, On peut dire que l'échange oral n'a pas une définition assez précis mais on doit prendre en compte toutes les définitions de linguistes que ce soit leurs avis. De ce fait, nous avons tenté de le définir d'une perspective linguistique et selon les égards de linguistes. Dans cette perspective, nous allons voir ses constituants.

### **1.3.2. Les constituants de l'échange**

L'échange constitue des éléments qui font partie de sa construction au niveau de la parole. On passe par des unités dialogales aux unités monologiques. Dans cette perspective, en parlant plus de ce qu'on appelle l'intervention. L'échange peut comporter d'une intervention ou plus. Dans cette perspective, on va expliquer plus en détail ce terme.

#### **1.3.2.1. Interventions**

Avant de commencer à expliquer la notion de l'intervention à savoir ses constituants et ses rôles dans les échanges. Donc, il conviendrait tout d'abord de définir ce concept. Certains linguistes voient que l'intervention est définie comme étant la plus grande unité monologique de l'interaction.

Elle est appelée parfois "mouvement", ce terme traduisant le "move" de Sinclair et Coulthard mais aussi de Goffman et d'Edmondson.

Par ailleurs, Moeschler<sup>27</sup> refuse de concevoir que l'intervention «*la plus grande unité monologique*». Selon lui, l'intervention peut composer d'autres constituants ou d'unités dialo-

---

<sup>26</sup> Ibid.,P.157

<sup>27</sup> Ibid.,P.170

gales. Dans cette condition, il justifie son avis que « *Les constituants de l'intervention sont de rangs variables (échange, intervention, acte de langage) et entretiennent entre eux des relations interactives* ». <sup>28</sup> Ce qui est problématique dans une telle définition, ça n'est pas l'utilisation du terme monologique pour monogale car d'après Bakhtine que tout texte, même monogale, est nécessairement dialogique. D'après lui, une unité déterminée peut être composée d'unité de même rang ou de rang supérieur, il voit aussi que la raison pour refuser catégoriquement ce genre de définition réside dans la reformulation suivante: «*les échanges, l'intervention et actes de langage [...] entretiennent entre eux des relations interactives*». <sup>29</sup>

Selon Kerbrat Orrechioni, l'échange peut constituer d'une intervention par laquelle il se construit. Dans cette perspective, L'intervention peut être initiative ou réactive ou elle peut être en même temps réactive et initiative selon l'échange entre les deux protagonistes.

Dans l'échange, La question posée par le locuteur est considérée comme une intervention initiative qui incite l'interlocuteur à réagir. Donc, La réponse sera dite par l'interlocuteur est une intervention réactive. Dans cette perspective, il s'agit d'expliquer mieux plutôt de définir "l'intervention réactive".

L'intervention réactive est la réponse dite par le L2 plutôt une réaction de sa part. C'est la façon dont L2 réagit sur l'initiative de son L1. Selon Kerbrat Orecchioni<sup>30</sup>, l'échange peut constituer d'une intervention par laquelle il se construit.

Les participants de l'échange peuvent être énonciateurs et coénonciateurs, leurs énonciations se terminent l'une l'autre. l'échange peut comporter une intervention ou plus selon la situation de l'échange et aussi selon l'initiative de l'un ou l'autre (locuteur et interlocuteur).

Pour que l'échange puisse promouvoir sa continuité dialogique, voire ses interventions. Dans cette perspective, Moeschler montre que l'échange contient plus des interventions « *l'échange correspond en principe à la plus petite unité dialogale. Ce rang est donc fondamentale: c'est avec cet échange que commence l'échange, c'est-à-dire le dialogue au sens strict.* ». <sup>31</sup> Par cette définition, on peut dire que l'échange peut constituer d'une intervention ou plus. Dans cette perspective dont on parle, nous allons montrer les différentes composantes d'intervention d'un échange quelconque.

---

<sup>28</sup> Idem

<sup>29</sup> Ibid.,171

<sup>30</sup> Ibid.,P.156

<sup>31</sup> Ibid.P. 158

**1.3.2.1.1. Echange comportant une seule intervention:**

Il arrive parfois, dans la communication réelle, qu'un échange comporte une seule intervention verbale. La deuxième intervention est soit réalisée par une réaction non verbale soit elle est simplement absente.

Par exemple, à l'école il arrive parfois qu'un apprenant arrive en retard en classe. L1, étudiant, entre dans la classe et reste debout à côté de la porte devant toute la classe en attendant la permission de L2, enseignant pour prendre place. Dans ce cas, nous entendons souvent un échange comportant une seule intervention verbale et une réaction non verbale. (le remerciement y est rarement exprimé):

L1: (entrée de L1)

L2: →L1 : prends vite ta place

L1:(réaction non verbale de L1, l'étudiant se dirige vers sa place

Quant à la deuxième intervention est absente. Donc, on va parler d'un échange tronqué ou de la troncation. Dans cette perspective, il serait préférable de définir l'adjectif tronqué. Selon le dictionnaire Robert de français "tronqué" est l'adjectif du verbe "tronquer" veut dire

1- *Coupé au niveau du tronc.*

- *Statue tronquée, statue qui n'a que le buste ou le torse et qui est ajustée sur une gaine.*

2- *(En extension) coupé entre la base et la sommet.*

- *Cône tronqué, pyramide tronquée.*

3- *(En particulier) Se dit de certaines choses dont l'extrémité ou la partie supérieure même si elles ne l'avaient jamais eue.*

4- *(figuré) privé d'une extrémité, d'une partie omise ou retranchée.*<sup>32</sup>

D'après Schegloff, la notion de la troncation désigne l'irréalisation d'un élément de la structure, alors qu'il serait pourtant attendu, on peut dire qu'il est officiellement absent. Donc, selon lui, le phénomène de la troncation renvoie à une "attente déçue". Au niveau de l'échange

---

<sup>32</sup> Ibid.,p.154

oral, Schegloff voit que la troncation va être plus au moins patente ou douteuse, et à la limite, indécidable. Laisser sans réponse une salutation isolée, une question, une sommation, et même parfois une assertion.

Pour lui, les cas de la réponse à la question : "échange tronqué" ou pas? est problématique sont très nombreux. Il précise ses avis par les trois cas de figure suivants

1-Les deux actes de langage sont réalisés, et chacun d'eux donne lieu à une réponse autonome. Pas de problème, on a affaire à deux échanges distincts dont l'un est subordonné à l'autre.

L1 Bonjour Melle	L1—Bonjour Melle	L1 Bonjour Melle
L2 Bonjour Monsieur	c'est vous la nouvelle élève?	C'est vous la nouvelle élève?
L C'est vous la nouvelle élève?	L2 Bonjour Monsieur	L2 Oui Monsieur
L2 Oui	oui c'est moi.	Bonjour Monsieur
L1 Pardon Monsieur.		L1 Excusez moi, mais quel âge
L2 Je vous en prie.	Avez-vous?	
L1pourriez vous me dire l'heure ?	L2 Il n'y a pas de mal: j'ai	
L2 Il est huit heure.	Vingt huit ans.	

L'absence de l'une de composantes de la structure de la conversation de l'échange oral soit une intervention réactive ou même évaluative dans la mesure où l'une de l'intervention sera normalement attendue. Donc, dans ce cas là, on va parler de l'échange tronqué. Dans cette perspective, Schegloff montre

*« D'autant plus que ce problème de l'absence d'une composante "normalement" attendue peut concerner l'intervention réactive, mais aussi l'intervention évaluative, comme en témoigne cette réflexion relevée au cours d'une conversation: "il m'a demandé quel âge tu avais. Je le lui ai dit, et il n'a fait aucun commentaire." »<sup>33</sup>*

---

<sup>33</sup> Schegloff cité in Catherine –Kerbrat, Orrechioni, *les interactions verbales approche interactionnelle et structure des conversations* Tom1, ARMAND COLIN 1990.1998, Paris, p.256

Les exemples cités ci-dessus sont des échanges autonomes. Si on va vérifier bien ces échanges, nous allons remarquer l'absence d'une certaine intervention attendue dans chaque échange de la part de L1.

2- Un deuxième cas de figure concernant l'échange tronqué où les choses commencent à se compliquer lorsque l'excuse ou la salutation, étant immédiatement suivi de l'acte principal, ne donne pas lieu à une réaction autonome: L2 en fait l'économie, enchaînant directement sur l'acte principal ; l'exemple suivant montre précisément le cas cité ci-dessus

"Bonjour Mademoiselle. C'est vous la nouvelle élève?-- Oui Monsieur".

"Pardon Monsieur. Pourriez vous –vous me dire l'heure? -----Il est huit heure

Dans ce cas aussi, Roulet parle d'un échange confirmatif tronqué" par lequel le fait de saluer, de remercier et de s'excuser en parlant plutôt de la clôture d'une séquence se diffère d'un service à un autre. Mais, le sens rituel de l'ouverture reste lui-même. Dans cette perspective, Schegloff a bordé à sa part ce qu'on appelle "les échanges préliminaires" qui posent toujours le même type de problèmes que les salutations et les excuses.

3- Un troisième cas de figure concernant certains types de "pré". Ce cas dont on parle se caractérise par la substitution de l'acte principal par un acte secondaire. Dans cette perspective, Searle voit que le fait de s'exprimer oralement un acte de langage soit une demande ou un ordre. D'après lui, l'acte le plus réussi est celui qui vient sous forme d'une question. Dans cette perspective, il affirme son avis par

*«Pour exprimer un acte de langage quelconque, on peut recourir à des procédés indirects, qui consistent généralement à produire un énoncé portant sur l'une ou l'autre des conditions de réussite l'acte en question. On a alors affaire à ce que j'ai appelé ailleurs un "trope illocutoire", qui peut être plus ou moins fortement conventionnalisé.»<sup>34</sup>*

Selon lui, il existe des formules qui sont littéralement des questions de "pré", fonctionnent alors comme des réalisations indirectes de l'acte lui-même. Dans cette perspective, on va voir les formules suivantes:

"Tu peux fermer la porte?"= ferme la porte

"Vous avez l'heure?" = quelle heure est il?

---

<sup>34</sup> Ibid.,p.258

"Tu as des cigarettes? = donne moi une cigarette.

"Tu vois le calendrier là- bas?" passe le moi.

"Tu as toujours ta bicyclette rouge?"prête-là moi.

"Tu es libre ce soir? = et si on passait la soirée ensemble?

D'après Schegloff, dans le cas où la réponse à la question est ou serait de type positif. Donc, on va parler sur le mode du trope. D'après lui, il existe trois possibilités pour qu'on puisse dire qu'un échange quelconque est tronqué ou non.

La première possibilité est dans le cas où le L2 ne répond d'abord qu'à la question ; L1 doit revenir à la charge ce qui donne deux échanges complets . On suppose les actes réactifs suivants de L2 sur les formules évoquées ci-dessus

"Tu peux fermer la porte? \_ Oui \_ Hé bien ferme là!"

"Vous avez l'heure?\_ Oui \_ Alors dites- la moi!"

" Tu as des cigarettes? \_ Oui\_ Tu peux m'en donner une?"

"Tu as toujours ta bicyclette rouge? \_ Oui \_Tu peux me la prêter?"

"Tu es libre ce soir? \_Oui\_ Ça te dirait qu'on aille au cinéma?"

Dans ces exemples, il n'existe plus ce qu'on appelle troncation. Du point de vue de la structuration, il ya toujours deux échanges complets. En quelques sortes un rajout qui complète et organise les enchaînements de l'échange. La deuxième possibilité est celle qui s'intéresse toujours à la réponse ou les réactions de L2. On suppose que L2 réagit sur l'intervention initiale de L1 par une double réponse sous la manière suivante:

"Vous avez l'heure?\_ Mais oui : il est huit heure."

" Tu as des cigarettes?\_ Oui, tiens !" (accompagnement la réaction non verbale).

" Tu as toujours ta bicyclette ?\_ Oui, tu peux la prendre".

"Tu vois le calendrier là bas? \_ Oui, voilà".

"Tu as toujours ta bicyclette?\_ Oui, tu peux la prendre."

"Tu es libre ce soir?\_ Oui, on peut sortir ensemble si tu veux".

D'après ces exemples, on peut dire que le Oui est suivi d'un passage à l'acte, il pose un problème particulier dans la mesure où il peut répondre à la question qu'à l'ordre.

### **1.3.2.1.2. Echanges formés de deux interventions**

C'est un échange en paire adjacente, la première intervention est initiative et la seconde réactive. L'exemple le plus souvent mentionné est la forme "summon-answer décrite par Schegloff ou le couple question-réponse. Dans cette perspective, Goffman précise plus le sens du paire adjacente

*«Questions et réponses offrent un exemple, peut être canonique, de ce que Harvey Sacks a appelé 'première partie de paire' et 'deuxième partie de paire' autrement dit un couplet, une unité dialogique minimale, un tour long de deux énonciations, chacune du même 'type, se suivant immédiatement dans le temps; bref, une 'paire adjacente' »<sup>35</sup>*

Par exemple, dans une classe de langue, l'interaction entre l'enseignant L1 et l'apprenant L2:

L1: Pourquoi Pierre n'est pas là?

L2: Il est malade.

Goffman n'a pas défini l'échange comme résultant du découpage d'une interaction. Selon lui, si une interaction comporte des échanges c'est d'abord parce que ceux-ci y remplissent des fonctions bien précises. Il montre aussi qu'une interaction se présente comme une succession de demandes, de paires adjacentes par enchaînement ou emboîtement constitueraient des séquences et des interactions. Donc, d'après cette interaction se construit un échange par lequel deux protagonistes s'engagent

Cet échange est appelé alors un échange minimum raison pour laquelle il constitue de deux interventions. Cette notion a été appréhendée par Goffman parce qu'elle répond à des situations de type stimulus – réponse. Elle peut être en termes de paires adjacentes, de dépendance conditionnelle, de question-réponse, de demande de service, etc. Dans cette perspective, Kerbrat Orrechioni confirme que *« L'existence des échanges repose donc sur une relation de détermination unilatérale entre ses constituants : le premier est conditionnant, le second conditionné; il crée des obligations pour le second, qui doit les satisfaire. »*<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Ibid.,p.236

<sup>36</sup> Goffman cité par Orrechioni, Kerbrat, op. cit.,p.165

L'échange minimum existe c'est d'abord parce que dans la vie sociale il constitue un nombre non négligeable de communication. Cela apparaît dans certains cas de demande ou de requête. Il est évident que dans certains nombres d'échanges de salutations, de compliments, de présentations, de congratulations, de remerciements et de politesses constitue quelques exemples de ces communications que nous sommes en trains de parler.

### **1.3.2.2. Echange constitué de trois interventions**

La structure la plus normale de l'échange devient toujours un problème à discuter dans les analyses conversationnelles est- elle binaire ou ternaire?. Pour Roulet, la structure la plus normal d'un échange débutant par une question.

D'après lui pour que l'échange soit complet, un tel autre doit présenter l'organisation suivante:

L1: Où cours- tu comme ça?: intervention initiative

L2- " Au stade": intervention réactive

L1- Ah au stade!: intervention "évaluative"

L'échange binaire ou ternaire dépend et varie selon les types d'échange. Les ternaristes voient que l'échange est constitué de trois interventions car ils sont des chercheurs en didactique. Ils ont basé sur les interactions didactiques voire la relation entre élève- maître . Selon eux, tout échange en classe question-réponse est toujours suivi d'une évaluation de la part de l'enseignant. Ce dernier sera un remerciement de la réponse de son élève.

Par contre, les binaristes voient que l'échange est constitué de deux interventions. Ils ont basé sur certains types d'échanges dans la conversation quotidienne. selon eux, l'échange de salutations est typiquement binaire, et c'est le paire adjacente qui apparaît dans ce cas comme la "norme". Cette problématique amène certains auteurs à penser qu'il n' existe ni une intervention dans un seul échange ni même deux, voire davantage. Ce qui nous pousse à confronter le problème d'un échange comportant plus de trois interventions.

#### **1.3.2.2.1. Problème d'échange comportant plus de trois interventions**

Un échange ne s'achève pas toujours avec l'intervention réactive ni même évaluative. Il peut se réduire au couple "offre" "acceptation" ou "refus". C'est l'intervention initiative qui ouvre en fait une sorte de transaction entre les locuteurs qui peut être relativement longue et se faire, séquentiellement étape par étape. D'après Roulet, les raisons de ce phénomène se produisent dès lors que la réaction ou l'évaluation de L2 étant négative ce qui amène à l'ex-

tension de l'échange. Il se trouve momentanément dépourvu. Dans cette perspective, il explique comment la nature de l'intervention réactive amène à la complétude interactionnelle.

*« Pour que la négociation, et corollairement l'échange, puisse se clore, il faut que la réaction de l'interlocuteur et l'évaluation du locuteur soient positives. Nous rappelons complétude interactionnelle cette contrainte de double accord qui commande la clôture de la négociation et de l'échange. 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 intervention, voire davantage, jusqu'à ce que soit satisfaite la contrainte du double accord. »<sup>37</sup>*

Cette affirmation évoquée ci-dessus peut paraître généralisante, et trop imprécise sur ce qu'il convient d'entendre par "réaction "ou" évaluation positive" ou au contraire "négative". Donc, la complétude interactionnelle ne dépend pas de la nature de l'intervention ou de l'évaluation mais plutôt sur les réactions qui ont vocation à être clôturantes ou non. Dans cette perspective, Roulet illustre à l'aide d'un exemple dans le passage cité le principe de complétude.

C: " est ce que le docteur pourrait passer chez Madame Vesounard à Mareuil

E: "oui je le dirai

C: bien merci":

L'exemple cité ci-dessus montre que l'évaluation positive est l'un de principes de la complétude interactionnelle. Mais il paraît que l'échange serait tout aussi complet sous la forme

E:"non c'est impossible parce que (...)

C:bon tant pis, je rappellerai".

L'accord et les désaccords entre les protagonistes sur un objet de discours particulier n'est une condition ni suffisante ni nécessaire pour que l'échange puisse se clore. Mais on peut dire que les réactions négative sont les plus souvent marquées par rapport aux réactions positives.

Le principe d'accord mutuelle entre les protagonistes ne concerne pas tant le contenu du discours que sa structuration. Dans un échange quelconque, les deux participants dans certains cas; même ils sont d'accord, ils passent à autre chose et ouvrent un autre échange. Dans ce cas là, on parle d'un échange comportant plus de trois interventions voire quatre, cinq ou plus.

---

<sup>37</sup> Ibid.,p.166

Dans cette perspective, l'organisation de la structure de l'échange semble compliqué et pose un problème assez difficile.

Ce problème dont on parle amène Kerbrat Orrechioni à parler de l'échange qui met en présence plus de deux interlocuteurs. Donc, sa structure et sa délimitation se trouve particulièrement modifiées. Elle précise son avis « *L'organisation structurale de la conversation,[... ] pose lorsque le nombre des participants est supérieur à deux des problèmes infiniment plus complexe que ne le laisse supposer le modèle hiérarchique classique.* »<sup>38</sup>

L'échange, que ce soit sa structure il impose les protagonistes de respecter l'ordre hiérarchique de leur conversation. De ce fait, cette structure se diffère selon l'acte dit par l'un des intervenants appelés protagonistes ou locuteur/interlocuteur. Dans cette perspective, nous allons expliquer plus en détail le deuxième constituant de l'échange ce qu'on appelle l'acte de langage.

### 1.3.2.3.L'acte de langage

La plupart des linguistes, des pragmaticiens ou des chercheurs en sciences humaines, estiment qu'avec la notion d'acte de langage la linguistique tient un concept fondamental. Dans cette perspective dont on parle Kerbrat-Orecchioni définit l'acte de langage comme « *Unité minimale de la grammaire conversationnelle, l'acte de langage est aussi l'unité la plus familière aux linguistes, puisqu'ils ont depuis un certain temps déjà adopté cette notion, née comme on sait dans le champ de la philosophie analytique.* »<sup>39</sup>

Par cette définition, Kerbrat Orecchioni montre que l'acte de langage est considéré comme la plus petite unité de la grammaire conversationnelle; elle est familière par la grande majorité de linguistes parce qu'elle a été abordée depuis long temps. De ce fait, d'après elle, il restera toujours difficile de nommer les différents actes de langage accomplis. Dans cette mesure, elle confirme que « *les frontières sont donc loin d'être claires, qui séparent les différents actes de langage ( l'ordre de la requête, le vœu de la salutation, l'offre de la proposition, le conseil de la suggestion, etc.).* »<sup>40</sup>

Cette délimitation catégorielle est d'autant plus délicate à faire que la plupart des actes sont produits de manière indirecte et que l'ordre, notamment, y apparaît souvent comme simple

---

<sup>38</sup> Ibid.,p.167

<sup>39</sup> Ibid.,p.172

<sup>40</sup> Ibid.,p.173

requête. A la limite même, il peut être particulièrement efficace de jouer sur l'indécision des actes que l'on produit : "on se verra" pouvant alors apparaître comme une promesse et /ou comme une menace.

D'autre part, certains actes marqués explicitement par des verbes performatifs ne correspondent pas, dans les faits, à ce qu'indique leur forme linguistique ( *je te promets qu'on se reverra* = menace). Enfin, nous venons de voir qu'il est possible de conseiller et de menacer tout à la fois, de dire et de sous-entendre tout à la fois. Ces actes dont on parle sont considérés comme de capacités de produire simultanément plusieurs actes; l'une des propriétés fondamentales de la langue lui permettant de se dissocier complètement de tous les autres système de codage. Ici on peut dire sans vraiment dire tout en le disant. On peut donc faire sans vraiment faire tout en le faisant:

Dans un échange quelconque, la valeur de tel acte se diffère d'une intervention à une autre. Dans cette perspective, Roulet nous montre les différentes valeurs des actes de langage lors d'un échange du discours dialogique. Il disait que « *les interventions d'un discours dialogique n'entretiennent pas de relation hiérarchique ; elles s'enchainent linéairement, liées par des fonctions illocutoires initiatives et réactives.*<sup>41</sup> »

Searle<sup>42</sup> considère que tout énoncé linguistique fonctionne comme un acte particulier ( ordre, question, promesse, etc.), c'est-à-dire qu'il vise à produire un certain effet et à entraîner une certaine modification de la situation interlocutive appelée par lui "force illocutoire ". D'après Searle, la composante de l'énoncé qui lui donne sa valeur d'acte. Cette force illocutoire vient s'appliquer au contenu propositionnelle de l'énoncé. Dans cette perspective, c'est dans la huitième conférence de *Quand dire c'est faire* qu'Austin introduit la distinction entre trois sortes d'actes

- L'acte locutoire , ou acte de dire quelque chose.
- L'acte illocutoire , ou acte effectué en disant quelques chose .
- L'acte perlocutoire , ou acte effectué par le fait de dire quelque chose.

Par exemple en disant : « Qu'as-tu fais ce soir ? » par cet exemple, j'effectue un acte locutoire dans la mesure où je combine des sons et des mots, aux quels vient s'associer un certain contenu sémantique ( identifiable au propositionnel) ; j'effectue aussi un acte illocutoire dans

---

<sup>41</sup> Ibid.,p.175

<sup>42</sup> Ibid.,p.176

la mesure où cette suite a pour but avoué d'obtenir du destinataire une certaine information ; j'effectue enfin un acte perlocutoire si cette énonciation sert des fins plus lointaines, et cachées, comme embrasser l'interlocuteur, ou lui de manifester de l'intérêt.

Dans un échange, les différents actes de langage posent parfois assez de problèmes pour leurs définitions et leurs délimitations. Le pouvoir de distinguer et de préciser ces actes dans tel énoncé impose l'interlocuteur de découvrir le statut pragmatique de cet énoncé. Dans cette perspective, Benveniste reprend encore les trois célèbres «archi -actes» que sont : l'assertion, la question, et l'ordre. Dans cette perspective Benveniste déclare que

*«On reconnaît partout qu'il y a des propositions assertives, des propositions interrogatives, des propositions impératives, distinguées par des traits spécifiques de syntaxe et de grammaire [...]. Or ces trois modalités ne font refléter les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur l'interlocuteur : il veut lui transmettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre.»<sup>43</sup>*

Par cette déclaration, Benveniste voit que la question et l'ordre sont deux actes radicalement distincts. Au contraire, Searle voit que l'ordre et la question sont deux membres de la même famille, celle des directifs, par lesquels il déclare que *« nous essayons de faire faire des choses à autrui. »*<sup>44</sup>. D'après lui, la question apparaît plutôt comme un cas particulier d'ordre (portant sur ce « faire » particulier qu'est le « dire » , Searle précise son avis par l'exemple suivant : *Quelle heure est-il? = Dis-moi quelle heure il est.*

En fait, la relation entre l'ordre et la question est aussi ambiguë que celle sur laquelle elle repose, à savoir la relation qui existe entre « faire » et « dire ». D'une part, toute la pragmatique repose sur le postulat que dire, c'est faire : en ce sens, toute question est une forme d'ordre. Mais d'autre part, la langue a consacré l'autonomie de ce faire particulier, et particulièrement important, en donnant à la requête d'un dire certains moyens d'expression spécifiques : si les deux énoncés

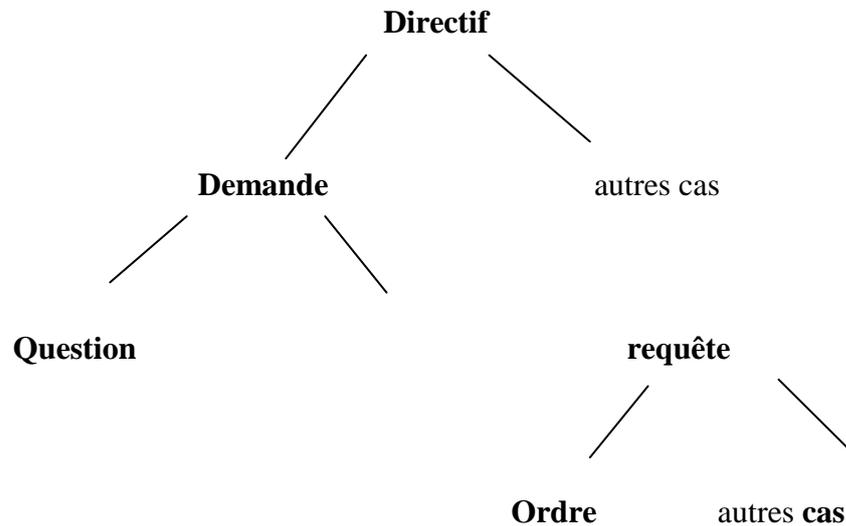
1. Ferme la porte !
2. Dis –moi l'heure!

---

<sup>43</sup> Benveniste cité in : Orreccioni Kerbrat, *les actes de langage dans le discours*, Ed. NATHAN 2001, Paris, p. 83

<sup>44</sup> Ibid.,p.83

Par ces énoncés, nous admettons donc, conciliant ainsi les point de vue linguistique de Benveniste et pragmatique de Searle. Il convient d'opposer la demande d'un dire (question) et la demande d'un faire que nous appellerons requête, l'ordre n'étant pour nous qu'un type particulier de requête. Donc, on peut dire que la question et la requête font partie d'une même catégorie englobante, celle de demandes. Ce qui donne le schéma suivant :



45

**Schéma 2:** description de quelques actes de langage

La frontière entre question et requête est évidemment dans certains cas indéfinie. Par exemple:

- Lorsque la demande porte sur l'ensemble d'une tâche langagière, et non sur une information particulière, on a tendance à parler de requête plutôt que de question:
  - Raconte-nous ce qui s'est passé.
  - Dis- moi quelque chose de gentil.
  - Pouvez – vous dresser un bilan de vos activités récentes?
  - Vous pouvez épeler?
  - Je vais d'abord prendre vos coordonnées.
- Cette tendance est dans les exemples précédents renforcés par la nature de la formulation: bien que les deux énoncés soient en fait pragmatiquement équivalents, «Qu'est ce qui s'est passé?.» dans la mesure où la demande d'un dire emprunte dans le premier énoncé la forme d'une structure impérative. Plus complexe est le cas de « Vous pouvez épeler?», énoncé présente formellement comme une question, mais qui est généralement traité comme une

<sup>45</sup> *Ibi.*,p.84

requête. Il en est d'ailleurs de même lorsque la demande porte une information précise. Ainsi, les deux énoncés suivants:

- Quelle heure est –il?
- Pouvez –vous me dire l'heure?

Par ces deux énoncés, on peut dire que le premier est de question, et le second de requête, bien qu'ils soient en gros pragmatiquement équivalents, et que le second ait aussi les apparences d'une question. Ce dont on peut conclure que la caractérisation d'un énoncé comme relevant de tel ou tel acte de langage dépend à la fois de sa forme et de valeur illocutoire ; et que l'énoncé (2) est spontanément analysé ainsi:

Question sur la capacité du destinataire à fournir une information → requête indirecte de la fournir= question portant sur cette information.

Pour bien distinguer plus en détail entre question et requête, nous essayons tout d'abord de commencer par la définition de la question

### **1.3.2.3.1. La question**

Dans certains échanges, la question et la réponse constituent l'essentiel du matériel conversationnel ; mais les questions se rencontrent en fait dans toutes les formes de discours dialogué. Dans cette perspective, Goffman confirme que « *Chaque fois que des personnes se parlent, on peut entendre des questions et des réponses.* »<sup>46</sup>. Donc, tout échange impose les protagonistes de s'interroger et de répondre.

D'autre part, Léon définit la question par une manière différente que les autres. Dans cette perspective, il disait que

*«Nous considérons comme une question tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information. S'il s'agit d'une question «totale» («Pierre est arrivé?»), l'information demandée concerne la valeur de vérité du contenu propositionnel global; s'il s'agit d'une question «partielle» (« Pierre arrive quand?»), l'information demandée concerne un seul des constituants de la phrases, sorte d'«inconnue» dont le questionneur demande au questionné de préciser la nature.»<sup>47</sup>*

Par cette définition, on peut dire que la question sollicite une information alors que l'assertion se présente comme apportant une information. Les raisons que font le locuteur requiert

---

<sup>46</sup> Ibid.,p.85

<sup>47</sup> Ibid.,p.86

cette information pouvant être fort diverses selon les stratégies abordées et selon le domaine dont les questions se posent.

D'autre part, J. Semprun voit que la question recouvre un secret de savoir. D'après lui, tous les locuteurs posent des questions à diverses visées. Dans cette perspective, il confirme que « *ni les uns ni les autres ne posaient la question pour savoir, en fait, ils la posaient par savoir-vivre, par politesse, par routine sociale. Mais dès que la mort apparaissait dans les réponses, ils ne voulaient plus rien entendre. Ils devenaient incapables de continuer à entendre.* »<sup>48</sup>

Cette opinion montre que dans certains cas la question porte des intentions diverses. Un tel énoncé peut englober des réponses différentes. Dans un échange, la question posée est toujours porteuse de significations. Dans cette perspective, nous nous amenons à parler de la requête.

#### **1.3.2.3.2. Requête**

Il y a bien d'autres moyens de demander une cigarette à quelqu'un, par exemple et entre autres:

- Zut, j'ai fini mon paquet!
- Tiens tu as trouvé des Players!
- C'est à toi ces cigarettes?
- Elles sont bonnes ces cigarettes-là?

La requête est un acte incursif dont les locuteurs disposent d'une palette très riche de formulations possibles pour une requête donnée ; formulations indirectes non conventionnelles dont le paradigme est infiniment ouvert. Par contraste, dans certains cas les formulations sont indirectes et conventionnelles, dont le grand nombre s'explique sans doute par le caractère éminemment menaçant de cet acte de langage menaçant surtout pour le territoire d'autrui.

Nous parlerons de requête chaque fois qu'un locuteur produit un énoncé pour demander à son interlocuteur d'accomplir un acte quelconque à caractère non langagier. Dans cette perspective, on peut dire que l'ordre est un cas particuliers de requête, qui se caractérise par son caractère autoritaire.

Les formulations indirectes de la requête sont nombreuses; elles reposent sur certains critères tels que

---

<sup>48</sup> idem

Le type d'acte de langage "squatté" par la requête, et détourné à son profit par exemple

- Une question

Tu peux fermer la porte?/ Tu as une cigarette?/ Tu n'as pas encore fait ton lit?

- Une suggestion

Et si tu faisait ton lit ?

- Une assertion

- Affirmation d'un désir :

Je voudrais que tu fermes la porte/ J'aimerais bien que tu m'embrasses.

- Affirmation d'une obligation:

Il faut fermer la porte/ tu dois fermer la porte.

- Constat portant sur un état de choses, particulier ou général, réalisé ou non :

La porte est ouverte / Le diner est servi / On ne bouge plus/ on ne fume pas ici.

Tu ne tueras point / tu fermeras la porte en partant.

Ces formulations mettent en jeu des mécanismes dérivationnels plus ou moins complexes selon le cas, mais qui toujours s'effectuent en combinant certaines informations contextuelles avec les caractéristiques formelles de l'énoncé , caractéristique grammaticales, lexicales, prosodiques : tout peut à l'occasion jouer un rôle décisif pour favoriser la dérivation: par exemple, la présence en début de l'énoncé d'un terme d'adresse :

Pierre, la porte est ouverte!

Papa, j'ai soif!

#### **1.3.2.4. Le caractère plus ou moins conventionnelle de l'acte indirect**

Comparons par exemple:

- Les tournures suivantes, qui fonctionnent très systématiquement en français comme des requêtes indirectes :

Tu peux/ pourrais fermer la porte?

Tu pourrais fermer la porte!

Tu veux/ voudrais fermer la porte?

Tu as une cigarette?

Tu veux/ voudrais que tu ferme la porte.

J'aimerais bien que tu fermes la porte.

• Ces autres tournures, qui semble beaucoup plus difficilement acceptable :

Tu veux/ voudrais fermer la porte.

J'aime que tu fermes la porte.<sup>2</sup>

J'aimerais que tu ouvres la fenêtrés?

• Et ce tournures enfin, qui peuvent dans certaines circonstances seulement recevoir une valeur de la requête

La porte est ouverte.

C'est à toi ces cigarette?

Il apparait alors que la langue française admet les formes suivantes de requête indirectes conventionnelles ce qu'on appelle tropes lexicalisés:

1. Structure interrogative à la deuxième personne , comportant le modalisateur "pouvoir" ou "vouloir" à l'indicatif ou au conditionnel ; c'est-à-dire question portant sur la capacité ou la volonté du destinataire d'accomplir l'acte requis. Secondairement: structure assertive de même type comportant le modalisateur "pouvoir"(mais non "vouloir": on peut plus facilement préjuger de la capacité d'autrui que de sa volonté ) , de préférence au conditionnel.
2. Quand la requête concerne l'appropriation d'un objet matériel : question sur la possibilité qu'a le destinataire de fournir cet objet, comme dans "tu as une cigarette?"("et si oui, donne -m'en une") ; le même mécanisme s'appliquant aussi aux demandes d'information: "vous avez l'heure?".
3. Assertion à la première personne comportant les verbes " aimer ( bien) " au conditionnel, ou "vouloir " à l'indicatif et au conditionnel ; c'est-à-dire affirmation de la condition de sincérité ( sur laquelle il est en tout état de cause exclu que le locuteur s'interroge.)

Dans un échange oral, toute question posée par le locuteur exige forcément une réponse de la part de l'interlocuteur. Dans cette perspective, l'énoncé suivant :

Tu peux fermer la porte?--- Oui/D'accord.

La réponse signifie non pas "je suis d'accord avec toi sur le fait que je peux fermer la porte", mais, "Je suis d'accord pour fermer la porte". En cas de réaction positive, "la demande d'un faire " doit être suivie d'un "faire" ( l'acte lui-même de fermer la porte), la réponse verbale n'étant qu'un accompagnement facultatif de cette réaction non verbale facultatif et même

parfois superflu. Dans cette perspective, on va croire l'anecdote rapportée par André Larochebouvy « *Le général de Gaulle donne un ordre. « D'accord, mon Général», répond l'interlocuteur; alors le général de Gaulle : « Je ne vous ai pas demandé votre accord, je vous ai donné un ordre»*<sup>49</sup>

Par cette anecdote, on peut dire que les formulations indirectes conventionnelles peuvent prêter à d'infinies variations, permettant la fabrication de requêtes indirectes non conventionnelles. Par exemple à la fin d'une lettre, on peut solliciter une réponse en énonçant un désir d'en recevoir une :

Je me languis de recevoir des nouvelles de toi.

Si tu savais comme tes lettres me sont nécessaires!

Dans l'impatience de te dire...

Pour que l'échange oral puisse promouvoir la continuité dialogique et le déroulement de questions-réponses entre ses protagonistes; il suffit que l'interlocuteur réponde aux questions posées par son locuteur. Dans cette optique, nous allons parler sur la réponse dite par l'interlocuteur ce qu'on appelle la réaction.

#### **1.3.2.4.1. Les réactions à la requête**

La requête est donc toujours pourvue d'une forte charge relationnelle entre les protagonistes. Dans un échange, des précautions avec lesquelles on les manipule dans l'échange. Les réactions de la requête se répartissent en deux grandes catégories:

- Réaction positive d'acceptation : enchaînement "préféré";
- Réaction négative de refus : enchaînement "non préféré", fortement menaçant pour le requêteur, qui risque de s'en offusquer si le refus n'est pas accompagné de justifications copieuses et édulcorants en tous genres. Dans cette perspective, l'exemple suivant nous montre le refus de cette réaction de requête : Embrasse - moi Henri, me dit elle. Je ne voulus pas. Elle se fâcha. Je mordis ferme.

Un troisième type d'enchaînement, lui aussi très menaçant, vient s'ajouter à l'acceptation ou le refus ce que l'on appelle "la réplique", mettant en cause l'une ou l'autre des conditions de réussite de l'acte initiatif. Les exemples suivants vont clarifier ce type

---

<sup>49</sup> André Larochebouvy cité par Catherine Kerbrat , Orrechioni , op. cit, p.101

-Passe moi le sel!-----Si je veux.

-Ferme la porte!----- je ne suis pas ton chien.

*-Elle est fatiguée, pauvre petite! dit la Reine Rouge. Lissez-lui les cheveux, prêtez-lui votre bonnet de nuit, et chantez-lui une berceuse.*

*-Je n'ai pas de bonnet de nuit, dit Alice en essayant d'obéir au premier ordre, et je ne sais aucune berceuse.*

Dans un échange, il est important que les "faces" jouent un rôle primordiale dans le fonctionnement de l'échange et sur la force des pressions qu'elles s'exercent sur la fabrications des énoncés: c'est bien en termes de "désir de face" (face-want) et de "travail de face" ( face-work) que s'explique la rareté des formulations directes de la requête, pourtant plus économique à tous égards. Ces soucis des faces est constant et omniprésent, même dans des contextes où l'on ne l'attendrait guère.

Les actes de question et de requête, c'est-à-dire les deux formes de demande : demande d'un dire et demande d'un faire sont intéressants à plus d'un titre. En particulier, ils permettent d'illustrer de façon particulièrement évidentes les problèmes que posent parfois la définition et la délimitation des actes de langage.

Pour la question, elle comporte de nombreuses variantes, qui peut être opposés selon différents critères. L'acte peut être formulé directement ou indirectement par le biais d'une assertion. La question est un acte initiatif , qui impose en principe une réaction , laquelle peut également se réaliser diversement.

Pour la requête, elle se caractérise par la diversité de ses formulations. Elle peut être formulée d'une façon plus ou moins directe ou indirecte. Le type de formulation choisi va avoir des conséquences sur la nature de réaction à la requête et des effets puissants sur la relation interpersonnelle.

### **1.3.2.5. Tour de parole**

Le tour de parole se définit par le mécanisme de coordination d'où l'organisation de l'alternance des locuteurs qui consiste la base du développement conversationnel. Faisant suite à la description de Sacks, Schegloff et Jefferson dans leur modèle de turn-taking; le tour de parole n'est donc pas une unité fixe et définissable à priori ; c'est au contraire un accomplissement à la fois pratique et interactionnel des participants. Dans cette perspective, P. Bange confirme que

« Un tour de parole est plutôt une unité dont la constitution et les limites impliquent une distribution des tâches telle que: un locuteur peut parler de manière à permettre la prévisibilité de la complétude possible (...) et à permettre aux autres d'utiliser les lieux de transitions pour commencer à parler ou ne pas saisir l'occasion, pour influencer sur la direction de la conversation, etc. c'est-à-dire que le tour de parole en tant qu'unité déterminée interactivement.<sup>50</sup> »

Par cette définition, pour qu'un échange soit organisé; il devient nécessaire que le locuteur et l'interlocuteur doivent respecter les règles de conversation lors de l'échange. Ces règles conversationnelles imposent le respect de prendre la parole, de bien construire le tour et de l'attribuer d'une manière correcte dans toute activité communicative d'échange oral. Dans cette perspective dont on parle, on va parler de l'organisation de la prise de parole.

### **1.3.2.5.1. Organisation de la prise de parole dans l'échange conversationnel**

Sacks, Schegloff et Jefferson<sup>51</sup> ont construit un modèle du système de prise de tour de parole pour la conversation à laquelle ils attribuent une place particulière. Ils considèrent en effet la conversation comme un type d'interaction occupant "une position centrale parmi les système d'échange de parole". Ils justifient cette position centrale attribuée à la conversation par le fait qu'elle est le système d'interaction sur lequel pèse le moins de contraintes extérieures.

Dans une conversation, la parole dite par les locuteurs est variée et n'est pas fixée selon l'échange. Une différence par exemple de ce qui se passe dans les débats, où la prise de parole est organisée par rapport à ce que les participants ont à dire sur la base d'une division en "pro" et "contrat", ou dans l'interview , qui consiste en une alternance de question de l'interviewer et de réponses de l'interviewé. Ce type d'interaction dont on parle où l'organisation de la prise de tour utilise ce que Sacks, Schegloff et Jefferson disent:

-La pré-spécification : ce que doit être fait dans le tour qu'elle organise ; ce sont des contraintes sociales ou institutionnelles liant les participants.

-La pré-structuration de l'interaction : ce sont des rôles comportant des droits et devoirs différents. Cette pré-spécification est liée au but global qui définit la nature de l'interaction et que ce but global exerce des contraintes "d'en haut" en quelque sorte instrumentalise l'interaction, elle est un système d'interaction à but final zéro, ou du moins tendant vers zéro.

<sup>50</sup> Pierre Bange . *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Ed, DIDIER 1992, Paris , p.30

<sup>51</sup> Ibid.,p.30

La prise de tour occupe donc une position centrale parce qu'elle permet le mieux de dégager des règles intrinsèques d'alternance des locuteurs. Dans cette perspective, ils confirment que

*« Un aspect de la flexibilité de la conversation est une conséquence directe et importante de ce trait de son organisation de prise de tour : cette organisation et de ce fait l'activité conversationnelle en elle-même opèrent indépendamment des caractérisations variées de ce qui occupe les tours, du "topic" des tour. »<sup>52</sup>*

Par cette citation, on peut dire que dans un échange conversationnel; la prise de tour impose assez d'organisation sur le fait de répartir les différents tours dans une même activité conversationnelle. De ce fait, Kallemeier et Schtze déclarent que *« on peut considérer la répartition des tours de parole sur les personnes et les thèmes ainsi que la manière dont changent les locuteurs comme indicateurs des rapports d'interaction. »<sup>53</sup>*

Chaque type d'échange et d'interaction ( communication entre professeur et élève, entre médecin et malade, entre service social et client, etc.) a son propre système de prise de parole pour maintenir un principe selon lequel " un seul locuteur parle à la fois". Chacun de ces systèmes diffère de celui de la conversation par une série de paramètres. Dans une conversation quelconque, le système de prise de parole impose certaines techniques afin que les locuteurs puissent construire efficacement leurs tours de parole. Dans cette perspective, on va parler plus en détail sur la construction des tours de parole.

#### **1.3.2.5.2. La construction des tours de parole**

Le modèle de la prise de tour de parole dans un échange conversationnel construit par Sacks, Schegloff et Jefferson comporte deux composantes. La première est dite "composante de construction de tour de parole". Un tour de parole peut être construit sur la base de types d'unité grammaticale variées, qui peuvent être une phrase entière, une proposition syntaxique, un syntagme, un seul mot, comme on peut le constater sur l'exemple suivant:

*Schmale – Button / Schmale Trop juste ma pauvre*

*T9E: oui oui j= suis en vendée ça va bien*

*T10F: très bien,*

*T11E: ben justement' c'est à toi qu= je téléphone,*

---

<sup>52</sup> Idem

<sup>53</sup> Ibid.,p.31

T12F: *oui'*

T13E: *parceque O comme t=t'es là pour la semaine'ou*

T14F: *non on part mercredi matin,*

T15E: *mercredi matin,*

T16 F: *oui* <sup>54</sup>

Par cet exemple, on peut dire qu'il n'ya pas de correspondance entre le tour de parole et la phrase. Le tour de parole n'est pas une unité grammaticale comme la phrase, mais une unité interactive, l'élément de base de l'interaction verbale, orienté dans sa construction comme dans sa fonction à la fois vers le tour précédent et vers le tour suivant.

Pour une bonne construction des tours de parole, certains auteurs discutent la qualité d'unité élémentaire tel que Goffman. Dans cette perspective, il confirme que « *l'unité élémentaire de parole n'est pas le tour, mais "le mouvement" ( move) qui peut coïncider avec un tour de parole ou avec une phrase, mais n'y est jamais contraint.* ».<sup>55</sup>

Par cette confirmation, Goffman nous montre une simple distinction entre le fait de prendre la parole et celui de sa construction. Le tour de parole se tient au moment où le locuteur tient la scène et non après. A la lumière de ce point de vue, Goffman renforce ses idées en précisant que le tour de parole est « *l'occasion qui permet de tenir la scène et non ce qui se dit pendant qu'on la tient* »<sup>56</sup>. Ce que dit Goffman fait bien apparaitre que le tour de parole est pris en considération par rapport à l'interaction, alors que le mouvement concerne les activités individuelles des locuteurs.

L'important du point de vue de la construction du tour de parole est que la manière dont celui-ci est réalisé par le locuteur actuel permettre au récepteur, locuteur potentiel, de prévoir le type d'unité grammaticale sur lequel il est construit. Dans certains cas, dans un échange oral, on rencontre des départs par le locuteur suivant après des tours de parole d'un seul mot ou d'un syntagme , sans aucune pause ou silence, c'est-à-dire sans attente d'une possible complétude au niveau de la phrase. C'est une complétude au regard de l'action en cours. La complétude, c'est ce qui est réalisé lorsque le locuteur actuel est arrivé de manière prévisible pour le

---

<sup>54</sup> Ibid.,p.32

<sup>55</sup> Idem

<sup>56</sup> Ibid.,p.33

locuteur suivant à la place pertinente pour le changement de locuteur. Dans cette perspective, Sacks, Schegloff et Jefferson déclarent que

*« Quand un locuteur commence la construction d'un tour de parole en employant un type 'unité X, ce locuteur est autorisé dès le commencement à une telle unité. La première complétude possible d'une telle première unité constitue la première place pertinente pour la transition au tour suivant .»<sup>57</sup>*

Cette prévision dont on parle conditionne le déroulement coordonné de la conversation, se réalise évidemment grâce à l'activité cognitive du récepteur. Elle repose sur un savoir réciproque des partenaires. Ces savoirs sont également inclus dans des savoirs grammaticaux qui permet au récepteur d'anticiper la complétude sur la base d'indices sémantiques, syntaxiques, intonatifs et de leur combinaison et sur la base de moyens visuels ( regard, gestes). Dans un échange oral quelconque, le récepteur pourrait découvrir dans certains cas l'aspect de processus de construction des tours de parole par sa compréhension introduite par une compétence cognitive de l'activité. De ce fait, Kallmeyer confirme que

*« dans la production et la réception des activités individuelles, les participants utilisent des interprétations hypothétiques qui impliquent l'intégration de l'activité du moment dans une structure globale qui reste encore à réaliser ( au moins en partie). Donc l'activité du moment implique une interprétation prospective qui ne peut être validée que rétrospectivement .»<sup>58</sup>*

Par cette citation, une relation est assez réciproque entre la production et la réception. Dans une activité communicative d'échange, le locuteur potentiel par sa compétence cognitive ou sa prévision de la fin du tour pourrait commencer son tour de parole. Le locuteur actuel est l'élément central qui tient et adresse la parole à l'un des participants à la communication en adoptant certaines techniques pour qu'il puisse attribuer les tours de parole. Dans cette optique, on va parler plus en détail sur l'attribution des tours de parole dans ce qui suit

### **1.3.2.5.3. L'attribution des tours de parole**

La deuxième composante du modèle de Sacks, Schegloff et Jefferson <sup>59</sup> est la "composante d'attribution des tours de parole." Il proposent une série ordonnée de règles qui visent à assu-

---

<sup>57</sup> Ibid.,p.33

<sup>58</sup> Ibid.,p.34

<sup>59</sup> Idem

rer la coordination formelles des actions des participants lors de l'échange oral. Pour un bon déroulement de l'échange et de réduire au maximum les risques de silences ou de chevauchements, lesdites règles insistent premièrement à

1. La première place de changement possible de locuteur dans la première unité qui peut constituer un tour de parole:

a. si le tour de parole accompli jusque là est construit de telle façon qu'il comporte l'utilisation d'une technique à l'aide de laquelle le locuteur actuel sélectionne les suivant, alors le participant ainsi sélectionné a le droit et l'obligation de prendre le tour de parole et le changement de locuteur a lieu à cette place;

b. si le tour de parole accompli jusque là est construit de telle façon qu'il ne comporte pas l'utilisation d'une technique de sélection du locuteur suivant, alors il est possible, mais il n'est pas nécessaire que le locuteur suivant se sélectionne lui-même. Celui qui commence le premier acquiert le droit à un tour de parole et le changement de locuteur a lieu à cette place;

c. si le tour de parole accompli jusque là est construit de telle façon qu'il ne comporte pas l'utilisation d'une technique de sélection du locuteur suivant, alors il est possible, mais il n'est pas nécessaire que le locuteur actuel poursuive, à moins qu'un autre locuteur ne se sélectionne lui-même.

2. Si, à la première place de changement possible de locuteur dans la première unité qui peut constituer un tour de parole, ni (1a), ni (1b) ne sont entrées en vigueur et que le locuteur actuel a continué à parler en accord avec (1c), alors l'ensemble des règles (a)-(c) s'applique à nouveau à la prochaine place de changement possible de locuteur et ainsi de suite jusqu'à ce qu'un changement de locuteur ai eu lieu.

D'après eux, les techniques d'attribution des tours de parole se distribuent donc en deux groupes:

- 1- les techniques par lesquelles le tour suivant est attribué par le locuteur actuel;
- 2- celles par lesquelles il est attribué par autosélection.

Pour Sacks, Schegloff et Jefferson, la réduction des ratés dans la réalisation de la coordination entre les tours de parole est obtenue par le fait que le transfert de la parole n'a lieu qu'aux places pertinentes pour le changement désignée par leur complétude prévisible. Ces ratés peuvent être de deux sortes:

- Deux locuteurs parlent en même temps : on a un chevauchement;
- Aucun ne prend la parole: on a un vide.

Pour le premier point, plusieurs cas de chevauchement involontaire ou délibérés. Les premiers peuvent être dûs à des départs simultanés dans le cas où la règle (1b) s'applique. Ils peuvent être dus aussi à des erreurs d'appréciation sur la place pertinente de changement de locuteur : en effet certaines unités de construction de tour de parole ( en particulier) peuvent être prolongées au dernier moment au-delà du dernier élément par l'addition d'éléments en quelque sorte "optionnels", tels que des termes d'adresse, des formules comme " n'est ce pas".

En ce qui concerne le second point cité ci-dessus, il est nécessaire de distinguer entre l'intervalle ( de quelques dixièmes de seconde) qui s'installe normalement dans l'application de ces règles. Ce vide peut être soit une pause involontaire, soit un silence délibéré. Ce dernier cas intervient notamment lorsque le locuteur suivant n'accomplit pas une tâche reconnue réciproquement comme obligatoire selon la règle ( 1a). Cette absence notable n'est évidemment pas sans signification, ni conséquence pour la suite de l'interaction. Elle comporte notamment des conséquences en ce qui concerne la constitution des relations entre les interlocuteurs.

Tous ces éléments dont on parle organisation de la prise de parole, sa construction et son attribution font partie essentielle voire principale de la construction d'une séquence dans un échange oral. Locuteur actuel et locuteur potentiel sont deux noyaux fondateurs pour le déroulement de toute activité interactive. De cette raison, Sacks, Schegloff et Jefferson déclarent que

*« Il existe de nombreux cas où le locuteur sait par avance qu'il aura besoin de plusieurs unités de construction de tours de parole pour arriver à une complétude thématique ou structurale qui lui permette d'accomplir certaines activités, telles que, par exemple, la représentation d'états de choses dans les récits ou les descriptions. De tels cas exigent préalablement la négociation entre les interlocuteurs d'un droit de parole extensif pour le locuteur : cette négociation est l'objet de ce que Sacks appelle séquence d'"introduction au récit"<sup>60</sup> »*

Si on conçoit bien l'avis de Kerbrat Orrechion, on parlera dans la grande majorité de cas de la séquence plus que l'interventif. Dans ce cas dont on parle, on va expliquer le terme de la séquence.

---

<sup>60</sup> Ibid.,p.35

### 1.3.2.6. La séquence

La séquence n'était pas envisagée par les genevois puisque l'unité immédiatement constituante de l'incursion se trouve être l'échange. Mais ils ont abordé d'une façon pareille les fonctions de l'échange telles qu'elles sont dans la séquence. Dans cette perspective, Roulet & Al précisent ces fonctions

« Nous posons que toute incursion peut s'analyser à un premier niveau en trois constituants : un échange subordonné à fonction d'ouverture de l'incursion, un échange principal à fonction de transaction, et un échange subordonné à fonction de clôture. »<sup>61</sup>

La séquence est définie comme un bloc d'échanges dans lequel l'un des protagonistes s'exprime oralement en abordant l'un des actes de langage ou les deux. Dans cette perspective, Kerbrat Orecchioni propose la définition suivante « *La séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ ou pragmatique.* »<sup>62</sup>

Par cette définition, on peut dire que la séquence peut correspondre à deux types de réalisation bien distinctes: des constituants fonctionnels et des constituants sémantiques. Dans cette perspective, il s'agit d'expliquer les deux types de réalisation en commençant par

#### 1.3.2.6.1. La séquence, unité fonctionnelle

On parle généralement de différents types de fonction de séquence. La séquence d'échange est nommée différemment d'un auteur à un autre. Elle est appelée transaction par l'école de Birmingham et de Genève , épisode par André-Larochebouvy, Phase par Edmondson et section par Owen. Ces différentes nominations font appel aux deux fonctions de la séquence qui sont l'ouverture et la clôture. Dans cette perspective, nous allons expliquer plus en détail la première fonction.

#### 1.3.2.6.2. La séquence d'ouverture

Kerbrat Orecchioni décrit la fonction de la séquence d'ouverture comme étant une fonction subordonnée de l'échange. D'après lui ,ces fonction construisent un ensemble de valeurs aux quelles les participants de l'échange pourront se référer par la suite. Dans cette perspective. Elle affirme que « *La séquence d'ouverture peut se limiter aux salutations. Elle peut égale-*

<sup>61</sup> Robert, Vion cité par Catherine –Kerbrat , Orrechioni, op. cit. p.150

<sup>62</sup> Ibid.,p.151

*ment comporter plusieurs échanges portant sur des sujets différents mais dont la fonction reste la même : permettre la mise en place de l'échange.»<sup>63</sup>*

On peut dire que la séquence d'ouverture ne serait indépendante par rapport au cadre de l'échange. L'ouverture ne se produit pas dans le même terme et avec les mêmes types d'échanges selon qu'il se présente comme une conversation, une consultation, un débat, une réunion ou une conférence. Dans cette perspective, Roulet admet parfaitement que « *L'ouverture et la clôture, fonctionnent comme des éléments subordonnés au centre de l'interaction.»<sup>64</sup>*

L'échange de la séquence d'ouverture varie en fonction de nombreux facteurs à savoir: le type d'échange et les situations interactives; but, durée, circonstance; fréquence des rencontres entre les personnes concernées; degré de connaissance mutuelle des participants; nature de la relation interpersonnelle. Lesdits facteurs sont des éléments fondateurs d'un échange quelconque dès la première fonction de l'ouverture jusqu'à celle de la clôture. Dans cette optique, nous allons expliquer la deuxième fonction de cette séquence.

#### **1.3.2.6.3. La séquence de clôture**

En ce qui concerne la séquence de clôture, elle est définie comme une section, son rôle ne réside pas dans l'organisation de la fin de rencontre. Mais plutôt dans la manière où les protagonistes vont quitter l'un l'autre. Dans cette perspective, Laver définit la séquence de clôture comme « *Section particulièrement délicate, car elle a pour tâches non seulement d'organiser la fin de la rencontre, mais aussi de déterminer comment les interlocuteurs vont quitter l'un l'autre.»<sup>65</sup>*

La séquence de clôture comporte au moins l'échange de salutation de fermeture, raison pour laquelle, les participants doivent s'employer à négocier coopérativement le processus de clôture de l'échange en abordant à cet échange ses caractères de la séparation par la multiplication d'actes à fonction euphorisante. Les mots utilisés dans l'échange de clôture se diffèrent d'une culture à une autre et d'une tradition à une autre. Mais ils visent directement la fermeture de séquence. Dans cette perspective dont on parle, on peut prendre certaines expressions considérées comme exemple qui visent bien sûr un seul but c'est la fermeture de séquence.

---

<sup>63</sup> Idem

<sup>64</sup> Idem

<sup>65</sup> Laver cité par Catherine – Kerbrat , Orrechion , op. cit. p.222

Soit remerciements, vœux, expressions de bénédiction, manifestations diverses d'égards ou de sollicitude ( "Conduis pas trop vite!", "Dis bonjours de ma part à toute la famille"!, etc.) .

On voit que ces expressions sont utilisées d'une manière habituelle dans la conversation quotidienne. Certaines formules dites par des langues différentes telles que : "à bien tôt j'espère!" à la prochaine!" "see you later"/soon",etc. Ces expressions considérées sur le même principe que notre "au revoir".

Les fonctionnements de ces rituels d'ouverture et de clôture, sont inscrites une vision positive de la rencontre, et une vision négative de la séparation. L'ouverture et la clôture ayant toujours quelque chose d'anxiogène. Ces rituels peuvent offrir aux interactants des réponses toutes faites, et des solutions immédiatement disponibles, aux problèmes communicatifs qu'ils rencontrent à chaque instant de leur vie quotidienne.

La séquence de clôture comporte également des échanges de près –clôture par lesquels les sujets, après s'être entendus par l'usage de régulateurs verbaux sur la nécessité d'engager les rituels de séparation, s'excusent de devoir se quitter, prennent des engagements quant à la revoyure se confirme dans leur bonne disposition réciproque. Dans cette perspective, Schegloff et Sacks ont aussi montré que

*«" Les closings sequences" étaient souvent annoncées par un ou plusieurs "pre-closing"enchassée dans le corps de la conversation. La section de clôture pouvant ainsi être discontinuée. Quant à la séquence d'ouverture, elle n'est pas non plus séparée par une frontière bien dessinée de la conversation proprement dite.»<sup>66</sup>*

Les deux séquences évoquées ci-dessus sont des séquences fonctionnelles. La clôture et l'ouverture sont des rituels qui peuvent régler la situation de communication et se diffèrent d'une société à une autre. La première séquence est celle qui va servir une transition préliminaire au vif du sujet .

Dans certains cas, les deux protagonistes confrontent certains malentendus dans leurs échanges communicatifs. Ils engagent dans une autre séquence, celle-ci qui va soulever l'ambiguïté de l'intention communicative et discursive entre eux. Dans cette condition, on va parler d'un autre type qui a été appréhendé avec la notion de séquence latérale. Dans cette

---

<sup>66</sup> Ibid.,p.223

perspective, Vion montre comment cette séquence peut gérer ces malentendus et ces incompréhensions

*« Lorsque le degré de divergence d'interprétation est trop important, l'un des protagonistes peut alors engager un cycle de gestion du malentendu. Il bloque ainsi provisoirement le déroulement discursif et engage l'interaction à l'intérieur d'un cycle où il va s'efforcer de lever le malentendu. Ce cycle se termine sur le recours au consensus par lequel les sujets se renvoient au feed –back de compréhension. L'interaction peut alors se poursuivre.<sup>67</sup> »*

Dans un échange quelconque, cette séquence nous apporte que de conversations qui n'a pas de relations avec le vif sujet. D'après Roulet dans le livre "la communication verbale". Cette séquence latérale est appelée une négociation secondaire arrive fréquemment que le déroulement normal d'un échange doive être provisoirement suspendu afin de permettre au sujet de résoudre un problème particulier.

Pour qu'on puisse éclaircir mieux le contenu de la séquence latérale, on va citer l'exemple suivant tiré du corpus du GRAL

1 A : *bon+Mario+ vous avez travaillé en quelle année chez lui*

2 B: *quelle année chez LA Timone*

3 A: *non l'année*

4 B: *l'année euh+ le euh+ quatre- vingt / quatre vingt-un*

5 A: *quatre-vingt un*

6 B: *oui*<sup>68</sup>

Ce fragment d'interaction est particulièrement représentatif de ce qui se passe dans de nombreux cas de malentendus. L'intervention de A par "non". Ce "non" ne fonctionne pas comme une intervention-réponse; il s'agit du refus de reprendre en compte l'énonciation antérieure. Cette intervention par "non" permet le blocage discursif immédiat de développement thématique en cours. Néanmoins, le "oui" dans cet échange pour que l'interaction se poursuive.

Les séquences latérales ne sont pas de nature métadiscursive ou métalinguistique. Dans certains cas, les acteurs ne sont contraints, s'il veulent poursuivre la mise en place conjointe du sens, de procéder des ajustements, des explications complémentaires. Ainsi, lorsque l'un des protagonistes ne dispose pas des éléments nécessaires pour s'intégrer à la construction du

<sup>67</sup> Robert Vion , op. cit . p. 152

<sup>68</sup> Ibid.,p.153

sens, son partenaire pourra arrêter les développements discursifs afin de donner les éléments qui lui permettront de poursuivre. Ces moments de parenthèses sont généralement fortement codés, délimités par des régulateurs de diverse nature et pourvus, assez, souvent, de contours prosodiques particuliers.

Cette conversation supplémentaire a une fonction pour que les deux protagonistes puissent rester en discussion en atteignant l'objectif visé. Cette séquence permet également aux acteurs de poursuivre toute sorte d'interaction et de faire passer directement à une autre séquence qui est l'essentiel de la discussion ce qu'on appelle "la séquence thématique". Dans cette perspective, on va expliquer la notion de la séquence comme une unité thématique.

#### **1.3.2.6.4. La séquence unité thématique**

Lors de l'échange, La conversation supplémentaire entre les deux protagonistes permet de promouvoir toujours l'unité thématique. Une séquence latéral ne pourrait se créer qu'avec un malentendu, elle favorise plus la continuité dialogique entre les interactants. Le blocage discursif fera appel toujours aux interventions linguistiques de la part de locuteur pour que l'échange soit continu. Donc, l'unité thématique; sa continuité dialogique, son déblocage et son incompréhension ne pourrait soulever qu'avec une conversation supplémentaire. Appelé par Goffman "la parole précédente". Dans cette perspective, il explique cette unité «*Comme on l'a vu à propos des échanges dialogiques, la parole précédente présente toujours toute sorte d'aspects sur lesquels, on peut tabler pour en faire quelque chose relativement à quoi se manifester la continuité.*»<sup>69</sup>

Toutes les séquences contiennent des échanges qui se diffèrent d'une situation linguistique à une autre. L'ouverture et la clôture sont deux séquences comportant d'échanges qui fonctionnent selon les rituels sociolinguistiques du locuteur et de l'interlocuteur. La continuité dialogique et les réactions linguistiques de l'un des interactants peuvent créer un climat d'échange typiquement différent. Donc, on peut dire que dans les différentes organisations de séquences puissent apparaître les types d'échanges. Dans cette perspective dont on parle, on va citer les différentes organisations séquentielles de l'échange.

A partir de la description d'un certain nombre de dialogues authentiques et littéraires. Kerbrat Orecchioni va dénommer en s'inspirant librement des distinctions effectuées en versifica-

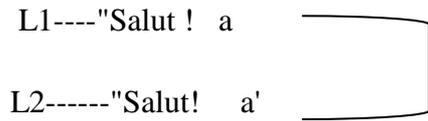
---

<sup>69</sup> Ibid., p.153

tion pour l'étude des rimes. Elle a été amenée à distinguer les types suivants de séquences d'échanges.

**1.3.2.6.5. Echanges plats ou suivis**

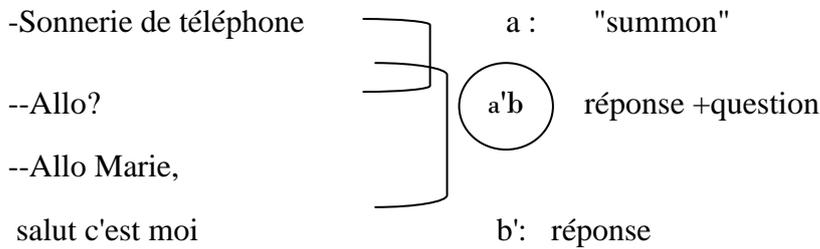
Ce type d'échange se caractérise par la structure linéaire d'interventions. Dans cette perspective dont on parle, on va citer l'exemple d'échange suivant



<sup>70</sup> Schéma 3: échange plat ou suivi

L'exemple cité ci-dessus est une séquence d'ouverture dans laquelle elle comporte d'un échange d'ouverture. Cet échange vient sous forme de linéarité. Donc , c'est un échange suivi. Le premier acte de L1 est suivi directement par un acte de L2.

Schegloff où il a abordé l'une de plus célèbres paires adjacentes , le couple "summon-answer". Où l'intervention initiative est de nature non verbale. En voici son exemple de schéma suivant:



<sup>71</sup> Schéma 4: couple summon –answer ( question – réponse)

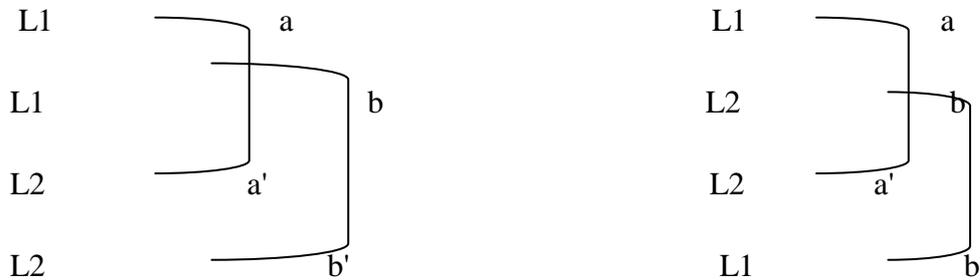
D'après cet exemple, on peut dire que le premier "allo" signifie "qui est à l'appareil?", question à laquelle répond "c'est moi". La personne identifiable grâce à ce "marquer d'identité" qui est la voix. On verra que dans les deux autres cas de figures qui viendront dans ce qui suivra. Le principe de linéarité est violé pour l'échange croisé et enchâssé. Dans cette situation dont on parle, on va expliquer l'échange croisé

**1.3.2.6.6. Echange croisé (ou "entre croisé")**

<sup>70</sup> Catherine, Kerbart-Orecchioni, op. cit.p.243

<sup>71</sup> Ibid.,p.244

Les deux échanges sont discontinus , chacun d'eux étant brisé par l'autre. Selon la nature de locuteurs et la situation de communication dont les deux locuteurs s'engagent. Ils sont responsables des différentes interventions. Dans cette perspective, deux situations peuvent se présenter :



<sup>72</sup> Schéma 5: échange croisé ou ( entre croisé)

Pour le premier cas: dans un même tour, L1 ouvre successivement deux échanges . L2 répond ensuite, dans le même ordre, aux deux interventions initiatives. L'exemple suivant explique plus le schéma du premier cas.

L1- *"Mais dites moi, quel âge avez vous? Excuse-moi..."*

L2- *Vingt huit ans. Y a pas de mal".Emission de France –Inter "Bonjour la France":*

L1- *"Bonjour, vous êtes Compagnon du tour de France, ça veut dire que vous avez fait un tour de France de combien d'années ça?"*

L2- *Bonjour Monsieur. Ben j'ai un tour de France de cinq ans et demi.*

L1- *Ah bien dites !"( évaluation du 2<sup>ème</sup> échange : b)".<sup>73</sup>*

Pour le deuxième cas : L1 ouvre un échange ; L2 en initie un autre, puis répond à L1, qui à son tour fournit la réaction à l'intervention initiative de L2. Ex

L1 – *"Où cours-tu comme ça?"*

L2- *Et toi ? Moi je vais au cinéma.*

L1- *Hé bien moi, je vais au boulot."*

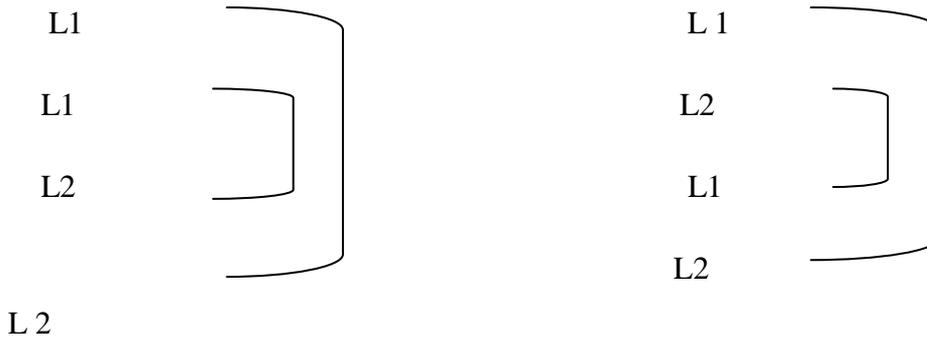
<sup>72</sup> Ibid.,p.245

<sup>73</sup> Idem

**1.3.2.6.7. Echange "embrassé", ou "enchâssée"**

Dans cette perspective, le terme d'enchâssement n'a pas le même sens que chez Roulet. Il n'est pas converti en intervention; il est simplement du point de vue de son placement, inclus dans l'échange enchâssant, alors que dans le modèle genevois, l'échange enchâssé devient, d'un point de vue logique, un constituant de l'échange enchâssant.

Ce cas de figure correspond au schéma suivant avec deux variantes



74

**Schéma 6: échange embrassé ou enchassé**

Les deux schémas représentent grosso modo qu'il s'agit de l'échange enchâssé. La différence réside au niveau de l'alternance des locuteurs. En voici l'exemple le plus fréquent dans le premier cas

L1- Excuse moi. Quel âge avez-vous?

L2- Vingt –huit ans. Il n'y a pas de mal. Ou bien

L1- Quel âge avez-vous? Excuse –moi

L2- Il n'y a pas de mal. Vingt huit ans.

Pour le deuxième cas, un type d'enchâssement fréquent après une question. En voici l'exemple suivant:

L1- Vous avez une chambre?

L2- Pour une ou deux personnes?

L1- Une seulement.

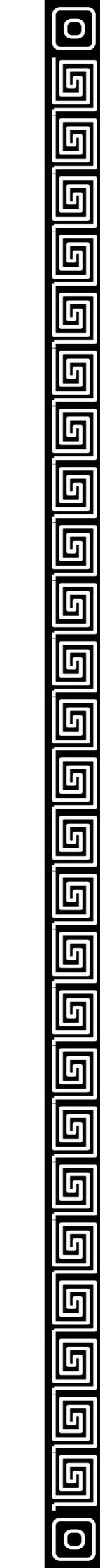
---

<sup>74</sup>Ibid.,p.46

L2- Oui il m'en reste.

Ce chapitre nous a permis d'enrichir nos informations et de maîtriser certains concepts fondamentaux relatif à l'échange oral. Ces concepts sont évoqués à travers une notion de base de la communication qui s'appelle l'échange oral. Après avoir terminé ce chapitre, nous pouvons dire que l'échange oral est l'un des facteurs responsable du déroulement de toute activité communicative. A travers notre lecture, nous avons conçu que les avis de linguistes sont différents vis-à-vis de cette notion.

L'échange oral amène à construire une situation de communication dans de cadres différents et de domaines différents. Il valorise certaines compétences permettant aux protagonistes à agir et interagir à travers une notion fondamentale relative aux activités orales permettant aux protagonistes à s'engager dans de situations de communication différentes. Une notion porte en elle-même de courants de recherche, de concepts et des avis divergents qui s'appelle interaction verbale. Nous allons traiter plus en détail cette notion de base de la communication verbale dans ce qui suivra.



---

**Chapitre-2. perspectives  
linguistiques de l'interaction verbale**

Ce chapitre intitulé «perspectives linguistiques de l'interaction verbale» dans lequel nous allons discuter théoriquement cette notion par des perspectives purement linguistiques. Ledit chapitre est celui qui va nous amener à découvrir des concepts différents relatifs à l'interaction verbale en commençant par une définition détaillée de la notion de l'interaction.

## **2.1.L'interaction comme notion générale**

La notion de l'interaction est très vague voire difficile à délimiter à cause de son emploi dans divers domaines. Donc, il est difficile même à rétrécir le champ de son utilisation et de son intégration. Beaucoup de linguistes, de sociologues et de psychologues ont essayé de circonscrire cette notion. Dans cette perspective dont on parle, Vion Robert déclare 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.»*<sup>75</sup>

D'après cette citation, Vion intègre les critères sociaux qui impliquent la présence de deux acteurs ou plus. D'après lui, ce sont les règles qui envahissent les participants d'être en présence continue dans une situation d'interaction. Dans cette vision, Goffman (1998 : P.99) aborde la même idée par laquelle il élargit aussi cette notion en ajoutant toujours la perspective sociale de l'interaction. Dans cette perspective, il déclare que

*«Il est clair que chaque participant entre dans une situation sociale en portant une biographie déjà riche d'interactions passées avec les autres participants –ou tout du moins avec des participants de même type; de même qu'il vient avec un grand assortiment de présuppositions culturelles qu'il présume partagées»*<sup>76</sup>.

D'après cette citation, on peut dire que tous les participants d'une situation d'interaction quelconque peuvent construire une convenance sociologique et culturelle partagée. La notion de l'interaction n'est pas apparue qu'après l'issue de plusieurs approches de recherches en linguistiques menant à la découverte de cette notion. De cette raison, nous allons donner un aperçu historique de l'interaction dans ce qui suit.

---

<sup>75</sup> Robert, Vion. *La communication verbale*, op. cit. P.17

<sup>76</sup> Ibid., P.99

## 2.2. Aperçu historique de l'interaction

Si on va prendre en compte la dimension sociale de l'interaction verbale, on va parler de la fonction de socialisation de l'interaction. Le concept de l'histoire interactionnelle correspondrait à une version élargie par la notion d'histoire conversationnelle mise en œuvre par certains linguistes, notamment, Goffman.

L'histoire interactionnelle d'un individu est constituée de la totalité des interactions auxquelles il a participé ou assisté au développement de la communication humaine comme étant un domaine de langue. Il est par exemple clair que le sujet ne garde pratiquement pas des souvenirs des interactions contracter avec l'environnement de l'individu lors de sa toute petite enfance. Donc, il conviendrait que la psychologie ou la psychanalyse sont pourtant fondamentale pour le développement affective de la personnalité et de son rapport au monde.

Les règles et les normes dépendent de cette longue histoire au travers de laquelle le sujet se construit tout en communiquant et communique tout en se socialisant. La vie de l'individu peut être présentée comme des séries d'histoires interactionnelles particulières. Cette idée a été développée historiquement par l'interactionnisme symbolique qui favorise beaucoup plus la nature sociale de la communication et de l'interaction. Dans cette perspective, Habermas voit que *«C'est l'une des intuitions fondamentales de Mead, d'observer que le processus de socialisation s'accomplissent au moyen d'interactions médiatisées par le langage.»*<sup>77</sup>

D'après ce point de vue, Habermas a déterminé l'interaction et l'histoire interactionnelle par l'existence de sujets déjà socialisés et d'un social déjà structuré tout au long de l'histoire interactionnelle.

A partir de ce que nous avons abordé à l'histoire interactionnelle, nous allons intégrer une approche interactionniste qui s'intéresse à la psychologie et à la psychiatrie voire à tout ce qui est thérapeutique . C'est l'approche qui est apparue de l'école de Palo Alto. Elle favorise le critère communicatif de toute action construite dans et par une situation quelconque. Cela va mieux de prendre en compte l'axiome de l'école de Palo Alto qu'*« on ne peut pas ne pas communiquer»*.<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Ibid.,P.93

<sup>78</sup> Ibid.,P.18

Par cette approche, en arrivant à de nouveaux courants tel que l'ethnosociologique ; considéré par Kerbrat Orrechioni comme l'ethnographie de la communication qui est le plus important d'après elle. L'ethnographie de la communication est apparu en réaction contre la conception Chomskyenne du langage, Hymes publie un article intitulé "The ethnographie of speaking" où il expose ses idées et ses pensées envers cette approche ethnographique et sociologique. Dans cette perspective, il déclare que

*« La parole est un processus de communication à étudier dans son contexte social à la manière des ethnographes (...). Une communauté linguistique se définit non par une compétence linguistique idéale mais par une compétence communicative qui associe les ressources verbales de cette communauté et les règles d'interaction et de communication.<sup>79</sup> »*

D'après cette citation, on peut dire que l'objectif de l'ethnographie de la communication est de décrire l'utilisation du langage dans la vie sociale et plus précisément, de dégager l'ensemble des normes qui sous-tendent le fonctionnement des interactions dans une société donnée. Bref, toutes les normes qui régissent tous les types d'interactions dans toutes les sociétés. Ce courant se caractérise essentiellement par:

- Une favorisation de la conception globale de la compétence.
- Un apport d'une importance décisive accordée au contexte, physique et socioculturel , dans lequel se déroule l'interaction. Dans cette perspective, les normes communicatives et les pratiques discursive sont envisagées toujours dans leur relation au cadre et au site dans lesquels elles s'inscrivent .

L'ethnométhodologie est un courant qui est proche du précédent. Il décrit et revendique son appartenance à la sociologie. Le terme d' "ethnométhodologie" est fabriqué sur le modèle d'"ethno-tanique" et autres "ethnoscience" , doit être entendu comme déclare Garfinkel, « *Il s'agit dans cette perspective de décrire les méthodes (procédures, savoirs et savoir-faire) qu'utilisent les membres d'une société donnée pour gérer adéquatement l'ensemble des problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne.* »<sup>80</sup>

D'après cette citation, ce courant favorise les méthodes utilisées dans différentes situations de communication pour gérer et résoudre les problèmes communicatifs. Vu son importance, on peut prendre en compte les principes qui fondent ce courant qui sont:

<sup>79</sup> Hymes cité par Catherine-Kerbrat , Orrechioni , op. cit.p. 59

<sup>80</sup> Ibid.,p.61

- Tous les comportements observables dans les échanges quotidiens sont routinisés. Ils reposent sur des normes implicites et admises.
- La construction de notre environnement familial exige le fait d'exhumer toutes les fausses évidences.
- Les normes qui sous-tendent les comportements sociaux leur sont en partie préexistantes, en même temps qu'elles sont en permanence réactualisées et ré-générées par la pratique quotidienne. Cela nous rappelle la formule de M. de Certeau, d'"*intervention du quotidien*".
- Comme l'ethnographie des communications, l'ethnométhodologie se réclame d'une démarche inductive, fondée sur de nombreuses observations empiriques qui permettent la découverte de régularités dans le fonctionnement des interactions sociales en particulier, l'analyse conversationnelle.
- L'ethnométhodologie favorise de démarches théoriquement applicable à tous les domaines de l'activité sociale. Elle a été effectivement appliquée à des objets aussi divers que la délinquance juvénile, le fonctionnement des prisons, les délibérations de jurés, les entretiens psychologiques ou médicaux et la constitution des savoirs scientifiques.

Les études de l'ethnométhodologie portant sur des types d'activités où le langage verbal ne constitue qu'une des composantes parmi d'autres, un versant de l'ethnométhodologie s'est progressivement constitué sous l'impulsion de Sacks. Ce dernier montre que l'analyse conversationnelle qui pourrait circonscrire dans tous les domaines de recherche. Il justifie cet intérêt porté aux conversations par un argument d'ordre pratique : ce sont des échantillons d'activités sociales que l'on peut aisément enregistrer et transformer en corpus manipulable. Dans cette perspective, Sacks montre que « *Ce n'est donc pas par intérêt pour le langage(...) que j'ai commencé avec des conversations enregistrées; mais pour la simple raison que je pouvais travailler dessus et les étudier maintes et maintes fois.* »<sup>81</sup>

D'après cette citation, on peut dire que les conversations apparaissent comme un lieu privilégié d'observation des organisations sociales dans leur ensemble dont elles ne sont qu'une forme particulière, et particulièrement exemplaire.

Les deux courants précédemment évoqués ont pour caractéristique commune, et pour spécificité principale, d'adopter une perspective résolument interactionniste. Mais ils ne sont pas les seuls à venir alimenter la réflexion en matière d'interactions sociales. Nous pouvons mentionner ainsi et entre autre: Goffman, il est considéré comme un grand sociologue de la deu-

---

<sup>81</sup> Ibid., p.64

xième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. Il a enrichi la réflexion socialisante de l'interaction en abordant plusieurs œuvres dont les principaux inspirateurs sont Simmel, et surtout Durkheim. Goffman n'a pas fondé d'école ni laissé de véritable filiation. Mais ses idées, ses suggestions et ses notions circulent librement plus ou moins anonymes. Dans cette perspective, Levinson disait que « *Nous restons à jamais sur la dette de Goffman à la fois pour ses observations spécifiques et pour sa large conceptualisation du domaine de recherche. Aucun autre enquêteur n'a autant attiré la subtilité et la complexité des processus interactionnels.* »<sup>82</sup>

Les interactions sociales dont Goffman se réclame ont pu faire apparaître les différentes théories linguistiques qui sont directement impliquées dans la mouvance interactionniste. Elles relèvent de l'analyse de discours, en tant qu'elle s'applique essentiellement aux discours dialogués. Dans cette optique, on peut signaler la linguistique fonctionnelle systémique de Halliday, et les différents modèles qui ont été à ce jour élaborés pour rendre compte de l'organisation structurale des conversations. Dans cette perspective, il est important d'évoquer ces modèles qui sont: modèle "intégratif" d'Edmondson, modèle fonctionnel de l'école de Birmingham et surtout le modèle fonctionnel hiérarchique de l'école de Genève.

Par ces interactions sociales, est apparu une nouvelle approche qu'est l'approche philosophique qui favorise assez le dialogue. Son principal représentant est Francis Jacques qui poursuit inlassablement son entreprise de définition d'une "canonique du dialogue" et de "condition de possibilité de la communicabilité en général"; c'est une communication qui privilège le dialogue et l'argumentation quotidienne. Cette approche avait le souci de créer une théorie dialogale quotidienne. Dans cette perspective, Dispaux montre que

*« Où l'on trouvera une intéressante tentative de constituer une théorie dialogale de l'argumentation quotidienne ainsi d'ailleurs qu'un éloge du dialogue, et un plaidoyer en faveur des sociétés qui "préconisent la culture du dialogue comme mode de résolution des conflits", et préfèrent l'affrontement verbal à la colusion physique. »*<sup>83</sup>

Par ces étapes, plusieurs approches se focalisent sur le fonctionnement du dialogue et des interactions sociales. Il n'est donc pas étonnant que sur bien des points, les méthodes préconisées divergent. Ces divergences touchent tous les points qui sont en relation avec les différentes théories de langage et les analyses conversationnelles, voire à tout ce qui est fabriqué

---

<sup>82</sup> Ibid.,p.66

<sup>83</sup> Ibid.,p.67

authentiquement pour la création du dialogue. Dans cette perspective dont on parle, Goffman insiste sur l'authenticité, il déclare que « *Il faut bien admettre l'impossibilité de circonscrire nettement un objet qui serait seul digne de porter l'étiquette "d'authentique". Pour en rester aux seules productions incontestablement dialogales, il semble que l'on ait plutôt affaire à une sorte d' échelle d'authenticité* ». »<sup>84</sup>

Les divergences et les différentes théories de langage amènent les linguistes à aborder leurs différents avis. On parle d'échanges qu'il est question d'aujourd'hui par laquelle est réintégré d'une façon à une autre et d'une manière à une autre. Ces procédures, ces angles et ces approches sont les seules manières de rendre compte efficacement de ces objets aux facettes multiples qui sont les différentes sortes d'interactions qui seront expliquées dans ce qui suivra.

## **2.3. Les différents types de l'interaction**

### **2.3.1. L'interaction non verbale**

Le langage non verbal joue un rôle décisif dans toute situation de communication dans la vie quotidienne. Dans une conversation, l'interaction non verbale désigne tout échange n'ayant pas recours à la parole. Elle ne repose pas sur les mots, mais sur les gestes (actions et réactions), les attitudes et les expressions faciales ainsi que d'autres signaux conscients ou inconscients, telles que les odeurs.

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

Le comportement non verbal inclut également les émotions, le rire ou le sourire, les pleurs ou les sanglots qui sont des indices susceptibles de signaler des changements dans les relations interpersonnelles. Les émotions correspondent à la définition proposée par Markus et Kitayama à savoir que les émotions sont : « *un ensemble de scripts processus physiologiques, subjectifs, et comportementaux.* »<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Ibid.,p.70

<sup>85</sup> Ibid.,p.71

Intégrant le langage verbal dans une situation de communication quelconque. On va parler du rôle de non verbal dans une interaction verbale, cela pourrait améliorer la situation de l'intercompréhension dont les acteurs d'un échange donné participent.

Dans un échange réparateur ou confirmatif que nous avons expliqué au premier chapitre, la plupart de réactions se réalisent par d'autres moyens que langagiers. Ces critères réactionnels donnent sens aux gentillesse verbales. Dans cette perspective, Goffman déclare que « *Il est certain que les réparations peuvent être transmises par des gestes ou des actions aussi bien que par des mots(...)*Après tout, nous traitons non pas d'énoncés, mais (...) de séquences d'action.»<sup>86</sup>

D'après cette citation, on peut parler sur des interaction mixtes comportant des actes verbaux et des actes non verbaux. Cette mixité, pour certains théoriciens se ramène au système de la politesse, sont fondamentalement les mêmes dans tous les types d'interactions, comme le note aussi R. Lakoff, avec laquelle nous concluons sur ce point.

« *Les règles de la politesse fonctionnent aussi bien pour la parole que pour l'action. Cela suggère que les règles de langage et les règles pour d'autres types de transactions humaines coopératives font toutes partie du même système : il est vain de distinguer le comportement des autres formes de comportement humain.*»<sup>87</sup>

Cela étant dit, il reste possible et même nécessaire de distinguer deux grandes catégories d'interactions, que l'on dira "à dominante non verbale" (danse, sports collectifs et circulation routière.) . Par opposition aux interactions à dominante verbale (conversations et autres formes d'échanges langagiers) aux quelles il convient d'ajouter une troisième catégorie bien attestée : celle des interactions que l'on peut dire "mixtes".

D'après Tarde, ces interactions verbales et non verbales sont également indispensables au déroulement du rituel. C'est de troisième type d'interactions que relèvent par exemple dans certaines activités. Il déclare que « *Les rituels verbaux ne sont que des sortes d'ersatz, des*

---

<sup>86</sup> Goffman cité in : Orrechioni , Kerbrat, *les interactions verbales approche interactionnelle et srcture des conversations* TomI 3ème edition, ARMAND COLIN 1990. 1998, Paris, p.135

<sup>87</sup> Idem

*formes dégradées des rituels originellement non verbaux. Par exemple, le compliment ne serait progressivement substitué au cadeau, et plus largement, la conversation à la visite.»<sup>88</sup>*

Dans toute situation d'interaction, la communication verbale est toujours suivie par une communication non verbale. Donc, les deux sont étroitement liées et entretiennent entre elles des relations mutuelles. À la lumière de ce que nous expliquons, Roulet montre que toute activité d'une situation de communication est « *L'activité verbale et non verbale est un tout unifié.* »<sup>89</sup>

### **2.3.2. L'interaction paraverbale**

Dans une situation de communication donnée, l'un des participants de la communication pourrait trouver des difficultés à s'exprimer verbalement, il cherche à intégrer le paraverbal afin qu'il puisse transmettre son message. La communication paraverbale inclut tous les signes corporo-visuels qui sont de nature non verbale ; parmi lesquels on peut distinguer

- Les statiques: c'est-à-dire tout ce qui constitue l'apparence physique (le look) des participants: caractères naturels (morphotype, physionomie, suture...), acquis (rides, cicatrices, bronzage...), ou surajoutés (vêtements et parures, maquillage, bijou, décorations, etc...)

De cette vue, Camus Renaud voit que la communication paraverbale est un langage corporel qui favorise l'utilisation de gestes, de mimiques et de signes appartenant à la physiologie humaine. Dans cette perspective, il définit le paraverbal comme étant

*« Un langage corporel, dont on peut détailler ici le fonctionnement sémiologique, fournit dans l'interaction des indices de contextualisation nombreux en ce qui concerne par exemple l'âge des participants (rides, cheveux blancs...), leur sexe, leur appartenance ethnique et socio-culturelle, leur caractère éventuellement, leur humeur et leur état de santé, et très efficaces pour la "définition de la situation", ainsi que pour la négociation de l'identité des participants et de leur relation socio-affective: ces signes d'avant les signes, échanges d'avant les échanges<sup>90</sup> »*

D'après cette citation, le paraverbal est défini comme étant un langage corporel qui porte des significations sémiologiques. La communication paraverbale comportant des signes physiques et corporels qui diffèrent d'une communauté à une autre et d'une culture à une autre.

Il considère aussi le paraverbal comme des signes qui « *constituent des marqueurs très éloquents de la disposition de partenaires en présence (en relation du reste étroite avec les atti-*

<sup>88</sup> Ibid., p.135

<sup>89</sup> Ibid., p.136

<sup>90</sup> Ibid., p.137

tudes et les mimiques) et ils déclenchent immédiatement certaines réactions de sympathie ou d'antipathie, d'attraction ou de répulsion vis-à-vis de l'autre.»<sup>91</sup>

Cette définition inclut ce qu'on appelle :

- Les cinétiques lents : c'est-à-dire essentiellement les attitudes et les postures.
- Les cinétiques rapides : jeu des regards, des mimiques et des gestes.

Les cinétiques lents et rapides relèvent de la discipline appelée depuis Birdwhistell "kinésique".

Par cette définition, Cosnier et Brossard <sup>92</sup>signalent en outre l'existence des "canaux olfactifs, tactiles et thermiques qui souvent tenus pour négligeables et sont souvent pratiquement censurés ou prohibés, sans doute en raison de leur rôle majeur dans les interactions sexuelles. En ce qui concerne la communication olfactif, Cosnier et Brossard croient qu'il reste que quelques traces de son importance originelle dans les expressions populaires et métaphoriques, ils citent l'exemple suivant:

*"je ne peux pas le sentir/blairer/pifer, ou encore avoir quelqu'un dans le nez"*

Pour Birdwhistell toutes productions vocales qui n'ont pas une convention totale au niveau de sa compréhension et de son écriture; elle aborde le paraverbal d'une manière autre que nous avons cité. Elle traite le paraverbal d'une perspective phonologique, elle le définit comme

*« Les productions vocales qui ne correspondent pas un "mot de la langue", qui possèdent donc pas d'orthographe conventionnelle, et dont la structure phonologique est du reste plus ou moins clairement identifiable : vocalisations à fonction de remplissage ou de régulation ("euh", divers variantes du "mmh") exclamations diverses à fonction expressive. Pour une classification de tous ces "demi-mots", en relation avec leur valeur émotionnelle), sans parler de ces cris, hurlements, gémissements, geignements, grommellements et autres grognements évoqués.»<sup>93</sup>*

D'après cette citation, on peut dire que l'utilisation du langage paraverbal dans une situation de communication inclut tout signe portant une signification. Le paraverbal joue un rôle très important dans la communication verbale. Cette situation pourrait s'améliorer selon les actes de langage cités dans cette interaction. Donc, dans une situation de communication plutôt dans une interaction quelconque, on peut dire que la communication est multicanale: elle

<sup>91</sup> Idem

<sup>92</sup> Ibid.,p.138

<sup>93</sup> Ibid.,P.139

exploite un matériel comportemental fait des mots, mais aussi d'inflexions, de regards, de gestes et de mimiques. Dans cette perspective dont on parle, Abercrombie déclare que « *Nous parlons avec nos organes vocaux, mais c'est avec tout le corps que nous conversons.* »<sup>94</sup>

Cela explique mieux l'impossibilité de communiquer verbalement sans aucune intervention d'un signe communicatif paraverbal dans toutes les situations de communication. En plus, le langage paraverbal précède le langage verbal puisque l'enfant est très tôt en mesure d'identifier certaines intonations. Dans cette perspective, Dannequin voit que

*« Dès les premiers mois, l'enfant est capable de distinguer une intonation affectueuse d'un énoncé rebrobatif) ; que les phénomènes d'intersynchronisation comportementale apparaissent dès la naissance ; et que l'enfant peut dire "au revoir" en agitant la main avant de pouvoir le formuler en mots. »*<sup>95</sup>

Cela nous explique mieux que le paraverbal est toujours en relation avec le verbal dans toutes les situations de communications. Dans une interaction, le langage verbal est très important voir essentiel pour promouvoir la continuité interactionnelle. Dans cette perspective dont on parle, Cosnier et Brossard déclarent que « *La chaîne verbale et la chaîne mimogestuelle fonctionnent en étroite synergie et se trouvent donc placées sous la dépendance d'un centre commun. La gestualité ne serait pas un simple ajout mais serait étroitement intriquées à l'activité générative verbale.* »<sup>96</sup>

D'une part, pour qu'un locuteur puisse s'adresser à son public, il sera toujours obligé d'utiliser de signes et de gestes pour que son interlocuteur ait le soucis de lui suivre tout au long de son discours communicatif.

D'autre part, on ne peut pas imaginer une situation de communication sans avoir accéder aux interlocuteurs via un canal oral. Donc, dans une situation de communication quelconque plutôt dans une interaction, le verbal est très nécessaire voire essentiel pour gérer cette situation de communication. Dans cette optique dont on parle, on va expliquer l'interaction verbale dans ce qui suivra.

---

<sup>94</sup> Ibid.,P.141

<sup>95</sup> Ibid.,P.142

<sup>96</sup> Ibid.,p.143

### 2.3.3. L'interaction verbale

Comme nous avons présenté grosso modo qu'il s'agit de l'interaction, il devient nécessaire voire important de définir cette notion. Elle est définie par des perspectives différentes et selon les égards de linguistes. L'interaction verbale est considérée comme un produit par lequel l'être humain peut accéder à tous ses besoins en maîtrisant les principes fondamentaux de l'interaction par un langage dit verbal et oral. Dans cette perspective, on rappelle la formule radicale très connue de Bakhtine « *L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage* ». <sup>97</sup>Par cette formule, nous pouvons relever l'idée qui les sous-tend: tout au long de déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles.

L'interaction verbale désigne tout acte dit et réalisé dans une situation de communication produisant un discours. Les protagonistes d'un échange, par leur négociation et leur discussion exerçant des actes collectifs issus de leurs attitudes lors d'une interaction verbale. De ce fait, Schegloff confirme que « *Tout discours est une construction collective, ou une "réalisation interactive"* ». Par cet avis, nous pouvons dire qu'un locuteur et auditeur ne pourront réaliser seuls leur discours qu'avec des autres. Donc, la collectivité est l'un des principes fondateurs de la construction de l'interaction. Bref, par et avec l'autre le discours interactif sera construit.

Toute interaction verbale inclut un processus de communication impliquant une détermination réciproque et continue des comportements. Ce processus exige que les partenaires deviennent en présence continues les uns les autres. Cela montre qu'à travers un circuit communicatif et interactif les participants peuvent agir et réagir. Dans cette perspective dont on parle, Lambert de son avis définit l'interaction verbale par le fait de « *cerner la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue* <sup>98</sup> ». Donc, la langue est un moyen par lequel la situation d'interaction verbale aura lieu.

Pour qu'on puisse éclaircir mieux la différence entre ce qui est interaction et interaction verbale. On peut dire que l'interaction ne se limite pas que par le fait de parler, communiquer et engager dans une activité interactive. De ce fait, un geste, un vêtement, une absence sont porteur de significations. Cette constatation est à l'origine de l'école de Palo Alto affirmant qu'on ne peut pas ne pas communiquer. Dans ces conditions, même lorsque nous ne sommes

---

<sup>97</sup> Ibid.,p.17

<sup>98</sup> Idem

pas dans l'activité communicative, il y aurait tout de même communication. Ainsi, deux personnes en vis-à-vis dans un compartiment de chemin de fer se communiquent qu'elles ne veulent pas établir une relation verbale sans jamais de regarder ou échanger que ce soit au niveau verbale. Donc, le domaine de l'interaction verbale est plus précis que celui de l'interaction.

Pour Kerbrat-Orrecchioni, La notion de l'interaction verbale se limite en terme de communication et des activités langagières. Pour elle, tout échange communicatif entre deux ou plus peut considérer comme une sorte d'interaction verbale. Engager ensemble dans une activité langagière implique qu'un locuteur et interlocuteur sont engagés dans cette activité langagière. De ce fait, Orrecchioni ne définit pas la notion de l'interaction verbale par la rencontre de face à face de deux protagonistes produisant des actes communicatifs. Dans cette perspective, elle déclare que *«Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiables mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture.»*<sup>99</sup>

Par ces différents avis, on appelle «interaction verbale» tous les échanges oraux entre deux ou plusieurs personnes. Le terme interaction renvoie à l'idée d'une communication intentionnelle entre des personnes et le terme verbal à l'échange de parole

Lors d'un déroulement d'une interaction verbale quelconque, des conditions et des éléments qui entourent autour de cette interaction. On ne pourrait pas réaliser toute situation de communication interactive qu'avec la présence de ces éléments. La structure interne de l'interaction verbale nous permet de parler sur les différentes composantes de l'interaction verbale.

## **2.4. Les composantes de base de l'interaction verbale**

Après avoir donné de diverses définitions de l'interaction verbale. Il devient nécessaire d'examiner dans un premier temps la notion de situation qui a permis à la sociolinguistique et à l'ethnographie de la communication d'asseoir leur réflexion. En commençant par :

### **2.4.1. La notion de situation**

Pour Germain <sup>100</sup>l'apparition du terme situation chez les linguistes semble devoir remonter Whitney, les tentatives de conceptualisation se multiplient avec l'essoufflement de la pensée

---

<sup>99</sup> Robert Vion cité par Catherine-Kerbrat, Orrecchioni, op. cit. p.146

<sup>100</sup> Ibid., p.101

structurale et le développement de la sociolinguistique ou de l'ethnographie de la communication. Du côté des sociologues, c'est à Goffman que le mérite d'avoir d'une manière radicalement nouvelle reposé la question de la situation.

#### 2.4.1.1. La situation donnée

Dans un premier temps, la linguistique et la sociolinguistique se sont attachées à recenser les différents éléments constitutifs de la situation. L'hypothèse fondamentale consistait à considérer les productions langagières comme résultant d'un certain nombre de déterminations dont chacun des facteurs visualisait l'existence.

Nous retrouvons les dispositions du modèle *Speaking* Hymes<sup>101</sup> par lesquels l'auteur recensait un certain nombre de paramètres constitutifs de l'échange communicatif tels que : le statut, le rôle, l'attitude, l'histoire, le groupe d'appartenance, le groupe de référence et l'intention.

La majorité des linguistes ont pris en considération de distinguer le contexte situationnel du contexte linguistique pour lequel ils proposent la notion du contexte. Vu les deux notions qui sont évoquées, les différentes théories se présentaient comme une véritable monographie. Donc, on ne voit pas l'intérêt qu'il y aurait à définir en terme objectifs le cadre et le lieu de l'interaction. Dans cette perspective, Abric confirme que « *L'individu ne réagit [...] pas en fonction de la situation objective à laquelle il est confronté mais à partir de la représentation qu'il se fait de cette situation.* »<sup>102</sup>

D'après cette citation, on peut dire que la raison de ce refus de procéder à l'analyse objective des facteurs de communication réside dans notre manière de rendre compte des catégories du sujet social. L'analyse des facteurs réside dans les comportements des sujets qui sont gouvernés par des règles et dispositions d'un social indéterminé.

Par ailleurs, il est nécessaire de noter la tentative de définition que Germain propose pour cette notion dont on parle « *Par situation, nous entendons ici l'ensemble des faits connus par le locuteur et par l'auditeur au moment où l'acte de parole a lieu.* »<sup>103</sup>

Par cette définition, le terme *connu* laisse la porte aux différentes approches cognitivistes. Dans cette définition, la situation est exprimée en terme de connaissances et non des faits ob-

---

<sup>101</sup> Idem

<sup>102</sup> Ibid., 102

<sup>103</sup> Idem

jectifs. Néanmoins, cette définition de Germain influencée par la sémiologie de Prieto, met l'accent sur une approche fonctionnelle et non sur une approche descriptive de la situation.

#### 2.4.1.2. Situation construite par les interactants

Cette notion est définie par des perspectives variantes d'une situation de communication à une autre. Goffman voit que la conception dramaturgique de la communication fait aux sujets d'effectuer leur mise en scène. Dans cette perspective, il définit cette situation en obligation mettant en œuvre le rôle de l'acteur « *L'acteur doit agir de façon à donner, intentionnellement ou non, une expression de lui-même, et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression.* »<sup>104</sup>

D'après lui l'action de l'interactant est celle qui fait apparaître sa réalité sociale voire ses expressions de soi-même. La situation peut contribuer l'acteur à définir conjointement son type de relation et la situation dans laquelle il se trouve engagé. Ainsi, il déclare que « *Quand une personne se présente aux autres, elle projette en partie sciemment et en partie involontairement, une définition de la situation dont l'idée qu'elle se fait d'elle-même constitue un élément important.* »<sup>105</sup>

D'une part, Goffman voit que toute situation construite par les interactants dans la mesure où le participant se présente aux autres. Ce dernier aura l'occasion d'exécuter consciemment ou non ses actes de paroles. D'après lui, toute situation de communication donnée construite par les interactants dans laquelle elle contient l'idée qui considère comme un élément essentiel de son discours.

D'autre part, il définit la situation par les acteurs de la communication provient du fait que l'interaction est le lieu de positionnement réciproque et de la construction des relations sociales. Dans cette perspective, Goffman déclare que « *Aussi passif que puisse paraître leur rôle, les autres n'en projettent pas moins, eux aussi, une définition de la situation dans la mesure où ils répondent à l'acteur et adoptent à son égard une conduite déterminée.* »<sup>106</sup>

Ces deux définitions de la situation reposent beaucoup plus sur les acteurs de la communication. Elles proviennent du fait que l'interaction est le lieu du positionnement réciproque et

---

<sup>104</sup> Ibid.,103

<sup>105</sup> Idem

<sup>106</sup> Idem

de la construction des relations sociales. Ces définitions favorisent le lieu où se manifeste l'existence d'un social pré-formé que le lieu où il se reconstruit en se réactualisant.

Goffman insiste tout particulièrement sur l'importance d'une définition qui se met en place dès la phase d'ouverture. Dans cette perspective, il déclare que

*« Etant donné la tendance des participants à accepter les définitions proposées par leurs partenaires, on comprend l'importance décisive de l'information que l'acteur détient ou se procure initialement au sujet de ses interlocuteurs : c'est à partir de cette information initiale qu'il entreprend de définir la situation et de tracer l'esquisse d'une réponse. »<sup>107</sup>*

De cette vue, Goffman définit la situation par l'initiative de l'un de participants qui amène son interlocuteur à prendre sa décision envers sa réponse. D'après lui, le partenaire d'une situation de communication quelconque peut construire et reconstruire la situation de communication dès que l'initiative aura lieu.

Par ailleurs, il existe un ensemble d'interactions dans lesquelles la situation n'est pas définie à priori. Dans tous ces cas, ce sont les sujets par leurs comportements qui vont contribuer à la définition de l'échange. On doit prendre en compte l'histoire interactionnelle dans laquelle la définition de la situation dépend partiellement de données extérieures à l'interaction.

### **2.4.2. La notion générale de situation**

Comme nous avons défini la situation donnée de l'interaction. il devient nécessaire voire essentiel de l'expliquer comme étant une notion générale. La situation dans laquelle se déroule un échange est partiellement déterminée par des éléments préalables et externes à l'interaction. Elle est précisément le lieu où la situation se définit et redéfinit indéfiniment . D'une perspective ethnométhodologie de l'interaction, la situation générale de l'interaction s'articule autour de deux points de vue:

- a) La situation comme résultat de rapports sociaux antérieurs, comme une donnée et,
- b) La situation comme un produit de l'activité des sujets, comme une construction.

Vu les deux points de vue cités ci-dessus, la notion de situation pourrait avoir les mêmes dispositions qu'avec celles de sujet, de social et d'interaction: ce sont deux catégories pré-construites qui reconstruisent dans la communication. Donc, il convient de poursuivre sur le

---

<sup>107</sup> Idem

plan conceptuel ces remarques générales . Tout d'abord il semble que l'habitude ait été prise, ces dernières années, de préférer le terme de contexte à celui de situation. pour autant les termes sont équivalents selon Moirand , ce dernier définit le contexte comme

*«L'environnement extralinguistique de l'énoncé, par opposition au cotexte linguistique, cette notion donc est loin d'avoir un statut clair : le relevé, impressionnant dans sa diversité, effectué par Moirand des différentes définitions du mot "situation" proposée dans les dictionnaires de linguistique et à cet égard édifiant<sup>108</sup>.»*

D'après cette définition, le terme contexte est opposé à celui du cotexte linguistique. Le contexte favorise les facteurs extérieures de l'énoncé ce qu'on appelle l'environnement extralinguistique. Dans une situation d'échange oral et d'interaction verbale le rôle des interactants se change d'une situation à autre ce qui nous amène à parler sur le rapport de places.

#### **2.4.2.1. Le rapport de places**

Le rapport de places est toujours en relation avec la notion de rôles, ou plus exactement de rapport de rôles. Jouer le rôle du médecin, ou du professeur, implique de convoquer d'autres personnes dans les rôles complémentaires de patient ou d'élève. De sorte que la mise en place d'un rôle implique de passer par un positionnement réciproque. Cette notion dont on parle est directement liée à celle de statut. Elle est de ce fait, spécialisée et attachée à la réalisation d'une position sociale effective. On parlera alors de rôles institutionnels pour désigner qu'un individu parle en tant que professionnel ( médecin, avocat, commerçant...) ou en tant qu'homme, père, fils, etc. Cette notion de rôle va bien au-delà de ces aspects institutionnalisés. Dans cette perspective, Marc et Picard voient que

*« Le rapport de places peut être, en effet, déterminé de l'extérieur par les statuts et les rôles des interactants (fournisseur/ client, médecin/malade, maître/élève...) ou par leur identité sociale (parent/enfant, homme/femme); mais il l'est aussi de l'intérieur même à la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre (dominant/dominé, demandeur/conseiller, séducteur/séduit...)»<sup>109</sup>*

D'après cette citation, on peut dire que la notion du rôle dans son sens se diffère d'une position de communication à une autre voire le statut. Dans cette perspective, on peut jouer un rôle moins nettement institutionnalisé et parler d'une place que les autres ont tendance à considérer comme allant de soi. Ainsi, certains participants à la conversation se retrouvent fré-

<sup>108</sup> Moirand cité par Catheline – Kerbrat , Orrechioni, op. cit. p.76

<sup>109</sup> Marc et Picard cité par Robert, Vion , op. cit. p. 107

quement en situation de médiateur, d'animateur, de bouffon, ou de confident. Ces places correspondent presque à des attributs permanents de la personne. Dans ce cas là, on pourrait parler de rôles semi-institutionnalisés.

Le rôle peut être étendu à des positions nettement plus aléatoires et occasionnelles, comme celle qui, suite aux positionnements réciproques mis en œuvre par le déroulement de l'échange, permet à l'un des sujets de ce parlera alors de rôles occasionnels.

Toute interaction se caractérise par un double positionnement réciproque. Dans cette perspective, Marc et Picard insistent sur ce fait ; que toute sorte d'interaction quelque soit sa nature ayant un positionnement réciproque. Ils déclarent que

*« Ces deux modes de mise en place du rapport peuvent d'ailleurs jouer concurrentement; mais plus la situation est socialement structurée et formalisée, plus le premier domine; plus la rencontre est informelle (plus elle peut induire des identités multiples chez les partenaires.), plus le second prend de l'importance. »<sup>110</sup>*

L'espace interactif ne favorise plus la dichotomie de l'externe et de l'interne. Il est entre deux sujets et pourrait alors reposer sur la coarticulation de plusieurs rapports de places. Dans les situations institutionnelles où le rapport de places externe domine. Par contre, le rapport de places est externe dans les situations informelles, où il n'est pas fixé à priori.

Les deux éléments qui peuvent contaminer leur positionnement réciproque sont l'identité sociale et les statuts de rôles. Le rapport de places interne provient du positionnement réciproque produit par les sujets du déroulement d'un échange. Dans cette perspective, Kerbrat Orecchioni disait que *« parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant »<sup>111</sup>*

Le rapport de places pourrait se trouver modifié dans chaque situation d'échange. Dans certains cas, il pourrait améliorer même les places des interactants selon le cadre interactif, de ce fait, nous allons expliquer qu'est ce qu'un cadre interactif ?

#### **2.4.2.2. Le cadre interactif**

Dans une interaction donnée, il paraît cependant fondamental de porter une attention particulière à la façon dans celle-ci se trouve. Il est très important de distinguer des situations aussi différentes que la consultation et la conversation, par exemple. La consultation médicale est

<sup>110</sup> Ibid., p.107

<sup>111</sup> Idem

une interaction spécialisée, orientée dès le départ, dans laquelle le rapport de places se trouve d'emblée institutionnalisé. Le médecin intervient en tant que médecin c'est-à-dire de sa position professionnelle. Le malade se trouve, lui, convoqué dans la place corrélative de patient. Même, s'il est connu du médecin. C'est à travers ce statut de patient qu'il va être demandeur de consultation.

Dans cette interaction, le médecin occupe une position haute. Par contre, le patient occupe une position basse. La position haute résulte de la relation savoir /non savoir et ou pouvoir/non pouvoir. Par cette position, le médecin pourrait avoir la responsabilité d'ouvrir les différentes phases de consultation: lui seul peut introduire le patient dans son cabinet, prendre l'initiative des salutations, questionner sur les raisons de sa visite, décider du moment où commence et où finit l'auscultation.

Dans une interaction quelconque, les statuts de personnes sont radicalement différents. La relation entre les protagonistes de l'interaction se diffère aussi d'une situation à une autre. La relation égalitaire est à l'origine du concept symétrie de l'école de Palo Alto. Donc, en termes de rapport de places, il convient de définir le cadre interactif, complémentaire ou symétrique dans lequel va se dérouler l'échange. Dans cette perspective. Robert Vion, définit le cadre interactif comme « *La nature du rapport social établit d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction. Ce cadre se modifie en cours de route, nous serions amenés à parler d'interaction successives.* »<sup>112</sup>

Pour qu'on puisse appréhender le cadre interactif, des concepts de complémentarité/symétrie et de leur expression en termes de rapport de places inégalitaires/ égalitaires , institutionnalisé/ occasionnels. Ce cadre interactif ne correspond pas à la globalité des paramètres situationnels ni même à la notion de setting, limitée au cadre physique de l'interaction , mais au rapport de places dominant.

### **2.4.3. La notion d'espace interactif**

#### **2.4.3.1. Instances énonciatives et espace interactif**

Dans un échange, les sujets peuvent construire du sens, plutôt ils sont amenés à se positionner dans une situation de communication donnée. Dans cette perspective, Flahault P. con-

---

<sup>112</sup> Ibid.,p.110

firme que « *Il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélatrice* »<sup>113</sup>

Dans une interaction, notamment verbale, on oppose le contenu à la relation. Il est clair que la distinction ne peut être que théorique. Dans les faits, on ne peut occuper une place qu'en construisant des contenus et on ne peut espérer communiquer sans établir un positionnement réciproque. Donc, l'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives.

L'initiative de la mise au point de la notion de l'espace interactif dans le cadre de l'analyse des affiches politiques a été abordé par Rober Vion. Il a montré qu'il s'agit d'un matériau particulier qui accompagne les affiches politiques. La même idée a été développée par C. Kerbrat-Orecchioni. Dans cette perspective, elle déclare que « *L'affiche pourrait, par ses contraintes sémiologiques particulières, conduire à mieux visualiser des dispositions concernant, de manière générale, l'ordre de l'interaction.* »<sup>114</sup>

De ce point de vue, on peut dire que C. Kerbrat-Orecchioni a considéré l'affiche politique comme un matériau interactif, non seulement en raison du dialogisme propre à tout message, mais également du fait qu'elle construit des sources énonciatives et convoque les destinataires à des places déterminées. Intégrant ces sources, ces allocutaires, on peut dire que l'affiche pourrait construire un espace sémiologique, véritable image de leur relation réciproque qui ne saurait correspondre de manière directe à la prise en compte de la relation entre les protagonistes réels de l'interaction verbale.

Dans son ouvrage "*La communication verbale et analyse des interactions*" Robert Vion a parlé de l'espace interactif. Il constate qu'un matériau interactif pourrait construire non pas une mais plusieurs interactions simultanée. Selon lui, l'affiche politique s'articule autour de deux niveaux.

Premièrement, au niveau iconique, l'affiche construit généralement par un gros plan sur le visage du candidat dont le regard rencontre celui du lecteur. De ce niveau dont on parle, une

---

<sup>113</sup> Ibid.,p.111

<sup>114</sup> Ibid.,112

première interaction fondée sur un rapport de places de proximité, d'écoute, de convivialité et de symétrie.

Deuxièmement, au niveau linguistique, deux autres sources énonciatives apparaissent assez fréquemment. L'une est l'énonciateur abstrait, attribue à ce même candidat, des prédicats qui imposent des catégorisations sur le mode de l'évidence construisant un rapport de places égalitaire, correspondant à un rapport de type pédagogique. L'autre est le même énonciateur abstrait qui se construit assez régulièrement par certaines dispositions du message linguistique. Un autre rapport de place établit sur les modalités de l'injonction ou de l'appel, il s'agit de codages explicites qui se trouvent impliqués dans un nouveau rapport de places nettement plus autoritaire.

Pour lui, qu'au-delà de l'affiche politique, les images construites par l'action des sujets qui sont hétérogènes et composites. Dans cette perspective dont on parle, Authier-Revuz appelle l'hétérogénéité énonciative constitutive. Il déclare que

*« Cette conception du discours traversé par l'inconscient s'articule à celle d'un sujet qui n'est pas une entité homogène extérieure au langage, mais le résultat d'une structure complexe, effet du langage : sujet décentré, divisé, clivé, barré[...]. En rupture avec le Moi, fondement de la subjectivité classique conçue comme un intérieure face à l'extériorité du monde, le fondement du sujet est ici déplacé, délogé" dans un lieu multiple, fondamentalement hétéronome, où l'extériorité est à l'intérieur du sujet"»<sup>115</sup>*

En fait, quels que soient les corps de doctrine invoqués, il faut reconnaître que le sujet est une instance complexe et , en tant qu'énonciateur, qu'il n'est pas la source unique de ses productions. Il est nécessaire que le co-acteur exige que l'autre soit intégré à sa propre parole et soit, de ce fait considéré comme co-énonciateur.

De ces avis différents, on peut dire que l'existence de la langue et de discours entraîne également avec les phénomènes d'implicites culturels et d'intertextualité, que d'autres voix que la sienne soient prises dans ses propres paroles.

#### **2.4.3.2.L'espace interactif**

Les interactions verbales sont toujours construites et développées par les protagonistes. Elles pourraient effectuer dans des cadres interactifs différents à l'aide d'un ensemble de règles qui s'applique dans un cadre contextuel donné, sur un matériau sémiotiquement hétéro-

---

<sup>115</sup> Ibid.,113

gène. Il en résulte qu'une interaction sera généralement caractérisée par la coexistence de plusieurs rapports de places. Chacun de membre de l'interaction sera à la fois initiateur et partenaire d'une négociation constante sur les rapports identifiés par l'hétérogénéité de places.

#### **2.4.3.2.1. Hétérogénéité et multicanalité**

Le principe goffmanien consiste à ne pas prendre en considération même la partie importante des comportements communicatifs. Cette raison s'explique par les images construites par l'énonciateur qui ne vont pas identiques selon qu'on prenne en compte le plan verbal, para verbal ou non verbal. Dans cette perspective, Goffman montre que l'objectif de ce principe est « *L'une des raisons de cette hétérogénéité des sources énonciatives est à rechercher dans la multicanalité de la communication.* »<sup>116</sup>

Par ce principe goffmanien, on constate que si deux sujets sont amenés à dire la même chose, il ya toutes les chances pour que nous n'accordions ni le même intérêt ni la même signification à leur dire. Au-delà de la notion du contexte et des représentations attachées à chacun dans une situation de communication verbale, cela implique que la face ne soit pas une image simple et homogène.

Les interactions dont on sort satisfait correspondent probablement à des situations où le sujet énonciateur a pu donner une cohérence aux divers éléments constitutifs de sa face. A l'opposé, l'insatisfaction, dont les causes peuvent être très diverses, peut provenir de la difficulté, voire de l'échec, à mettre en scène des images convergentes aux regards de divers ensembles de signaux. Ainsi, pour prendre des situations tranchées, un sujet peut s'efforcer une position avantageuse à partir de postures, d'inflexions de voix, débit oratoires, sans pouvoir confirmer cette domination sur le plan argumentatif. Inversement, il est fréquent de constater qu'un sujet disposant, sur le terrain verbal, de catégories conceptuelles et des moyens communicatifs qui devraient lui conférer initiative et avantage sur son interlocuteur, se trouve contraint, par les images construites sur les terrain non verbal, à se cantonner dans une position basse.

#### **2.4.3.2.2. Hétérogénéité et coopérativité**

*«Si la diversité des canaux de communication et l'absence de toute conscience claire entraînent souvent une pluralité de mise en scène et de modes d'interpellation, cette pluralité de places peut se structurer au sein d'une même composante. Ainsi, dans le débat, l'énonciateur peut par des reprises et reformulations de la parole de l'autre, par des marques de*

---

<sup>116</sup> Ibid.,p.114

*considération dans les termes d'adresse, par une relative mesure dans les choix lexicaux, favoriser une image consensuelle de la relation. »<sup>117</sup>*

Par ces expressions, Goffman constate que les différentes raisons qui pourraient amener à l'hétérogénéité énonciative sont: les canaux de communication et l'absence d'une conscience claire. Il exemplifie par des arguments relatifs au débat qui s'est déroulé entre F. Mitterrand et J. Chirac par lequel le rapport de place se construit d'une manière très conviviale. Dans cette perspective dont on parle, on se contentera d'évoquer le *Mais vous avez tout à fait raison...Monsieur le premier ministre!*

Les marques de considération, de concession et de consensus sont clairement apparues par lesdites expressions. Ces marques accompagnent l'une des réparties les plus féroces du face à face télévisé de 1988, qui à l'opposé F. Mitterrand à J. Chirac. Ce marquage hétérogène relève également de l'ordre de la stratégie et, au premier chef nécessite de jouer simultanément de la compétition dans la coopération et d'assumer sa différence sur un fond consensuel. On retrouvera ici l'idée d'une duplicité, émise par Sperber – Wilson « *La coopération serait le prix à payer pour réussir dans un projet fondamentalement "égoïste"*»

Cette hétérogénéité et multicanalité va forcément amener les énonciateurs à prendre des stratégies différentes dans la gestion de rôles. De ce fait, le rapport de places sera modifié par le changement de la situation et des acteurs. Dans cette perspective, on se contentera d'évoquer les différents cas de l'hétérogénéité énonciatives et de gestion des rôles.

#### **2.4.3.3. Hétérogénéité et gestion des rôles**

Certains rôles comme celui de médecin ou de professeur sont institutionnalisés, leur accomplissement entraîne la mise en œuvre d'au moins un rapport de places subordonné qui donne la mesure de l'acteur et de sa distance au rôle à jouer dans une situation de communication verbale. De manière générale, on ne va pas voir un médecin mais le médecin de famille ou même son médecin. D'une part, les instances énonciatives sont alors complexes; le spécialiste qui parle en tant que médecin et convoque le partenaire au rôle de client- patient, d'autre part, l'ami de la famille qui joue sur un rapport de places plus convivial et personnalisé.

L'inégalité du rapport de places spécialisé se voit ainsi modulée par sa coarticulation avec un rapport de places plus "informel". Même lorsque le médecin rencontre un client pour la

---

<sup>117</sup> Idem

première fois, sa façon de jouer le médecin, pour reprendre une formule d'origine ethnométhodologique, va nécessairement l'amener à jouer dans un autre rapport de places. Il pourra alors conduire parallèlement un rapport plus intimiste, en jouant sur la qualité de l'écoute, ou introduire un rapport plus "symétrique" avec l'ouverture de la séquence conversationnelle.

La dimension de l'hétérogénéité énonciative concerne la manière dont le sujet envisage, consciemment ou non, le contrôle métacommunicatif des rôles qu'il doit assumer. Dans cette perspective, on va reprendre la conception chez Mead, il déclare que

*«On pourrait dire que le moi serait l'instance non consciente de ce contrôle métacommunicatif par lequel l'acteur (le je) communique à travers des rôles sociaux (le soi). Par cette dimension "personnalisée" de l'accomplissement d'un rôle, un sujet peut renforcer, corriger voire inverser la nature du rapport de places attendu. De manière plus générale, la crédibilité du rôle passe par la crédibilité de l'acteur qui lui donne vie, et réciproquement.<sup>118</sup>»*

Par cette citation, Mead confirme que: jouer un rôle implique donc toujours une distanciation prenant en compte l'ordre du sujet acteur. Cela signifie que la gestion d'un rôle implique de conduire simultanément deux rapports de places: un rapport de place dominant caractérisant les rôles et un rapport de places dominé caractérisant les acteurs. Ces deux rapports de places nous amène à connaître la nature de deux acteurs par leurs stratégies adoptées dans une activité interactive.

#### **2.4.3.4. Hétérogénéité et stratégie**

La complexité des instances énonciatives peut relever, de manière consciente ou non, de l'ordre de la stratégie. Un sujet peut ainsi, profitant de sa position "haute" dans un rapport de places de type spécialiste/consultant, utiliser cet avantage pour introduire parallèlement, un autre rapport de places plus "informel" de type séducteur / séduit. Nous trouvons, également, la situation inverse par laquelle, un sujet en position basse cherche, en se composant en personne séduite, à corriger sa position et à être, en tous cas autre chose qu'un client anonyme. Occuper un position basse implique l'un des acteurs en jouant par exemple l'enfant, ou la personne séduite, peut conduire le sujet au moins, partiellement, maître du jeu interactif dans la mesure où il oblige son partenaire à occuper une position imprévue. Ainsi, un consultant peut monopolisant la parole, s'efforcer, par la prise d'initiative, d'occuper une position "haute" dans une interaction où, dès le départ, il ne peut être que "dominé". Il peut également disputer

---

<sup>118</sup> Ibid., P.115

au partenaire le savoir et le pouvoir qu'il lui sont institutionnellement reconnus et tenter de se positionner dans une relation symétrique, voire dans une position haute. Dans tous ces cas de figure deux rapports de places coexistent : un rapport de places institutionnalisés, caractérisant le cadre énonciatif initial, et un rapport de places occasionnel permettant au sujet de compenser sa position basse par une stratégie d'accaparement qui tend à lui conférer, par ailleurs une position si non haute, tout au moins plus avantageuse. Cette situation dont on parle peut permettre au sujet de parler de deux positions distinctes et de conduire simultanément deux rapports de places. Dans cette perspective, Robert Vion explique cette situation en disant que *«L'analyse transactionnelle parle de communication piégée lorsque, comme ici, l'un des sujets, joue d'un rapport de places pour en faire avaliser un autre .»*<sup>119</sup>

D'après cette citation, Robert Vion constate, avec l'affiche politique, dans laquelle le rapport de convivialité visait à faire passer le rapport de révélation ou d'injonction. Avec ce genre de phénomène, on peut dire que les moyens persuasifs et toute ambiguïté de la communication qui permet de jouer, de manière plus ou moins subtile, sur les implicites et les sous-entendus. Dans certains cas, un espace subordonné peut paraître plus implicite que réellement assumé. Parallèlement, la mise en place d'un rapport séducteur/séduit peut donner des formes très prudentes d'actualisation. Les signaux implicites envoyés d'une place de séducteur, ou de séduit, devraient trouver écho auprès du partenaire, ce rapport de places nettement implicite pourrait s'explicitier en cours d'échange.

Un nombre non négligeable de développement de certaines stratégies dans des situations de communications différentes trouvent leur origine dans un rapport de places subordonné. S'il s'avérait qu'une stratégie testée dans de telles conditions n'offre que peu de chances de succès, son initiateur pourrait l'abandonner facilement : il n'aurait qu'à jouer de manière plus entière dans le rapport de places directeur.

Par l'explication de différentes instances énonciatives et les différents rapport de places qui se cantonnent dans de positions différentes dans l'espace interactif. Robert Vion dévoile l'ambiguïté de ce concept en montrant que

*« le concept d'espace interactif se présente comme un aménagement de notions qui traitent des instances énonciatives et ont à voir avec la face, la figuration ou la relation sans toutes fois s'identifier à elle. Partant d'une conception sociale du sujet, telle qu'elle se trouve développée dans les sciences humaines, et de l'idée d'une hétérogénéité des ins-*

---

<sup>119</sup> Idem

*tances énonciatives, il permet d'appréhender la face comme une réalité plus complexe qu'une image homogène de soi et la relation comme étant plus ambiguë qu'un simple positionnement réciproque.<sup>120</sup>»*

Par cette citation, nous pouvons dire que l'espace interactif désigne une image de l'interaction construite par l'activité des sujets engagés dans la gestion de cette interaction. En prenant en compte la complexité des tâches à conduire, la diversité des lieux de la mise en scène, le contrôle métacommunicatif des rôles à accomplir, la nécessité de jouer la différence dans la coopérativité et de l'existence de stratégies et de l'hétérogénéité du sujet. L'espace interactif peut englober des rapports de places différents qui pourraient traiter des sujets de même nature. Dans cette perspective dont on parle Robert Vion confirme que

*« L'espace interactif correspondre à une pluralité de rapports de places. Cet espace interactif fait l'objet d'une construction conjointe même si chacun des sujets va s'efforcer d'initier un système de places plus ou moins particulier. Le fait qu'il s'agit d'une construction conjointe ne nie pas les capacités d'action propre à chacun des acteurs et ne signifie rien quant au dosage particulier de coopération et de compétition propre à telle interaction.»<sup>121</sup>*

Les sujets sont donc amenés à construire un positionnement hétérogène, se présentant comme une hiérarchie entre deux ou trois rapports de places, qu'ils doivent négocier avec le partenaire. Donc, nous postulons une hétérogénéité fondamentale de l'espace interactif. Outre, cette hétérogénéité constitutive des instances énonciatives, il existe un autre type hétérogénéité appelé par Authier –Revuz hétérogénéité montrée, défini par lui comme « [...] un ensemble de formes que j'appelle formes de "l'hétérogénéité montrée" en ce qu'elles s'inscrivent de l'autre dans le fil du discours-discours indirect, guillemets, forme de la retouche ou de la glose, discours indirect libre ,ironie[...]»<sup>122</sup>

Cela explique que les difficultés de l'analyse de l'espace interactif réside dans les positionnements implicites. On pourra alors, comme lorsque plusieurs actes de langage semble avoir été produits en même temps. La complexité de l'espace interactif dépend de la nature de chaque sujet. Donc, à tout instant, les modifications peuvent intervenir dans la hiérarchie des rapports de places. La prise en compte de ces mouvements pulsionnels localisés devrait per-

---

<sup>120</sup> Ibid.,p.117

<sup>121</sup> Idem

<sup>122</sup> Ibid.,p.118

mettre d'apprécier le jeu de positionnements réciproques caractérisant de manière plus globale l'interaction. L'hétérogénéité de l'espace interactif est une conséquence immédiate qu'aucune interaction ne saurait homogène. Dans cette perspective, Robert Vion montre qu'

*« Aucune interaction ne saurait être homogène : une "rencontre" a fort peu de chance de n'être que conversation, entretien, ou discussion, pour ne parler que de ces trois types. Face à une conception statique et homogène, nous préférons l'idée d'une séquence de "modules" correspondant chacun à l'actualisation d'un type particulier. Mais si l'interaction peut être hétérogène au regard de la durée, elle doit également pouvoir l'être à tout instant à son déroulement. »<sup>123</sup>*

Dans certains cas, l'interaction est homogène en prenant en considération les trois types : la conversation, l'entretien et la discussion. Dans cette condition, la plupart des concepts mis en place pour l'analyse des interactions demandent à être précisés. Donc, on peut dire que la manière de prendre en compte le sujet a des répercussions sur la façon de concevoir l'ordre de l'interaction. En commençant par la distinction entre les différents critères de l'interaction verbale.

## **2.5.Symétrie /complémentaire**

Comme nous avons déjà évoqué ces deux critères , on va distinguer entre eux en faisant référence aux travaux de l'école de Palo Alto qui en sont à l'origine

*« Dans le premier cas, les partenaires ont tendance à adopter un comportement en miroir, leur interaction peut donc être dite symétrique. [...] Dans le second cas, le comportement de l'un des partenaires complète celui de l'autre pour former une "Gestalt" de type différent : on l'appellera complémentaire. Une interaction symétrique se caractérise donc par l'égalité et la minimisation de la différence, tandis qu'une interaction complémentaire se fonde sur la maximalisation de la différence. Dans une relation complémentaire, il ya deux positions différentes possibles. L'un des partenaires occupe une position qui a été désigné comme supérieure, première ou "haute" (one-up), et l'autre la position correspondante dite inférieure, seconde ou "basse" (one-down)[...]. Le contexte social ou culturel fixe dans certains cas une relation complémentaire ( par exemple mère-enfant, médecin-malade, professeur-étudiant), ou bien ce style de relation peut être propre à une dyade déterminée. Soulignons dans les deux cas de solidarité de cette relation, où des comportements, dissemblables mais adaptés l'un à l'autre , s'appellent réciproquement.<sup>124</sup> »*

Le comportement peut conduire l'un des partenaires ou les deux à déterminer la situation de l'espace interactif. Ces comportements reflètent l'ordre de l'interaction qu'il s'agit

---

<sup>123</sup>Ibid.,p.14

<sup>124</sup> Ibid.,p.124

d'une interaction symétrique ou complémentaire. La distinction évoquée ci-dessus contribue à définir le cadre interactif sur lequel se construit l'échange. L'hypothèse se construit toujours que chaque cadre complémentaire était établie sur la base d'un seul et même cadre interactif correspondant au rapport de places dominant. Dans ce cas là, nous pouvons considérer qu'une rencontre déterminée était formées de deux interactions successives.

Une interaction déterminée aura toute les chances de mettre simultanément en œuvre plusieurs rapports de places par lesquels est apparue les deux concepts symétrique et complémentaire. Chaque interaction fonctionne au niveau de son cadre interactif en prenant comme exemple la consultation médicale qui pourra fonctionner sur la complémentarité d'une manière rigoureuse et d'une autre subordonnée sur la symétrie. Selon les cas, cette symétrie correspondra à des moments conversationnels, à la personnalisation des rôles, à la nécessité de coopérer, ou à la mise en œuvre de stratégies de communication. Cela nous amène à expliquer plus en détail les deux critères qui suivent

### **2.5.1. Coopération / compétition**

Grice a montré la différence entre ces deux critères en intégrant les différents types d'une interaction quelconque dans son cadre complémentaire ou symétrique. Dans cette perspective dont on parle, il disait que

*«La plupart des interactions se déroulent dans une situation de caractère contractuel qui voit chacun des acteurs donner des marques de déférences, de bonne volonté et d'entraide dans le cadre d'une tâche commune à effectuer. La conversation a, bien sûr, représente l'exemple type d'une interaction de nature coopérative. Par ailleurs, d'autres interactions comme la dispute ou le débat étaient présentées comme relevant du conflit ou, tout au moins, de la compétition.»<sup>125</sup>*

Dans une autre perspective, Habermas présentait une distinction de même nature avec son modèle d'activité stratégique dans lequel l'attitude est orientée vers le succès. Par contre, le modèle d'activité non stratégique où son attitude est orientée vers l'intercompréhension. Dans cette perspective, on reconnaîtra assez facilement, derrière son modèle orienté vers le succès. Il confirme que *« Les interactions de caractère compétitive comme le débat, la discussion ou*

---

<sup>125</sup> Ibid.,p.125

*certaines formes de transaction. Quant à son modèle orienté vers l'intercompréhension il est finalement assez proche du caractère coopératif.»<sup>126</sup>*

De cette vue, nous pouvons dire que ces deux distinctions semblent étroitement relative dans la mesure où cette opposition ne serait être reçu comme dichotomie. Donc, d'après lui, il n'existe aucune interaction qui fonctionne dans la plus parfaite coopérativité. Autrement dit, dans le cas de coopérativité maximale il ya toujours la place pour la compétitivité et la recherche de succès.

D'après cette distinction, Habermas confirme que « *Toute interaction, de quelque nature qu'elle soit, présentera un équilibre particulier entre les forces de coopération et celles de compétition.»<sup>127</sup>*. Dans son modèle orienté vers le succès, il déterminait les différentes visées de chaque type recensé ci-dessus

- a) La conversation verrait la coopérativité l'emporter de manière sur la compétitivité
- b) La discussion pourrait selon les cas de pencher du côté coopératif ( discussion coopérative) du côté compétitive ( discussion conflictuelle)
- c) Le débat ne produit rien si ce n'est l'essentiel : l'expression de la divergence. Dans ces conditions la compétitivité l'emporte largement sur les marques de coopération.
- d) Enfin la dispute semble être l'une des interactions où les formes de la coopération reste très fortement dominée par les formes d'une compétitivité nettement conflictuelle.

Par cette distinction, on a désigné l'activité de chaque type par laquelle est orienté vers l'un des critères de coopérativité ou de compétitivité. La conversation par sa nature et ses finalités reste toujours floue à savoir sa définition, sa nature et ses critères. Dans cette perspective, on va expliquer plus en détail dans ce qui suivra le troisième critère de l'interaction

### **2.5.2. Nature des finalités**

Certains linguistes ont, dans un premier temps, défini la conversation comme une interaction non finalisée dans la mesure où aucun thème, aucun objectif exprimé, aucune règle explicite ne semblait devoir être fixés d'entrée. En somme elle était une interaction sans finalité, sans but social et donc sans utilité. Il peut paraître paradoxal d'accepter une telle conception de la conversation et de revendiquer, dans le même temps, qu'elle constitue une instance de base de la vie sociale.

---

<sup>126</sup> Idem

<sup>127</sup> Ibid.,p.126

Certains linguistes ont la défini comme une interaction non finalisée dans la mesure où aucun thème, aucun objectif ne semblait devoir être fixés d'entrée. En somme, elle était une interaction sans finalité, sans but social et donc sans utilité. Sociologues et linguistes ont donc convenu que la conversation reposait sur des finalités internes décisifs pour la protection du tissu social. La fonction de la conversation consiste à affirmer et confirmer l'existence de liens sociaux privilégiés entre les individus.

### **2.5.3. Caractère formel / informel**

Selon Robert Vion, le caractère plus ou moins formalisé de l'échange fonctionne un peu comme la résultante de plusieurs autres critères qui pourraient être :

- Le nombre de participants
- La nature du cadre interactif
- Les règles de circulation de la parole
- Le caractère ouvert ou fermé du contrat de parole
- La nature des rituels d'ouverture et de clôture
- La nature des signaux d'écoute, etc.

Ces critères que nous venons de recenser ne fonctionnent que rarement de façon indépendante. Dans cette perspective dont on parle, Vion a abordé l'exemple de la conversation en intégrant les différents critères cités ci-dessus. Il déclare que « *La conversation, exemple type d'interaction informel, implique –t- elle un très petit nombre de participants, un cadre interactif symétrique, des règles implicites quant à l'organisation des tours de parole, la possibilité d'aborder un nombre indéfini de sujets, de rituels en apparence "spontané".* »<sup>128</sup>

D'après Vion, la conversation prend toujours le caractère informel de l'interaction. Elle contient en elle-même un nombre de participants assez limité ayant les mêmes savoirs dans un cadre interactif symétrique. Cette situation se caractérise par l'intégration de plusieurs sujets différents condamnés par la spontanéité.

Dans une autre perspective, Vion montre que les différents critères se différencient d'un type à un autre de l'interaction. Il trouve que l'exemple de la transaction est le plus pertinent pour que les critères soient différents. Dans cette perspective, il avance que

« Avec la transaction entre un garçon de café et un client, nous sommes encore en présence d'un petit nombre de participants. Toute fois, nous sommes cette fois dans un cadre

---

<sup>128</sup> Ibid., p.128

*institutionnalisé avec un contrat de parole très nettement fermé( à moins de converser avec le garçon de café, les contenus abordé ne peuvent guère porter que sur les consommations et sur le monde de signification immédiatement corrélé). La réalisation des rituels d'ouverture et de clôture s'en trouve profondément affectée.»<sup>129</sup>*

La quasi-totalité de critères d'interaction de deux exemples cités ci-dessus semble avoir de traits de pertinence. La conversation et la transaction sont deux types de l'interaction portant le caractère informel de toute situation de communication voire d'interaction.

De cette vue, Vion a abordé un autre exemple par lequel il montre son caractère formel il s'agit du débat. Selon lui, le débat exige une situation organisée plutôt formalisée de la parole. Cette situation sera toujours gérer par un journaliste dans le but d'organiser les tours de parole. Dans cette perspective, il déclare que

*« Le débat ou la réunion nécessitent une gestion explicite et formalisée de la parole, pouvant aller jusqu'à définir les thèmes sujets à discussion, limiter le temps de parole de chaque intervenant, organiser les tours de parole et confier la contrôle de cette formalité à un animateur, secrétaire de séance ou journaliste selon les cas.»<sup>130</sup>*

D'après ces exemples, nous pouvons dire que les interactions ne vont se laisser ranger en deux catégories complémentaires, du type informelles / formalisées. Donc, nous serons, le plus souvent, en présence de degré variable de formalité / informalité.

Les quatre critères que nous avons présentés ne sont sans doute pas les seuls qui pourraient être pris en compte. A propos du caractère formel / informel, on aurait pu faire sortir certains sous- critères et leur donner un autre statut. A cet effet, ils devraient néanmoins nous permettre de définir quelques grands types, qu'il s'agisse d'interactions complémentaires ou symétriques. De cette raison, nous allons parler aussi sur le genre de l'interaction verbale en précisant la typologie de chacun auxquels il appartient.

## **2.6. Le genre de l'interaction verbale**

L'interaction verbale présente plusieurs genres, son entité, notamment la conversation qui considère l'unité principale de toute interaction , sans elle l'interaction ne se fait jamais. Elle est définie par de manières différentes intégrant plusieurs avis de linguistes. L'interaction ver-

---

<sup>129</sup> Idem

<sup>130</sup> Idem

bale conduit les partenaires à s'engager dans ses différents genres en prenant en compte les deux critères principaux dans lesquels les partenaires se trouvent .

Avant de donner les diverses acceptations des linguistes , nous allons dire que les deux types généraux de l'interaction verbale sont : l'interaction symétrique et l'interaction complémentaire . De ce fait, nous commençons par:

### **2.6.1. Les interactions complémentaires**

Ces interactions se développent à partir d'un rapport de places complémentaires souvent appréhendées en terme d'inégalité. Ce rapport inégalitaire fait apparaître une position "haute" corrélée à une position basse. Dans cette perspective, l'exemple le plus pertinent est celui d'un médecin-malade ou professeur- étudiant illustre le fait que certaines interactions se déroule à partir d'un rapport de places inégalitaire institutionnalisé. Allez consultez un médecin, un avocat, subir une enquête sociologique. Dans ce ca là, le partenaire se met dans une position où il se trouve obligé de s'adresser à un autre qui a la responsabilité de l'échange et qui dispose de savoirs ou de pouvoirs consacrant à sa supériorité.

Par contraste, les interactions non complémentaires où l'un de partenaire se trouve contraint d'occuper une position basse peut être vécu comme un échec d'occuper cette position. Le caractère institutionnel de ce rapport de places est l'aspect nettement spécialisé de ces interactions conduisent les sujets à accepter cette dissymétrie constitutive. Ces interactions mettent en présence des rôles sociaux complémentaires à l'intérieur d'échanges spécialisés au sein desquels les sujets apparaissent d'entrer dans ces rôles. De sorte que la communication y est moins interpersonnelle, au sens fort du terme, comme l'illustre, par exemple, la relation de service. Ainsi, lorsqu'on demande à un guichetier un billet SNCF, on ne s'adresse pas à un individu spécifique mais bien plutôt à un service ou un fonction. Dans cette perspective, on peut dire que les rituels de prise de contact ou de clôture, la forme de demandes, les contenus abordés en sont profondément affectés.

Après avoir montré plus en détail le contenu des interactions complémentaires, nous pouvons dire qu'il s'agit souvent d'une interactions spécialisées et institutionnalisées . nous verrons que cette complémentarité de rôles peut fort bien s'établir à partir de places occasionnelles et apparaître dans un cadre non institutionnel. Nous verrons enfin à l'examen de quelques types appartenant à ces interactions complémentaires en commençant par.

### 2.6.1.1. La Consultation

Elle est un type de l'interaction verbale qui prend principalement le cadre complémentaire entre des participants, puisque toute interaction complémentaire dans laquelle l'un des protagonistes dispose d'un savoir ou d'un pouvoir spécialisé socialement reconnu. Celui-ci se trouve interpellé par le consultant, qui prend l'initiative de l'échange, dans le cadre de ces savoir et de ces pouvoirs. Le consultant attend également un bénéfice correspondant à la levée d'un obstacle. Le spécialiste occupe la position haute : il a l'autorité qui confère la science et le pouvoir; le consultant occupe la position basse. Si le spécialiste conduit la consultation, il ne faudrait pas en conclure qu'il gère seul l'interaction et opposer ainsi la monogestion de la consultation à la polygestion de la conversation. La dimension dramaturgique de la communication implique, au contraire, le médecin doit substantialiser dans ce rôle par son patient. Il y a donc une différence fondamentale entre conduire une interaction et la gérer seul. Toute interaction implique en effet une coaction de sorte que si l'un veut conduire encore faut il que l'autre accepte d'être conduit et participe ainsi à la gestion de l'échange. Il est possible de rencontrer des consultations où le caractère complémentaire se trouve marqué différemment. Il arrive ainsi que face à un certains problèmes, on cherche à discuter et qu'on aille consulter des amis s'agissant d'amis, d'autres que moi-même, le cadre interactif sera plutôt non complémentaire. Dans le cas qui nous occupe, il repose tout de même sur une répartition complémentaire des rôles : la personne dont il sollicite les conseils / la personne qui vient consulter. il est en résulte que la première est, à tort ou à raison, supposé détentrice d'un savoir, au même titre que le médecin ou le juriste. La seule différence provient du caractère occasionnel et non institutionnalisé de cette position.

### 2.6.1.2. L'enquête

L'enquête se différencie d'abord de la consultation par la nature de ses finalités : la consultation est orientée vers le domaine de l'action alors que l'enquête est orientée vers celui de la connaissance. Enquêter c'est abord se donner les moyens pour réunir des éléments d'information et des connaissances sur des objets. C'est le spécialiste qui recherche des informations et des éléments de connaissances et qui, contrairement à la consultation, prend l'initiative de l'interaction. Sollicitant les enquêtés, il se trouve, à certains égards, leur obligés. D'où le fait que l'enquêteur manifeste généralement plus de prévenance et de considération en direction de son partenaire qu'il s'agissait d'une consultation. Certes, le spécialiste conduit l'échange, mais ce rapport de sollicitation peut interférer avec la complémentarité des rôles et adoucir singulièrement le caractère inégalitaire de l'échange.

Contrairement, à ce qui passait dans la consultation, le sujet qui accepte de participer à une enquête se trouve engagé dans une interaction dont il connaît que très partiellement les finalités. Il ignore quelle utilisation sera faite de ses témoignages et, même si l'enquêteur lui donne quelques indications à ce sujet, il est souvent dans l'impossibilité d'en comprendre réellement les objectifs et pourra toujours douter qu'il s'agissait là de véritables finalités.

L'un des critères les plus décisifs réside dans l'utilisation d'un questionnaire que l'enquêteur peut suivre de manière plus ou moins rigide. La présence du questionnaire dégage partiellement l'enquêteur des contraintes interactives. Ces questionnaires peuvent être ouverts, lorsque le sujet peut répondre aussi longuement qu'il le souhaite et verbaliser ses propres réponses. Dans les enquêtes à questionnaire fermé, l'ordre et la nature des questions sont fixés. Tout comme le nombre et la nature des réponses parmi lesquelles l'informateur doit choisir.

### **2.6.1.3.L'entretien:**

Il est un type de l'interaction verbale. Il a des relations très complexes avec la conversation: considéré par Guspain comme un type particulier de la conversation, mais non point par Trognon, il a en tout cas par spécificité de porter sur un thème précis, d'avoir à la différence des conversations ordinaires un enjeu, et de reposer sur "contrat sérieux" selon Salin et Charadeau. Quant au reste, les points de vue divergent encore sur le statut des différents participants: "statut d'égalité" pour les auteurs précités. Charadeau opposant de ce point de vue l'entretien à l'interview, alors que pour Guespin, l'entretien, c'est l'égalité acceptée des places illocutoires d'enquêteur et de témoin. La divergence qui s'explique en partie par l'hétérogénéité de la catégorie. Dans cette perspective, Trognon affirme que

*« Toute fois, la notion d'entretien est trompeuse. Elle suggère qu'on a affaire à un objet homogène alors qu'en réalité son domaine comprend des pratiques très diverses(...). Y a-t-il, par exemple, une commune mesure entre un entretien d'enquête et un entretien thérapeutique ? Il semble plutôt que non. »<sup>131</sup>*

Dans cette perspective, Trognon montre que le terme entretien a plusieurs domaines, dans la mesure où, il nous donne l'exemple de l'entretien d'enquête et l'entretien thérapeutique, ce dernier suggère à la consultation médicale, puis il arrive à répondre que non, et il n'existe pas des choses semblables entre les deux types d'entretien.

---

<sup>131</sup> Trognon cité par Catherine-Kerbrat, Orrechion, op.cit.P.119

**2.6.1.4. La transaction :**

Elle est un type de l'interaction verbale qui trouve sa valeur dans l'incursion. Elle est l'unité du troisième rang de l'interaction verbale qu'il est la séquence. La transaction se fait par la fonction principale de l'incursion et joue le rôle intermédiaire entre l'incursion et l'échange. Cette unité considère étant comme l'unité de la négociation conversationnelle des interactions; ces interactions se font de la nature vendeur/client qui visent à l'obtention d'un service pourraient être appelés transactions. C'est ici que nous trouvons des échanges du type :

- Librairie /client

- Chauffeur de taxi/client

- garçon de café/ client

- Guichetier /client

- commerçant/ client

- Administration/administré

Dans cette perspective Auchlin et Zénon affirment que

*«La transaction est l'unité de second rang du système, exactement comme chez Sinclair Coulthard (1975). Elle consiste pour nous en unité définie à partir de ces critères de thermalisation d'actions. Une transaction est une unité de négociation conversationnelle pourtant sur un seul objet transactionnel. Si, dans une librairie, on désire acheter un livre et se renseigner sur le prix d'un autre, par exemple, chacune de ces opérations constituera un objet transactionnel, et "pourra faire" d'une transaction [...] la est ainsi organisé à l'intérieur de l'incursion, comme une suite libre et autonomes d'échanges.»<sup>132</sup>*

Par cette définition, nous pouvons dire que la transaction est une interaction complémentaire caractérisant par une relation commerciale. Les différents genres que nous avons recensés dans cette interaction appartiennent à une interaction complémentaire. Dans certains cas où les partenaires de l'interaction sont égaux au niveau de leurs relations et leurs savoirs. Dans ce cas là, nous allons parler plus en détail sur les interactions symétriques dans ce qui suit.

---

<sup>132</sup> Auchelin et Zénon cité par Robert, Vion, op. cit. p.150

### 2.6.2. Les interactions symétriques

Elles désignent la minimisation de la différence entre les participants. Par contraste, les interactions complémentaires est la maximalisation de la différence entre les participants. A la lumière de ces définitions, il nous paraît utile de citer bien en détail chacune d'elles.

Les interactions qui ne sont pas complémentaires se caractérisent par un rapport de places symétriques sans postuler l'existence d'un rapport réellement égalitaire entre les sujets, ce terme signifie tout simplement que les places ne sont pas prédéfinies en terme de statut professionnelle ou place institutionnelle. Le rapport de places entre deux individus qui s'engagent dans une interaction non complémentaire n'est donc pas fixé de manière explicite.

Quant aux interactions complémentaires, elles se caractérisent par les places inégalitaires entre les participants où le rapport complémentaire apparaît mieux dans l'interaction à savoir : les deux capacités manqués par l'un des participants de ce type qui sont : le pouvoir et le savoir. Dans cette mesure, la consultation entre un médecin et un malade nous donne la réalité de ce rapport existe entre eux, et le professeur avec son étudiant dans le but de répondre à une question par laquelle l'étudiant n'arrive pas à répondre. Au niveau de ces types généraux, l'interaction verbale prend toute sa typologie.

Certains vont même jusqu'à identifier conversation et interaction verbale comme les ethno méthodologues Schegloff préconise ainsi un usage extensif du terme conversation et d'en faire l'archi lexème recouvrant toute la gamme des échanges verbaux, du simple bavardage aux relations de service, session thérapeutique, conférence de presse et autre types d'interactions verbales institutionnelles. Dans cette perspective typologique, nous engageons à mettre tous les types de l'interaction verbale appartenant aux interactions complémentaires qui sont

#### 2.6.2.1. La conversation

Dans une première définition:

« *La conversation est une interaction verbale réciproque. Corollairement, elle exige un minimum de deux participants ayant des droits égaux : droits de la prise de parole et droits de réponse.* » <sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> André, Larouchbouvry. *La conversation quotidienne*. Crédif. Paris 1984. P.17

La conversation est une interaction entre deux ou plus. Elle doit avoir le principe de la réciprocité, c'est pourquoi elle se fait au moins avec la présence de deux participants qui sont les interactants.

La conversation est le premier type de l'interaction verbale. Ce terme est utilisé de façons différentes. Certains la considèrent comme un dialogue où la parole domine. Celle-ci prend plusieurs approches qui sont: le plaisir, le jeu, la politesse et certains termes qu'on doit les dire pour gagner les respects des autres aussi dans notre milieu social. Dans cette perspective Tarde affirme que:

*« Par conversation, j'entends tout dialogue (...) où l'on parle par plaisir, par jeu par politesse. Cette définition exclut de notre sujet et les interrogations judiciaires et les pourparlers diplomatiques ou commerciaux et les conciles, et même les congrès scientifiques, bien qu'ils abondent en bavardages superflus. Elle n'exclut pas le flirt mondain ni en générale les causeries amoureuses, malgré la transparence fréquente de leur but qui ne les empêche pas d'être plaisantes par elles même. »*<sup>134</sup>

Ces critères définissent donc les types de manière nettement plus restrictive que ne l'avaient fait initialement les pionniers de l'analyse conversationnelle par Tarde. Le statut très particulier de la conversation pourrait également impliquer la prise en compte d'autres facteurs. Il n'est pas sans intérêt de rapporter ici que Tarde disait.

La conversation est une instance de base de la socialisation selon Tarde, c'est en effet les formes d'engagement qui sont nettement plus personnalisées. Ce mode est à l'origine du fait que la conversation pourrait être, plus que toute forme d'interaction, à l'origine de bien des décisions « *C'est en causant des actes d'un homme qu'on le rend notoire, célèbre, illustre, glorieux. (...) il est extrêmement rare que le désir d'acheter un objet nouveau prenne naissance à sa vue que des conversations l'ait suggéré.* »<sup>135</sup>

Par ailleurs, la conversation serait, selon André –Larochebouvry, de nature d'égalité plutôt que de nature symétrique. Tous les participants de l'interaction verbale sont égaux, et ils ont les mêmes droits, soit à la participation ou à la prise de parole que ce soit les genres de l'interaction verbale que nous recenserons dans les pages suivantes.

Et même cette idée aussi a été adaptée par Kerbrat Orrechioni. Elle parle de non complémentarité de l'interaction verbale; entre les deux participants il ya un lien d'égalité, dans lequel

<sup>134</sup> Tarde cité par Catherine – Kerbrat, Orrechioni, op. cit. p. 114

<sup>135</sup> Tarde cité par Robert, Vion, op. cit. p. 136

ils ont les mêmes droits et mêmes devoirs, même si certaines inégalités peuvent reconstruire le dialogue, ils restent égaux. Dans cette mesure, elle disait que:

*«Même ils n'ont pas en fait le même statut, les participants se composent dans l'interaction comme des égaux :ils disposent du même ensemble de droits et de devoirs, se situent en principe, en tant que sujets conversants, à la même place ( même si certaines inégalités peuvent se constituer ou reconstituer au cours du dialogue par les jeux des "marqueurs de place"<sup>136</sup>.»*

Nous allons citer donc une autre définition de la conversation , celle d'André Larochebouvy . Il insiste sur l'égalité des participants , parce qu'ils ont les mêmes droits de parler. Donc, il refuse la complémentarité de la conversation. Il confirme que

*« Dans la conversation, tous les individus sont des participants, sinon de fait, du moins de droit, et il est nécessaire qu'ils se considèrent, fut ce de façon temporaire comme des égaux.»*

137

André Larouchbouvy insiste sur la prise de parole dans la conversation , et la réponse dans lesquelles, les participants sont égaux , aussi que la conversation est une interaction verbale réciproque , dans laquelle les participants s'engagent. Selon lui, la conversation exige au moins la présence de deux participants.

### **2.6.2.2.La discussion**

La discussion est un genre relativement plus complexe. Elle peut se produire dans un cadre complémentaire ou symétrique , dans des relations interpersonnelles ou au sein d'un groupe. Elle peut être consensuelle et jouer fortement sur la compétitivité. L'existence d'un équilibre instable entre la coopération et la compétition pourrait même produire à diviser la discussion en deux: les discussions coopératives orientées vers la recherche d'un consensus et les discussions conflictuelles orientées vers la dispute et l'accentuation des différences. Elle peut enfin comme la conversation, être relativement informelle, ou, à l'exemple du débat, exiger une verbalisation des objectifs ou des thèmes et une organisation implicite des tours de parole.

La discussion peut prendre plusieurs formes de l'interaction verbale, selon le sens de mots utilisés dans le rapport entre les participants et leurs échanges de signes. Et lorsque la discus-

---

<sup>136</sup> Catherine – Kerbrat , Orrechioni , op. cit. p.115

<sup>137</sup> André , Larochebouvy , op. cit. p. 11

sion s'arrête , dans le moment où l'un des participants n'arrive pas à exporter le sens. Dans cette perspective, la discussion va se transmettre en dispute.

*« Les champions du " rapport humain" vous menacent toujours de "discussion", c'est-à-dire d'échange de sens plutôt que d'échange de sens de mots. "J'aimerais bien discuter avec vous un de ces jours", disent –ils, tout friand. Mais je suis incapable de discuter. Je n'ai pas de sens à exporter (...). Le plus grand échange de signes. C'est la dispute. Elle se profite à l'horizon de "la discussion".»<sup>138</sup>*

La discussion procède d'une finalité tout à fait particulière. Elle doit être intéressante pour que chacun de participants puisse convaincre l'autre. Elle peut être interne par certains aspects dans la mesure où il s'agit de confronter des contenus pour eux-mêmes. Elle est externe dans la mesure où elle a le plus souvent, des prolongements en termes d'action ou d'enjeux symboliques: *« La discussion ne produit rien[...] si ce n'est l'essentiel : l'expression de la divergence. (...) dans la discussion on cherche moins à s'entendre qu'à justifier le bien -fondé de sa thèse par rapport à l'autre.»<sup>139</sup>*

### **2.6.2.3.La dispute**

Elle est comme la discussion peut se dérouler dans différents domaines. La dispute est aussi la forme la plus ultime de la discussion avant qu'elle ne dégénère dans la violence. C'est une interaction nettement conflictuelle, c'est-à-dire avec une exacerbation des formes de compétitivité.

La dispute a plusieurs formes: de joutes oratoires où il s'agit de mettre en boîte et de querelle pour l'amour du jeu, à la scène de ménage en passant par la dispute feinte, par l'angue-lade ou par la discussion vive et sans complaisance. Dans la plupart des disputes les sujets évitent l'irréparable et le dérapage, continuent à protéger leurs images, car le recours à la violence socialement réprouvé, manifeste le plus souvent, une perte de contrôle et constitue une marque d'auto dégradation de sa propre image. La dispute constitue dans un type instable qui débouche soit sur la violence, soit sur la rupture de l'interaction, soit vers la résolution par le retour à la discussion .

### **2.6.2.4.Le débat**

Il est un type de l'interaction verbale. C'est une discussion plus organisée, moins informelle : il s'agit d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier, mais il se déroule dans

<sup>138</sup> Catherine – Kerbrat, Orrechioni ,op. cit. p.115

<sup>139</sup> Robert , Vion , op. cit. p.137

un cadre préfixe. En outre, le débat comporte généralement un public et un modérateur chargé de veiller à son bon déroulement. Le débat prend donc à la fois de la discussion par son caractère argumentatif, et de l'interview par son caractère médiatique. En même temps qu'il s'oppose à plus d'un titre à la conversation.

Le débat implique un minimum des accords entre les participants, ce qui les amène à bavarder l'un à l'autre, c'est pourquoi le débat se construit dans cette courte instance, et provoque peut être le danger ou bien le conflit entre les deux participants. Ces critères font l'insécurité du lieu d'échange. Dans cette perspective, Alain Cohen avance que « *On papota un peu, sur la situation générale et même le pape. Ça aurait pu faire un peu débat si on n'avait pas été d'accord* ». <sup>140</sup>

Le débat se caractérise par sa spécificité symétrique par une domination des formes de compétitivité sur celles de la coopération. Néanmoins, l'existence des règles de la nécessité d'avoir des comportements non disqualifiants conduisent le débat à se dérouler dans une relative de mondanité. Le débat consiste donc à jouer de manière compétitive dans la coopération.

Comme nous avons évoqué dans ce genre qui est le débat. L'une de ses caractéristiques exige tout d'abord l'existence d'un public. Ce dernier constitue le véritable enjeu, c'est lui qu'il faut convaincre, car il paraît peu probable de pouvoir convaincre son adversaire. Le public conditionne cette interaction et rend possible la comparaison métaphorique avec le match. Le caractère formel sera accentué par la présence d'un arbitre pour veiller au bon déroulement du combat. Ce dernier effectue les rituels d'ouverture, énonce les thèmes et l'ordre, dans lequel il va aborder les règles, distribue, veille au respect du temps de parole de chacun et peut s'intercaler entre les belligérants.

Le débat est une interaction qui se donne en spectacle, et dans laquelle il faut s'efforcer d'être le meilleur. Comme le combat, le débat est particulièrement dangereux et tout peut se jouer en quelques secondes. On se souvient de la courte réplique entre Chirac et Laurent Fabius lors de leur face à face en 1985. Sans aller jusque là, certains coups portés.

Le débat fonctionnerait, comme une sorte de modèle de la conversation, du miroir idéalisé, démontrant l'efficacité d'un échange discipliné, et que d'une bonne application des règles

---

<sup>140</sup> Alain, Cohen cité par Catherine – Kerbrat, Orrechioni, op. cit. p.118

conversationnelles peut jaillir la lumière. Dans cette perspective, il nous paraît utile de rappeler le débat télévisé en 1988 où la querelle portant sur l'appellation Monsieur le premier ministre par F. Mitterrand dans le but d'interpeller son partenaire, Chirac constitue un enjeu de taille puisque il s'agit ni plus ni moins, que du Chirac constitue, que du positionnement réciproque du sujets.

**F. Mitterrand** : *"Je vous ai observé pendant deux ans, et vous me donner là un bien mauvais exemple. Je ne veux m'engager davantage. Moi, je n'ai fait aucune observation particulière sur votre façon de vous exprimer : vous en avez le droit. Moi, je continue à vous appeler Monsieur le premier ministre, puisque c'est comme cela que j'ai vous appelé pendant deux ans, et que vous l'êtes. Eh bien, en tant que premier ministre. J'ai constaté que vous aviez, et c'est bien juste de le dire, de très réelles qualités; vous n'avez pas celle de l'impartialité, ni du sens de la justice dans la conduite de l'état"*

**J. Chirac** : *"Permettez-moi juste de vous dire que, ce soir, je ne suis pas le premier ministre, et vous n'êtes pas le président de la république. Nous sommes deux candidats à égalité, et qui se soumettent au jugement des français, le seul qui compte. Vous me permettez donc de vous appeler Monsieur Mitterrand."*

**F. Mitterrand** : *"Mais vous avez tout à fait raison ...Monsieur le premier ministre!"<sup>141</sup>*

Si nous voulons examiner ce dialogue, nous pouvons dire qu'il est une interaction en face à face entre deux politiciens français. Nous pouvons remarquer que Mitterrand a utilisé quelques termes de violence dans la considération et la conduite de l'état pour son partenaire Chirac. Par contre, le président de la république n'arrive pas à utiliser les termes de la violence. A partir de cet échange, nous pouvons dire que la stratégie conversationnelle est très importantes; si nous connaissons que l'une des fonctions de l'interaction verbale c'est la construction de la relation sociale. Bref, Mitterrand n'a pas réussi à choisir sa stratégie de son face à face avec son partenaire.

### 2.6.2.5. Le dialogue

Il est l'un des type de l'interaction verbale en face à face. Il ne peut se faire qu'avec deux personnes ou plus. Ces personnes sont appelées les partenaires de l'interaction où l'échange se déroule entre eux. Dans cette perspective, Fyard disait que *«Dialogue est après ici en un sens large [...]: toute interaction linguistique en face à face[...] sans que malgré l'étymologie du terme, les instances dialogales soient limité à deux partenaires.»<sup>142</sup>*

Le dialogue existe sous forme écrite fabriquée plutôt que sous forme orale. Par opposition aux conversations. Il peut être : un dialogue littéraire, dramatique ou romanesque, dialogue

<sup>141</sup> Robert, Vion, op. cit. p. 200

<sup>142</sup> Fayard cité par Catherine – Kerbrat, Orrechioni, op. cit. p.116

cinématographique, dialogues philosophiques ,dialogues figurant dans les manuels de didactique des langues. Dans cette perspective, André Larochebouvy disait que « *Le terme dialogue s'applique plutôt à une construction littéraire ou des personnages échangent des propos soigneusement composés. Le dialogue est toujours écrit et peut même être lu des yeux sans être dit à haute voix.* »<sup>143</sup>

Le terme dialogue doit être constructif , c'est-à-dire qu'il doit aborder ou au moins viser à une compréhension et un accord mutuel. Par conséquent, le dialogue ouvre la fenêtre à la progression , et il peut encore fait la tolérance entre ses partenaires. Dans cette perspective, Philippe Pons affirme que : « *Si les débats n'ont pas vraiment donnée lieu à un dialogue, le croisement des expérience a été de part et d'autre enrichissant.* »<sup>144</sup>

Que ce soit la typologie de l'interaction recensée ci-dessus, nous allons dire que toute situation de communication exige que les partenaires construisent une conversation par laquelle ils vont amener à créer une atmosphère favorisant l'échange et l'interaction verbale en respectant la structure interne et les fonctions de cette interaction. De cette raison, nous verrons à examiner les différentes fonctions de l'interaction verbale dans ce qui suivra.

## **2.7.Les fonctions de l'interaction verbale**

L'interaction verbale a plusieurs fonctions qui peuvent s'intégrer dans une situations quelconque. Elle a aussi des fonctions qu'elles jouent dans la vie sociale et prendre en compte les phénomènes généraux qui se déroulent. Nous allons citer quelques fonctions :

### **2.7.1. La construction du sens**

La première fonction de l'interaction verbale est la construction du sens. Les travaux linguistiques inspirés de l'ethnométhodologie font apparaître que produire du sens exige un travail interactif constant. Le sens d'un objet n'apparaît que dans la mesure où elle s'éclaire par la négociation conversationnelle ou par des échanges verbaux qui prennent toute forme de l'interaction verbale. Cet aspect s'intéresse beaucoup plus par le sens de message produit par l'un de deux participants, dans le but de préciser et atteindre l'intention communicative de la personne qui parle. Et chaque fois que l'on se parle en situation d'analyse une rencontre particulière, comme une conversation, on peut faire apparaître deux types de fonction à la fois complémentaire et articulée.

---

<sup>143</sup> Ibid.,p.117

<sup>144</sup> Idem

La construction du sens va donc bien au-delà d'une disposition des messages; donner du sens c'est aussi s'entendre sur les situations et la façon de le gérer en s'appuyant de manière explicite sur des présupposés culturels. Il nous paraît utile de rappeler que cette fonction de l'interaction verbale concerne la production et la reproduction des valeurs culturelles. En tant qu'elle procède de la reproduction des significations près- établies. L'interaction participe à la justification et la structuration de l'ordre sociale près-existant. En qu'elle réalise et reconstruit ces significations, elle contribue à la modification et à la restructuration des valeurs culturelles, et parfois de conséquence, elle modifie cet ordre social. Dans cette perspective, Habermas affirme que:

*«En s'étendant sur la situation qui est la leur, les participants à l'interaction sont tributaire d'une tradition culturelle dont ils tirent parti tout en la renouvelant; en coordonnant leurs actions par le reconnaissance intersubjective de prétention susceptible d'être critiquées, les participants à l'interaction s'appuient sur leur appartenance à des groupes sociaux, tout en y renforçant leur intégration.»<sup>145</sup>*

A partir de cette citation, Habermas insiste sur l'intégration de la tradition culturelle de la conversation où le participant est dépendant de sa tradition sociale dont le but d'intégrer et de construire le sens d'un message adressé.

### **2.7.2. La construction de la relation sociale**

La seconde fonction de l'interaction verbale qui se manifeste dans le déroulement de l'interaction est l'établissement des relations entre les sujets. Communiquer implique que les sujets parlent à partir d'une position sociale et donne vie à des rôles. Dans la mesure où, on ne peut parler sans le faire à partir d'une place et convoquer l'autre dans une place symétrique ou complémentaire. Toute interaction s'édifie à partir de rapport de places qui visualisent la forme effective prise par la relation sociale entre deux individus. Là encore, les rapports de places mis dans le fonctionnement de l'interaction.

Ces deux premières fonctions recensées, produit du sens et établissement de relation sociale, correspondent partiellement à la distinction entre contenu et relation, ou entre illocutoire et locutoire. Dans cette perspective, Watzlawik et al affirme que *«Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier.»<sup>146</sup>*

---

<sup>145</sup> Habermas cité par Robert , Robert , Vion, op. cit. p. 94

<sup>146</sup> Ibid.,p.95

Cette fonction est la construction de la relation sociale implique que les participants, quand ils entrent dans tel ou tel type de l'interaction verbale, il ya des phrases et des mots qu'on doit prononcer et d'autre qu'on ne doit pas. Tel que, au lieu de dire à son partenaire "il fait chaud" , il dit "ouvre la fenêtre". Et même entre les amis dans repas au lieu de dire : "passe moi le sel", il dit : "s'il te plait peux tu me passer le sel?". Dans cette mesure, il nous parait utile de rappeler les termes qui sont déjà évoqués : illocutoire et locutoire.

Comme nous avons évoqué que pour construire mieux la relation sociale, il exige d'intégrer quelques styles indirects pour créer un climat de fraternité, et aussi une bonne relation entre les participants de la conversation dans l'interaction verbale . Dans cette perspective, C. Kerbrat Orecchioni disait que :

*«On ne parle pas toujours directement. Certains vont même jusqu'à dire qu'on ne parle jamais directement ; "qu'il fait chaud ici" ne signifie jamais qu'il fait chaud ici mais, c'est selon "ouvre la fenêtre", ferme le radiateur", est ce que je peux tomber la veste? "il fait frais ailleurs", je n'ai rien plus intéressant à dire", etc. : bref ce serait l'indirection qui serait "la règle"<sup>147</sup>.»*

Cela exige que l'indirection des actes de parole produits est une règle principale de la conversation. On ne parle pas jamais directement, dans le but de renforcer bien la relation sociale entre les individus. Certains mots ne doivent pas être prononcés. Par contre, certains d'autres doivent être prononcés.

### **2.7.3. La construction des images identitaires**

L'interaction verbale est une activité communicationnelle qui sert à construire les images identitaires de la personnalités. Dans ce contexte, les deux fonctions qui sont évoquées ont valeur de provoquer cette dernière. Nous allons expliquer cette fonction.

La construction des images identitaires se transmet par le savoir culturel dans l'interaction verbale où l'activité communicationnelle essaie de provoquer l'intégration sociale. Elle permet de créer un climat de coopération , dans lequel l'être humain va s'engager. A partir de cette fonction où nous sommes en train de parler , c'est la fonction de former des identités personnelles par les deux processus qui sont : l'intégration sociale, et le savoir culturelle. Ils correspondent les trois composantes de monde réel : la culture, la société et la personne, ces trois

---

<sup>147</sup> Ibid.,p.45

sont dérivées de l'expérience sociale, par laquelle la personne a la part entière de mesurer sa personnalité. Dans cette perspective, Habermas disait que :

« Du point fonctionnel de l'intercompréhension, l'activité communicationnelle sert à transmettre et renouveler le savoir culturel; du point de vue de la coopération 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 ce 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. »<sup>148</sup>

La construction des images identitaires est présentée en plusieurs domaines tels que: la sociologie et la psychologie de l'école de Chicago avec la notion de soi. Cette construction du soi produit en même temps que le sujet socialise. Il crée une revue américaine "*Américain journal of sociology*", rassemble des fonds, organise des enseignements ... Cet effort aboutira vers 1913 à faire du département de Chicago avec la notion de soi. Cette construction du soi produit en même temps que le sujet socialise, c'est-à-dire construit les éléments de son tissu social à partir de l'interaction verbale.

Cette école est créée en 1882 par son fondateur Smal. Il voit la sociologie comme une discipline spécifique centrée sur l'étude des formes concrètes de la vie sociale. Il crée une revue américaine "*Américaine journal of sociology*", rassemble des fonds, organise des enseignements... cet effort aboutira en 1913 à faire du département du Chicago le plus important centre d'enseignement et de recherche du pays en sociologie-anthropologique. Elle désigne un ensemble de travaux de recherche sociologiques, essentiellement menée de 1915 à 1930 par des enseignants et des étudiants de l'université de Chicago. Elle s'intéresse par plusieurs notions tels que :

La socialisation: ensemble des mécanismes par lesquelles les individus font de l'apprentissage des rapports sociaux entre les hommes, et assimilent les normes, les valeurs et les croyances d'une société ou d'une collectivité.

L'interactionnisme symbolique: cette notion est due à Herbert Blumer dans les années 30. Elle part de l'idée que les individus ne subissent pas les faits sociaux, mais qu'ils les produisent par leur interaction.

---

<sup>148</sup> Ibid.,p.95

L'observation participante : elle consiste par un enquêteur à s'impliquer dans le groupe qu'il étudie pour comprendre sa vie de l'intérieur.

Le darwinisme social : pour Darwin , la domination des élites est le principe de la sélection naturelle qu'il applique à la nature des rapports sociaux.

Le fonctionnalisme: ensemble des courants anthropologiques et sociologiques qui considèrent le système social comme une totalité unifiée dont tous les éléments (division du travail, institution et idéologies) sont nécessaires à son bon fonctionnement . ces courants insistent sur l'intégration et tiennent pour secondaire les conflits et le dysfonctionnements. L'ethnométhodologie: démarche sociologique développée au Etats- Unis à partir des années 60, proche de l'interactionnisme symbolique , centré ses intérêts sur le savoir et les capacités de chacun des membres de la société.

L'écologie urbaine: comme dans le milieu naturel , l'individu s'adapte à la ville qu'il modifie son tour. Cette communauté humaine se caractérise par équilibres et des équilibres entre groupe en occurrence. Les sociologues tentent d'expliquer ainsi la perpétuelle recomposition à laquelle est soumise la ville de Chicago.

La désorganisation : déclin de l'influence des valeurs collectives sur les individus ; conséquences de changements rapides dans l'environnement économique et social. La relation sociale et la construction du sens qui permettent de créer la construction des images identitaires où la personnalité humaine ne peut être connue par le groupe social, que dans la mesure où, les participants doivent pratiquer certaines règles conversationnelles où Orrechioni insiste sur ce principe.

#### **2.7.4. La gestion de forme discursive**

L'interaction verbale conduit les sujets à produire du sens, des relations sociales et des images identitaires par la construction des formes linguistiques, et que dans les échanges oraux apparaît les différents types de discours. Il s'agit d'un véritable tissu discursif .

Il paraît, en effet difficile de ne pas prendre en compte la dimension langagière de la communication, et de se tromper sur le fait de communiquer consiste d'abord à gérer des formes discursives, plus ou moins spécifiques comme: la conversation, le récit et la discussion. On réservait aussi au langage la place qu'il occupait, en tant qu'outil transparent , qui peut relier les deux participants dans une situation quelconque, afin de produire plusieurs formes linguis-

tiques qui sont les discours. Dans cette confirmation, nous pouvons dire que l'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives.

D'une manière plus générale, le langage se caractérise, selon Habermas, par quatre catégories qui sont : le modèle téléologique, l'action régulée par des normes, l'agir communicationnel et l'agir dramaturgique. Dans cette perspective, il montre que « *De l'agir communicationnel fait entrer en ligne de compte la présupposition supplémentaire d'un médium dans lesquels les rapports de l'acteur au monde se reflète comme tels.* »<sup>149</sup>

Il estime que les trois autres concepts qui sont évoqués par lui ne se focalisent que sur l'une des fonctions du langage. Dans cette mesure, il montre qu'

*«Une seule fonction du langage se trouve à chaque fois thématisée : le déclenchement d'effets perlocutoire [...], entre ceux qui ont en vue la seule réalisation de relations de leurs buts propres [...], l'information de relations interpersonnelles [...] entre ceux qui ne font pas d'actualiser un accord normatif préexistant [...] et l'expression d'expériences vécues [...] par la mise en scène de soi-même destinée à des spectateurs. En revanche, le modèle communicationnel tient compte au même degré de toutes les fonctions du langage. C'est ce concept qui détermine les traditions sociologiques se rattachant à l'interactionnisme symbolique de Mead, au concepts chez Austin, et à la l'herméneutique, de Gadmar. »<sup>150</sup>*

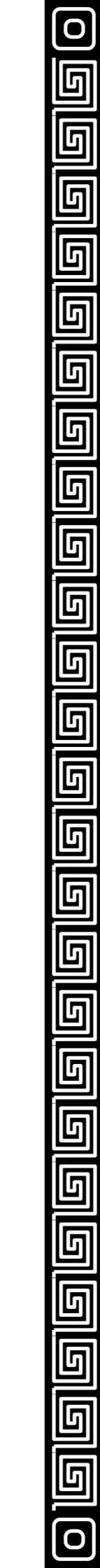
Après avoir terminé ce chapitre, nous allons dire qu'il est difficile de définir d'une manière courte l'interaction verbale. Elle est différemment définie par certains linguistes intéressés de domaine d'interaction. Cette notion est la clé que nous permet de réagir et de s'engager dans des activités interactives. D'une perspective linguistique, nous pouvons dire qu'à travers l'interaction verbale, nous avons développé plusieurs concept relatifs à cette notion.

D'une perspective didactique, l'interaction verbale dans la classe se présente sous formes différentes favorisant certaines activités interactives sollicitant la production orale des apprenants. Cette notion dont on parle peut éclaircir la relation enseignant / apprenants. L'interaction verbale est apparue dans différentes méthodes évoluées dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Nous allons expliquer plus en détail ces points dans le chapitre suivant.

---

<sup>149</sup> Ibid.,p.96

<sup>150</sup> Idem



---

## **Chapitre-3. Echange oral, interaction verbale et contexte didactique**

Après avoir discuté théoriquement la notion de l'interaction verbale et ses définitions à travers les égards de linguistes. Nous allons aborder dans ce troisième chapitre intitulé « échange oral, interaction verbale et contexte didactique » les différentes méthodologies de l'enseignement / apprentissage du FLE en précisant les différents types d'interactions et d'échange en classe de langue.

Dans ce chapitre, nous allons discuter l'échange oral et l'interaction verbale d'une perspective purement didactique d'une manière courte et précise en prenant en compte les différents discours construits dans la classe de langue. Ces discours seront traités par l'enseignant dans un cadre communicatif en appliquant les différents projets d'évaluation de l'interaction en classe. Ces points seront discutés plus en détail dans ce qui suivra.

### **3.1. Evolution des méthodologies en FLE**

Dans l'enseignement du français langue étrangère, l'interaction verbale orale s'est présentée sous divers types, notamment, des méthodes qui privilégient la pratique orale au sein de la classe. Dans cette perspective, il s'agit d'évoquer la méthodologie directe qui s'appuie sur trois noyaux durs qui sont la méthode directe, active et orale. Chacune d'elle a des principes fondamentaux, dans la mesure où la méthode active pratique certaines techniques qui poussent l'élève à la participation physique en classe, à savoir la méthode interrogative, intuitive, répétitive et imitative. Et la méthode orale qui donne plus d'importance à la pratique orale en classe.

#### **3.1.1. La méthodologie traditionnelle (du 17<sup>ème</sup> siècle au début de 20<sup>ème</sup> siècle)**

Elle est notamment la méthodologie de la grammaire- traduction. Beaucoup des chercheurs considèrent que son utilisation donnait lieu à des nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition des nouvelles méthodologies.

La méthodologie traditionnelle se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, l'oral est mis au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui peuvent être rapprochées de celles de la langue maternelle. L'importance était donnée à la forme littéraire sur le sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé.

Au 18<sup>ème</sup> siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de la mémorisation de phrases comme techniques d'apprentissage de la langue. La

grammaire était un ensemble de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers de la forme de phrases et d'exercices répétitifs

Au de 19<sup>ème</sup> siècle, on a pu constater une évolution provoquée par l'introduction de la version grammaires pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et de le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire qui a plus une place de choix dans l'apprentissage. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés l'ordre de leur apparition dans les textes de base.

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'a pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes sans tenir compte vraiment de leurs différenciations grammaticales et lexicales. L'enseignant dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité, choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. Ce pouvoir- savoir donne aux enseignants le titre de « Maître » ou de «Maîtresse ». La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en un sens unique professeur /élèves. L'erreur et l'hésitation étaient passibles de punition pour outrager à la langue.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disposition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves. Le rôle de l'enseignant est important dans cette méthodologie. Par contre, l'apprenant n'ayant aucun pouvoir au sein de la classe. Donc, dans cette méthodologie, nous allons dire que l'interaction enseignant/élève est minimale et la communication est unidirectionnelle entre Maître/élève.

### **3.1.2. La méthodologie naturelle : (la fin du 19<sup>ème</sup> siècle)**

Historiquement elle se situe à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et a coexisté la méthodologie traditionnelle de grammaire/traduction pour supposer une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes.

La théorie de F. Gouin naît de l'observation de ces propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu. Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Pour F. Gouin, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de

communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi, il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement apprentissage.

Selon F. Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre" : il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, sinon qu'il ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. C'est pour cela que pour C. Germain, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

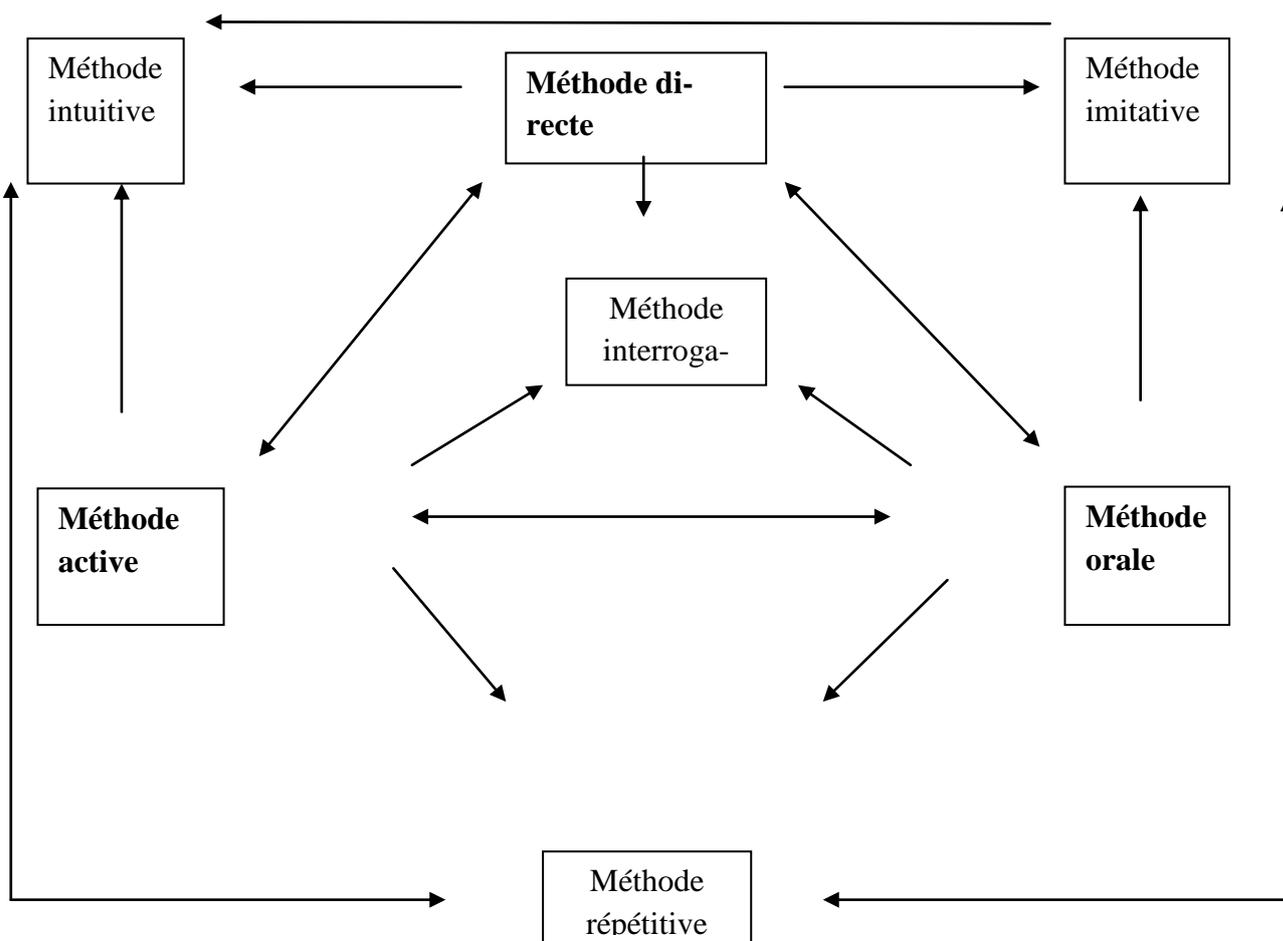
F. Gouin avait une particulière conception de la langue que nous n'allons pas nous attarder à présenter ici, qui lui a permis de créer la méthode des séries. Une "série linguistique" étant pour lui une suite enchaînée de récits, de descriptions, de thèmes qui reproduisent dans l'ordre chronologique tous les moments et phénomènes connus de ce thème. C'est ainsi qu'il dresse une "série" de phrases qui représentent dans l'ordre chronologique toutes les actions nécessaires. Par exemple, pour aller puiser de l'eau. Il établit une progression de thèmes de la vie quotidienne par difficultés. Cependant, sa méthode reste incomplète, car il ne présente que quelques-unes des séries possibles.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains et pour l'interaction verbale. Cette méthodologie casse la barrière qui entoure l'élève et sollicite les interactions verbales orales par les interventions des élèves, et elle considère que les besoins de l'apprenant lui pousse à communiquer oralement avec les autres et à s'engager dans des activités interactives notamment orales. Elle donne aussi la liberté aux élèves d'intervenir, de s'engager dans un échange oral et de converser après l'écoute qui joue un rôle très important dans cette méthodologie.

### **3.1.3. La méthodologie directe : (de 1901 aux années 1960)**

On appelle méthodologie directe, la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et le début du 20<sup>ème</sup> siècle. La méthodologie directe s'appuie sur quelques principes, on peut évoquer certains d'entre eux qui sont:

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objet ou des gestes, mais il ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plutôt possible.
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale scripturée.
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions- réponses dirigées par l'enseignant qui s'articule mieux dans l'interaction verbale orale en classe de langue. La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes: méthode orale, active, directe, imitative et intuitive. Et voici leur organisation selon le schéma suivant



151

Schéma 7: application simultanée de trois méthodes ( directe , active et orale)

Ce schéma représente l'organisation de la méthodologie directe qui se compose de trois noyaux durs qui sont : la méthode directe, orale et active autour de chaque méthode ; il y a des autres qui sont la méthode intuitive, imitative, interrogative, et répétitive.

Ces méthodes entretiennent entre elles des relations substituables et cela parait mieux dans ce schéma, on se trouve par exemple la méthode directe qui a deux méthodes l'une intuitive et l'autre imitative, aussi que les deux méthodes active et orale. En même temps, ces trois méthodes ont une relation mutuelle entre elles.

La méthode active et orale intègrent la méthode répétitive. Par contre, la méthode interrogative s'articule dans les trois méthodes qui sont : la méthode directe, active et orale, et nous allons expliquer plus en détail chacune d'elle dans les pages suivantes. Tout type de ces mé-

<sup>151</sup> Christian , Puren. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* .CLE INTERNATIONAL.

thodes insiste sur la pratique orale et l'engagement dans l'interaction verbale au sein de la classe.

On désignait par méthode directe, l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait: certains étaient partisans d'une interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféreraient une utilisation plus souple de la méthode.

La méthode directe insiste sur l'enseignement de la langue étrangère sans l'intermédiaire de la langue maternelle. C'est pour quoi, l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement sans traduction mentale, c'est-à-dire selon l'expression couramment utilisé à penser directement en langue étrangère. C'est pour cette raison, cette méthode sollicite l'interaction verbale de l'élève par ses réponses et ses interventions.

A l'origine, l'expression de méthode directe désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement / apprentissage. Elle oblige l'enseignant d'inventer de nouveaux procédés et des techniques de présentation (la leçon de choses. L'image) d'explication (la méthode intuitive) et d'assimilation (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe. Dans cette perspective, Schweitzer donne la définition suivante :

*«La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieure acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet. Pour interpréter les attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; l'intuition de leurs réciproque ; en fin elle associe les mots aux actions des êtres.»<sup>152</sup>*

Selon cette définition, on pourrait dire que cette méthode insiste sur l'interdiction d'utiliser toute autre langue est déjà acquise et permet aux apprenants d'apprendre la langue vivante étrangère sans l'intervention de la langue maternelle. C'est une méthode veut que l'apprenant prenne considération de son esprit et pense directement en langue étrangère le plutôt possible. En d'autre terme, elle veut créer chez l'apprenant une conscience étrangère et l'interaction verbale est un passage obligé, puisqu'on sollicite la réponse de l'élève.

---

<sup>152</sup> Ibid.,p.124

On désigne par méthode orale l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Mais en réalité, il s'agit plus exactement d'une méthode audio-orale. Les productions orales des élèves en classe constituent une réaction aux sollicitations verbales du professeur.

Comme la méthode directe, la méthode orale fait partie du noyau dur de la méthodologie directe, parce qu'elle renvoie aussi à l'homologie entre la fin et le moyen de l'enseignement: la pratique orale en classe prépare à la pratique orale après la sortie du système scolaire. C'est un objectif purement pratique de la langue.

La méthode orale se développe dans la méthodologie directe à partir de sa pratique en classe de langue et son succès dans le déroulement de cours, dans la mesure où la parole domine dans la classe toute entière où le livre n'est considéré que comme une aide aux élèves. Il ne remplace jamais la parole du maître, dans la mesure où l'aspect oral prend en charge plutôt que celui de l'écrit. Dans cette méthode, la parole de l'enseignant considérait comme " l'âme de l'enseignement". Dans cette perspective, Schweitzer affirme que

*«Le livre n'est qu'un aide- mémoire pour l'élève : il ne saurait prétendre à remplacer la parole vivante du maître qui est l'âme de l'enseignement<sup>153</sup> »*

Cette nécessité donnée à l'oral vise directement la pratique de la prononciation au sein de cette méthode, et d'assurer la forme d'énoncés pour arriver mieux à la pratique langagière de la langue enseignée. Dans cette perspective, Christian, Puren affirme que *«La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur »*<sup>154</sup>

Cette priorité à la méthode orale au niveau de la progression générale du cours se trouve, au niveau de même chaque heure de classe, la forme écrite d'un mot nouveau ne devant apparaître qu'après que la prononciation est assurée.

L'un des principes fondamentaux de la méthode orale est l'enseignement de l'orthographe de manière très semblable à celle que l'on retrouvera, par exemple dans "voix et images" de France 1958 qui insiste d'enseigner l'orthographe à partir des étapes : la première ;

---

<sup>153</sup> Ibid., P. 128

<sup>154</sup> Ibid., P.129

l'enseignant devrait être très lent après la compréhension orale de la leçon. Il écrit en classant les mots de même son et puis il fait la répétition avant de les écrire, puis il laisse ses apprenants à écrire.

*« Pour ces premières leçons d'orthographe, je procéderai très lentement. Après avoir repris la leçon oralement, j'écrivais, en les classant, les mots de même son, je les faisais répéter avant de les écrire et en les écrivant. Je ne cessais moi-même de les redire pour contrebalancer l'influence des mots écrits au tableau. Je voulais qu'il ne reste dans l'esprit de l'élève que l'image globale et synthétique du mot que ne pouvait déformer le son »<sup>155</sup>*

Dans la seconde et dans la troisième période directe, bien qu'avec la généralisation du texte comme support didactique et l'entraînement à la composition, le travail en compréhension et en production écrites prenne plus d'importance, la méthode orale reste prééminente en raison du rôle toujours essentiel de la conversation ou dialogue oral entre professeur- élèves, dans lequel le texte est considéré comme étant un support de négociation et de conversation entre le professeur et les élèves, ce qui amène certains méthodologues à créer un schéma de la classe selon les deux étapes suivantes :

#### **Livres fermés :**

- lecture de la totalité du texte par le professeur ;
- lecture fractionnée et répétition individuelles / collectives par les élèves ;
- nouvelle lecture fractionnée par le professeur, rappel des mots connus et explication des mots nouveaux ;
- nouvelle lecture de la totalité du texte par le professeur ;
- conversation sur le texte (commentaire dialogué).

#### **Livres ouverts:**

Après avoir vu l'étape du livre fermé, nous arrivons à l'étape du livre ouvert. Mais cette méthode ne sera reprise en aucune instruction officielle, dans la mesure où l'élève peut interpréter certains passages à l'écrit sans lire le texte, c'est pour quoi la mémoire auditive peut précéder la mémoire visuelle chez certains élèves. Dans cette perspective A.Godart affirme que *«Il ne sera pas mauvais que de temps en temps les élèves soient exercés à suivre, sans*

---

<sup>155</sup> Ibid.,P.130

*texte sous les yeux. L'interprétation d'un passage non vu, de façon que leur mémoire auditive se développe en même temps que leur mémoire visuelle »<sup>156</sup>*

La méthode active a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Cependant, on constate une certaine confusion terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également méthodologie éclectique, méthodologie mixte, méthodologie orale, méthodologie directe, etc. Cette réticence à nommer cette nouvelle méthode révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique.

Comme la méthode directe et orale, la méthode active est centrale dans la méthodologie directe, parce qu'elle renvoie aussi à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement. Elle consiste à la participation physique de l'élève dans la classe de langue vivante, et la classe vivante doit être vivante, dans la mesure où le professeur essaie de créer des activités qui poussent l'élève à la participation active dans les échanges conversationnels au sein de la classe soit entre eux ou avec leur professeur. L'enseignement de la langue exige une pratique tangible de la langue où la parole doit se pratiquer d'une manière artistique pour agir sur l'autrui, cette nécessité donnée exige que l'apprenant puisse améliorer sa situation d'apprentissage. Dans cette perspective, M. Bréal disait que

*« Etant donné [...] qu'une langue est faite pour être parlée et doit être enseignée dans ce but, il faut renoncer à une méthode reconnue. Les langues sont un exercice d'activités; parler est un art: il est donc important de faire agir, c'est-à-dire de faire parler l'enfant dès le premier jour »<sup>157</sup>*

Cette méthode privilégie la conscience dialogique dans ses activités notamment, orale et interactive. Elle permet aux élèves de faire divers types de dialogues. C'est pour quoi, il y a dans cette méthode l'expression : "enseignement actif" qui signifie l'engagement efficace de l'élève dans la participation au sein de la classe, l'une de motivation intéressante selon cette méthode ; toute activité qui peut prendre la conscience dialogique de l'élève. Dans cette perspective, P. Berger montre qu' « *Un enseignement actif et vivant auquel toute la classe participe* »<sup>158</sup> Par ailleurs, la méthode active exerce des méthodes et de procédés qu'elles ont connu un impact réel dans la classe de langue comme les méthodes suivantes : interrogative, in-

---

<sup>156</sup> Ibid., P.131

<sup>157</sup> Idem

<sup>158</sup> Ibid., P.134

tuitive, répétitive et imitative. Nous expliquerons plus en détail chacune d'elles dans les pages suivantes.

Les pédagogues appellent aussi par fois la méthode « socratique » ou encore maïeutique ». Elle s'articule sur trois autres méthodes fondamentales: directe, orale et active. En classe, les questions orales de professeur en langue étrangère sollicitent en permanence l'attention et les réponses orales des élèves directement en langue étrangère. C'est l'élève qui doit poser les questions chaque fois qu'il n'aura pas compris, chaque fois qu'il désirera des renseignements complémentaires, chaque fois qu'il sera désigné pour diriger la classe à l'occasion d'une leçon ou d'un exercice.

La méthode interrogative a une place centrale dans la méthodologie directe est bien sur d'un point de vue de la pédagogie générale de certains statuts institutionnels et de certaines conceptions de rôle du professeur. En classe, cette catégorie de méthode privilégie les exercices de conversation par les questions du professeur et les réponses des élèves où les questions doivent être généralement ponctuelles et fermées visent à réemployer des formes linguistiques.

Le caractère le plus intensif par cette méthode en classe de langue est la forme dialogique entre le professeur et les élèves. Le dialogue professeur / élève devient la forme quasi permanente de l'activité langagière en classe. Ce dialogue se fait à partir des questions ou à partir d'un support didactique que ce soit un texte lu à haute voix ou un passage à l'écrit, c'est l'une de résolution de congrès de Vienne, en 1890 «*Donner l'enseignement sous une forme dialoguée, en sorte que l'élève croie continuellement qu'on lui adresse la parole* »<sup>159</sup>

La suppression des exercices de traduction dans la méthodologie directe va pousser à son point extrême de la méthode interrogative où la parole deviendrait très nécessaire et superflue privilégie l'explication dialoguée du texte qui doit être un exercice très approfondie et donne des informations exactes. Cet exercice a deux tendances privilégiant chacune de deux fonctions différentes de cet exercice de conversation directe dans la deuxième et la troisième période, à la fois exercice de réemploi dirigé et exercice d'expression libre. Dans cette perspec-

---

<sup>159</sup> Idem

tive, A.GRADOT considère que l'exercice dialogué des textes doit être « *Un exercice de précision et de rigueur, exercice lent et approfondi d'assimilation sure, de fixation exacte* »<sup>160</sup>

Le texte qui facilite le traitement pédagogique au sein de cette méthode sous une forme maïeutique désigne la découverte à l'interlocuteur par une série de questions qui donne l'efficacité affective de la classe de langue où le texte deviendrait comme étant un support qui a la priorité à la conversation entre les élèves et le professeur. Dans cette perspective, GODART affirme que « *L'analyse du texte avec l'interprétation des mots nouveaux doit rester à tout prix une causerie générale. Une façon de maïeutique, qui donne à chaque instant aux lecteurs le plaisir de la découverte* »<sup>161</sup>

La méthode intuitive est celle qui permet l'enseignement direct de la langue étrangère par le recours aux capacités d'intuition des élèves eux-mêmes. Sans l'avoir nommée, certains auteurs avaient très tôt remarqué son fonctionnement. Le mot intuition en vient ainsi à désigner de manière très large la faculté que possède tout élève d'opérer des associations directes sans passer par l'intermédiaire de sa langue maternelle entre la langue étrangère et la réalité, soit montrée aux yeux, soit suggérée à l'esprit, soit évoquée en langue étrangère en s'appuyant sur sa compétence linguistique déjà acquise. A chacun de ces modes d'accès à la réalité étrangère correspondante trois types différents d'intuition : l'intuition directe, l'intuition indirecte et l'intuition mentale, nous expliquerons chacun d'eux :

L'intuition directe est la méthode qui permet à la leçon de choses de devenir une leçon de mots. Le mot est lié directement par son objet où l'enseignant peut utiliser les images pour faciliter l'apprentissage et puisque l'un des principes de la méthodologie directe est la pensée directement en langue étrangère sans l'intermédiaire d'une autre langue est déjà acquise. Dans cette perspective, Ch. Schweitzer disait que « *Sans image, pas de méthode directe : on retomberait fatalement dans la traduction.* »<sup>162</sup>

L'intuition indirecte est la méthode qui s'exerce sur la réalité ou sa représentation figurée, l'intuition suggère la réalité grâce à ses procédés comme

- Le geste, qui permet par exemple de présenter des objets (le cheval, le violon ...), des formes (grand, petit...), des notions (un peu beaucoup...)

---

<sup>160</sup> Ibid.,P.138

<sup>161</sup> Idem

<sup>162</sup>Ibid.,P.141

- La mimique, qui peut faire comprendre des sensations (le chaud, le froid..), des sentiments (la colère, la surprise...)
- L'intonation, qui suffit souvent à faire sentir l'ironie, le doute ...
- Les mouvements : être pressé, être saoul ...

L'expression de méthode imitative ou méthode d'imitation est parfois elle est aussi, comme celle de méthode intuitive, utilisée en France dans les premières années du 20<sup>ème</sup> siècle pour désigner l'ensemble de la MD. Cette méthode imitative est en effet fondamentale, puisqu'elle est l'une des composantes essentielles de cette méthode naturelle dont nous avons vu que la MD se voulait l'adaptation à l'enseignement scolaire.

Cette méthode privilégie l'apprentissage de la prononciation par l'imitation des élèves à partir de son provoqué par leur enseignant pour faciliter l'apprentissage aussi que pour mouvoir plus les organes de la voix, dans la mesure où la prononciation prend sa valeur, et elle tout aisément possible pour l'élève. Dans cette perspective, N.Wickrhauser affirme que *«L'acte de faire mouvoir les organes de la voix doit être absolument automatique pour que notre langage soit aisé et sûr.»*<sup>163</sup>

Cette méthode insiste sur le rôle primordial que l'enseignant joue dans les interactions verbales avec ses élèves par sa prononciation correcte et juste de la langue, dans laquelle l'élève prend sa position de faire répéter, dans le cas où la langue vivante étrangère devient comme la langue maternelle par son acquisition. C'est l'exemple de l'enfant lorsqu'il acquiert la langue de la bouche de sa mère aussi l'élève apprend la langue par la bouche de son enseignant, c'est pourquoi la verbalisation des mots facilite l'acquisition de la langue étrangère. Dans cette perspective l'instruction de 1860 disait *«L'élève doit apprendre à parler la langue étrangère de la bouche du maître comme l'enfant apprend la langue maternelle de la bouche de sa mère ou de sa nourrice.»*<sup>164</sup>

La répétition est une méthode qui joue un rôle important et essentiel dans les échanges entre enseignant et apprenants. Qui essaient de communiquer en classe de langue, comme dans n'importe quelle conversation. Les différents extraits d'interaction observés en classe de langue tendent à montrer que la répétition facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais qu'elle aide aussi à la communication et à l'interaction verbale entre

---

<sup>163</sup> Ibid., P.152

<sup>164</sup> Idem

l'enseignant et les apprenants à l'occasion d'un discours ou d'une leçon quelconque. Si ce travail renouvelle l'intérêt de la répétition pour la dynamique de la classe, il veut aussi mettre en garde le praticien contre certains dangers didactiques qu'elle peut présenter. Cette méthode fait un noyau dur dans la MD et celle qui privilégie la répétition en classe de langue comme une technique adéquate à acquérir la langue, et certaines activités dans la classe ne se fait que par l'interaction verbale dont l'activités répétitive qui permet à l'élève de retenir mieux dans sa mémoire une compétence propre. Dans cette perspective, il s'agit de rappeler le principes des méthodologues directes: on "comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant". Sans répétition, nous ne pouvons pas acquérir et parler verbalement une langue étrangère. Dans cette perspective, M.Schmitt affirme que «*Sans répétition continue, il n'y a pas de langue parlée qui tienne.*<sup>165</sup> »

Chez les méthodologues directs, le terme "répétition" est employé dans un sens très large, et désigne toute réapparition du même mot ou de la même structure dans l'oreille, sous les yeux, sur les élèves ou même tout simplement dans la tête de l'élève. La méthode répétitive prend sa valeur dans certains types d'activités qui donnent une orientation à l'apprentissage chez les apprenants et qui peut motiver l'interaction et éveiller l'oral chez l'élève. Dans cette perspective, F.Mackey utilise le terme de répétition comme «*Facteurs qui touchent au processus de l'apprentissage [...] la motivation, l'aptitude, la répétition et la compréhension.*»<sup>166</sup>

D'une approche interactive, l'interaction verbale en classe de langue entre l'enseignant et les apprenants où l'activité verbale orale apparaît dans laquelle les élèves vont s'impliquer doit traiter comme «*Séance de répétition où les acteurs apprennent un rôle d'après scénario écrit à l'avance dans la langue cible pour une représentation ultérieure donnée à un autre moment en un autre lieu.*»<sup>167</sup>

Cette répétition ne peut donner à l'élève que la facilitation d'apprendre et de parler en langue cible tout simplement sans intervention de la langue source qu'est la langue maternelle. C'est l'objectif de l'enseignement de langue.

### **3.1.4. La méthodologie active : (depuis 1920 aux années 1960)**

Elle a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Cependant, on constate une certaine confusion terminologique en ce qui concerne

---

<sup>165</sup> Ibid., P.159

<sup>166</sup> Idem

<sup>167</sup> Claire , Kramschm. *Interaction et discours en classe de langue*, HATIER , 1996, p.72

cette méthodologie. En effet, on la nommait également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale", "méthodologie directe". Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique.

La méthodologie active privilégie l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe. L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Elle était amplement valorisée afin d'adapter des méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant à s'engager dans des échanges interactifs selon cette méthodologie était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

Cette méthodologie sollicite l'interaction verbale et l'échange oral de l'élève par ses réponses et ses interventions par les questions posées par son enseignant, parce que qu'elle pratique quelques méthodes qui donnent à l'élève la motivation à répondre, à répéter et à s'engager verbalement dans une conversation avec son enseignant.

### **3.1.5. La méthodologie audio- orale : (de 1940 à 1970)**

Elle naît au cours de la deuxième guerre mondiale sous l'institution des militaires. C'est pour cette raison elle est appelée la méthode de l'armée pour former rapidement des gens parlant une autre langue que l'anglais. On a alors créé la méthode de l'armée. Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle avait un grand intérêt dans le milieu de la didactique. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO), en prenant en socle la méthode de l'armée et celle qui s'appuie systématiquement sur deux théories :

- une théorie du langage : la linguistique structurale distributionnelle.
- Et une théorie psychologique de l'apprentissage : le behaviorisme.

Cette méthode est basée sur ces deux théories qui mettent l'accent sur la répétition comme moyen d'apprentissage d'une deuxième langue. On insiste sur la capacité des apprenants de

parler en faisant beaucoup d'exercices structuraux, dans lesquels il faut répéter des phrases plusieurs fois. Dans ce modèle, l'enseignant sert de modèle parfait et les élèves doivent être capable d'imiter ce qu'il dit afin qu'ils soient compris par des locuteurs natifs.

Le but de la méthode audio- orale était parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les habilités afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façons différentes, en considérant que chaque langue a son propre système : phonologique, morphologique et syntaxique. Et on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère.

C'est pourquoi, le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques, des plusieurs habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées comme source d'interférence lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette méthode sollicite les interactions verbales et l'échange oral par le dialogue. Ce dernier apparaît dans la méthode audio orale. C'est un dialogue qui représente la langue orale simplifiée. Dans la méthode audio orale, les dialogues étaient utilisés pour que l'apprenant puisse acquérir un certain automatisme langagier. En plus, sur le plan de l'interaction verbale, cette méthode insistait surtout sur les automatismes sur la forme de la langue et non sur la communication.

### **3.1.6. La méthodologie structuro - globale audio visuelle (SGAV) : (de 1960 à 1970)**

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'état. C'est pourquoi, le ministère de l'éducation nationale a mis sur pied une commission chargée de mettre au point "le français élémentaire" (rebaptisé plus tard français fondamental), conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. C'est le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc qui sont chargés de cette mission en vue de faciliter l'apprentissage et par-là même la diffusion du français.

Les méthodologues du "CREDIF" vont publier en 1954 les résultats de cette étude lexicale en deux listes: un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots. Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique: pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues fabriqués présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un *Niveau S*

C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro globale audio-visuelle). Comme le MD, la SGAV s'est appuyée sur un document de base dialogue conçu pour présenter le vocabulaire et la structure à étudier. La méthodologie SGAV était organisée par les méthodes suivantes :

La méthode audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images" de France. La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types: des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

Selon C. Puren, la méthode audio visuelle française est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique. La méthode audio visuelle se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'éla-

laboration de la méthode audio visuelle française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et la méthodologie finie.

Dans la méthodologie SGAV, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral et à l'interaction verbale à travers le dialogue et l'image. Elle prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

Sur le plan de l'apprentissage, la méthode audio visuelle suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acoustico visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs. D'après C. Puren, toutes les méthodes présentées dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la SGAV.

Pour la méthode directe, ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique sans recourir à la traduction en langue maternelle qu'à l'enseignement grammatical sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive. Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme dialoguée du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie.

La méthode active est présentée dans la SGAV puisqu'on sollicite l'activité de l'élève à travers l'image qui stimule la motivation et les interactions verbales. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive. Le vocabulaire de base est sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.

La méthode interrogative apparaît également, car la SGAV considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel il est possible de rompre la face à face élève/ professeur.

La méthode intuitive en fait aussi partie étant donné que l'image audiovisuelle permet au professeur d'éviter les pitreries auxquelles il était condamné par la méthodologie directe. Le dialogue sert à illustrer dans un contexte un nombre de mots usuels nouveaux par un procédé intuitif. En effet, l'élève établit une association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication. La MAV se différencie de la méthodologie directe parce qu'elle interdit toute explication grammaticale. Les exercices structuraux fonctionnent comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c'est le professeur qui facilitera à l'élève au cours des exercices l'analyse implicite des structures. Et finalement les méthodes imitative et répétitive que l'on retrouve dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits.

D'après H. Besse, la méthodologie Structuro globale audiovisuelle serait plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens, la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

La méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme). La méthodologie structuro globale audio- visuelle apparaît dans certains dialogues de différents manuels, son but n'est pas de faire gagner directement des automatismes comme la méthode audio orale, mais de faire réutiliser à l'apprenant les structures linguistiques apprises dans des situations différentes, et d'enseigner la grammaire à partir des structures employées dans les dialogues et les échanges oraux.

Cette méthode est centrée sur l'apprentissage de la communication, surtout verbale. La langue est vue avant tout comme un moyen d'expression de communication orale. Dans cette méthode, l'apprenant n'a aucun rôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il est actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement notamment dans des activités mot à mot interactives.

### **3.1.7. L'approche communicative : (de 1970 au présent)**

Elle s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio orale et la méthodologie audiovisuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie, puisque elle a puisé de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique. L'approche communicative possède plusieurs méthodologies totalement différentes les unes, les autres. Chacune d'elle traite la langue française comme un moyen de communication. Dans cette perspective, il y a :

#### **3.1.7.1.1 Le F.O.S:**

Il est l'abréviation de l'expression "français sur objectifs spécifiques". Il s'agit d'une branche de la didactique du FLE qui s'adresse à toute personne voulant apprendre le français dit "général". Par contre, le F.O.S est marqué par ses spécificités qui le distinguent du FLE. La principale particularité de F.O.S est certainement ses publics. Ceux-ci sont qui veulent suivre des cours en français à visée professionnelle ou universitaire. Donc, il veut apprendre non le français mais plutôt du français pour réaliser un objectif donné.

Le besoin de l'apprenant constitue une étape capitale de l'élaboration des cours du F.O.S où le concepteur doit déterminer précisément les besoins de ses apprenants. Il s'agit de déterminer la situation de la communication cibles qu'affronteront plus tard les apprenants. Au cours de cette étape, le concepteur commence à faire des hypothèses à propos de ces situations. Quelle situation affronteront-ils ? À qui parleront-ils ? Qu'écriront-ils ? Quelles compétences langagières doit-on privilégier lors de la formation : comprendre, lire, parler et écrire ? On propose plusieurs moyens visant à analyser les besoins langagiers du public. Vient au premier plan, l'entretien où le concepteur discute avec ses apprenants sur les situations de communications cibles.

Le F.O.S s'intéresse à la communication et le dialogue. Donc, il est en rapport avec l'interaction verbale et l'échange oral et avec l'approche communicative notamment, il privilégie des activités conversationnelles et interactives aux apprenants pour répondre à leurs besoins langagiers. C'est pour cette raison, il pousse les apprenants à parler et à s'engager dans un échange oral dans la classe avec leur enseignant pour la négociation du savoir-faire, et hors du système scolaire pour que l'apprenant puisse s'exprimer ses besoins. Donc, le F.O.S et l'approche communicative sont en rapport, mais chacun d'eux possède des méthodologies différentes que l'autre. L'approche communicative prend en compte les différentes composantes de la compétence de communication qui sont:

- **la compétence linguistique** : elle est très intéressante, et si l'apprenant ne possède pas cette compétence ; il aura un problème de communiquer, si nous voulons accéder à la communication, nous devons enseigner la compétence linguistique. Elle est souvent innée et elle viendrait directement sans aucune intervention de l'un ou l'autre, dans la mesure où Verdelhan Bourgade disait que *La compétence de communication ne s'enseigne ni ne s'apprend*<sup>168</sup>

**la compétence sociolinguistique** : cette compétence sensibilise et intègre l'apprenant d'utiliser certaines règles sociales de la langue étrangère, c'est justement lui permettre d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée. En effet, la méconnaissance d'un certain nombre de règles sociales oblige l'apprenant de réutiliser celles qui fonctionnent dans sa propre communauté et qui, très souvent, ne correspondent pas à celles qui sont employées dans la communauté à laquelle il est confronté.

- **la compétence discursive** : elle est la sensibilisation de l'apprenant aux différents types de discours constitue également une condition de survie dans la langue étrangère et aussi l'affirmation que l'on n'écrit pas comme on parle, que l'on n'écrit pas de la même façon une lettre administrative et une carte postale relève de l'évidence.

- **la compétence référentielle** : la méconnaissance d'éléments référentiels fait qu'une partie d'échange peut nous échapper. Ainsi, la lecture d'un quotidien dans une langue que l'on domine n'est pas toujours évidente quand on ne possède pas un minimum d'informations pour comprendre.

- **la compétence stratégique** : cette compétence vise à reconstituer toutes les composantes de la compétence de la communication, elle se définit par P. Charadeau<sup>169</sup> dans le livre intitulé « l'approche communicative théorique et pratique » : pratique d'analyse qui va de la description de la situation langagière (compétence situationnelle), aux stratégies de texte (compétence discursive) en posant par l'observation des marques linguistiques (compétence linguistique). Toutes ces compétences sont nécessaires pour l'interaction verbale en classe que ce soit au niveau de la compréhension ou de la production.

On se trouve dans l'approche communicative certaines activités qui peuvent pousser les apprenants à communiquer tout aisément, et leur donner la motivation de réagir communicativement, nous pouvons évoquer parmi elles ; le jeu de rôle qui permet l'interaction verbale nécessaire pour tout apprentissage.

---

<sup>168</sup> Verdelhan Bourgade cité par Bérard, Evelyne, op. cit.P.27

<sup>169</sup> Ibid., P. 28

### 3.1.7.2. Le jeu de rôle

Le jeu de rôle est une activité purement orale où il exige au moins la présence de deux personnages pour le déroulement de cette activité. IL est apparu dans le domaine de la psychothérapie, puis dans les séances d'analyse transactionnelle ou institutionnelle à caractère psychologique. On a également pu les rencontrer, ultérieurement, dans des procédures de formation professionnelle. Mise au goût du jour au début des années quatre vingt, il est la suite logique des activités d'appropriation et de dramatisation telles qu'elles étaient pratiquées à l'intérieur des méthodes structuro- globales audiovisuelles. IL s'agit en effet d'une technique d'improvisation théâtrale plus au moins libre dont l'objectif de favoriser la communication entre les élèves tout en permettant une production personnalisée d'acquis langagiers ou comportementaux. Pour qui cherche, dans sa classe, à favoriser et à valoriser l'expression orale dans tous ses aspects, il va créer des activités interactives notamment orales comme : le jeu de rôle.

Un jeu de rôle bien préparé et bien mené, avec un enseignant et des apprenants rompus à cette pratique et qui en ont perçu tout l'intérêt potentiel, permet par conséquent de faire vivre la langue en situation en proposant des cas de figure proches de la réalité qui peut attendre l'élève face aux étrangers. A lui de mettre en place sa propre stratégie communicative et de compenser des lacunes linguistiques à l'aide des moyens non verbaux et, éventuellement, par le recours à des formulations paraphrastiques.

Pour faire un jeu de rôle, il s'agit simplement au moins une intervention de deux personnes, on pourra proposer le déroulement suivant:

- Avant de jouer, il est indispensable de prévoir une rapide préparation en grand groupe. Le groupe imaginera le lieu, le décor, le client auquel il pourra donner une identité, une profession.

Afin d'éviter que les élèves qui ne jouent pas ne se sentent pas impliqués d'une façon ou d'une autre, on pourra répartir les apprenants en deux groupes de 4, le reste de la classe jouant le rôle de jury. Chaque groupe reçoit une fiche de A et B et s'organise en deux équipes de deux joueurs qui préparent chacune leur jeu de rôle. Ils précisent le lieu, le décor, les personnages, les actes de paroles, en s'appuyant sur les éléments mis en évidence lors de la phase collective de préparation. Ils se répartissent les rôles et choisissent un espace de jeu neutre. Cette phase de préparation doit être assez rapide et ne doit pas dépasser cinq minutes.

- L'équipe qui commence est tirée au sort et les deux joueurs de l'équipe désignée jouent. Les deux joueurs de l'équipe concurrente succèdent. Les apprenants qui ne jouent pas (le jury)

note leurs impressions sur une fiche d'observations et votent ensuite pour l'une ou l'autre équipe. Le déroulement est identique pour les deux autres groupes de deux.

- La représentation est suivie d'une discussion et d'un travail sur les maladrotes repérées (lexique, syntaxe, intonation, rythme, gestuel...) et sur l'enrichissement du lexique.

- La carte surprise peut être remise discrètement et au moment voulu à l'un de joueurs.

La carte improvisation, qui indique le thème, le genre, le nombre de joueurs et la durée sera distribuée à la fin du jeu de rôle après l'exploitation didactique. Les groupes auront cinq minutes pour désigner les joueurs et réfléchir à leur stratégie. Au signal, chaque équipe envoie ses joueurs. C'est le premier qui parle et oriente l'échange. L'exploitation est la même que précédemment.

Dans une pratique de classe, il convient de distinguer assez nettement les jeux de rôles dirigés ou guidés et les jeux de rôle ouverts, et ceci en fonction de critères tels que la structuration de la spontanéité du jeu : règles, textes, canevas, consignes, ou mise en scène plus l'implication personnelle des participants dans les scènes qu'ils jouent : identité, projection ou distanciation.

#### ***2.1.1.1.1. Les jeux de rôles dirigés***

Le jeu de rôles dirigés nous installe dans le domaine du prévisible. Il est en effet possible, au vu des consignes et des contraintes, de décrire les intentions de communication attendues et de fournir les informations linguistiques correspondantes.

L'apprenant ayant à sa disposition un canevas pour lui indiquer les étapes de sa simulation, on peut dire que ces types de jeux de rôles sont programmés et par là même contraignants. Les conséquences pédagogiques sont non négligeables puisque cette programmation des apports linguistiques sous-entend une progression, ce qui nous amène à dire que le jeu de rôles dirigés est avant tout une technique d'apprentissage et d'acquisition linguistique introduit antérieurement. Le jeu de rôles devient alors la phase ultime d'une unité pédagogique et permet un regard évaluateur sur ce qu'ils ont retenu ou non de l'unité en question et sur l'appropriation et la mise en situation de ces acquis. Cette technique n'est donc pas isolée du contexte d'enseignement plus global, ce qui permet d'ailleurs très souvent de l'intégrer totalement dans les ensembles pédagogiques. L'interaction peut être dirigée par un canevas ou tout simplement guidée par une situation précisée.

Les éléments donnés ont pour fonction de guider les apprenants et les aider à préparer leur jeu de rôles, à la fois en termes d'informations (ce qu'ils ont fait, comment ils s'appellent...)

et de contenu linguistique (on fournit et on impose par exemple les articulateurs du discours). L'issue peut être prévisible, mais le déroulement peut aussi laisser plus de place à la négociation conduite par les apprenants. L'idéal serait cependant que, même dans une transaction assez stéréotypée, il reste un espace de liberté d'expression.

Ces jeux de rôles dirigés ou guidés peuvent alors être considérés comme un entraînement pour participer à d'autres activités qui seront plus exigeantes en termes d'implication et de spontanéité, comme par exemple les jeux de rôles ouverts.

### ***3.1.7.2.1. Les jeux de rôles ouverts***

Nous quittons le domaine de prévisible vers celui d'imprévisible qu'est le jeu de rôle ouvert ; ce type est totalement différent avec celui du premier. Ce dernier ne contient pas d'un canevas où la séquence serait décrite par l'enseignant ou le concepteur de la méthode.

On voit qu'il n'y a pas de canevas pour décrire la totalité de la séquence de jeu de rôle et que les éléments pouvant guider le déroulement du jeu de rôles sont réduits au strict minimum : l'enseignant ou le concepteur de la méthode ne décide plus de scénario à la place des apprenants. Il va de soi que dans cette perspective la programmation du matériel linguistique n'est alors plus possible et qu'il y a incompatibilité avec l'idée

D'une progression stricte de type grammatical ou linguistique. Le jeu de rôle ouvert est une technique d'entraînement et de mise en pratique de l'ensemble des acquis langagiers ou non verbaux des apprenants, et ne se limite pas, comme c'est bien souvent le cas pour le jeu de rôle fermé, à une simple redite en situation parallèle des contenus de la dernière unité pédagogique.

Pour aider à la mise en place d'un jeu de rôles, il est nécessaire de prévoir des activités préalables et préparatoires. On pourra par exemple demander aux apprenants de découper dans des revues ou des journaux des photos et leur proposer de donner à leur personnage un nom, un âge, un lieu de naissance, une profession, un pays de résidence en un mot de créer une fiche d'identité.

Ces préparatifs qui, on les voit, vont beaucoup plus loin que la simple mise en scène d'un scénario plus ou moins imposé, permettront de mettre en évidence trois étapes : identification, comportement, et relation, paramètres dont les apprenants auront ensuite besoin pour construire leur personnage à l'intérieur du jeu de rôles. On pourra également les entraîner à gérer

l'espace – jeu, qui devra être un espace neutre, si possible circulaire et situé au centre de la classe. Les exercices physiques d'échauffement, les jeux à base de mime, les exercices de marche, pourront trouver toute leur importance, de même que les exercices portant sur l'articulation, l'intonation, le rythme et la fluidité verbale.

D'une perspective interactionnelle de langue, Les différentes activités proposées dans la classe telles qu'elles nous avons recensées pourraient solliciter l'apprenant à s'exprimer verbalement en langue étrangère. Participer au déroulement de ces activités exige que l'enseignant doive prendre en considération certaines stratégies en prenant en compte les différentes directions de l'interaction dans cet espace. De cette raison, nous allons montrer les différents types d'interaction.

### **3.2.Espace classe, échange oral et interaction verbale**

L'apprentissage d'une nouvelle langue est donc l'apprentissage d'un nouveau discours, à travers une variété de modes d'interaction. L'interaction verbale et l'échange oral en classe de langue se développent sous plusieurs formes, notamment celle des apprenants et enseignant au sein de la classe. Cette interaction se différencie selon le type de l'activité pratiquée et selon les compétences des intervenants.

#### **3.2.1. Interaction entre enseignant et apprenant**

Tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagé ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre ne dépend pas de l'acquisition d'une somme définie de connaissances, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. L'apprentissage se fera toujours à travers cette interaction.

Dans ce type d'interaction verbale, l'enseignant a autant besoin d'enseigner que l'apprenant d'apprendre. L'apprenant a donc une responsabilité essentielle vis-à-vis de L'enseignant. Dans cette perspective, Curran<sup>170</sup> insiste dans le livre : « *interaction verbale et discours en classe de langue* » sur la nécessité pour l'apprenant et l'enseignant de prendre conscience de leur responsabilité vis-à-vis l'un de l'autre, et non seulement vis-à-vis de la manière à enseigner ou à apprendre. Souvent, le maître est vu comme un service d'information public payé pour transmettre des connaissances et de donner des réponses à toutes les questions. En réalité, s'il

---

<sup>170</sup> Curran cité par Claire, Kramsch , *op. cit.* P.78

est un détenteur d'un savoir, il est engagé comme sujet, il a besoin de savoir qu'il est compris et accepté. L'enseignant est donc, en fin de compte est un client, dont les apprenants sont à leurs tours des conseillers. Une grande partie de son rôle d'enseignant est de rendre les apprenants conscients dans leur responsabilité à son égard.

Les besoins de l'apprenant sont différents vis-à-vis de son apprentissage de langue, et de son groupe où il appartient. Par contre, l'objectif de l'enseignant est de laisser l'apprenant autonome dans la construction de son apprentissage et de lui donner le désir d'apprendre par certaines activités qui peuvent motiver l'apprenant à communiquer et à s'engager personnellement dans une activité langagièrement observable. Dans cette perspective, Cicurel affirme

*« Alors que les rôles existent à différents degrés de concrétisation et de congruence, l'individu modèle son comportement comme s'ils étaient d'une existence et d'une clarté sans équivoques. Le résultat est qu'en se forçant de temps en temps de rendre certains aspects de ces rôles explicites. Il crée et modifie ces rôles plutôt que de les rendre simplement apparents : il s'agit donc d'un processus où l'individu crée son rôle tout en le jouant.<sup>171</sup> »*

Dans cette interaction, Cicurel insiste sur les rôles de l'apprenant dans la construction de son apprentissage par laquelle il va créer un processus pour adapter ses rôles ou son rôle.

### **3.2.2. Interactions entre les apprenants**

L'interaction se fait au sein de la classe de langue par les apprenants eux mêmes, où le rôle de l'enseignant n'est pas le plus important dans ce cadre. Il se considère comme un apprenant et il n'intervient pas. Par contre, il laisse ses apprenants apprennent à apprendre.

Il semble que le climat crée dans la classe doit favoriser les interactions et l'échange oral entre les apprenants. L'écoute entre les participants est capitale puisqu'elle permet à chacun de s'exprimer selon le moyen, dont il dispose : l'essentiel étant qu'il puisse communiquer de sens à travers la langue étrangère. Le climat d'écoute vise à sécuriser l'apprenant pour qu'il puisse dépasser ses inhibitions, ses difficultés et ses erreurs.

L'intervention de l'enseignant est un facteur déterminant pour la gestion du groupe classe, mais il est cependant difficile que ce dernier intervient, et que le plus souvent, on en reste à un niveau des recommandations générales. Cependant d'un point de vue plus technique, la mise en place d'un réseau de communication suppose des structurations à géométrie variable de groupe :

---

<sup>171</sup> Ibid.,P.80

- communication par groupe de deux
- communication par petit groupe
- communication d'un nombre du groupe à l'ensemble
- communication d'un groupe à un autre
- communication de l'ensemble du groupe

Les différentes structures doivent permettre à l'enseignant et à l'élève de trouver leurs places dans ce mode de fonctionnement. D'autre part, de se confronter aux différents modes des communications qui constituent un entraînement par rapport la réalité moins dans les contenus (faire passer un acte de parole) que dans les comportements que l'apprenant aura à développer : savoir prendre la parole, faire passer une information de façon simple.

Ceci revient à développer chez l'apprenant une attention à l'autre, ce qui lui permet d'être conscient de ses comportements et qui l'oblige à mettre au point des stratégies de réponse. Donc, à se situer dans les interactions en langue étrangère et maîtriser tous les phénomènes liés à cette pratique. Encore une fois, lorsqu'il s'agit de comportement, le terrain devient difficile, puisque la question de fond est de savoir comment vont les acquérir ? Et comment faire pour qu'ils soient propres à un individu ? Et non conçue comme des mécanismes contraignants. Dans cette perspective, Grandcolas affirme que

*«Pour faciliter la communication dans la classe, il s'agit avant tout de créer une atmosphère différente de susciter un partage des responsabilités : quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les élèves des objectifs des activités proposées, quand les élèves sauront véritablement écouter ce que disent leurs voisins et leur parler directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle. »<sup>172</sup>*

### **3.2.3. Interactions enseignant / apprenants**

Il y a d'abord l'interaction traditionnelle entre l'enseignant et l'élève, ce qu'il s'agit que : tout le pouvoir est chez l'enseignant. L'élève n'a aucune intervention vis-à-vis de cette interaction.

Dans cette interaction, nous allons dire que le rôle de l'enseignant est très important dans la gestion de sa classe et aussi sa prise de parole vers ses apprenants. En effet, pour que l'apprenant ait une part plus active dans la classe et pour que la communication ne soit pas verticale

---

<sup>172</sup> Grandcolas cité par Evelyne , Bérard, op. cit. P.57

(professeur – élève), il y a nécessairement redistribution des rôles. Il revient à l'enseignant d'organiser le travail du groupe, de proposer des documents et des activités d'explicitation des points de fonctionnement de la langue et de la communication lorsque ceci est nécessaire. Mais, le groupe d'apprenants peut intervenir en retour sur certains éléments : programmation des contenus, type de documents, activités, ceci peut se réaliser dans le cadre d'une négociation enseignant / apprenants.

En fait, la meilleure façon d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage et de lui permettre de participer à cet apprentissage et de le motiver à réagir dans ses activités, car la participation dans l'apprentissage est un facteur important dans sa facilitation.

*« Gérer l'apprentissage, apprendre à gérer l'apprentissage participe pleinement de l'apprentissage lui-même et peut en constituer une dimension essentielle. »<sup>173</sup>*

On est bien évidemment que le terme négociation que nous avons vu est important, celle-ci est interactive, elle ne se borne pas à une simple manipulation de la part de l'enseignant. Il est clair que tout n'est pas négociable (les contraintes institutionnelles, les moyens matériels de l'institution, la formation et la personnalité de l'enseignant) ; il est vrai que la négociation avec les apprenants doit prendre en considération parce que, si elle ne se fait pas par aucun fait de la part de l'apprenant ; c'est-à-dire que la parole des apprenants n'est pas prise en compte, ne crée pas de dynamique.

La négociation du savoir-faire constitue justement un moment privilégié d'écoute de la part de l'enseignant. Elle permet qu'apprenants et enseignants confrontent et explicitent leurs projets d'apprentissage et d'enseignement.

Cette conception de fonctionnement du groupe classe peut poser problème, car enseignants et apprenants ne sont pas toujours prêts à adopter ces attitudes, c'est pourquoi l'approche communicative demande à l'apprenant d'être actif, de prendre souvent l'initiative ; l'apprenant par ses habitudes, son passé scolaire n'est pas forcément préparé à cela.

Mais à partir du moment où chacun sait ce qui lui est demandé, ce sont les interactions mêmes au niveau du groupe classe qui jouent un rôle dynamique et qui sont les éléments clés de la réussite. L'espace classe offre aux apprenants et aux enseignants de manipuler différentes sortes d'interaction verbale et d'échange oral.

---

<sup>173</sup> Ibid., P.59

Les différentes activités interactives exercées par l'enseignant et le groupe d'apprenants dans la classe donnent priorité à la dominance du discours interactif. De ce fait, nous nous allons amener vers une pratique pédagogique de l'interaction en classe du FLE en prenant en compte la nécessité d'élaborer le discours interactif. Dans cette perspective, on va amorcer premièrement la notion du discours.

### **3.3. La notion du discours**

Dès que la didactique de langues a quitté le domaine de la linguistique pure et a découvert l'enrichissement qui pouvait lui apporter une philosophie pragmatique du langage basé sur la communication, elle a dû se charger d'enseigner non plus seulement des structures linguistiques correctes, mais tout un réseau de relations sémantiques et de principes pragmatiques formant ce qu'on appelle le discours. Dans cette perspective, Widdowson définit le discours comme « *l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux.* »<sup>174</sup>

Par cet avis, la classe de langue est formée de tout le réseau de relations sociales et personnelles qu'enseignant et apprenant y apportent et y mettent en œuvre. L'importance donnée récemment à l'aspect interactif et à l'échange oral de l'apprentissage en classe de FLE revêtent différents aspects dans différents pays. Nous pouvons prendre en considération les formes que prend cet impératif socio-psychologique des années 80. Dans cette perspective, nous nous étendrons plus longuement sur la manière dont il est réalisé dans le double discours qui se déroule dans la classe de langue: discours enseigné ou contenu de l'enseignement, discours didactique ou interaction maître et élève. L'observation et l'analyse de ce dernier prendra lieu dans ce qui suivra

#### **3.3.1. L'impératif socio-psychologique des années 80**

L'objectif et l'apparition de différentes langues en classe se différencient d'une théorie linguistique à une autre et d'un pays à un autre. Dans cette perspective dont on parle en le voici :

##### **3.3.1.1. En Allemagne Fédérale**

Plusieurs théories sont doublement désillusionnées par l'inefficacité des grandes théories linguistiques et sociologiques dans la pratique journalière des classes de langues étrangères. Par ces multiples raisons, les éducateurs Allemands se tournent vers l'ethnométhodologie, la pragmalinguistique et les études interactionnistes pour trouver une réponse aux problèmes

---

<sup>174</sup>Ibid., p.10

humains et sociaux de la classe de langue. Dans cette perspective, Rigole confirme que « *La langue étrangère est vue avant tout comme moyen d'interaction sociale.* »<sup>175</sup>

D'après lui, l'enseignement / apprentissage de cette langue se faisait par une interaction qui favorise beaucoup plus l'aspect ethnométhodologie de la communication. L'apprentissage de la langue étrangère se construisait par les rôles sociaux et les structures d'autorité qui se retrouvent intacte dans la salle de classe. Bref, l'enseignement de la langue ne fait qu'empirer la dépendance politique et sociale de l'apprenant asymétrique du discours scolaire.

L'aboutissement de l'approche sociologique et ethnométhodologie de la communication en classe de langue étrangère aide l'apprenant à développer ses propres stratégies dans le cadre et hors du cadre de la classe. Rechercher sur l'acquisition des langues, donnant ainsi plus d'attention à l'interaction et à l'échange oral de l'apprenant avec les conditions de son apprentissage. Dans cette perspective, Rogers montre que « *La recherche en acquisition des langues doit considérer l'enseignement des langue comme un élément de la réalité sociale: l'acquisition d'une langue étrangère doit être étudiée dans le contexte du développement individuel et social de l'apprenant, c'est-à-dire dans une perspective sociologique.* »<sup>176</sup>

De cette vue, Rogers insiste sur le rôle sociologique de l'acquisition d'une langue étrangère. Il montre que l'acquisition d'une langue quelconque pourrait développer l'aspect individuel et social de l'apprenant. Donc, l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère se faisait par et avec l'interaction et l'échange oral.

### **3.3.1.2. En grande Bretagne**

Dans une première perspective, Breen et Candlin confirment que « *L'authenticité de la classe de langue provient de son double rôle d'observatoire et de laboratoire au cours d'un processus de communication entre apprenants et enseignants.* »<sup>177</sup>

Selon eux, l'importance donnée à l'interaction verbale et l'échange oral dans la classe de langue est la conséquence directe des théories du langage. Toute théorie, tout concept pédagogique, même un concept dit de "communication", est l'objet de réinterprétations constantes par ses usagers, c'est-à-dire de négociations entre les enseignants et le programme. Pour eux

---

<sup>175</sup> Ibid., P.34

<sup>176</sup> Ibid., P.36

<sup>177</sup> Idem

« Un programme basé sur la communication est essentiellement un moyen de saisir la variabilité même. »<sup>178</sup>

La classe de langue, avec ses multiples variables : réalité psychologique et sociale, procédures pédagogiques, activités scolaires, est un milieu de communication naturelle potentielle, où les participants s'efforcent d'intégrer ces variables dans un processus d'interaction verbale et d'échange oral. La classe offre l'occasion unique d'observer et de développer consciemment des stratégies d'interaction et d'échange oral entre les individus et le groupe. Elle à elle-même sa meilleure source de matériel didactique. Dans cette perspective, Stevick confirme que « La classe n'est plus uniquement dirigée vers l'extérieur, mais joue le rôle expérimentale d'un laboratoire d'interaction, où les observations peuvent mener à la découverte de nouvelles connaissances et au développement de nouvelles facultés. »<sup>179</sup>

Stevick insiste sur l'interaction et l'échange oral qui peuvent améliorer la situation de la classe de langue. D'après lui, la classe de langue est un laboratoire d'interaction et d'échange qui peut apporter aux apprenants de nouveaux savoirs et de nouvelles connaissances dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

De cette vue, Stevick a mis l'accent sur la réception autant que sur la production du message dans la communication, et sur sa perception par l'interlocuteur. Dans cette perspective dont on parle, Candlin dégage la pédagogie communicative, celle qui favorise l'accès au sens d'un message par sa fonction interactive, non pas uniquement dans sa force illocutoire. En d'autre terme, le comportement verbal et non verbal indique que la négociation entre deux interlocuteurs s'accorde sur son interprétation. Cette contribution anglo-saxonne diminue le risque de fausses conceptions de la communication comme étant à sens unique.

### 3.3.1.3. Aux Etats-Unis

La grave crise politique en Iran et le choc d'invasion de l'Afghanistan pour les éducateurs et les hommes politiques mesurent l'importance non seulement d'apprendre les langues étrangères, mais de les apprendre dans un esprit de "dialogue pragmatique" qui favorise assez l'interaction et l'échange dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La pédagogie humaniste; celle qui met l'accent sur la décision personnelle et qui s'efforce de tenir ensemble le souci de la personne et sa relation à autrui. Dans cette optique, ce genre de pédagogie con-

---

<sup>178</sup> Idem

<sup>179</sup> Idem

siste à mettre l'apprenant et l'apprentissage à la faveur de l'enseignement. « *la mesure de l'enseignement se trouve dans celui qui apprend.* »<sup>180</sup>

Les Américains qui avouaient en 1978 ne voir aucune utilité dans la connaissance d'une langue autre que l'anglais exprimaient sans doute une xénophobie traditionnelle à racines historiques, mais ils laissaient entendre aussi leur appréhension à voir la langue et la culture anglo-américaine relativisée par le dialogue avec d'autres langues et d'autres cultures, au sein même de leur pays. Les pédagogies humanistes offrent d'abord une sécurisation vis-à-vis de l'inconnu étranger, puis ouvrent la voie à une interaction verticale sur la base d'expériences humaines communes. Le dialogue, l'échange en classe voire toute activité interactive permet un rapprochement à plus ou moins longue échéance entre les élèves à différentes origines ethniques et sociales par le truchement de la langue étrangère.

#### **3.3.1.4. En France**

La tendance interactionniste dans l'enseignement des langues étrangères est visible surtout dans l'enseignement du français et de l'anglais aux adultes. Les pratiques pédagogiques développées par exemple à l'institut de Francfort pour l'enseignement du français langue étrangère, est basé sur une théorie fonctionnelle du langage renoué par la pédagogie de Freinet. Elle est une pédagogie originale mise au point par Célestin Freinet et son épouse Elise Freinet est fondée sur l'expression libre des enfants; texte libre, dessin libre, correspondance inter-scolaire, imprimerie et journal étudiant.

En France, cette tendance ouvre des liens avec la pédagogie humaniste française qui consiste à la démocratisation de l'enseignement et la conscientisation de certains principes d'apprentissage coopératif. Elle favorise l'école moderne populaire pour les enfants des écoles publiques. Les expériences faites au CRAPEL dans l'enseignement de l'anglais aux adultes vont également dans ce sens: éclatement du cadre traditionnel de la classe, rôle des conseils et des services de soutien, apprentissage à l'auto-apprentissage.

Les conditions psychologiques et sociales poussent les théoriciens et didacticiens des langues étrangères à réévaluer le contenu du discours dans la classe de langue. Ce discours a deux aspects principaux : un aspect constitutif et un aspect régulateur. Le premier porte sur le contenu de l'enseignement, ses objectifs pédagogiques, son traitement didactique et son évolution; il est l'expression directe du cursus et de la politique pédagogique choisie. Le second a

---

<sup>180</sup> Ibid., P.37

trait au mécanisme même de l'interaction et de l'échange; c'est la trame interactionnelle sur laquelle se tisse et s'apprend la langue étrangère dans la salle de classe.

### **3.3.2. Le discours constitutif**

#### **3.3.2.1. Contenu du discours**

Les recherches de dix dernières années ne permettent plus de voir l'échange et l'interaction en classe de langue. Didacticiens et linguistes voient que les activités d'échange et d'interaction en classe sont de purs exercices structuraux. Ces années, l'apprentissage de la langue étrangère se fait par et avec l'interaction et l'échange voire la diversification des activités interactives en classe. Dans cette perspective, Stern déclare que « *La diversification introduite dans la didactique des langues par l'approche dite « communicative » impose une conception désormais beaucoup plus large de ce discours dans toutes ses dimensions : verbales et non-verbales, linguistique, fonctionnelle, socio-culturelles, stratégiques, éducatives.* »<sup>181</sup>

La diversification de discours en classe permet de solliciter l'échange et l'interaction des apprenants pour l'apprentissage d'une langue étrangère. De cette raison, les membres de l'Ontario (Institute for Studies in Education) et les écoles du County de York au Canada britannique, mené actuellement par Rebecca Ullman, ont publié un rapport dans lequel ils montrent que

« *Si on laisse de côté l'enseignement de langues secondes aux adultes ainsi que l'enseignement des langues à usages spécialisés, tous deux répondant à des besoins spécifiques et immédiats, l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire ou universitaire implique l'obligation pour les participants de mener un discours à contenus multiples portant sur quatre objets: 1) la langue, 2) la culture, 3) la communication, 4) l'éducation générale* »<sup>182</sup>.

Par ce rapport, nous pouvons dire que l'apprentissage d'une langue étrangère se diffère d'une situation d'enseignement/apprentissage à une autre. L'apprentissage d'une langue étrangère exige que l'apprenant diversifie ses discours dans toute situation de communication en classe. Par contre, l'enseignement/apprentissage d'une langue à usages spécialisés n'exige pas la multiplication de discours. Donc, d'après ce rapport, apprendre une langue étrangère nécessite une participation efficace voire essentiel de l'apprenant dans une activité langagièrement observable. A la lumière de ce rapport cité ci-dessus, nous allons expliquer les quatre

---

<sup>181</sup> Ibid., P.38

<sup>182</sup> Ibid., P.39

objets impliquant l'obligation de l'apprenant pour la participation et la construction de discours multiples en classe en commençant par:

### **3.3.2.1.1. Contenu linguistique**

A la lumière des recherches récentes en didactiques des langues, il est clair que le contenu linguistique du discours scolaire doit dépasser l'apprentissage des structures morphosyntaxiques de la langue. Il inclut l'acquisition des éléments fonctionnels (actes de parole) et des éléments interactifs (règles du discours) de la communication. Aujourd'hui, les éducateurs insistent d'y accorder une plus grande place à l'échange et l'interaction naturelle "authentique", c'est-à-dire à d'autres contenus tels que culture, communication et éléments d'éducatons générales.

### **3.3.2.1.2. Contenu culturel**

Le contenu culturel du discours permet d'acquérir une nouvelle langue permettant à découvrir une nouvelle culture. L'apprentissage d'une autre langue que la langue maternelle pourrait développer une conscience interculturelle chez l'apprenant. Dans cette perspective, Stern constate que

*«Le contenu culturel a souvent joué un rôle secondaire, exotique pour ainsi dire, dans l'acquisition des langues étrangères. L'information culturelle y souvent apportée comme un produit de consommation, plaquée de façon touristique ou anecdotique, souvent stéréotypé, sur un contenu grammatical ou littéraire.»*<sup>183</sup>

Plusieurs tentatives récentes en didactique de langues étrangères développées par Baumgratz et Muller s'efforce de mettre au point des stratégies pour l'interaction d'attitudes et de valeurs culturelles et le développement chez les apprenants. Dans cette perspective, Muller parle d'une « *compétence d'une communication transnationale.* »

De cette vue, les enseignants doivent utiliser des stratégies qui peuvent enrichir l'échange et l'interaction en classe de langue. Ils vont examiner les conditions favorables au développement et à l'apprentissage de la langue.

Bien que Stern et Ullman ne mentionnent pas le contenu littéraire, encore bien en usage dans les classes de langue, ce dernier devrait figurer ici, comme faisant partie du patrimoine culturel des usagers de la langue étrangère. Dans cette perspective, ils montrent que « *les*

---

<sup>183</sup> Idem

*textes littéraires en classe de langue servent en effet encore trop souvent d'exercices linguistiques et d'analyses formelles et sont rarement traités dans un esprit d'interaction entre les attitudes et valeurs de l'auteur et celles de lecteurs.»<sup>184</sup>*

### **3.3.2.1.3. Contenu communicatif**

L'entraînement à la communication a long temps été repoussé, en faveur de l'exercice des structures linguistiques. Jusqu'à ce que l'apprenant ait maîtrisé les formes nécessaires. Aujourd'hui, le contenu communicatif est reconnu comme faisant partie intégrante du discours en classe de langue. On s'efforce donc de mettre les connaissances théoriques linguistiques et culturelles le plus tôt possible en pratique dans un contexte interactif, qui requiert facultés d'interprétation d'expression, ainsi que négociation du sens. Le discours de classe tend alors à prendre un aspect sémantique ouvert, créatif et non-ritualisé favorisant la pratique orale interactive et discursive dans la classe de langue.

### **3.3.2.1.4. Contenu éducatif**

Cette dimension du discours en classe de langue a toujours existé, bien qu'elle ait rarement fait l'objet d'un apprentissage conscient et systématique. A travers le discours, l'apprenant acquiert des connaissances sur le phénomène du langage, l'acquisition des langues et les processus de communication en général. Le contenu éducatif développe des aptitudes qu'il peut transférer à d'autres apprentissages ou à l'interaction avec d'autres personnes en langue maternelle ou en langue étrangère. Chaque contenu défini ci-dessus ayant un objectif pédagogique bien précis en vue de l'interaction et l'échange voire l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les différentes stratégies utilisées par l'enseignant auront certaines spécificités voire objectifs. L'enseignant cherche toujours à améliorer la situation de sa classe en proposant et en créant des activités sollicitant l'échange et l'interaction dans toute situation de communication en classe de langue. Dans cette perspective, nous allons citer les différents objectifs pédagogiques de l'interaction verbale et de l'échange oral dans ce qui suit.

### **3.3.3. Objectifs pédagogiques**

Les buts généraux de l'interaction et de l'échange dans la classe de langue sont reconnus d'habitude comme les suivants

---

<sup>184</sup> Idem

1- D'amener les apprenants à communiquer entre eux par l'intermédiaire de la langue et de la culture étrangère.

2- De les rendre capable de communiquer convenablement avec des personnes de cette culture parlant la langue étrangère.

3- De leur donner la capacité de généraliser à partir de cette expérience particulière et de l'appliquer à des contacts analogues avec des interlocuteurs parlant d'autres langues, c'est-à-dire de transférer leur expérience avec leur langue étrangère tout d'abord à leur propre langue et culture.

En vue de ces buts généraux, Stern et Allmann formulent quatre catégories d'objectifs pédagogiques, inspirés de la taxinomie de Bloomb pour les objectifs cognitifs, et celle de Krathwohl pour les objectifs affectifs. Ce sont :

1-Compétence ( «proficiency») dans l'usage linguistique, socio-culturel, discursif et stratégique de la langue.

2- Connaissance (cognitive) des règles de la langue et des faits culturels (objectif

3-explicite)

4- Compréhension (affective) des attitudes et valeurs liées à L2 et à C2 (objectif implicite).

5- Transfert ou capacité de transférer et de généraliser l'expérience de l'acquisition et de la connaissance d'une langue à une connaissance et compréhension interlinguales et interculturelles; c'est-à-dire, entre autre, capacité d'appliquer les

6- stratégies d'apprentissage d'une langue à d'autres contextes et à d'autres situations, et d'appliquer les connaissances, attitudes et aptitudes acquises dans la classe de langue à d'autres disciplines du cursus académique.

Tableau 2: Un modèle de programme en langue étrangère

Contenu	Objectifs pédagogiques				Approches didactiques
	Compétence	Connaissance	Affectivité	Transfert	
Programme linguistique (L2)	///				Analytique(étude et entraînement)
Programme Culturel (2)		///			Analytique(étude, Connaissances Culturelles
Programme de communication	///				Expérientielle Activité communicatives
Programme d'éducation générale				///	Comparative Interlinguale/ Interculturelle)

/// : accent principal suggéré

Source : From *Fundamental Concepts of language*.

||| : accent secondaire suggéré  
185

Teaching by H.H.Stern (1983)

By permission of Oxford University press.

La relation entre les 4objectifs : compétence, connaissance, affectivité et transfert, et les 4 contenus du discours en classe de langue est représentée au tableau 3. A chaque contenu Stern et Ullmann attribuent un objectif principal et trois objectifs secondaires, mais, des degrés divers, chaque objectif est intégré à l'ensemble des contenus du discours. Ainsi, la compétence linguistique est l'objectif principal du contenu linguistique, mais les autres objectifs y sont reliés aussi ( par exemple, la mise en jeu du domaine affectif et le transfert sont deux objectifs supplémentaires du contenu linguistique).

De même le contenu culturel a pour objectif central la connaissance, et le contenu éducatif, le transfert, mais l'affectivité joue un rôle non-négligeable dans les deux cas. Ullmann attribue au contenu communicatif l'objectif principal de «compétence », mais on pourrait argumenter que l'affectivité, sous forme d'empathie, de collaboration et de compréhension mutuelle, est un objectif plus plausible de la véritable communication que la compétence technique ( objectif du contenu linguistique). Contenu et objectifs du discours font l'objet de traitements didactiques qui varient suivant les méthodes et les styles didactiques.

### **3.4.Traitement didactique et son évaluation**

La définition de ces approches didactiques, dont le tableau 3 donne un exemple, essaie de saisir, à un niveau supérieur d'abstraction, toute la gamme de procédures utilisées réellement dans les cours des langues, au-delà de telle ou telle méthode "pédagogique" de nature prescriptive. Par exemple, le programme linguistique et culturel fait, entre autres, l'objet d'une approche analytique ou formelle et d'un apprentissage théorique et pratique. Le programme de communication requiert une approche non analytique et globale, centrée non sur la forme mais sur le message à communiquer, dans des situations aussi authentique que possible. Le développement éducatif de l'apprenant est servi d'une approche comparatiste qui met en jeu des processus de réflexion et de conscientisation. Ces approches font partie de nombreuses possibilités pédagogiques suggérées en Europe et Aux Etats Unis pour l'enseignement des langues dans une perspective de communication. Dans cette perspective Sterne les voit se cristalliser autour de deux tendances principales. Dans cette perspective, il montre que « *Selon cette approche, c'est par un diagnostic des besoins langagiers des apprenants qu'on peut décider de la direction à donner à un programme formé d'éléments notionnels, fonctionnels et discursifs*<sup>186</sup> »

L'autre tendance suit la longue tradition humaniste des psychologues et psychothérapeutes américains des années 50 et 60 par Perls, Fromm, Planyi, Rogers, Curran<sup>1</sup>, Maslow. Les travaux en acquisition des langues maternelles et secondes Labov , Jakobovits, Svignon, Selinker et Evrin-Tripp. C'est une tendance non analytique, qui part de point de vue que dans toute communication interpersonnelle; le message est plus important que sa forme, l'authenticité de l'expérience communicative est plus importante que la grammaticalité de son expression . Cette tendance expérientielle explique l'attention portée aux approches dites «naturelles» de

---

<sup>186</sup> Ibid.,P.42

l'enseignement des langues . L'accent mis sur ce que Krashen appelle «compréhensible input» où le langage authentique utilisé à des fins communicatives, qui favorise l'acquisition par rapport à l'apprentissage et qui fait passer l'apprenant naturellement d'un niveau à un autre. elle a contribué aussi à l'élaboration de matériaux pour déscolariser le discours scolaire.

Les deux tendances sont esquissées dans le tableau ci-dessous

**Tableau 3: Tendances récente dans l'enseignement des langues**

<b>Tendance analytique</b>	
<b>tendance non- analytique</b>	
(à prédominance linguistique)	(à prédominance psychologique et pédagogique)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● basée sur les travaux en socio-Linguistique et en sémantique: Actes de parole et analyse de discours, Inventaires de « notions et fonctions».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● basée sur des considérations psychologiques et pédagogiques, globale, intégrée, «naturaliste»,expérientielle, participatoire.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● a donné naissance à :               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) analyse de besoins langagiers.</li> <li>b) nouveau cursus : syllabus notionnel-fonctionnel, enseignement des langues à usages spécialisés, autre syllabus communicatifs.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● a donné naissance à :               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) expérimentation avec un enseignement des langues déscolarisé( programme d'immersion,etc.)</li> <li>b) simulations authentiques en classe de langues.</li> <li>c) centration sur le message, non plus sur le code linguistique. Cours en d'autres matières donnée en L2.</li> <li>d) perspective humaniste sur les relations en classe de langue.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● input linguistique contrôlé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●input linguistique moins contrôlé.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● pas de nouvelle théorie de l'apprentissage généralement théorie cognitive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● nouvelles théories de l'apprenant: accent sur les occasions d'acquisition plutôt que d'apprentissage et sur les techniques de la com-</li> </ul>

munication. Autonomie de l'apprentissage. D'où  
 approche à la fois cognitive et non-cognitive.

- 
- motivation de l'apprenant par une prise en considération de ses besoins langagiers
  - motivation de l'apprenant par contacts avec natifs et participation à des communications authentique.
- 

187

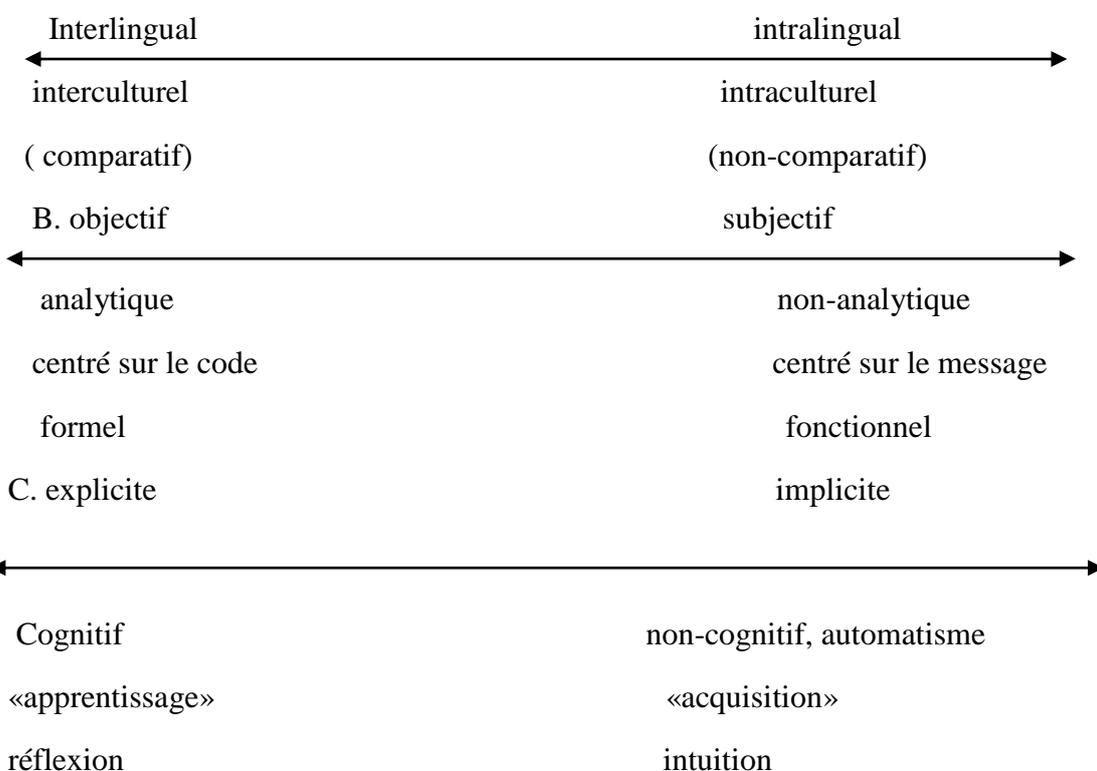
Selon Stern, les deux tendances constituent deux pôles d'une ligne continue sur laquelle se placent différentes variables ou ce qu'on appelle d'après lui "options pédagogiques". Il identifie 3 catégories d'options dans la didactisation du programme:

1. stratégies d'enseignement
2. temps d'instruction
3. organisation de la classe

**Tableau 4: Options pédagogiques**

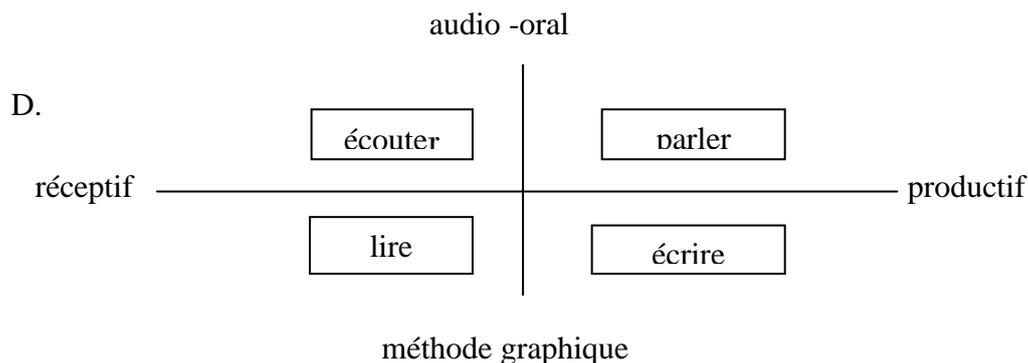
**1. Stratégies d'enseignement**

A. enseignement




---

<sup>187</sup> Ibid.,p.43



## 2. Temps d'instruction

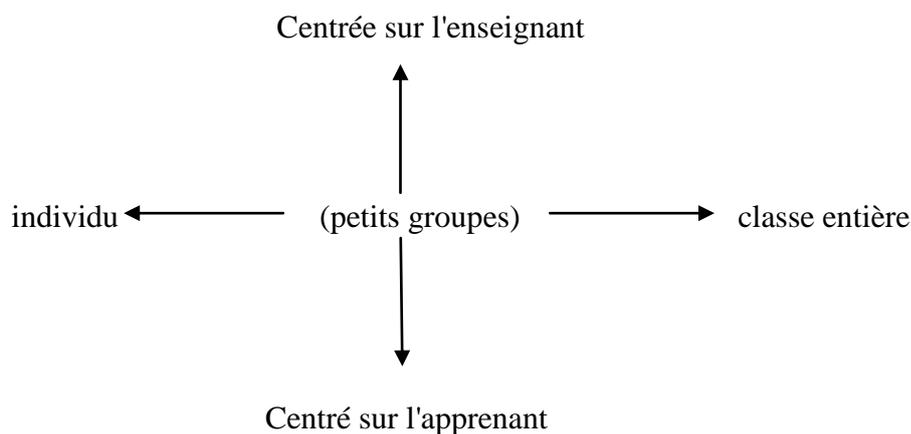
### A. temps total



### B. distribution



## 3. Organisation de la classe



*Source: Forum Fundamental concepts of Language Teaching  
oy H.H. Stern (1983), by permission of Oxford University press.*

Aucune de ces options citées ci-dessous n'est bonne ou mauvaise de soi. Chacune doit être choisie en fonction du niveau d'apprentissage, de l'âge des apprenants et du contexte psycho-

logique et socio-culturel de la classe. Ce que nous pouvons relever comme résultat est: plus le nombre d'options manipulées est grand, plus grande est la validité théorique de l'enseignement. Aucun des deux pôles respectifs n'offre de solution toute faite. Dans cette perspective, Stern confirme que

*« Il serait naïf de penser qu'un engagement total dans la voie d'une communication authentique apporte une solution complète aux problèmes de l'apprentissage des langues; en outre, l'utilisation exclusive d'analyses pragmatiques (fonctions, stratégies discursives) peut présenter le même genre de difficultés qu'il y a dix ans la grammaire générative ...Le problème est comment combiner l'apprentissage formel, c'est-à-dire structures et grammaire de la langue, avec l'apprentissage analytique et non -analytique de la communication. »<sup>188</sup>*

Bien que la nécessité d'un concept théorique, intégrant contenus et objectifs pédagogiques, traitements/procédures et leur évaluation, soit devenue plus pressante que jamais, il est clair qu'aucune définition théorique ne peut être formulée, aucune décision pratique ne peut être prise concernant le discours de classe, avant qu'on ait observé et analysé la réalité interactionnelle de la classe de langue.

### **3.4.1. Le discours régulateur**

#### **3.4.1.1. Méthodes et analyse**

Récemment, Long a recensé 22 schémas d'observation des classes de langue, qui ont tous pour but de décrire ce qui se passe dans la « black box » ou chambre noire de l'apprentissage, entre l'« entrée » et la « sortie ». Toutes les observations portent sur les comportements langagiers au sein de l'interaction maître/élève dans le cadre de la classe de langue.

Selon Long, les méthodes d'observation se groupent en deux grandes catégories: les analyses d'interaction et les observations ethnométhodologiques.

##### **3.4.1.1.1. L'analyse d'interaction**

L'analyse d'interaction a été d'abord utilisée pour observer une classe autre que les classes de langue. D'après Flanders, elle étudie par exemple le climat de la classe et les effets directs ou indirects de l'enseignement, les mouvements de chaque participant au sein des interactions maître / élève qui incluent toute sorte de : structuration, demande, réponse ou réaction. Les significations liées à chacun de ces mouvements sont par exemple : le niveau cognitif de

---

<sup>188</sup> Ibid., P.45

l'interaction, la relation entre le comportement du maître et la performance des élèves, et la nature du discours scolaire en général.

Les premiers instruments d'observations mis au point au début des années 70 spécialement pour la classe de langue se sont fortement inspirés des instruments utilisés par l'analyse d'interactions. Ce sont pour la plupart des adaptations du schéma de Flanders. Leurs caractéristiques en sont les suivantes :

1. Centration sur l'enseignant, dont on observe les tactiques et comportements langagiers explicites, tels que « le maître pose une question » , « le maître accepte les idées de l'élève».
2. Etude d'évènements isolés dans le temps, et méthode chronométrique d'encodage («real-time coding») ; par exemple on code une seule fois tous les comportements ayant lieu dans un temps fixe, toutes les trois secondes par exemple.
3. Observation des comportements de surface requérant peu d'inférence de la part de l'observateur, en partie pour pouvoir être utilisés plus facilement par les enseignants eux-mêmes.

D'après les caractéristiques recensées ci-dessus, on constate que la mise au point de schémas d'observation qui considèrent l'interaction en classe de langue comme une série d'évènements linguistiques ou pédagogiques isolés, mais comme des unités de discours reliées entre elles dans un contexte déterminé. Dans cette perspective, on peut prendre en compte le fait que la classe de langue offre l'exemple unique d'un cadre d'apprentissage où l'objet d'instruction est en même temps véhicule de communication, et où la nature du discours varie grandement avec l'organisation des différentes activités.

Des schémas d'observation ont été faits par Jarvis, Allwright, et Flanders qui traitent la communication et l'analyse d'interaction en classe de langue par des manières différentes. Mais malgré ces efforts pour capter des phénomènes uniques à l'interaction en classe de langue, l'analyse d'interaction néglige trop souvent des variables essentielles à la compréhension de ce qui s'y passe. En particulier:

1. les différents formats d'activité ( travail individuel, groupes de deux, groupes de plusieurs élèves, toute la classe, avec ou sans participation du maître) et les différents discours qui s'en suivent (discours privé ou public, symétrique ou asymétrique, à un ou à plusieurs interlocuteurs)

2. les perceptions, intentions et présuppositions des participants. La plupart des schémas d'observation sont conçus dans la perspective d'un observateur extérieur «objectif» . Dans cette perspective, Smith

*« La manière dont un maître pose un problème, le genre d'objectifs primaires et secondaires qu'il essaie d'atteindre, les alternatives qu'il envisage ...sont des aspects de l'enseignement qui échappent souvent à l'empiriciste behavioriste qui se concentre sur ce que le maître fait, à l'exclusion de ce qu'il pense de son enseignement»<sup>189</sup>*

D'après lui, la manière d'enseigner pose toujours problème pour les enseignants des langues. La manière qui favorise beaucoup plus l'efficacité de l'interaction et de l'échange la fonction des énoncés en relation avec le contexte de l'interaction dans son entier. Dans cette perspective, Long constate que

*«Traiter les échanges dans la classe comme discours plutôt que comme comportement verbal signifie entre autres que le chercheur s'efforce de définir la fonction des énoncés dans l'interaction plutôt que de les coder directement comme les indications d'une méthode didactique. »<sup>190</sup>*

### **3.5.L'interaction ethnométhodologique**

En réaction contre les limites de l'analyse de l'interaction. Les formes d'observation moins structurées mais non moins systématiques ont été proposées pour la classe de langue. Une branche d'ethnologie en particulier proposée par Mehan est l'ethnographie constitutive . ce dernier est basée sur des principes ethnométhodologiques; elle cherche à analyser les activités d'interaction qui servent à créer et à maintenir certains « faits sociaux» , tels que la performance des élèves dans une classe, ainsi que les routines de comportements, comme par exemple l'organisation d'une classe de langue.

Selon Mehan, de telles analyses , appelées analyses ethnométhodologiques ou encore analyses interactionnelles. Selon lui, pour distinguer de ce qui est analyses d'interactions et de ce qui est analyses interactionnelle, on doit faire recours à certains traits distinctifs qui caractérisent par quatre aspects fondamentaux :

1- elles cherchent à découvrir l'usage que font les participants de mots et de gestes pour structurer l'organisation d'évènements sociaux, en l'occurrence, l'apprentissage d'une langue en

<sup>189</sup> Ibid.,P.47

<sup>190</sup> Idem

cadre scolaire. Pour cela, elles examinent les comportements adoptés par les participants dans leur contexte psychologique et social.

2. elles s'efforcent d'établir une certaine congruence entre les perceptions des observateurs et celles de participants, soit par des comptes rendus rétrospectifs, soit par des questionnaires servant de guide à l'observation.

3. elles analysent toutes les données, et pas seulement leurs traits les plus fréquents, du point de vue de leur ordre séquentiel et hiérarchique .

4. elles sont basées sur des données récupérables ( enregistrements magnétophone/ magnéto-cope, transcription).

Dans cette perspective, Long donne un exemple de ce que peut révéler l'analyse interactionnelle. Il s'agit d'un extrait d'une classe d'anglais seconde langue. Cet exemple était traduit pour faciliter la lecture.

- 1.Maître :...*O.K? la pollution chimique. Bon*
- 2.Elève : (*baïlle*) *Oooo*
- 3.M : *pantalon. bon, Crlos (E 4),est ce que tu portes un pantalon*
- 4.E .4 : *tou/j/ours.toutes ma vie*
- 5.Elèves : (*rient*)
- 6.M : *tou/z/ours.tu portes, je ...*
- 7.E4 : *eh porte porte (inaudible)*
- 8.M : *j'ai ...bon, est ce-que tu portes un pantalon?*
- 9.E5 : *je porte*
- 10.Elèves : *je porte, je porte*
- 11.E4 : *oui, je porte un pantalon*
- 12.M : *oui, tu portes un pantalon. Qu'est ce que comment dis-tu ce mot?*
- 13.E4 : *un pantalon*
- 14.M : *un pantalon*
- 15.E4 : *un pantalon*
16. : *un pantalon*
- 17.E4 : *un pantalon*
- 18.E3 : *un pantalon*
- 19.M : *mm hm. As-tu un pantalon?*
- 20.E3 : *oui, j'ai un pantalon*
- 21.M : *quelle sorte de pantalon?*
- 22.E3 : *des jeans*
- 23.M : *des jeans ... répète : jeans, jeans*
- 24.E3 : *jeans*
- 25.M : *jeans*
- 26.E2 : *jeans*
- 27.M : *jeans*
- 28.E1 : *jeans*

29.M : *O.K.,bon. Quelqu'un a-t-il besoin d'un cendrier?*<sup>191</sup>

D'après l'exemple ci-dessus, le maître a probablement choisi Carlos ( E4) comme interlocuteur parce que ce dernier s'ennuyait et semblait par son bâillement mettre en doute

l'utilité de la leçon. En effet, il semble à l'observateur que les élèves connaissent déjà la plupart des mots nouveaux présentés par le maître. Lors que Carlos répond à l'absurdité de la question par un mot d'esprit (ligne4) qui fait rire ses camarades, le maître rétablit son autorité en corrigeant l'erreur (ligne 6 ) et en improvisant un «drill» grammatical et lexical (lignes 6à 13). Ce drill est prolongé artificiellement par la demande de répétition à la ligne 14, répétition inutile, puisque les mots étaient correctement prononcés à la ligne précédente. Mais la répétition crée une erreur d'intonation, qui, nécessite une correction à la ligne 16. A la ligne 19, l'ordre étant enfin rétablit, le maître est en mesure de revenir à sa question initiale et d'obtenir la répétition prévue du mot « jeans».

Une analyse des interactions n'aurait pu fournir à elle seule l'interprétation ci-dessus. Elle se serait bornée à coder des comportements de surface tels que : « maître pose une question – élève répond» , ou « maître corrige prononciation-élève- répète». Elle aurait montré ce qui se passe , mais non pas pourquoi ni comment maître et élève se sont comportés ainsi. Négligeant l'aspect négociatif du discours et son contexte psychologique et social, elle ne pourrait pas non plus trouver de corrélation entre la nature du discours et l'apprentissage par les élèves.

Une analyse interactionnelle comme celle donnée par Long admet son coté subjectif, mais ne doute pas qu'une subjectivité intuitive soit aussi valable qu'une démarche soi-disant objective. Souvent faussé dès le départ par les hypothèses qui l'ont fait naitre.

### **3.6.L'ethnographie de la classe de langue**

Les analyses faites ces dernières années du discours en classe de langue vont dans le sens des observations ethnométhodologiques , à savoir :

1- la connaissance des perceptions et des intentions des participants est essentielle si l'on veut comprendre le sens du discours de classe.

---

<sup>191</sup> Ibid.,p.48

2- le sens du discours est à rechercher au niveau des comportements verbaux et non verbaux du maître et des élèves.

3- le manque de cohérence dans le discours régulateur, c'est-à-dire les contradictions et ambiguïtés au niveau de tâches et des décisions interactives créent de confusion qui perturbent la communication entre les participants et risquent d'avoir un effet négatif sur l'apprentissage . dans un discours traditionnel , le rapport de forces crée une situation asymétrique qui cause une difficulté supplémentaire pour l'apprenant.

### 3.7. Ambiguïtés et dilemmes

Le manque de cohérence discursive est un phénomène dont est menacé la classe de langue plus que toute autre classe. De cette raison, l'apprentissage d'une langue étrangère s'efforce toujours l'apprenant de participer voire de s'engager dans une situation de communication en classe afin qu'il puisse construire son discours. la classe de langue par son double usage est considérée comme un lieu d'apprentissage et comme un lieu d'acquisition. De ce fait, l'enseignant est toujours chargé d'assurer l'utilité de deux lieux en gardant l'objectif de deux tâches communicative et didactique. Dans cette perspective, Lörcher confirme que

*« La classe de langue est un lieu d'apprentissage et un lieu d'acquisition qui crée une tension permanente, nécessitant des choix interactifs de chaque, instant entre l'accent mis sur la forme et l'attention donnée au message, entre tâche didactique et tâche communicative, entre le rôle d'enseignant / apprenant est celui d'interlocuteur naturel.<sup>192</sup> »*

Ci-dessus deux exemples illustrant cette tension et les problèmes qu'elle soulève

- 1.M. *Vous allez au restaurant.*
2. *tu as déjà été dans un restaurant?*
- 3.E. *oui*
- 4.M. *qu'est ce qu'on peut voir dans un restaurant?*
5. *quelles choses peut-on voir dans un restaurant?*
6. *oui, toi*
- 7.E. *une porte, une table*
- 8.M. *oui, une porte et une table*
9. *est-ce que je peux avoir la table? ( il approche le pupitre)*
10. *Voilà, voilà la table*
11. *qu'est ce qu'il nous faut d'autre? oui?*
12. E. *une chaise*<sup>193</sup>

<sup>192</sup> Ibid.,P.50

<sup>193</sup> Ide;

Une question personnalisée, donc à intention, semble-t-il, « communicative » ( ligne 2 ), suivie d'une requête d'information lexicale ( ligne 4,5 ), donne à l'élève un message contradictoire. D'autre part, semble dire l'enseignant, « je m'intéresse à tes expériences personnelles », d'autre part « je ne m'intéresse qu'à tes connaissances lexicales ». Devant cette ambiguïté, l'élève prend le chemin le plus sûr et retombe dans la forme ritualisée du discours scolaire traditionnelle.

L'exemple 2 montre comment les apprenant profitent de certains malentendus et les utilisent à leurs fins.

#### Exemple 2

- 1.E. *nous avons cessé de lire ce livre en juillet dernier*
- 2.M. *en juillet dernier*
- 3.E. *Stmmt ja net! ( c'est pas vrai)*
4. M. *et aujourd'hui il ne pleut pas, mais hier il pleuvait. Et aujourd'hui il ne pleut pas. donc ...*
- 5.E. *on peut sortir*
6. *...il a cessé de pleuvoir*<sup>194</sup>

Cet exemple illustre bien la différence de perception entre les apprenants et enseignant sur la nature des exercices de classe. Pour le maître, le jeu ne que linguistique, pour les apprenants ; il est communication naturelle. Ce malentendus, involontaire ou intentionnel de la part des élèves, cause un chassé-croisé verbale qui met en doute, à cet instant précis de la leçon, l'existence d'objectifs communs d'apprentissage.

### 3.7.1. Ambigüité des tâches

L'attention exclusive à la forme peut être la cause de confusion lexicales qui appauvrissent le contenu linguistique et sémantique de l'enseignement.

#### Exemple 1

- 1.M. *j'ai attendu ou j'ai fait la queue pendant vingt minutes dit la dame. Est-ce qu'elle était contente ?*
- 2.E. *non, elle n'était pas contente*

- 3.M. *non, elle n'était pas contente*
4. *elle était fâchée n'est ce pas?*
- 5.E. *elle était mécontente*
- 6.M. *elle était mécontente, elle était fâchée, elle était fâchée*
- 7.E. *elle était fâchée*
- 8.M. *la dame était fâchée, verargert, la dame était*
9. *fâchée ...était-elle contente? ( écrit au tableau: fâché)*
- 10.E. *non, elle est fâchée*
- 11.M. *non, elle...*
- 12.E. *n'était pas contente*
- 13.M. *non, elle n'était pas contente...elle était...*
- 14.E. *fâchée*
- 15.M. *non, elle n'était pas contente, elle fâchée. Elle dit « je vais écrire à la compagnie d'auto bus. Je vais écrire à la compagnie d'auto bus ». parce que vous comprenez, elle était fâchée.*<sup>195</sup>

L'élève ne comprend pas, à la ligne 4, si le maître veut une répétition ou un signe que l'élève a compris, et en 9, s'il veut un synonyme, la répétition du mot écrit au tableau, ou la répétition d'une phrase. L'énergie consacrée à dissiper ces ambigüités didactiques ( lignes 4-15) semble hors de proposition avec la quantité de vocabulaire et d'usage effectivement enseignés et appris. Tout se passe comme si l'objectif principal du discours scolaire était moins d'apprendre la langue étrangère que de maîtriser la langue du maître.

Dans l'exemple qui suit ( exemple 2), une attention trop exclusive à la forme nuise non seulement à la quantité, mais à la qualité des structures enseignées.

Ex2

- 1.M. *et parlez de ce drapeau, Ukrike*
- 2.E. *le drapeau en bas eh il elle em plus petit*
- 3.M. *le drapeau en bas virgule il oui ça va, eh autrement sans virgule comment dit-on*
- 4.E. *sont plu petit-tes*

---

<sup>195</sup> Ibid.,p.154

- 5.M. *regarde bien, j'ai dit : parle du drapeau, du drapeau- c'est combien- c'est dix, c'est cent, cinq million –du drapeau, c'est combien?*
- 6.E. *c'est un*
- 7.M. *c'est un seul –un – c'est un drapeau –quand j'ai dit du drapeau, c'est un seul, alors répète la phrase*
- 8.E. *le drapeau en bas est –plus petite que les autres*
- 9.M. *il est plus*
- 10.E. *petit que les autres*
- 11.M. *que les autres, oui, et avec le superlatif...<sup>196</sup>*

Cet exemple montre comment les décisions prises par le maître au niveau interactif peuvent créer la confusion et même engendrer les erreurs. L'élève en 4 s'invente une faute pour justifier l'intervention du professeur (ligne3), dont elle n'a apparemment pas compris l'intention. Ceci fait rebondir le dialogue sur au moins 7 reparties. Ce faisant, l'élève répond au besoin qu'à le maître de voir son rôle d'enseignant justifié par les élèves, et lui fournit par la même occasion matière à « enseigner ».

Les exemples cités ci-dessus, dont tout enseignant a fait l'expérience à des degrés divers, ne sont pas destinés à critiquer telle méthode d'enseignement ou tel comportement du maître ou des élèves. Ils servent uniquement à illustrer le dilemme auquel ont à faire face apprenants et enseignant en classe de langue. En effet, on peut dire qu'une grande partie du discours dans ces classes consiste à vérifier des hypothèses sur les interactions et l'échange aussi que les tâches et les rôles de participants dans cette interaction.

L'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère favorise l'échange et l'interaction par la production du discours oral en classe. Le rapport de force entre l'enseignant et l'apprenant donne assez d'importance aux différentes tâches. Cette situation d'enseignement / apprentissage se concentre en particulier sur le processus de prise de parole. Dans cette perspective dont on parle, Mehan voit que « *La clef du ménagement du discours est donc du rapport de forces entre enseignant et apprenant. Les caractéristiques de ce mécanisme se manifestent à*

---

<sup>196</sup> Ibid.,p.155

*traves les mécanismes de tours, la conduite des thèmes et des activités, et la correction et réparations»<sup>197</sup>*

D'après Mehan, dans une interaction et échange en classe de langue, le discours et les différentes tâches d'une situation de communication se manifestent par les différentes activités qui nécessitent d'abord les tours de parole. Dans cette perspective, l'enseignant doit intervenir pour évaluer et corriger les différentes conduites de ces activités. De cette raison, nous commençons tout d'abord par les tours de parole.

### **3.7.2. Tours de parole**

L'échange des tours de parole est un échange de produit plus ou moins convoités par les participants. Le produit est ici le tour de parole. Dans une situation d'enseignement /apprentissage d'une langue, l'enseignant cherche toujours les différents moyens mis en œuvre pour que les élèves soient sollicités par l'échange des tours des paroles. De cette raison, on ne peut pas être sûr qu'un tour de parole soit un produit désiré également par tous les participants. Dans cette situation, les élèves emploient toute une gamme de tactiques aussi bien pour éviter les tours des paroles que pour les obtenir. Dans cette perspective, van Lier observe que *«Prendre la parole en classe de langue est une affaire extrêmement risquée :bien des choses qui réussissent automatiquement en langue maternelle peuvent tourner mal en langue étrangère »<sup>198</sup>*

Pour qu'un échange et tour de parole en classe de langue puissent promouvoir leur continuité; on peut dire que les réactions verbales de l'auditeur sont répondues aux actions voire aux énoncés du locuteur. Ce qui compte plus encore que la prise de parole même, c'est la prédominance de ce qui est dit. En classe, à l'aide de plusieurs facteurs; l'apprenant peut accorder assez d'importance aux tours des paroles dans la mesure où l'enseignant favorise toute sorte de : intensité et timbre de voix, durée du tour, moment de l'intervention, perception de sa pertinence , prédominance du contenu conceptuel, rôle du locuteur, et, plus encore la manière dont le tour attire ou non l'attention des participants. Dans cette perspective, Bourdieu exprime que *«La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être*

---

<sup>197</sup> Ibid.,P.59

<sup>198</sup> Ibid.,p.60

*tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées ... L'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité<sup>199</sup>».*

Par cette citation, on peut dire que l'énoncé d'un locuteur est lié forcément avec la compréhension pour que l'auditeur puisse l'écouter et cela va nous amener à dire ce qu'on appelle la prédominance ; considérée comme une notion psychosociale, qui met en jeu l'intention de l'émetteur et l'attention de récepteurs. Donc, c'est un produit négocié d'une manière interactive

Dans une situation d'interaction et d'échange en classe de langue, van Lier introduit deux notions de discours privé et discours public essentielles à la compréhension de ce phénomène. D'après lui, un tour privé (aparté entre deux élèves) qui reçoit l'attention de l'enseignant devient un tour public qui ne reçoit pas d'attention par exemple la réponse d'un élève ignorée par le maître devient un tour privé.

En classe de langue, le dialogue entre enseignant et un élève est rarement privé, car il tient compte le plus souvent d'un auditoire plus large. De même un élève prenant la parole spontanément peut s'adresser à toute la classe ou à un groupe d'élèves pour obtenir un certain effet, ou bien il peut s'adresser à la fois à l'enseignant et aux autres élèves. Or on ne parle pas en privé comme on parle en public. Dans cette perspective, van Lier insiste sur la création d'un climat de conversation en classe pour qu'une acquisition soit aisée. Il confirme que *«Pour favoriser l'acquisition, la classe devrait donc offrir l'occasion de conversations privées dans la langue étrangère, où les interlocuteurs n'ont pas à se soucier de réactions d'un auditoire devant lequel ils doivent faire acte de représentation.»<sup>200</sup>*

En classe, l'élève ne peut prendre la parole qu'avec l'intervention de l'enseignant pour que toute situation d'enseignement / apprentissage en classe soit organisée. Le tour de parole varie selon les différentes compétences communicatives de participation de l'élève. Van Lier, observe que *«Les tours de parole en classe varient suivant le degré de participation et d'initiative des élèves.»<sup>201</sup>*

Dans une situation d'interaction et d'échange en classe, l'enseignant doit organiser les tours de parole en prenant en compte comment distribuer la parole d'un élève à un autre. Dans cette

---

<sup>199</sup> Idem

<sup>200</sup> Idem

<sup>201</sup> Idem

perspective, van Lier insiste sur l'importance cruciale de la répartition des tours de parole en classe de langue. D'après lui, cette importance est basée sur les arguments suivants :

1. La conduite des activités de classe est déterminée par des forces (représentées généralement par l'enseignant, mais aussi par les normes tacites du comportement scolaire) qui régissent l'allocation des tours de parole. Le contrôle de la leçon, qui inclut les thèmes traités et les activités choisies, coïncide le contrôle des tours de parole.
2. Si ce contrôle est rigide et réglé à l'avance, les apprenants n'auront pas l'occasion de s'entraîner aux stratégies de prise de parole dans la langue étrangère. Car même si ces stratégies étaient universelles, ce qui n'est nullement prouvé, et que les apprenants les connaissent donc déjà à leur langue maternelle, la manière dont elles se réalisent socialement et linguistiquement varie selon les langues.
3. En milieu non scolaire, le mécanisme des tours de parole est extrêmement compétitif et demande une aptitude non seulement à négocier les prises de parole mais aussi à ajuster ses propres contributions à celles d'autrui et à signaler cet ajustement au sein de l'interaction. Par exemple, savoir quand et comment donner des signes d'auditeur: un comportement malajusté risque d'entraîner des explications superflus, c'est-à-dire de compliquer la communication et de nuire à l'interaction. Dans cette perspective, van Lier voit que

*«Si le mécanisme des tours de parole est soumis à un contrôle rigide et prévisible et que notre but soit de rendre l'apprenant capable de communiquer dans la langue cible en dehors de la classe et dans la classe, il y a une contradiction (dans notre enseignement), car en dehors de la classe, la compétition pour l'obtention des tours de parole est de règle»<sup>202</sup>*

4. Le mécanisme des tours de parole fournit une « motivation intrinsèque à écouter ». La variété des moyens mis en œuvre pour prendre la parole et leur caractère séquentiel bien ordonné obligent tout locuteur potentiel à écouter et à analyser chaque tour de parole au fur et à mesure qu'il est énoncé. Il ya un avantage considérable pour les classes de langue à accroître la nécessité de s'écouter les uns les autres. Dans une classe où la transition entre les tours et leur distributions est prévisible, la motivation à accorder son attention à un locuteur quelconque ( enseignant ou apprenant ) et à ce qu'il dit, est nécessairement amoindrie.

En classe, les différents thèmes et les différentes activités nécessitent une certaine variation du tour et de prise de parole. L'activité interactive est celle qui pourrait améliorer la situation de communication en classe de langue. Dans cette perspective, il devient nécessaire voire im-

---

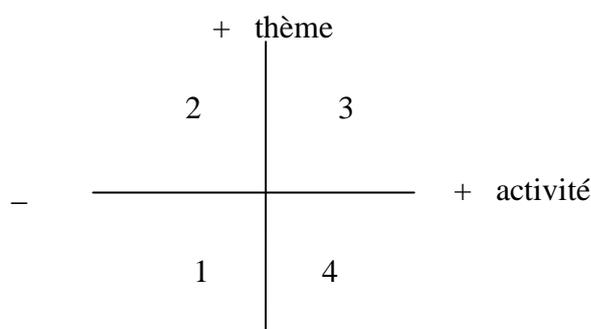
<sup>202</sup> Ibid.,P.61

portant d'expliquer la relation thème et activité et les différents types d'interaction dans la classe.

### 3.7.2.1. Thèmes et activités

Tout d'abord, le thème est ce sur quoi porte le discours (aspect constitutif), l'activité se réfère à la variété des procédures, règles ou routines qui règle sa conduite (aspect régulateur). Souvent les deux sont inséparables : un nouveau thème est introduit ou achevé en même temps qu'une nouvelle activité est perçue comme débutant ou se terminant. Bien que tous deux coexistent généralement à un moment donné, l'attention peut être dirigée sur l'un ou sur l'autre à des degrés divers.

Selon le degré de réglementation imposée par l'enseignant au thème ou à l'activité, on peut classer les différents types d'interaction en classe de langue suivant le schéma ci-dessous :



**Schéma 8: les différents types d'interaction imposés par le maître au thème ou à l'activité en classe<sup>203</sup>**

Thème libre (-) activité libre (-), c'est-à-dire «parlez de tout ce que vous voulez, de la manière que vous voulez». Exemple : petite conversation, discussion de groupe sur thème choisi par les élèves.

1. Thème dirigé (+), activité libre (-), c'est-à-dire « certaines informations doivent être échangées ». Exemple: annonces, directives, explications, exposés, travaux de groupe sans supervision, discussion à plusieurs sur thème donné.
2. Activité dirigée (+), thème dirigé (+), c'est-à-dire « certaines informations doivent être échangées, de telle et telle manière selon des règles précises ». Exemple : exercice structural, interview, rapport, résumé, débat.

<sup>203</sup> Ibid., p.62

3. Thème libre (-), activité dirigée (+), c'est-à-dire « telle et telle chose doivent être dites selon telle et telle règle. Suivez les règles et tout ira bien ». Exemple : exercice oral de répétition ou de substitution, travail dirigé, jeux de rôles dirigés, jeux à règles précises.

En classe de langue, dans le déroulement d'une activité interactive il sera difficile qu'un enseignant puisse contrôler seul les tours de parole. Il existe des facteurs inclus cette situation permettant de varier la compétence d'un apprenant à un autre de prendre tout d'abord la parole et de contrôler les tours. De cette raison, van Lier montre que « *Le contrôle des tours de parole coïncide avec le contrôle des thèmes et le choix des activités. Si une participation active de la part des apprenants est centrale à l'acquisition de la langue étrangère, on peut se poser la question: quelle sorte de participation est possible dans une situation dans laquelle les tours de parole sont règlementés à l'avance?*<sup>204</sup> »

Toute situation de communication pose toujours problème et cela réside apparemment au niveau linguistique et discursif de la communication. De cette raison, parmi les différentes sources de troubles de communication, van Lier distingue:

- Les problèmes de transmission ( dans l'élocution, l'écoute ou la compréhension). Ce sont des problèmes communs au locuteur et à l'auditeur.
- Les erreurs, linguistiques ou discursives. Ce sont des problèmes du locuteur.
- Les problèmes de procédure : règles d'activité (« répétez, transformez, imitez... »), personne adressée, choix du locuteur suivant. Ceux-ci concernent aussi bien le locuteur que l'auditeur.

### 3.7.2.2. Réparation et correction

van Lier montre que « *Il vaut mieux considérer la réparation de problèmes et d'erreurs comme un ajustement interactionnel ou contrôle pragmatique plutôt que la correction de fautes vue dans une perspective normative.* »<sup>205</sup>

La réparation de ces troubles nécessite parfois des corrections initiées par le locuteur ou l'auditeur. C'est un fait bien connu qu'en conversation naturelle, les interlocuteurs préfèrent initier à accomplir eux-mêmes la réparation d'un trouble qu'ils ont soit causé, soit rencontré. On se reprend, on revient sur une faute de grammaire, on fait savoir qu'on n'a pas compris,

<sup>204</sup> Idem

<sup>205</sup> Ibid., P.63

qu'on n'a pas entendu, on vérifie soi-même les règles de procédures. En effet, la correction par autrui risque de perdre la face. Dans la classe, elle risque aussi de créer des erreurs, c'est-à-dire de transformer ce qui n'était qu'un problème de transmission en une erreur linguistique. L'apprenant tend en effet à percevoir toute correction par le maître comme la reconnaissance d'une erreur à sa part.

En classe de langue, l'enseignant corrige souvent automatiquement les erreurs de l'apprenant et prend toute hésitation pour une requête d'assistance. Il semble qu'un délai dans la correction laisserait à l'apprenant une plus grande occasion d'auto-réparation et favoriserait le développement des processus autonomes de contrôle. La correction routinière par l'enseignant risque en effet d'entraîner la dépendance de l'apprenant sur la correction par autrui. De plus, la correction d'une erreur comme auto-réparation d'un problème de perception

On a vu l'importance donnée en classe de langue aux problèmes de procédure. Là encore, l'apprenant tend à prendre ces problèmes pour des erreurs de sa part. Plus la correction par l'enseignant de ces problèmes communs est clairement distinguée de la correction des erreurs de l'élève, plus on évitera les confusions lors de l'interaction et de l'échange maître / élève. plutôt que de laisser croire aux élèves qu'il s'agissait d'une erreur à leur part.

L'analyse de van Lier a des conséquences importantes pour la manière dont une pédagogie de l'interaction doit concevoir le tour de parole, les ménagements des thèmes et des activités ainsi que la correction des troubles de l'interaction au sein de la classe de langue. Pour que l'apprenant puisse apprendre la langue étrangère, l'enseignant doit prendre en compte toute sorte d'erreur commise par l'apprenant. Dans cette perspective, il s'agit d'une évaluation de sa part; de ce fait, nous allons parler sur l'évaluation de l'interaction en classe.

### **3.8. Evaluation de l'interaction en classe de langue**

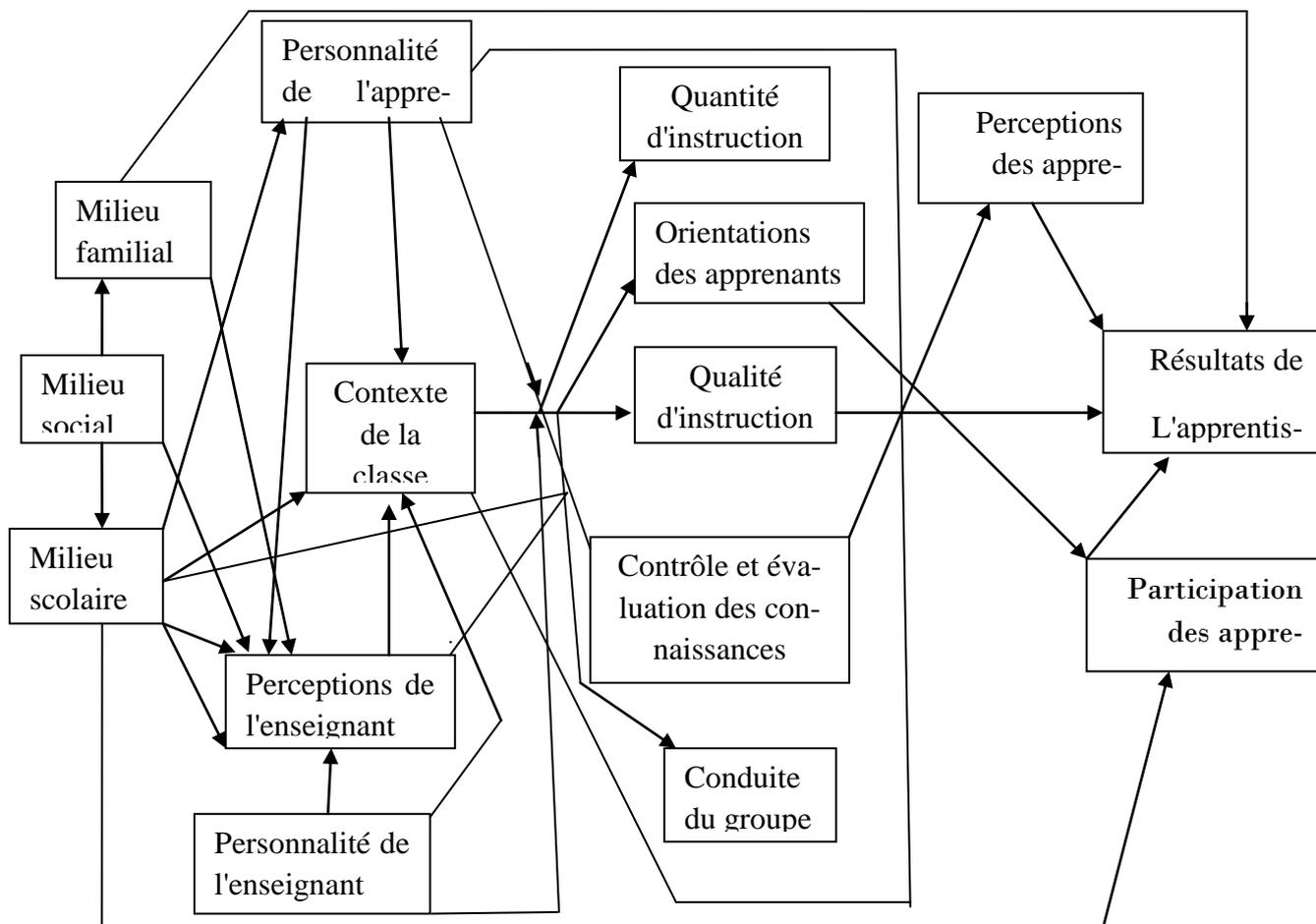
Deux projets actuellement en cours au Canada tentent d'appliquer les résultats d'analyses ethnométhodologiques à l'évaluation de l'enseignement scolaire. L'un, mené par la « International Association For the Evaluation of Educational Achievement » (IEA) est une étude évaluative générale de l'apprentissage en milieu scolaire dans différents pays. Elle s'efforce de saisir toutes les composantes sociales, psychologiques et culturelles de l'interaction de classe. Elle ne porte pas exclusivement sur l'évaluation de l'enseignement des langues, mais elle éclaire les phénomènes qui y ont trait directement. L'autre projet, projet COLT (« Communicative Orientation of Language Teaching »), porte sur l'observation de classes d'anglais langue

seconde et de français enseignement traditionnel et d'immersion. Il a pour but d'évaluer chaque activité en salle de classe pour son potentiel de communication naturelle.

### **3.8.1. Projet d'évaluation IEA**

Ce projet mené par Ryan et Anderson , de l'Ontario Institute for Studies in Education. Il vise à identifier une série de variables portant sur les caractéristiques relatives aux enseignants / apprenants sur la nature et la fréquence des activités d'apprentissage, la participation et l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage, ainsi que leur développement cognitif et affectif. Ces variables doivent être par la suite manipulées à des fins expérimentales. Elles seront utilisées pour obtenir une description de l'interaction enseignant / apprenant et pour mettre au point des principes de formation des enseignants, mieux adaptés à la réalité complexe de la salle de classe.

Le model conceptuel qui lui sert de base est composé de 15 éléments représentant l'interaction enseignant / apprenant dans le contexte de la classe dans le schéma suivant



D.W Ryan and B. J. Shapiro (Editor). *The IEA Classroom Environment Study:*

206

*Teaching for Learning ( in preparation for Pergamon press).*

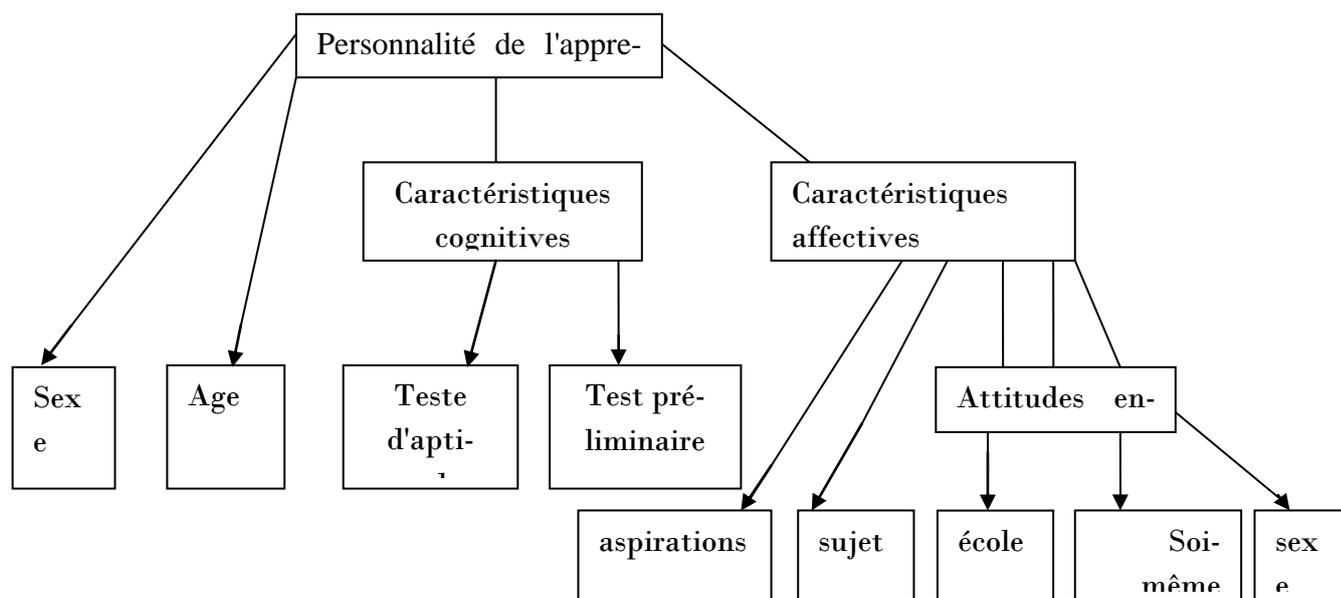
**Schéma 9: Modèle de l'interaction enseignant / apprenants dans le contexte de la classe**

Ce schéma représente un modèle basé sur certains facteurs au nombre de 10. Ils ont une influence directe sur la performance des apprenants. Ce sont, de droite à gauche : les perceptions de l'apprenant, sa participation au processus de l'apprentissage, la quantité de l'instruction, l'orientation des apprenants, la qualité de l'instruction, le contrôle et l'évaluation des connaissances, la conduite du groupe, le contexte de la classe, le milieu familial et la personnalité de l'apprenant. Les autres facteurs ( milieu social, milieu scolaire, personnalité de l'enseignant, perceptions de l'enseignant) ont, selon la même hypothèse, un effet indirect sur l'apprentissage, c'est-à-dire ils n'affectent l'apprentissage que dans la mesure où ils s'agissent sur l'un des éléments à influence directe.

<sup>206</sup> Ibid.,p.65

Ce modèle est aussi une représentation symbolique de ce que les théoriciens du projet considèrent à l'heure actuelle comme les facteurs – clé de l'apprentissage en milieu scolaire. Chacun recouvre une série de variables. De ce fait, le schéma suivant illustre les différents niveaux hiérarchiques d'un facteur donné avec ses variables latentes ( par exemple, caractéristiques cognitives) et ses variables manifestes ( par exemple, âge ).

**Tableau 5: Structure hiérarchique des caractéristiques de l'apprenant**



207

*D.W. Ryan and B.J Shapiro( Editors).*

*The IEA Classroom Environment Study : Teaching For Learning*

*( in preparation For Pergamon press).*

La nouveauté de ce projet est due à son approche interactionnelle. Il consiste à la validité des comportements et leur relation avec l'apprentissage ne peut être interprétée d'une manière valable que sur la base d'informations concernant le contexte précis dans lequel ces comportements se déroulent. Dans ce modèle, le rôle central joué par le contexte apparaît clairement au tableau 6.

Ce projet vise à mettre l'accent sur l'enseignant; son objectif premier est de mettre au point un modèle viable de l'enseignement scolaire , qui servira à la formation des maîtres. Donc, il postule à une amélioration de l'apprentissage. Les variables identifiées dans la première phase du projet ont fait l'objet d'une sélection, selon qu'elles sont manipulables par les enseignants.

Sept d'entre elles répondent à ce critère. Ce sont : perceptions de l'enseignant, contexte de la classe, quantité d'instruction, orientation des apprenants, qualité de l'instruction, contrôle et évaluation de l'apprentissage, conduite du groupe.

D'après cette étude, Ryan et B.J voient que la conceptualisation du rôle de l'enseignant se fait en termes de tâches et de décisions. D'après eux, trois catégories de tâches semblent avoir un effet sur l'apprentissage : tâches écologiques, tâches didactiques, tâches administratives. Trois types de décisions : décisions préactives à long terme, décisions préactives à court terme, décisions interactives. Ces trois décisions sont prises respectivement à trois niveaux différents: le cours ( année ou semestre) , la leçon ( chapitre, leçon ou activité), l'épisode ( comportement ou séries de comportements).

### **3.8.2. Tâches écologiques**

Le milieu écologique de la classe, par contraste avec son milieu psychologique, est défini par Ryan comme «*le contexte objectif, préperceptuel du comportement* ». La création d'un milieu écologique favorable est l'une de tâches de l'enseignant. Elle comporte : une réflexion préactive sur les caractéristiques du groupe – cible, des décisions à long terme sur l'arrangement topographique de la classe et des élèves, sur le sujet à enseigner, le matériel et les activités, les consignes, les règles didactiques et administratives.

### **3.8.3. Tâches didactiques**

Ce sont celles qui affectent directement l'activité cognitive et affective des apprenants. Elles consistent par exemple à faire connaître aux apprenants les objectifs de l'apprentissage, à leur présenter l'information et le matériel, à leur faire apprendre, à en contrôler l'apprentissage et à informer les apprenants de leur progrès. Ces décisions sont prises à court terme, au niveau préactif et interactif.

### **3.8.4. Tâches administrative**

Ce sont celles qui assurent le bon comportement des apprenants. Elles consistent à établir les règles de disciplines, à maintenir le courant d'activités et à intervenir dans les cas de mauvaise conduite. Ces tâches portant sur le comportement manifeste des apprenants. Les décisions sont prises ici au niveau préactif et interactif.

La nouveauté de ce modèle porte surtout sur les deux niveaux de décisions, Préactif et interactif, liés aux tâches didactiques et aux tâches administratives. En effet, on constate qu'on ne peut interpréter et analyser la véritable dynamique de la classe par les méthodes usuelles

d'échantillonnage d'unités et de mesure de fréquence. Dans cette perspective dont on parle, Ryan et Anderson constatent que les tentatives faites pour saisir la nature de l'enseignement et de l'apprentissage dans le cadre de la classe ont échoué jusqu'à présent parce que les éducateurs n'ont pas identifié la plus petite unité significative de l'interaction de classe. D'après eux, ce modèle prévoit d'autres unités minimales dans la description de l'interaction dans la classe.

Faisant l'objet de décisions préactives à court terme, on y retrouve:

1. *Des unités d'apprentissage.* Ce sont les éléments principaux du programme, délimité dans le temps par un contrôle et une évaluation des connaissances;
2. *Des leçons* ou éléments ayant un seul objectif d'apprentissage et correspondant en gros à l'heure de cours.
3. *Des segments ou activités* au sein de la leçon, par exemple l'explication d'une règle de grammaire suivie d'un exercice d'application.

Les décisions interactives de la part de l'enseignant portent sur deux autres unités :

4. *Les épisodes.* Ce sont des séries de comportements, verbaux ou non verbaux, à but et à contexte déterminés, par exemple : expliquer comment se servir d'un dictionnaire. Pour identifier un épisode, il faut connaître la nature du contexte dans lequel les comportement se déroulent, à quelle fin ces comportements ont lieu, et à quelle mesure un comportement ou une série de comportements donnés représente un mouvement vers cette fin. Ces questions doivent faire l'objet de l'interprétation de l'observateur et requièrent de lui la reconstruction des intentions présidant aux actes et aux comportements observés. Un épisode peut durer de quelques minutes à une heure entière. Les comportements individuels n'acquièrent un sens que par l'épisode dans lequel ils sont inclus. A leur tour, les épisodes donnent leur signification aux segments et aux leçons dans lesquels ils sont inclus. ;
6. *Les comportements,* c'est-à-dire les actions et réactions verbales et non verbales.

D'après ce que nous avons vu, ce modèle consiste à accorder une importance à l'intentionnalité et à la perception des participants pour comprendre la véritable nature des activités et comportements dans la classe. Il met les interprétations de l'observateur au centre même de l'observation interactionnelle.

L'avantage de choisir l'épisode comme la plus petite unité de sens et qu'on ajoute ainsi une dimension qualitative à l'observation quantitative traditionnelle. Par exemple, dans une leçon dont l'objectif est d'enseigner à utiliser un dictionnaire. Dans ce cas là, l'enseignant prévoit deux segments : présentation et travail de groupes. Pendant la présentation, deux ou plusieurs épisodes peuvent avoir lieu: l'enseignant explique pour quoi il est important de se servir un dictionnaire, puis où et comment trouver l'information désirée. Le segment dans ce cas est le même, c'est-à-dire une présentation par l'enseignant. Les épisodes diffèrent, par ce qu'ils servent des objectifs différents, l'un étant la motivation des apprenants, l'autre sur leur information. Le choix de ces objectifs est déterminé par les décisions préactives prises.

On peut dire que le projet de l'IEA illustre bien la perspective interactionniste dans laquelle on conçoit actuellement de plus en plus l'observation de l'enseignement en cadre scolaire. Certes, ledit projet a favorisé la formation des enseignants, et on pourrait souhaiter voir se développer des modèles qui auraient aussi pour but la formations des apprenants. Mais ce projet constitue en lui-même un progrès remarquable dans l'interprétation des actes pédagogiques qui devraient mettre à jour des aspects d'une interaction de classe dont enseignants et apprenant engagé. Ainsi que leur relation avec l'apprentissage.

Un deuxième projet est celui d'évaluation COLT créé par Allen et Fröhlich issu de l'Ontario Institute For Studies in Education, comprend une grille pour l'observation et l'évaluation de la qualité de l'interaction dans les différentes activités de la classe de langue.

Par activité, ils entendent :

- Le type d'activité choisi ( exercice structural, conversation, jeu de rôle, dictée, etc.) ;
- Son organisation ( travail individuel, travail de groupes, professeur/ classe entière) ;
- Son contenu ( structure, fonctions, sujets de discussions, négociation des objectifs d'apprentissage, etc.) ;
- Les aptitudes développées ( lecture, expression écrite, etc.);
- L'utilisation de matériaux.

#### **a- Type d'activité**

- a) activité non pédagogique ( arrangement du mobilier, présentations au début du cours, etc.);
- b) activités pédagogiques (explicites ou implicites) telles que : exercice structural (imitation, substitution), traduction, description, récit, démonstration, jeu de rôle, jeux, rapports, conver-

sation dirigée , discussion , questions / réponses, dictée , écoute, lecture à haute voix , chant , récitation (poème , dialogue), présentation de nouveau matériel, conversation libre, problèmes à résoudre, etc.

### **b- Organisation des participants**

a) classe entière d'une activité centrale; interaction entre le maître et le groupe dans son ensemble, ou entre le maître et des élèves individuels ;

b) élève / élève / classe entière : conversation entre élèves ou activité centrée sur démonstration d'élève ( un élève dans le rôle du maître ou faisant un rapport ; saynète jouée par les élève devant la classe)

c) chœur : les élèves répètent en chœur ce que dit le maître ;

d) travail de groupe : même tâches pour tous les groupes ou tâches différentes suivant les groupes ;

e) travail individuel;

f) travail individuel / de groupe : certains élèves travaillent en groupe, d'autres font du travail individuel.

### **c- Contenu des activités**

a) administratif : conduite de la leçon, discipline, etc. ;

b) linguistique : forme, fonction ,discours, aspect socio-culturel;

c) non-linguistique: à portée restreinte ( rituels journaliers) , relativement limitée ( sujets familiers) ou sans limites ( discussion demandant réflexion et engagement personnel);

d) thématique : thèmes choisis par le maître ; en coopération entre le maître et les élèves ; par les élèves.

### **d- Matériaux**

a) type : texte, matériel auditif , visuel, autre, authentique ;

b) longueur : minimale ( phrases isolées , listes de vocabulaire) ; substantielle ( dialogue , histoire) ;

d) usage : rigide ( le discours se tient de près au matériel, par exemple question de contrôle sur un texte donné) , flexible ( le *discours* dépasse le cadre imposé par le matériel ) , libre ( le matériel sert de tremplin pour activités linguistiques ou non-linguistiques) .

Chaque activité est analysée selon les sept critères communicatifs. Ces critères sont les suivants :

1. *Usage de la langue étrangère* par enseignant et apprenants. La langue étrangère est –elle uniquement objet d'apprentissage ou est – elle aussi instrument d'acquisition?

2. *Initiative dans les prises de parole*. Les apprenants ne parlent – ils que quand on leur donne la parole ou bien parlent – ils spontanément? L'observation porte sur le nombre a) de questions, b) de commentaires initiés spontanément par les apprenants.

3. *Ecart d'information*( « *information gap*»). L'information requise ou échangée est – elle rituelle, c'est-à-dire prévisible , ou bien est-elle nouvelle pour les participants? En d'autres termes , les questions posées par enseignant et apprenants sont-elles des pseudo-questions dont le locuteur connaît déjà la réponse , ou bien sont-elles de véritables requête d'information comprenant expression, négociation et interprétation du sens voulu par le locuteur? La réponse serait-elle la même quelque soit l'interlocuteur , ou bien y a-t-il plusieurs réponses possibles?

4. *Discours continu*: les énoncés des apprenants sont-ils de longueur minimale ou bien forment-ils un discours continu?

5. *Choix de structure* : les apprenants doivent-ils répondre avec un code restreint ou bien ont-ils la liberté du choix? Exemples de code restreint à une structure particulière, répétition, substitution , transformation , lecture à haute voix, etc. Exemples de code relativement restreint : description d'une image ( vocabulaire limité par l'image et la nature de la tâches) ; récit d'une histoire lue ou entendu avec obligation d'employer un vocabulaire particulier. Exemple de code non-restreint : récit libre, conversation, libre.

6. *Corrections / réparations* : l'accent est - il mis sur la correction de la forme ou sur le sens de la communication?

7. *Longueur des échanges* : l'interaction est – elle limitée à des échanges de longueur minimale ou y a- t il coopération dans la construction thématique du discours ( expansions, commentaires, développements, etc.) ? Des échanges prolongés ne sont pas limités aux interlocuteurs initiaux.

Echanges minimales : la création consiste en un feedback minimal ( « bien » - « c'est ça »), ou en une répétition / paraphrase de l'énoncé précédent.

Echange à prolongements minimales : la création consiste en des commentaires, élaboration, explication, etc., en n'invitant pas à la continuation du discours.

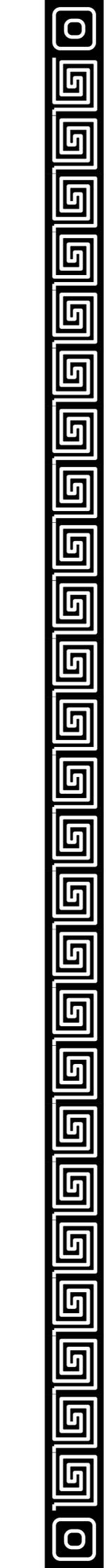
Echanges prolongés : approfondissement du sujet par des questions invitant à la continuation du discours.

Les sept critères ci-dessus permettent de jauger la qualité de l'interaction dans les diverses activités de la classe de langue. Ils ne résolvent pas tous les problèmes d'interprétation des comportements en classe de langue. Certains d'entre eux ne peuvent être correctement évalués que par référence à tout le contexte psychologique et social de la classe ( c'est-à-dire tâches et décisions de l'enseignant, contenus et objectifs de la leçon et du programme en général).

Ce projet représente un pas très important dans la direction d'une évaluation interactionnelle de l'apprenant des langues en milieu scolaire. Il permet à enseignant et apprenant de négocier entre eux- mêmes les différents types d'activités en classe. Le projet COLT par ses critères d'évaluation et son importance admise par l'Ontario Institute for Studies in Education postule à une amélioration de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère en favorisant l'échange et l'interaction dans la classe par leurs différentes directions.

Après avoir discuté les deux notions l'échange oral et l'interaction verbale en classe de FLE, nous allons dire que l'enseignement/ apprentissage d'une langue quelconque nécessite l'intégration voire la motivation de l'apprenant dans une activité purement communicative et langagière. Ce chapitre nous a permis de découvrir certaines notions relatives à l'échange oral et à l'interaction verbale dans une perspective didactique. Important que le choix de l'activité proposée aux apprenants car elle pourrait améliorer la situation de l'apprentissage et amène l'apprenant à s'exprimer verbalement en FLE.

Pour qu'on puisse découvrir la réalité interactive de la classe, nous allons aborder une manière purement pratique en consultant la nature de différentes activités d'expression orale dans le manuel scolaire de classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire en Algérie. Pour découvrir la réalité d'échange et d'interaction en classe nous oblige d'observer les déroulements interactifs. Par contraste, nous allons intégrer d'autres activités hors de manuel scolaire en classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire pour faire comparer. Ces perspectives d'échange et d'interaction auront place dans ce qui suivra.



---

**Chapitre-4. Manuel scolaire (3.A.S.)  
et méthodologie de l'enquête**

Ce chapitre intitulé « manuel scolaire (3.A.S.) et méthodologie de l'enquête » s'intéresse au manuel scolaire pour faire montrer les contenus des activités de l'oral et les différents objectifs de chaque projet. Dans ce contexte, il vise à décrire le programme de 3.A.S. en se référant aux activités orales. Ledit chapitre vise aussi à nous enrichir de recueils de données par une méthodologie favorisant l'enquête par questionnaire.

Suivant notre problématique de recherche portée sur la sollicitation des apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire à l'oral, nous avons l'ambition de consulter ce manuel pour des raisons différentes :

- Avoir une idée grosso modo qu'il s'agit de différentes activités proposées à l'oral.
- Connaître les différents objectifs de chaque projet de manuel.
- Pour que nous puissions faire une comparaison entre les activités orales proposées par le manuel et celles qui seront proposées par les informateurs enquêtés (enseignants du FLE) après l'enquête.

De ce fait, le manuel scolaire réserve une certaine importance pour la mise en pratique de programme. Il est l'outil qui permet aux parents d'élèves de suivre leurs enfants lors de leurs cursus scolaires. Le manuel scolaire facilite aux enseignants et aux apprenants d'atteindre leurs objectifs pédagogiques. Dans cette perspective, l'UNESCO a mis l'accent sur ce fait en disant que

*« Le manuel scolaire est un vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et /ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques ; traditionnellement un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations ou des instructions propres à faciliter les séances d'activité pédagogiques<sup>208</sup> ».*

Ceci dit que le manuel scolaire est la ressource pédagogique la plus connue du système éducatif et des parents d'élèves et sans doute la seule pour certains. Même si on parle de l'intégration de TIC dans les pratiques de classe, la place du manuel scolaire n'est pas encore menacée par le numérique.

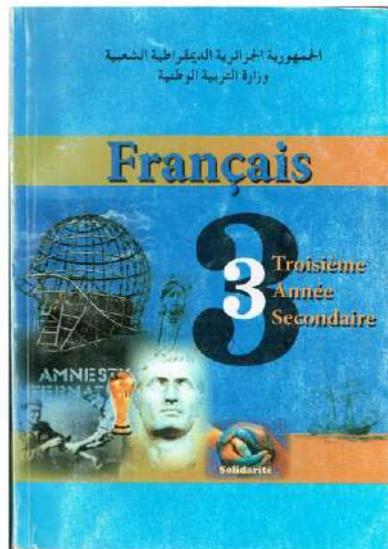
Le guide de professeur nous a permis d'avoir des idées relatives au programme. Il vise à expliciter la démarche adoptée dans le manuel de Français 3A.S. et son contenu. Il présentera le manuel, son organisation et donnera des explications quant à la progression et à la démarche adoptées. Il ne prétend pas se substituer à la préparation du professeur ou à la mise en

---

<sup>208</sup> Ferhani, Fatiha. *Le manuel scolaire, fonctions et utilisations*. Unesco : 2005.

places d'activités qui restent à concevoir de manière adoptée à la classe et aux besoins des élèves. Pour cela , nous allons présenter brièvement le manuel de 3A.S.

#### **4.1.Présentation du manuel de Français 3<sup>ème</sup> A.S.**



Le manuel de Français de 3<sup>ème</sup> Année Secondaire est un outil didactique adaptable, selon des activités spécifiques où le programme les aborde aux deux filières de 3<sup>ème</sup> Année Secondaire issues de la restructuration de l'enseignement secondaire générale et technique à savoir les filières « Lettres et Langues Etrangères» et « Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie».

Ce manuel est conforme au programme officiel tant du point de vue du contenu que de celui de l'approche préconisée. Les activités proposées prennent en charge les différents domaines d'apprentissage ( écrit et oral) pour l'installation ou le développement d'une compétence de communication. Ce manuel propose des situations d'évaluation diagnostique, formative et certificative. Pour bien éclaircir ces compétences et leurs visées, nous amenons à présenter une fiche technique relatif au manuel.

##### **4.1.1. Fiche technique du manuel**

Le manuel de 3A.S. propose :

1. Des supports écrits en relation avec les objets d'étude inscrits au programme. Ces supports se veulent aussi variés qu'adaptés aux objectifs d'apprentissage et permettent de développer des activités dans différents domaines.

2. Des activités permettant de développer les compétences retenues dans le programme dans les différents domaines d'apprentissage, à savoir :

- Des compétences de lecture à l'écrit et à l'oral;
- Des compétences de production à l'écrit et à l'oral.

3. Une conception de l'apprentissage qui repose sur des situations problèmes de recherche pour l'élève et pour le professeur.

4. Des situations d'apprentissage qui favorisent la réalisation de projets individuel et / ou collectifs.

5. L'évaluation comme une étape intégrée à l'apprentissage : une évaluation diagnostique avant chaque projet , une évaluation formative, à la fin de chaque séquence, pour réguler les actions pédagogiques et améliorer les performances et une évaluation certificative à la fin du projet.

La démarche adoptée consiste à soumettre à l'analyse ( activité de compréhension) le texte proposé, choisi en fonction de la situation de communication , du système d'énonciation qu'il présente et des pertinences, au plan discursif et linguistique qu'il contient pour permettre à l'élève de percevoir l'aspect de discours inscrits au programme et les structures qui en rendent compte.

Cette analyse et la manipulation des données contenues dans le support permettent de « faire le point» pour fixer les notions à retenir et à réinvestir dans des activités de production ( écrite ou oral). Ces activités, proposées à la suite de chaque texte ont un double intérêt :

-Elles permettent à l'élève un entraînement à la production du discours en fonction de l'intention communicative énoncée dans la consigne. Cet entraînement facilitera la réalisation du projet dont il a la charge. Il sera soutenu par des feuilles de route qui jalonnent son parcours.

-Elles permettent au professeur de mettre en place des activités aussi variées que nécessaires ( au plan lexical, phrastique, sémantique , organisationnel et discursif).

Le projet est le cadre d'intégration des activités de production écrites et / ou orales. Il est la performance à travers laquelle se manifestent les compétences développées et le lieu d'intégration des acquis.

Le manuel de 3<sup>ème</sup> A.S. prend en charge les différents types d'évaluation et les situe à des moments adaptés à leurs fonctions :

-L'évaluation diagnostique qui est un processus de mesure , de jugement et de décision trouve sa place avant chaque projet sous forme d'activité de compréhension et / ou de production et permet au professeur de contrôler les «près requis» pour organiser son action pédagogique en fonction du niveau de ses élèves. Elle permettra aussi à l'enseignant d'identifier le niveau réel des apprenants afin d'élaborer un plan de formation ou d'opérer les remédiations nécessaires avant de se lancer dans un nouveau processus d'apprentissage.

-L'évaluation certificative ( en fin de projet) permet de constater les acquis réels de l'apprenant. Elle met en évidence les lacunes et les éléments positifs sur lesquels peut s'appuyer le professeur pour adapter sa stratégie sur le plan des objectifs, des contenus et de la résolution des "situations- problèmes" proposée.

Le manuel scolaire impose un programme par lequel tout enseignant va l'appliquer lors de ses tâches d'enseignement / apprentissage en suivant les objectifs de chaque unité pédagogique. Le programme scolaire favorise la pratique des activités proposées relatives à l'oral ou/ et à l'écrit. Dans cette perspective, OLIVIERA, Rosane Machado dans son article intitulé "*programme scolaire: un ensemble de connaissances pour atteindre les objectifs d'éducation*" elle disait que

*«Le programme scolaire est un élément enrichissant du travail / éducateur de l'enseignant dans le contexte formel et dans un cadre non formel. Le programme est très important pour la vie et pour la planification de l'enseignement, il est le programme qui permet à l'enseignant une organisation fixe de contenu et les activités d'une manière claire, critique, autonome, de réflexion, active et démocratique dans le contexte scolaire, et le programme, une ressource à l'appui à l'apprentissage et le développement important des élèves dans la société.»<sup>209</sup>*

Par cette définition, le programme scolaire est considéré comme étant un guide d'enseignement quelconque. Il facilite la tâche d'enseignement / apprentissage par son planification et son organisation de toute activité. Le programme scolaire est toujours actif pour donner une sollicitation à l'apprentissage dans la vie scolaire et extrascolaire. Il permet aussi à l'élève un épanouissement continu dans la société.

Dans le cadre de notre recherche portée sur la motivation des apprenant de 3A.S. et leur sollicitation à l'expression orale. Nous allons voir le programme en prenant en considération les différents types d'activités orales proposées par le manuel.

---

<sup>209</sup> Oliviera , Rosane Machado. *Programme scolaire : un ensemble de connaissances pour atteindre les objectifs pédagogiques* cité in : [http:// www.nucluedoconhecimento.com.br](http://www.nucluedoconhecimento.com.br) : consulté le 12/08/2020.

**Programmes de français**  
**3AS / Filières communes**

1<sup>ère</sup> période : du 4-09-2011 au 27-10-2011 (8 semaines=40 jours)

Domaines	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Temps prévu pour les activités	Obs. et orientations
Oral	Comprendre et interpréter des discours historiques, en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les discours :</li> <li>Objet d'étude : Documents et textes d'histoire</li> <li>L'intention communicative : Exposer des faits et manifester son esprit critique.</li> <li>Visée explicative du discours historique</li> <li>Ancrage énonciatif :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>énonciation du discours théorique scientifique.</li> </ul> </li> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication orale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de compréhension de l'oral</li> <li>Identification des références historiques</li> <li>Repérage des mots clés dans un texte</li> <li>Identification des procédés d'objectivation du discours historique</li> <li>Identification de faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li>Sélection des informations essentielles</li> <li>...</li> </ul>	2h d'oral / séquence	Ces horaires sont donnés à titre indicatif
	Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans le texte</li> <li>Le code oral (schéma intonatif, syntaxe de l'oral, prononciation, pauses dans un discours oral, le débit de celui qui s'exprime...)</li> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle)</li> <li>Le thème choisi</li> <li>La prise de notes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de production orale</li> <li>Reformulation de l'information essentielle</li> <li>Résumé d'un texte</li> <li>Production de texte en respectant le thème donné</li> <li>...</li> </ul>		
Ecrit	Comprendre et interpréter des discours historiques, en vue de les restituer sous forme de synthèse à un (des) destinataire(s) précis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les discours :</li> <li>Objet d'étude : Documents et textes d'histoire</li> <li>L'intention communicative : Exposer des faits et manifester son esprit critique.</li> <li>Visée explicative du discours historique</li> <li>Ancrage énonciatif :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>énonciation du discours théorique scientifique.</li> </ul> </li> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication</li> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans le texte</li> <li>Les faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de compréhension de l'écrit</li> <li>Identification des références historiques</li> <li>Repérage des mots clés dans un texte</li> <li>Repérage des commentaires du scripteur</li> <li>Identification des procédés d'objectivation du discours historique</li> <li>Identification de faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li>Sélection des informations essentielles</li> <li>Distinction entre l'événement historique et les commentaires du scripteur</li> <li>...</li> </ul>	5 h de compréhension de l'écrit + fonctionnement de la langue / séquence	

**Programmes de français**  
**3AS / Filières communes**

	Produire une synthèse de documents pour un lecteur déterminé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle)</li> <li>Le thème choisi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de production écrite</li> <li>Analyse comparative de textes pour la réalisation d'une synthèse.</li> <li>Expansion du texte par introduction de phrases ou par insertion d'énoncés (témoignages)</li> <li>Compte-rendu d'un texte d'histoire</li> <li>Synthèse d'informations par regroupements de données</li> <li>Elaboration d'un texte relatant un fait d'histoire</li> <li>...</li> </ul>	4 h production d'écrit et de compte-rendu de devoir / séquence	
Semaine d'évaluation et remédiation périodique éventuelle					
Critères sur la maîtrise des ressources			Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources		
Oral	- Pertinence de l'écoute - Qualité de l'écoute	- Ecoute complète d'un texte oral - Sélection d'éléments pertinents répondant à la consigne			
	- Pertinence de la production - Correction de la langue	- Présentation de l'événement historique. - Bonne articulation - Respect de la prosodie			
Ecrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Volume de la production</li> <li>Pertinence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1/3 environ de l'ensemble des documents.</li> <li>✓ Séparation introduction /corps du texte (de la synthèse).</li> <li>- Introduction présentant une accroche et annonçant la problématique et le plan.</li> <li>- Sélection des informations essentielles.</li> <li>- Précision de la référence pour chaque grande idée.</li> <li>- Rédaction à la 3ème personne.</li> <li>- Rédaction avec objectivité.</li> <li>- Concision.</li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Présence d'un plan personnel et cohérent.</li> <li>- Plan visible de prime abord.</li> <li>- Soulignage des titres.</li> <li>- Parties équilibrées.</li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correction de la langue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mise en évidence des transitions.</li> <li>- Emploi des termes génériques.</li> <li>- Suppression des redondances.</li> <li>- Effort de formulation personnelle.</li> <li>- Usage d'une ponctuation adéquate.</li> </ul>			

**Programmes de français**  
**3AS / Filières communes**

2<sup>e</sup> période : du 6-11-2011 au 29-12-2011 (8 semaines=40 jours)

Domaines	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Temps prévu pour les activités	Obs. et orientations
Oral	Comprendre et interpréter des discours historiques, en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les discours :</li> <li>Objet d'étude : <b>Documents et textes d'histoire</b></li> <li>L'intention communicative : <b>Exposer des faits et manifester son esprit critique.</b></li> <li>Visée <b>explicative</b> du discours historique</li> <li>Ancrage énonciatif :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>énonciation du discours théorique scientifique.</li> </ul> </li> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication orale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Activités de compréhension de l'oral</b></li> <li>- <b>Identification</b> des références historiques</li> <li>- <b>Repérage</b> des mots clés dans un texte</li> <li>- <b>Identification</b> des procédés d'objectivation du discours historique</li> <li>- <b>Identification de faits de langue</b> dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li>- <b>Sélection</b> des informations essentielles</li> <li>...</li> </ul>	2h d'oral / séquence	Ces horaires sont donnés à titre indicatif
	Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour <b>exposer des faits en manifestant son esprit critique.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans le texte</li> <li>Le code oral (schéma intonatif, syntaxe de l'oral, prononciation, pauses dans un discours oral, le débit de celui qui s'exprime...)</li> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle)</li> <li>Le thème choisi</li> <li>La prise de notes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Activités de production orale</b></li> <li>- <b>Reformulation</b> de l'information essentielle</li> <li>- <b>Résumé</b> d'un texte</li> <li>- <b>Production</b> de texte en respectant le thème donné</li> <li>...</li> </ul>		
Ecrit	Comprendre et interpréter des discours historiques, en vue de les restituer sous forme de <b>synthèse</b> à un (des) destinataire(s) précis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les discours :</li> <li>Objet d'étude : <b>Documents et textes d'histoire</b></li> <li>L'intention communicative : <b>Exposer des faits et manifester son esprit critique.</b></li> <li>Visée <b>explicative</b> du discours historique</li> <li>Ancrage énonciatif :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>énonciation du discours théorique scientifique.</li> </ul> </li> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication</li> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans le texte</li> <li>Les faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Activités de compréhension de l'écrit</b></li> <li>- <b>Identification</b> des références historiques</li> <li>- <b>Repérage</b> des mots clés dans un texte</li> <li>- <b>Repérage</b> des commentaires du scripteur</li> <li>- <b>Identification</b> des procédés d'objectivation du discours historique</li> <li>- <b>Identification de faits de langue</b> dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li>- <b>Sélection</b> des informations essentielles</li> <li>- <b>Distinction</b> entre l'événement historique et les commentaires du scripteur</li> <li>...</li> </ul>	5 h de compréhension de l'écrit + fonctionnement de la langue / séquence	

**Programmes de français**  
**3AS / Filières communes**

	Produire une <b>synthèse</b> de documents pour un lecteur déterminé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle)</li> <li>Le thème choisi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Activités de production écrite</b></li> <li>- <b>Analyse</b> comparative de textes pour la réalisation d'une synthèse</li> <li>- <b>Expansion</b> du texte par introduction de phrases ou par insertion d'énoncés (témoignages)</li> <li>- <b>Compte-rendu</b> d'un texte d'histoire</li> <li>- <b>Synthèse</b> d'informations par regroupements de données</li> <li>- <b>Elaboration</b> d'un texte relatant un fait d'histoire</li> <li>...</li> </ul>	4 h production d'écrit et de compte-rendu de devoir / séquence	
<b>Semaine d'évaluation et remédiation périodique éventuelle</b>					
Critères sur la maîtrise des ressources			Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources		
Oral	- <b>Pertinence de l'écoute</b> - <b>Qualité de l'écoute</b>	- Ecoute complète d'un texte oral - Sélection d'éléments pertinents répondant à la consigne			
	- <b>Pertinence de la production</b> - <b>Correction de la langue</b>	- Présentation de l'événement historique. - Bonne articulation - Respect de la prosodie			
Ecrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Volume de la production</li> <li>Pertinence.</li> <li>Organisation</li> <li>Correction de la langue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1/3 environ de l'ensemble des documents.</li> <li>✓ Séparation introduction /corps du texte (de la synthèse).</li> <li>- Introduction présentant une accroche et annonçant la problématique et le plan.</li> <li>- Sélection des informations essentielles.</li> <li>- Précision de la référence pour chaque grande idée.</li> <li>- Rédaction à la 3<sup>ème</sup> personne.</li> <li>- Rédaction avec objectivité.</li> <li>- Conclusion.</li> <li>✓ Présence d'un plan personnel et cohérent.</li> <li>- Plan visible de prime abord.</li> <li>- Soulignage des titres.</li> <li>- Parties équilibrées.</li> <li>✓ Mise en évidence des transitions.</li> <li>- Emploi des termes génériques.</li> <li>- Suppression des redondances.</li> <li>- Effort de formulation personnelle.</li> <li>- Usage d'une ponctuation adéquate.</li> </ul>			

**Programmes de français  
3AS / Filières communes**

3<sup>e</sup> période : du 15-01-2012 au 22-03-2012 (10 semaines=50 jours)

Domaines	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Temps prévu pour les activités	Obs. et orientations
Oral	Comprendre et interpréter des discours à visée argumentative, en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication orale</li> <li><b>Les discours</b></li> <li><b>Objet d'étude</b> : Le débat d'idées.</li> <li><b>L'intention communicative</b> : dialoguer pour confronter des points de vue.</li> <li>La visée : « prendre position »</li> <li><b>Ancrage énonciatif</b> :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>référence situationnelle</li> </ul> </li> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans son texte</li> <li>Le code oral (schéma intonatif, syntaxe de l'oral, prononciation, les pauses dans un discours oral, le débit de celui qui s'exprime...)</li> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle, expressive)</li> <li>Le thème choisi</li> <li>Vocabulaire de l'argumentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Activités de compréhension de l'oral</b></li> <li>- Repérage du thème du débat</li> <li>- Identification du point de vue des interlocuteurs</li> <li>- Identification des arguments</li> <li>- Identification des procédés employés par le locuteur pour agir sur l'allocutaire</li> <li>- Discrimination des différents arguments d'autorité</li> <li>...</li> <li><b>Activités de production orale</b></li> <li>- Reformulation d'arguments</li> <li>- Développement d'un argument par un exemple</li> <li>- Développement d'un point de vue par des arguments</li> <li>- Recherche de contre arguments pour exprimer une prise de position</li> <li>- Confrontation de points de vue sur un thème donné</li> <li>- Simulation d'un débat</li> <li>...</li> </ul>	2h d'oral / séquence	Ces horaires sont donnés à titre indicatif
	Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exprimer une prise de position dans un débat.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication orale</li> <li><b>Les discours</b></li> <li><b>Objet d'étude</b> : Le débat d'idées.</li> <li><b>L'intention communicative</b> : dialoguer pour confronter des points de vue.</li> <li>La visée : prendre position</li> <li><b>Ancrage énonciatif</b> :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>référence situationnelle</li> </ul> </li> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans son texte</li> <li>Les progressions thématiques</li> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle, expressive)</li> <li>Les faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li>Le thème choisi</li> <li>Les niveaux de langue</li> <li>Vocabulaire de l'argumentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Activités de compréhension de l'écrit</b></li> <li>- Repérage du thème du débat</li> <li>- Identification des points de vue dans un débat</li> <li>- Identification des arguments</li> <li>- Identification des figures de style utilisées pour réfuter</li> <li>- Discrimination des différents arguments d'autorité</li> <li>- Repérage des éléments grammaticaux convoqués dans le texte</li> <li>...</li> <li><b>Activités de production écrite</b></li> <li>- Reconstitution d'un texte à visée argumentative</li> <li>- Rédaction de la thèse</li> <li>- Rédaction d'arguments et de contre arguments.</li> <li>- Rédaction d'exemples</li> <li>- Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument</li> <li>- Complétion d'un texte polémique par une introduction et/ou une conclusion</li> <li>- Résumé de l'information essentielle</li> <li>- Rédaction d'un texte qui réfute un autre</li> <li>...</li> </ul>	Ces horaires sont donnés à titre indicatif 6 h de compréhension de l'écrit + fonctionnement de la langue / séquence	

Page 6

**Programmes de français  
3AS / Filières communes**

	Produire un texte exprimant une prise de position pour participer à un débat d'idées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>référence situationnelle</li> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans son texte</li> <li>Les progressions thématiques</li> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle, expressive)</li> <li>Les faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li>Le thème choisi</li> <li>Les niveaux de langue</li> <li>Vocabulaire de l'argumentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Activités de production écrite</b></li> <li>- Reconstitution d'un texte à visée argumentative</li> <li>- Rédaction de la thèse</li> <li>- Rédaction d'arguments et de contre arguments.</li> <li>- Rédaction d'exemples</li> <li>- Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument</li> <li>- Complétion d'un texte polémique par une introduction et/ou une conclusion</li> <li>- Résumé de l'information essentielle</li> <li>- Rédaction d'un texte qui réfute un autre</li> <li>...</li> </ul>	4 h production d'écrit et de compte-rendu de devoir / séquence	
Semaine d'évaluation et remédiation périodique éventuelle					
	Indicateurs sur la maîtrise des ressources		Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources		
Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pertinence</li> <li>Organisation</li> <li>Correction de la langue</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pertinence des idées par rapport au thème.</li> <li>- Pertinence des arguments par rapport à l'idée défendue.</li> <li>- Pertinence des exemples par rapport aux arguments</li> <li>- Prise en charge du statut de l'interlocuteur.</li> <li>- Evolution des propos en fonction de l'argumentation des autres</li> <li>✓ Progression claire de la pensée.</li> <li>- Reformulation du propos dans un but d'explication</li> <li>✓ Lexique adéquat au thème.</li> <li>- Voix claire et audible</li> <li>- Ton adéquat</li> <li>- Respect du temps de parole</li> <li>- Participation au débat en imposant sa parole</li> </ul>		
	Ecrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Volume de la production</li> <li>Pertinence</li> <li>Organisation</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vingt lignes</li> <li>✓ Référence situationnelle</li> <li>- Prise en charge du destinataire</li> <li>- Pertinence des arguments par rapport à la prise de position</li> <li>- Pertinence de l'exemple par rapport à l'argument</li> <li>- Pertinence de l'ordre de présentation des arguments</li> <li>✓ Présence de trois parties :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction présentant la prise de position,</li> </ul> </li> </ul>	

Page 7

Vu le programme de 3.A.S. cité aux tableaux ci-dessus, nous pouvons dire qu'il est uni pour toutes les filières. Dans cette perspective, nous allons discuter que les activités réservées à l'oral pour chaque projet en abordant le plan du manuel.

### 4.1.2. Plan du manuel

Chaque projet prévu dans le programme est sous-tendu par une intention communicative. Ces intentions communicatives ont déterminé, en dernière instance, le découpage en séquences. Le nombre de séquence a été déterminé en fonction des critères suivants: la complexité de l'objectif visé et la nouveauté des aspects du discours pour l'élève. Ainsi, le 1<sup>er</sup> et le 4<sup>ème</sup> projets sont envisagés en trois séquences; les deuxième et 3<sup>ème</sup> en deux séquences.

Il s'agit de mener l'élève vers une maîtrise progressive des mécanismes et des structures de la langue et renforcer ses capacités à interroger les éléments linguistiques contenus dans un discours pour déceler l'intention communicative du locuteur ( ou de scripteur) en tant que destinataire d'un discours d'une part, et rendre susceptible son intention communicative en tant que producteur de discours d'autre part.

A l'intérieur de chaque séquence, nous avons prévu un certain nombre de textes ( 4 ou 5) pour établir une progression dans le renforcement de la compétence et permettre, en classe, des activités suffisantes pour mener l'élève vers une maîtrise de l'analyse ou de la production d'un discours.

Chaque support est choisi en fonction de l'aspect du discours à mettre en relief, matérialisé dans le rubrique "faire le point". Cette rubrique met en évidence ce qui caractérise le support sélectionné dans un logique de progression vers l'objectif d'apprentissage visé. Elle intervient après une activité de compréhension dans laquelle l'élève est orienté vers le système d'énonciation, la situation de communication et les pertinences linguistiques caractérisant le discours en question.

Cette "mise au point" faite, c'est-à-dire une pertinence du discours relevée, l'on passe à une activité de production ( écrite ou orale) pour mettre l'élève devant une situation- problème et lui permettre d'opérationnaliser les acquis en compréhension.

L'enseignant fera de cette activité de production le moment où, collectivement , en groupes ou individuellement les élèves manipulerons les éléments pour la langue un discours ( écrit ou oral) marqué par une cohérence sémantique et manifester une intention communicative précise énoncé dans la consigne. Ces activités de compréhension et de production sont organisées et hiérarchisées dans la perspective de soutien à la réalisation du projet de l'élève. Certaines activités de production relèvent des techniques comme le résumé ou la synthèse.

### **4.1.3. Les contenus ( activités de l'oral et chapitres)**

En parlant des activités de l'oral, Ce manuel scolaire porte des objectifs divers pour l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE. Il est divisé en chapitres, chaque chapitre se compose de des séquences dont chacune a un objectif différent. Vu les différents objectifs liés à notre recherche qui s'intéresse plus aux activités orales et leurs efficacités de solliciter les apprenants de 3.A.S à s'exprimer à l'oral en FLE, nous aurons l'ambition de discuter plus en détail les activités réservée à l'expression orale de ce manuel scolaire dans ce qui suit.

#### **Chapitre 1: Textes et documents d'histoire**

Ce chapitre est divisé en trois séquences. Ces trois séquences permettent de distinguer « le narrable » de «l'argumentable» dans un récit d'historien.

##### **4.1.3.1. Séquence 1 Informer d'un fait d'histoire .**

Les trois premiers textes ( Histoire de la Coupe du Monde, Brève histoire de l'informatique et la colonisation française ) permettent au professeur de clarifier la notion de fait d'histoire, de montrer la progression chronologique dans l'exposition des faits, l'effacement de l'auteur et l'enjeu du discours.

Les activités de l'expression orale vont mettre l'élève face à une situation:

- Rechercher des faits, les dater, les hiérarchiser et informer son interlocuteur.

##### **4.1.3.1.1. Texte 1 « Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes de D. Sourdel »**

Ce texte présente une de faits dans la même perspective (informer) et avec les mêmes caractéristiques : effacement de l'auteur et neutralité manifeste. La typologie est, de ce fait, marquée par des pertinences propres au récit ( temps verbaux, chronologie, personnages, verbes d'action, etc.).

## Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes

Alors que la conquête de la Syrie n'était pas achevée, des troupes arabes traversaient l'isthme de Suez et envahissaient l'Égypte pour mettre la main sur le « grenier du monde » que constituait le delta du Nil. Leur chef, du nom de 'Amr, prit sans difficulté Péluse, puis marcha en direction de Babylone et se heurta, à Héliopolis, à une armée byzantine, mal préparée, qui fut rapidement dispersée (juillet 640). Peu après, la forteresse de Babylone, à l'emplacement du Caire actuel, capitula, de même qu'Alexandrie, si bien qu'à la fin de 642 la basse Égypte toute entière appartenait aux conquérants dont le chef s'installa en amont du delta du fleuve et près de l'ancienne forteresse byzantine, dans une ville-camp, qui reçut le nom d'Al-Fustat (du grec fossaton « camp »).

Très rapidement les troupes arabes voulurent exploiter leur victoire en continuant leur marche vers l'ouest. 'Amr s'emparait de Barka, en Tripolitaine, quand il fut rappelé et révoqué. Il fut remplacé par son neveu 'Okba qui, dès 647, pénétra en Afrique du Nord où la domination byzantine était chancelante et vainquit, à Suffetula ou Sbeitla, l'armée du patrice Grégoire qui venait de se faire proclamer empereur et qui fut tué lors de l'engagement. Les opérations, arrêtées lors des troubles qui suivirent l'assassinat du calife 'Othmân, reprirent vers 665. Ce fut alors que 'Okba fonda en Afrique une ville-camp qui prit le nom d'Al Kayrawan (Kairouan) et qui allait servir de base de départ pour les expéditions postérieures. De là, 'Okba put lancer des raids qui atteignirent la côte atlantique ; ce fut la fameuse « course à l'océan », dont le résultat fut de déclencher une révolte parmi les populations berbères du Maghreb. Le gouvernement central n'ayant pas à ce moment les moyens de réagir, l'Afrique du Nord dut être pratiquement évacuée. Mais dès 688, le nouveau calife 'Abd Al-Malik organisait des expéditions qui permirent de réoccuper progressivement, puis de pacifier le Maghreb. Les derniers noyaux de résistance byzantine furent éliminés et, malgré la révolte menée par une femme appelée Al-Kâhina, « la devineresse », dans les montagnes de l'Aurès, l'intérieur du pays fut définitivement soumis à la domination arabe vers 709.

A cette date, les Berbères avaient cessé de s'opposer aux conquérants et avaient même commencé à participer avec eux à l'administration de la nouvelle province musulmane d'Afrique. Le gouverneur arabe Mûsa ibn Nusayr avait ainsi pris comme lieutenant un chef berbère du nom de Târik Ibn Ziyâd. Ce

personnage, dès 711, entreprit d'envahir, à la tête d'une troupe de berbères islamisés, le territoire espagnol où le régime visigothique était chancelant. Ayant abordé dans la baie d'Algésiras, près du promontoire rocheux qui allait prendre son nom, Djabal Tarik (ou Gibraltar), il vainquit le roi Rodrigue qui venait de monter sur le trône, puis occupa successivement Séville, Cordoue et Tolède avant de continuer vers le nord. Mûsâ, ayant appris ces victoires fulgurantes, se hâta, en juin 712, de rejoindre Târik avec un contingent plus important, composé à la fois d'Arabes et de Berbères. Se rendant maître du plateau d'Extremadure où certaines villes avaient tenté de résister, il écrasa le reste de l'armée visigothique en septembre 713 à Salamanque et s'installa à Tolède où il battit monnaie, consacrant l'annexion de l'Espagne à l'Empire Islamique. Il s'élança ensuite à son tour vers le nord, à la poursuite des anciens partisans du roi Rodrigue, mais fut rappelé par le calife qui lui demandait de rendre des comptes sur sa gestion. Ce fut son fils et successeur qui acheva l'occupation de l'Espagne en établissant la domination musulmane sur l'actuel Portugal ainsi que sur l'Andalousie orientale.

Délaissant la région des Asturies où s'étaient retranchés les derniers Visigoths, les conquérants traversèrent bientôt les Pyrénées et dès 714 lancèrent des incursions dans le Languedoc et le Roussillon. Après s'être emparés de Carcassonne et de Nîmes, ils remontèrent la vallée du Rhône et atteignirent Lyon, puis Autun en 725. Une autre colonne s'élança en Gascogne, commandée par l'émir 'Abd Ar-Râhman qui s'empara de Bordeaux, mais se heurta en 732, au nord de Poitiers, à l'armée de Charles Martel qui l'obligea à battre en retraite.

Dominique SOURDEL *Histoire des Arabes*  
Presses Universitaires de France, 1980

#### 4.1.3.1.2. *Activité orale*

En se référant aux cours d'Histoire, deux élèves présenteront chacun un court exposé sur la conquête.

- Prenez des notes pour faire la synthèse des informations rapportées.

#### 4.1.3.1.3. *Texte 2 « La société européenne d'Algérie » et « La population urbaine en Algérie dans les années 1920 » de M. KEDDACHE.*

Ces deux textes ont été choisis pour orienter l'élève vers une autre perspective du discours avec une visée communicative explicite : exposer pour expliquer. Cette explication donne une autre dimension au discours : la marque de l'historien. Le discours reste cependant objectif. L'historien informe d'une situation en s'appuyant sur :

- 1- Une réalité vécue.
- 2- Des documents authentiques.

Séquence 1

### La société européenne d'Algérie

La colonisation entraîna l'intrusion d'un peuplement européen minoritaire à la mentalité de vainqueur, privilégié par ses droits de citoyen et la supériorité de ses moyens économiques et techniques.

En janvier 1840, le nombre des Européens s'élevait à 25000, installés principalement dans les grandes villes, mais 44% seulement d'entre eux étaient français. Dans les préfectures de la métropole, on chercha par la publicité, à recruter des ouvriers spécialisés et des colons. De 1842 à 1846, arrivèrent de petits propriétaires de Provence et du Nord-Est, de bons agriculteurs espagnols, des Maltais éleveurs de chèvres, des Italiens maçons et surtout tâcherons. En 1847, 15000 immigrants s'installèrent. L'Algérie devint l'exutoire des populations pauvres du nord de la Méditerranée.[...]

Après la guerre franco-allemande de 1870, Paris offrit 100 000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine. Parallèlement à cette immigration organisée, la colonisation libre se poursuivait. [...] La naturalisation, accordée automatiquement aux fils d'étrangers, renforça la faible majorité française et cimentait un bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française sur la civilisation musulmane et l'infériorité des « indigènes » par rapport aux citoyens français.

**Mahfoud KADDACHE**, *La Conquête Coloniale et la Résistance*, ALGERIE, Editions Nathan-Enal, 1988.

#### **4.1.3.1.4. Activité orale**

Renseignez –vous auprès des personnes de votre entourage ayant vécu la période coloniale sur les conditions sociales et économiques de la population algérienne de l'époque et exposez brièvement de manière structurée, les informations recueillies. ( La prise de notes opérée lors des différents exposés vous aidera à faire la synthèse des informations présentées.)

#### **4.1.3.1.5. Texte 3 « Chant populaire Kabyle » rapporté par Melha BENBRAHIM.**

Ce texte est une synthèse rendue par le poème rapporté par Melha BENBRAHIM dans lequel la relation d'évènements est envisagée comme une transmission d'un vécu pour «éclairer, aviser, éduquer, etc.». Ce qui constitue la mémoire est la somme de faits vécus et versés au profit de l'expérience, du présent et de l'avenir au plan culturel et identitaire.

## Chant populaire Kabyle

Je relate la tragédie, Que l'avisé comprenne ! Alger du Zouawi a été dévastée, le jour de l'Aïd, jour de fête, Les Français avançaient Tel un torrent en crue, lançant plusieurs bataillons, Composés en majorité de zouaves. Il s'est abattu sur nous comme du gel, Ou de la neige qui déferle. Il nous envoya un émissaire, A qui il confia un message ferme, Nous intimant « de choisir la bonne voie » : Nous rallier à l'armée française. La contrée accueille les exilés, Qui arrivent de toutes parts, Aux Aït Iraten, la puissante tribu. Nous pensions être en lieu sûr Mais les Français occupent déjà les crêtes,	Ils campent à Larba Un mercredi matin Ce fut une pénible journée pour tous. Ce fut à l'aube étoilée, Rares étaient ceux qui avaient rompu le jeûne. A Icherriden, eut lieu l'empoignade. Cavaliers et fantassins mêlés, Dans un nuage de poussière, Qui s'élevait haut dans les cieux. Parmi les combattants, Rares étaient les survivants. Le Maréchal portant képi, C'est lui le décideur. Lalla Fadhma que nous consultons et vénérons, Parée de bracelets et de perles, Est à présent sous la tutelle du Général. C'est la sœur de Sidi Tahar !
---	--

Rapporté par M. BENBRAHIM dans *Femmes du Maghreb*, 9/99

#### 4.1.3.1.6. *Activité orale*

Faites une recherche auprès des personnes que vous connaissez pour recueillir un chant populaire relatant un fait de l'Histoire algérienne ou un évènement historique ayant eu lieu dans votre région.

- Déclamez- les en classe ( Vous expliquerez à vos camarades les métaphores et les images qu'il contient).

#### 4.1.3.2. *Séquence 2 : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire.*

Quatre textes portant sur des témoignages et en relation avec l'Histoire de l'Algérie sous domination coloniale.

##### 4.1.3.2.1. *Texte 1 « Delphine pour mémoire de D. DAENINCKS »*

Ce texte s'intéresse à étudier le système d'énonciation ancré dans le présent et un autre ancré dans le passé. Cette organisation n'est ni neutre ni gratuite en ce sens que l'enjeu du discours est de faire partager au lecteur les émotions, les jugements et la position de l'auteur par rapport aux faits. La position de l'auteur est clairement énoncé à la fin du texte. L'auteur participe à un débat d'actualité : le devoir de mémoire et les atrocités commises par le système

colonial pendant l'occupation. L'Histoire n'est pas uniquement la narration mais aussi ce que les faits ont provoqués comme douleur, comme misère.

### **Delphine pour mémoire**

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers<sup>1</sup>. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malraux<sup>2</sup>. Puis Charonne<sup>3</sup>, deux jours plus tard. Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle »<sup>4</sup>, une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts anonymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à la page des

#### **4.1.3.2.2. Activité orale**

Que s'est-il passé, en France, le 17 octobre 1961 et le 8 février 1962?

-Faites une petite recherche documentaire à ce sujet et exposez oralement les informations recueillies. Prenez des notes pour faire oralement une courte synthèse des informations exposées.

#### **4.1.3.2.3. Texte 2 «Histoire du 8 Mai 1945» M. Yousfi**

Ce texte s'inscrit dans la typologie narrative, aucun indice ne renvoie à l'auteur, il est apparemment effacé. Néanmoins, l'exploitation lexicale révèle un enjeu: «raconter pour exprimer un point de vue». Les adjectifs et les adverbes caractérisant les différentes actions, le lexique utilisé rendent compte de la présence du narrateur et de son intention.

Même si aucun indice linguistique ne signale la présence de l'auteur ( le « je » n'apparaît pas dans le texte) on peut dire que le discours par son enjeu est argumentatif par les différents procédés linguistiques utilisés et stylistiques adoptés.

La production orale va dans le même sens et permettra au professeur d'étoffer ces activités par un travail sur la langue dans un cadre contextuel typologiquement marqué au plan narratif sous-entendu par un enjeu spécifiquement orienté vers la persuasion.

### Histoire du 8 mai 1945

#### Répression sanglante dans le Nord-Constantinois

Ce jour du 8 mai, de grandes manifestations furent organisées par le P.P.A.<sup>1</sup> à travers tout le pays, l'Algérie revendicatrice défila en scandant dignement : «A bas le colonialisme !» «Vive l'Algérie indépendante !» «Libérez Messali !» «Libérez les détenus politiques».

A l'exemple du 1er mai, les manifestations eurent un caractère pacifique, et partout où les forces de police ne s'interposaient pas, tout se déroula dans l'ordre et le calme absolu.

Puis, ce fut la provocation, l'éclatement : «C'est à la suite de l'intervention des policiers et des soldats dans les villes de garnisons que les bagarres commencèrent.» avoua Henri Benzet. Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas. Les massacres atteignirent le paroxysme de la tragédie dans le Constantinois.

F. Abbas témoigna de Sétif, sa ville : « Le 8 mai 1945 est un mardi, c'est le marché hebdomadaire. La ville de Sétif abrite ce jour là, entre cinq et quinze mille fellahs et commerçants venus des régions les plus éloignées...».

Dans cette cité, le cortège parfaitement organisé et autorisé par les autorités à son départ de la mosquée, parvint sans incident jusqu'au niveau du café de France. Là, aux alentours, des cars chargés de policiers étaient postés et prêts à intervenir. L'inspecteur Laffont (habillé en civil), assis à la terrasse de l'établissement, se leva, bondit et tenta d'arracher la pancarte portant l'inscription : «A bas l'impérialisme ! Vive la victoire des Alliés !». Le porteur de la pancarte résista, mais l'inspecteur lui tira trois balles de pistolet dans le ventre. Les policiers qui encadraient le cortège se regroupèrent rapidement face aux manifestants. Alors le scénario se déroula furieusement, et la fusillade commença. L'émeute gagna Sétif. La loi martiale fut proclamée: nul ne put circuler, s'il n'était porteur d'un brassard délivré par les autorités. Tout autre Algérien était abattu, impitoyablement. La répression s'étendit à la périphérie : d'abord

le petit centre de Périgot-Ville, puis Chevreuil. Les troupes françaises quadrillèrent la région. Le ratissage s'opéra sauvagement et sans frein. C'était l'hystérie. Tout se mêla et se confondit. Le sang appela le sang ; tout indigène, citadin ou rural, loyaliste ou militant, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié.

A Chevreuil, les légionnaires du colonel Bourdillat se conduisirent comme en pays conquis. C'était le droit au pillage, aux viols, aux exécutions sommaires, sous le vocable éloquent d'opération de nettoyage. Des expéditions « punitives » furent organisées. On tira sur tout, partout : fellahs, femmes, enfants, vieillards, tous tombèrent innocemment. Les morts s'ajoutèrent aux morts. Sur les routes, dans les champs, au fond des vallées, ce ne furent qu'incendies et charniers sous le ciel clair de mai.

M.YOUSFI, *L'Algérie en marche*. ENAL Ed. 1983.

#### **4.1.3.2.4. Activité orale**

Informez –vous de manière plus approfondie sur les événements du 8 mai en Algérie.

- Exposez à vos camarades l'évènement en insistant sur l'aspect brutal et sauvage de la réaction du système coloniale.

#### **4.1.3.3. Séquence 3:**

analyser et commenter un fait d'histoire.

La séquence 3 constitue la parachèvement du travail envisagé sur l'objet d'étude prescrit par le programme : la relation des faits et la manifestation de l'esprit critique. En fait, il s'agit de superposer les deux niveaux dans un énoncé appartenant au type expositif .

#### **4.1.3.3.1. Texte 1 «Une guerre sans merci» de M.KADDACHE.**

Ce texte traite la situation socio-économique en Europe est les considération d'ordre politique internes ont été, pour l'auteur, les véritables causes de l'expédition française en Algérie.

Séquence

### Une guerre sans merci

L'affaire du coup d'éventail – le dey avait frappé de légers coups de son chasse-mouche le consul français Duval qui l'avait offensé – racontée jadis par les manuels français ne fut, en réalité, qu'un alibi pour justifier l'expédition de Sidi-Ferruch en 1830. Les véritables causes de la conquête furent tout autres. On peut en dénombrer plusieurs : les suites d'une affaire louche et malhonnête montée par des négociants, Bacri et Busnach, et des politiciens de Paris, concernant du blé vendu à la France entre 1793 et 1798 et resté impayé; la prétention de posséder sans redevances le Bastion de France et le droit de souveraineté sur une partie de la côte orientale algérienne ; le désir de la monarchie de s'attacher une armée susceptible de l'aider à mater le peuple français en lui offrant gloire et butin en Algérie ; enfin les ambitions des théoriciens capitalistes pour qui ce « sera un pays neuf sur lequel le surplus de la population et de l'activité française pourra se répandre ».

La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre des Algériens tenus pour barbares par des officiers et des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur. Ne pouvant vaincre le peuple, Bugeaud chercha à le contraindre par la ruine et la famine. Lamoricière, fit de la razzia la base de sa tactique: attaque par surprise d'une tribu provoquant la fuite, pêle-mêle, des hommes, des femmes et des enfants sur qui l'on tirait sans pitié ; capture des troupeaux et pillage des biens. La razzia dégénéra en dévastation : il fallait détruire les moyens d'existence des Arabes. Montagnac écrivit en mars 1842 : «On tue, on égorge, les cris des épouvantés, des mourants se mêlent aux bruits des bestiaux qui mugissent de tous côtés ; c'est un enfer où, au lieu du feu qui nous grille, la neige nous inonde.» Et Saint-Arnaud, en avril 1842 : «Nous sommes dans le centre des montagnes entre Miliana et Cherchell. Nous tirons peu de coups de fusils, nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes.» [...] En 1884, Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de la tribu de Sbéahs: «...Presque tous, hommes, femmes, enfants, troupeaux y périrent.» En 1845, Péliissier fit placer des fascines enflammées et entretenues devant les issues des grottes abritant les Ouled Riah ; près de cinq cents, peut-être mille cadavres furent trouvés. Au Dahra, Canrobert fit emmurer une caverne avec des pierres.

**Mahfoud KADDACHE**, *La Conquête Coloniale et la Résistance*, dans *ALGERIE*, Editions Nathan-Enal, 1988

#### 4.1.3.3.2. *Activité orale*

- Faites une petite recherche documentaire sur l'invasion de l'Algérie par la France en 1830. Présentez oralement à la classe les causes ayant provoqué ce fait. ( La prise de notes effectuée lors des exposés servira à réaliser une synthèse des informations recueillies).

#### 4.1.3.3.3. *Texte 2 « Le bras de fer avec l'ordre coloniale » de R. MALEK.*

Ce texte met en évidence l'analyse d'un fait par la mise en relation d'une situation propre à un pays à un moment donné ( 1945 et 1954) avec d'autres événements ayant eu lieu ailleurs dans le monde.

#### 4.1.3.3.4. *Activité orale*

- Renseignez vous auprès de personnes ayant vécu l'époque coloniale pour exposer oralement les conditions sociales et économiques des Algériens à la vieille

- du soulèvement du 1<sup>er</sup> Novembre 1954. ( La prise de notes effectuée lors des
- exposés à réaliser une synthèse des informations recueillies.)

#### **4.1.3.3.5. Texte 3 « Les Algériennes et la guerre » de K. Taleb Ibrahim.**

Ce texte s'est servi à une synthèse de tout le travail sur l'objet d'étude. Le fait ( en l'occurrence, la participation de la femme algérienne pour l'indépendance en Algérie) est perçu par l'auteur dans sa projection dans l'avenir. C'est-à-dire que l'Histoire n'est pas uniquement une succession de faits isolés ; ces faits sont en relation entre eux, s'explique par le rapport qu'ils entretiennent, se manifeste dans des conditions ( sociales, culturelles, économiques ou autres) précises et agissent sur l'état de la société. Ce faisceau événementiel est le moteur de l'évolution sociale en général et de l'homme en particulier.

#### **Les Algériennes et la guerre**

Nous voudrions rendre justice à toutes ces femmes qui, souvent, dans l'anonymat le plus total, ont contribué, grâce à des méthodes diverses et variées et dans une multiplicité de lieux, à soutenir l'effort de guerre, à maintenir la mobilisation du peuple afin de le faire basculer, dans sa majorité, après les manifestations du mois de décembre 1960, résolument du côté du F.L.N.

[...] Héberger des hommes inconnus chez soi, perturber l'agencement ancestral des maisons traditionnelles, organiser des réunions, installer des caches pour les militants et les armes, des ateliers pour confectionner les bombes, imaginer des mises en scène pour bernier l'ennemi, sortir de chez soi, voilée ou dévoilée, prendre les armes à la ville comme dans les maquis, se déguiser en homme, aider les hommes à se déguiser en femme, marcher auprès d'un inconnu, jouer la comédie des amoureux sur un banc public, faire des fêtes familiales, des meetings, etc. ... ; ce sont là des actions qui ont perturbé un ordre que beaucoup croyaient immuable, elles ont créé « une zone limite où se différencient et se superposent (dans le même temps) sphère publique et sphère privée, une zone intrinsèquement mouvante, que la guerre fait bouger jusqu'à les faire sortir de ses points d'ancrage conventionnels. Les femmes manipulent systématiquement ces frontières. Elles écrivent et impriment à l'intérieur des maisons qui deviennent à la fois lieu d'habitation et centre de résistance. Elles entraînent parents et voisines, nouent des relations personnelles dans des lieux publics et utilisent des lieux privés pour établir des contacts politiquement utiles. Elles transforment les rencontres amicales en réunion, les paliers en petits espaces de propagande, un inconnu en fils, en mari, en amoureux, un livre en cache de revolver, leur propre corps en cache de documents ou d'explosifs. Si le jeu réussit, c'est parce que l'association femmes-sphère privée règne encore (toujours chez nous !) sur le plan symbolique, se trouvant même renforcée par la guerre. Autrement dit, les femmes font un usage savant de ce stéréotype, introduisant dans l'univers des armes, les armes de la sphère privée, personnelle : séduction, appel aux sentiments, démonstrations de fragilité, impudence calculée, parfois tactique du petit cadeau offert à l'ennemi en signe de paix, exhibition fréquente du rôle maternel...

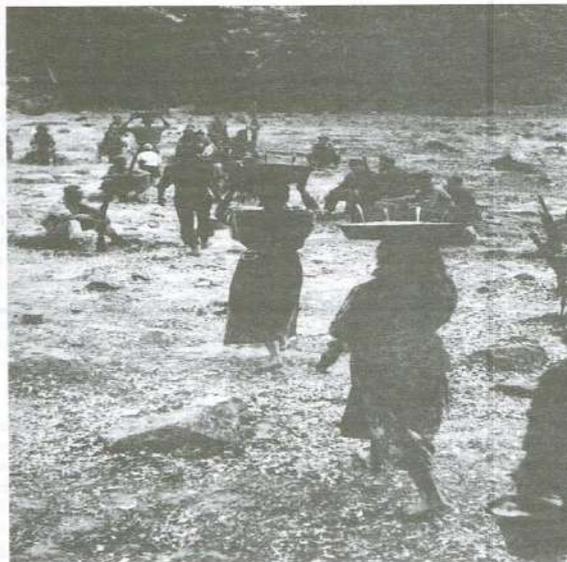
Ces femmes ne sont pas seulement sorties de chez elles, ce qui, en soi, est déjà transgression de la règle, mais elles ont su aussi utiliser, dans ce dehors,

#### 4.1.3.3.6. *Activité orale*

Voici deux photos témoignant du rôle de la femme algérienne durant la guerre de libération nationale.



*Infirmière de l'A.L.N. soignant un Djoundi.*



*Femmes algériennes ravitaillant des Djounouds de l'A.L.N. pendant la guerre de libération nationale.*

- Commentez – les et échangez les informations que vous avez sur le sujet.

### 4.1.4. **Chapitre 2: Le débat d'idées**

Ce chapitre se compose de deux séquences.

#### 4.1.4.1. **Séquence 1:**

S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

Partant du principe que l'élève a déjà travaillé l'argumentation en (1<sup>ère</sup> et en 2<sup>ème</sup> A.S.) , à travers l'étude des textes proposés dans le manuel, l'élève est orienté vers l'utilisation de cette argumentation procédural précis.

#### 4.1.4.1.1. Texte 1 « Les O.G.M en question » de C. Vincent.

Ce texte traite des articles différents qui le composent, la problématique est clairement posée et les enjeux bien définis.

**Les OGM en question**

*(Les Organismes Génétiquement Modifiés (OGM) font l'objet d'un débat public, en France; cela permettra au gouvernement de les autoriser ou pas).*

«Votre avis ne sera pas seul à compter. Mais c'est vous qui avez choisi le thème des questions, c'est vous qui allez les poser tout à l'heure. Votre avis prendra place au côté de celui des experts, et sera pris en compte dans le prérapport sur les OGM que je rendrai le 30 Juin. A la suite de quoi, le gouvernement décidera ».

En quelques mots, J.Y. Le Déaut, président de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, situe l'enjeu de l'événement : la première « Conférence de citoyens » durant laquelle quatorze citoyens ont débattu avec les experts de leur choix de l'utilisation des organismes génétiquement modifiés (OGM) en agriculture et dans l'alimentation. (Le Monde du 20 /06/1998).

Ils sont sept hommes et sept femmes. Agés de vingt à cinquante-huit ans, ils travaillent, sont retraités ou sans profession. Très vite, le ton est donné. Les quatorze « candides » prennent leur mission à cœur.

«Les OGM : je savais de loin que c'était une nouvelle technique... A priori, je n'avais rien contre, mais j'avais des inquiétudes. Aujourd'hui, je n'ai toujours rien contre, mais j'ai des peurs», confie G. Rozet, trente-huit ans, agent commercial. Face à eux, l'attitude de la trentaine d'experts qui participent aux débats surprend d'emblée. Par la force de leurs convictions, et surtout par la défiance qu'expriment un grand nombre d'entre eux vis-à-vis d'une précipitation excessive des pouvoirs publics à lancer ces nouveaux produits sur le marché. Une prudence qui, au fil des débats, paraît d'autant plus relever du bon sens qu'à la plupart des questions posées ne répondent que des connaissances partielles, voire contradictoires.

Quels sont les risques potentiels des OGM sur la santé ? Sur l'environnement ? Quelle information proposer aux consommateurs ? Sur tous ces points, on ne dispose aujourd'hui d'aucune certitude. « Il y a dix ans, on pensait que les transferts de gènes entre végétaux dans la nature étaient un phénomène quasiment négligeable. On avait lancé des recherches, et on a vu que c'était faux. Le pollen migre nettement plus loin que ce qu'on croyait, les graines aussi. Et on a brusquement réalisé que les choses allaient trop vite», résume un généticien et écologue, professeur à l'Institut national d'agronomie, avant

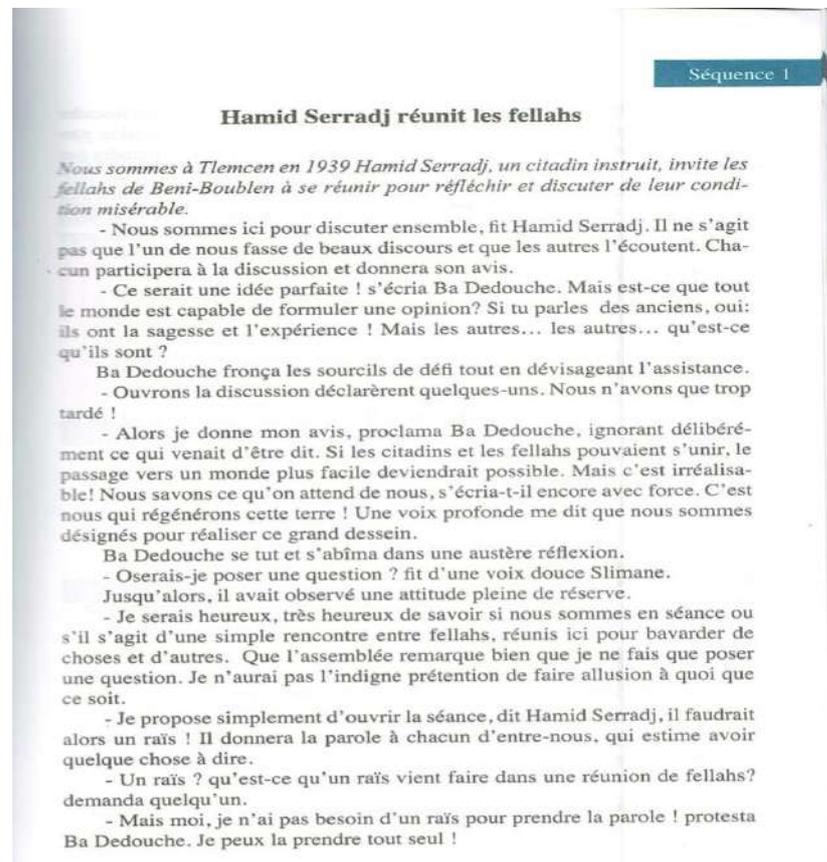
#### 4.1.4.1.2. Activité orale

L'utilisation d'engrais chimiques permet aux agriculteurs d'augmenter leur production. Elle pose toutefois de sérieux problèmes de santé aux consommateurs.

- Organisez un débat sur l'éventualité de son interdiction en agriculture et en maraîchage.

#### 4.1.4.1.3. Texte 2 « Hamid Serradj réunit les fellahs » de M. Dib.

C'est un texte narratif, mais l'intérêt qu'il présente est qu'il permet aux élèves de stabiliser l'aspect procédural du débat. Les notions de réunion ( déjà installée par le texte précédent ), de modérateur, de discipline de groupe, etc.) sont explicités et serviront au professeur et aux élèves de mieux gérer les travaux de groupes et la réalisation du projet.



#### 4.1.4.1.4. *Activité orale*

Voici un sujet de discussion : généraliser l'outil internet fera-t-il désertier les bibliothèques?

Avant de commencer le débat, organisez – vous en groupes de discussion. Chaque groupe désignera un modérateur et adoptera une stratégie de gestion du débat à l'intérieur du groupe.

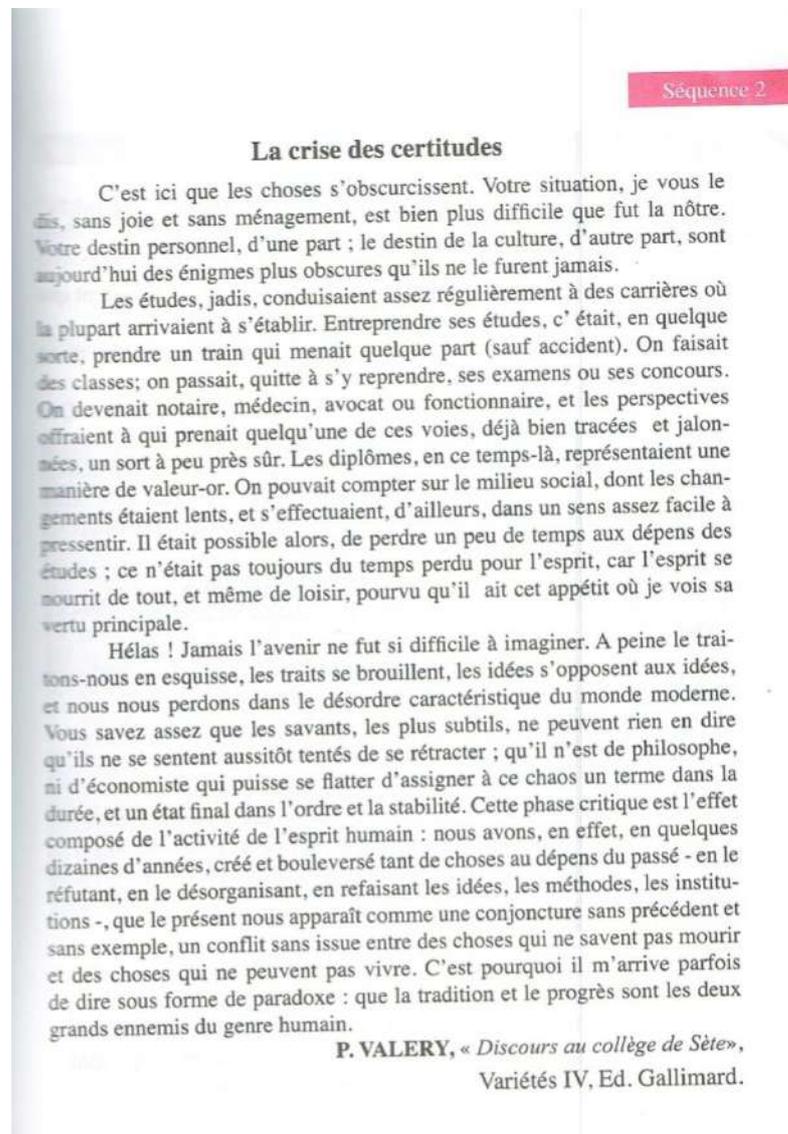
#### 4.1.4.2. *Séquence 2:*

Interpeller son interlocuteur, concéder, réfuter, ironiser.

#### 4.1.4.2.1. *Texte 1 «La crise des certitudes» de Paul Valéry.*

Ce texte montre aux élèves les procédés utilisés pour réaliser l'intention communicative du locuteur ( l'auteur) et l'enjeu de son discours. Les choix de mots, des arguments , les situations évoquées, les oppositions établies feront l'objet d'un questionnement pour montrer leur

fonction et leur rôle dans le développement du discours en vue de mieux convaincre ou persuader.



#### 4.1.4.2.2. *Activité orale*

1-En vous inspirant de cette image, organisez une discussion sur l'exploitation des enfants. Chacun d'entre- vous interviendra en prenant position par rapport à ce phénomène et en interpellant ceux qui en sont responsables ou qui laissent faire.



2- Faites la synthèse de chaque catégorie d'arguments pour préparer un compte-rendu oral de la séance.

#### 4.1.4.2.3. Texte 2 La lettre de J.J. Rousseau

Ce texte présente la concession : l'auteur commence par accorder quelques crédits aux arguments adverses, pour défendre ensuite plus librement ses propres arguments. Cette stratégie lui permet de défendre avec plus de vigueur sa thèse et de rejeter totalement ou en partie la thèse adverses.

#### Lettres à Madame de Francueil

*(J.-J. Rousseau a confié ses cinq enfants aux Enfants-Trouvés, organisme qui correspond aujourd'hui à l'assistance publique. Il a été pour cela de multiples attaques.)*

À Madame de Francueil, Paris, le 20 avril 1751.

Oui, madame, j'ai mis mes enfants aux Enfants-Trouvés; j'ai de leur entretien l'établissement fait pour cela. Si ma misère et mes m'ôtent le pouvoir de remplir un soin si cher, c'est un malheur dont il faut plaindre, et non un crime à me reprocher. Je leur dois la subsistance, je l'ai procurée meilleure ou plus sûre au moins que je n'aurais pu la leur procurer moi-même.

Vous connaissez ma situation, je gagne au jour la journée<sup>1</sup> moi-même avec assez de peine; comment nourrirais-je encore une famille? Et si je suis contraint de recourir au métier d'auteur, comment les soucis domestiques et les tracasseries des enfants me laisseraient-ils, dans mon grenier, la tranquillité d'esprit nécessaire pour faire un travail lucratif? Les écrits que j'ai publiés ne rapportent guère et cette ressource est bientôt épuisée. Il faudrait recourir aux protections, à l'intrigue, au manège, briguer quelque vil et le faire valoir par les moyens ordinaires, autrement il ne me nourrirait que me sera bientôt ôté; enfin, me livrer moi-même à toutes les infamies pour lesquelles je suis pénétré d'une si juste horreur. Nourrir, moi, mes enfants, du sang des misérables! Non, madame, il vaut mieux qu'ils soient orphelins que d'avoir pour père un fripon.

**Jean Jacques Rousseau**, *Les rêveries d'un promeneur solitaire*,  
Bookking International, Paris.

#### 4.1.4.2.4. *Activité orale*

Vos parents vous reprochent de passer trop de temps avec vos amis.

-Préparez une argumentation pour rejeter ce reproche. Chacun de vous lira son texte. Vous prendrez des notes pour présenter, oralement, le compte –rendu de ces lecteurs.

#### 4.1.4.2.5. *Texte3 Pourquoi les guerres?*

Ce texte s'élève contre les militaires qui jugent la guerre nécessaire et bénéfique. Le professeur pourra aborder l'argumentation construite sur la réfutation et l'argument d'autorité. L'argument d'autorité est la thèse de V. Hugo que Maupassant cite Moltke est traitée avec sévérité. En relevant le champs lexicaux antagonistes du bon et du mauvais et en étudiant leur mise en relation le professeur disposera d'un bon moyen d'approche de ce type d'argumentation.

#### Pourquoi les guerres?

La guerre !... se battre !... égorger !... massacrer des hommes! Et nous avons aujourd'hui, à notre époque avec notre civilisation, avec l'étendue de la science et le degré de philosophie où l'on croit parvenu le génie humain, des écoles où on apprend à tuer, à tuer de très loin, avec perfection, beaucoup de monde en même temps, à tuer des pauvres diables d'hommes innocents, chargés de famille et sans casier judiciaire.[...] N'aurait-on pas détesté tout autre que Victor Hugo qui eut jeté ce grand cri de délivrance et de vérité ?

« Aujourd'hui, la force s'appelle la violence et commence à être jugée; la guerre est mise en accusation. La civilisation, sur la plainte du genre humain, instruit le procès et dresse le grand dossier criminel des conquérants et des capitaines. Les peuples en viennent à comprendre que l'agrandissement d'un forfait n'en peut être la diminution que si tuer est un crime, tuer beaucoup n'en peut pas être la circonstance atténuante ; que si voler est une honte, envahir ne saurait être une gloire ».

« Ah ! proclamons ces vérités absolues, déshonorons la guerre! » Vaines colères, indignation de poète. La guerre est plus vénérée que jamais.

Un artiste habile en cette partie, un massacreur de génie, M. de Moltke (tacticien de guerre) a répondu un jour, aux délégués de la paix, les étranges paroles que voici :

« La guerre est sainte, d'instruction divine, c'est une des lois sacrées du monde ; elle entretient chez les hommes tous les grands, les nobles sentiments: l'honneur, le désintéressement, la vertu, le courage, et les empêche en un mot de tomber dans le plus hideux matérialisme».

Ainsi, se réunir en troupeaux de quatre cent mille hommes, marcher jour et nuit sans repos, ne penser à rien ni rien étudier, ni rien apprendre, ne rien lire, n'être utile à personne, pourrir de saleté, coucher dans les fanges, vivre avec les brutes dans un hébètement continu, piller les villes, brûler les villages, ruiner les peuples, puis rencontrer une autre agglomération de viande humaine, se ruer dessus, faire des lacs de sang, des plaines de chair pilée mêlée à la terre boueuse et rougie, des monceaux de cadavres, avoir les bras ou les jambes emportés, la cervelle écrabouillée sans profit pour personne, et crever au coin d'un champ, tandis que vos vieux parents, votre femme et votre enfant meurent de faim.



#### 4.1.4.2.6. *Activité orale*

Beaucoup de journaux publient des caricatures .

- Sélectionnez – en une, présentez- là à vos camarades et expliquez le message qu'elle diffuse en mettant l'accent sur l'ironie qui s'en dégage.

### 4.1.5. **Chapitre 3 L'appel .**

Ce chapitre comprend deux séquences.

#### 4.1.5.1. **Séquence 1:**

Comprendre l'enjeu de l'appel et de le structurer.

##### 4.1.5.1.1. *Texte 1 «Extrait de l'appel du 1<sup>er</sup> Novembre»*

Ce texte sert à mettre en évidence l'enjeu de l'appel et à percevoir le rapport locuteur/auditeur. L'appel incite à l'action et à la réaction.

## **APPEL DU SECOURS POPULAIRE ALGERIEN**

**Algériens, Algériennes,  
Européens et Musulmans,**

## **UNION TOUJOURS PLUS LARGE POUR FAIRE ECHEC AU COMLOT FASCISTE**

**Le sang a coulé en Algérie**

**LE 1er MAI A ALGER, LE 5 MAI DANS LE CONSTANTINOIS**

**CES INCIDENTS SANGLANTS SONT L'OEUVRE D'AGENTS PROVOCATEURS FASCISTES.  
MAIS CELA NE VEUT PAS DIRE QUE LA MASSE DES MUSULMANS EST CONTRE LA  
DEMOCRATIE ET LA FRANCE.**

**L'ennemi le plus clair est l'oppression des populations musulmanes des villes et des campagnes à  
l'instigation de quelques SEMAINS D'UN DE LA FRANCE (le Secours Populaire et lui, aujourd'hui a  
dépassé le MILLION de francs.**

**C'EST POURQUOI NOUS PROTESTONS CONTRE LA REPRESSION SALVAGE QUI  
FRAPPE LES MUSULMANS SANS DISCRIMINATION ET PLUS PARTICULIEREMENT LES  
MILITANTS DE LA C.G.T. ET DES ORGANISATIONS DEMOCRATIQUES.**

**Le SECOURS POPULAIRE S'INCLINE sur les familles de toutes les victimes EUROPEENNES et MUSUL-  
MANES, et sollicite les contributions individuelles "pour" les familles.**

**LES VÉRITABLES RESPONSABLES, ce sont :**

**LES 100 SEIGNEURS D'ALGERIE, LEURS AGENTS qui détiennent encore les leviers de commande dans le  
Régime Administratif: Algérienne et les PROVOCATEURS PSEUDO-NATIONALISTES.**

**CERTAINS ADMINISTRATEURS, CAIDS, AGHAS ET BACH-AGHAS qui subornent la cavalerie  
noire et qui s'enrichissent sur la dos des populations musulmanes en vendant le produit de leurs "vols"  
grâce au noir.**

**CERTAINS CHEFS DE LA POLICE NON EPURES qui font piéter les représentants des Organisations  
Democratiques, comme cela s'est passé le 1er Mai au matin. Alors qu'ils laissent s'organiser le manifesta-  
tion du P.P.A. l'après-midi, qui coûte la vie à de nombreux jeunes traversés par de faux appels à des dis-  
tributions de rafraichissement ou d'eau.**

### **Nous demandons :**

**Que toute la lumière soit faite sur ces regrettables événements.**

**LE CHATIMENT RAPIDE ET IMPITOYABLE des instigateurs du complot fasciste et de leurs agents  
d'excitation lésure de justice qui renforcera l'UNION des populations Européennes et Musulmanes  
d'Algérie).**

**L'ÉPURATION DANS TOUS LES DOMAINES et la mise hors d'état de nuire de ces collaborateurs et  
subornés.**

*Tout diffusé par 15 mai 1945*

### AU PEUPLE ALGERIEN AUX MILITANTS DE LA CAUSE NATIONALE

A vous qui êtes appelés à nous juger, le premier d'une façon générale, les seconds tout particulièrement, notre souci, en diffusant la présente proclamation, est de vous éclairer sur les raisons profondes qui nous ont poussés à agir, en vous exposant notre programme, le sens de notre action, le bien-fondé de nos vues dont le but demeure l'INDEPENDANCE NATIONALE dans le cadre Nord-Africain. Notre désir aussi est de vous éviter la confusion que pourraient entretenir l'impérialisme et ses agents: administratifs et autres politicailleurs véreux. (...)

Le but du mouvement révolutionnaire étant de créer toutes les conditions favorables pour le déclenchement d'une action libératrice, nous estimons que: sur le plan interne, le peuple est uni derrière le mot d'ordre d'indépendance et d'action, et sur le plan externe, le climat de détente est favorable pour le règlement des problèmes mineurs dont le nôtre avec surtout l'appui diplomatique de nos frères Arabes et Musulmans. (...) L'heure est grave.

Une équipe de jeunes responsables et militants conscients, ralliant autour d'elle la majorité des éléments sains et décidés, a jugé le moment venu de sortir le Mouvement National de l'impasse pour le lancer aux côtés des frères Marocains et Tunisiens dans la véritable lutte révolutionnaire. (...) Notre action est dirigée uniquement contre le colonialisme, seul ennemi obstiné et aveugle, qui s'est toujours refusé d'accorder la moindre liberté par des moyens pacifiques. Ce sont là, nous pensons, des raisons suffisantes qui font que notre mouvement de rénovation se présente sous le nom de: FRONT DE LIBERATION NATIONALE, se dégageant ainsi de toutes les compromissions possibles et offrant la possibilité à tous les patriotes algériens de toutes les couches sociales, de tous les partis et mouvements purement algériens de s'intégrer dans la lutte de libération sans aucune autre considération. [...]

Algérien! Nous t'invitons à méditer notre Charte ci-dessus. Ton devoir est de t'y associer pour sauver notre pays et lui rendre sa liberté. Le Front de Libération Nationale est ton front. Sa victoire est la tienne.

Quant à nous, résolus à poursuivre la lutte, sûrs de tes sentiments anti-impérialistes, forts de ton soutien, nous donnons le meilleur de nous-mêmes à la Patrie.

Extrait de de *La guerre d'Algérie*,  
sous la direction d'Henri Alleg, tome III, p.507

#### 4.1.5.1.2. *Activité orale*

En groupe de deux ou trois élèves.

- Préparez un appel à lire en classe, pour inciter vos amis à aider les personnes handicapées. Chacun de vous prendra des notes pour identifier la structure du texte produit par chaque groupe, repérer les marques du style oratoire et faire un compte-rendu de la séance.

#### 4.1.5.1.3. *Texte 2 « Protégeons notre planète » de J. Rostand.*

Ce texte consolide les notions vues précédemment en permettant à l'élève de comprendre les statuts du locuteur et du style qui caractérise ce type de discours. Ces procédés utilisés sont ceux déjà travaillés en argumentation.

### Protégeons notre planète

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

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

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

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

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

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

#### 4.1.5.1.4. *Activité orale*

Dans notre pays, certaines espèces animales menacées de disparition.

- Présentez oralement un appel oral pour inciter à leur préservation. Vous vous impliquerez dans votre discours pour être plus indicatif.

#### 4.1.5.1.5. *Texte 3 «Appel du Directeur de l'Unesco» de M'BOW*

Dans ce texte, l'émetteur de l'appel structure son discours pour obtenir l'adhésion de son interlocuteur ; pour cela, il présente d'abord une situation ( jugée ou étant négative). Cela lui permettra de sensibiliser son interlocuteur à l'idée de changement, de réaction face à cette situation. Cet exposé de la situation permet d'introduire des arguments auxquels l'interlocuteur est préparé. Les arguments présentés, l'incitation à l'action peut être possible et à toutes les chances d'aboutir.

### Appel du Directeur de l'Unesco

Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs, une époque où toutes les nations du monde se trouvent, pour la première fois, réunies dans un même réseau de rapports réciproques. Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens scientifiques et techniques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents.

Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts, dans la perspective d'un avenir commun. Il faudrait, en d'autres termes, que l'humanité puisse passer de l'interdépendance à la solidarité.

La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, à celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain.

Or, la solidarité ne se décrète pas : elle se vit.

Une des tâches fondamentales de l'Unesco est de la rendre présente et efficace, car seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes.

J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de Solidarité dans le cadre du Courrier de l'Unesco.

Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, pensez à un Autre, à cet inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous, et auquel le Courrier de l'Unesco peut faire découvrir tout ce qui vous rapproche et vous unit.

Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entend pour la paix et l'amitié entre les hommes.

Alors nous pourrions faire, grâce à vous, du Courrier de l'Unesco le courrier de la Solidarité.

D'après **Amadou Mahtar M'BOW**,  
*Courrier de l'Unesco*, février 1984.

#### 4.1.5.1.6. *Activité orale*

- Intervenez oralement auprès de vos camarades, pour les appeler à réagir face aux situations suivantes:

1. Salle de classe entière.
2. Environnement mal respecté
3. Eau, ressource vitale, gaspillée.

( Structurez vos discours en utilisant les indications fournies par le tableau ci-dessous.)

#### 4.1.5.2. Séquence 2:

Inciter son interlocuteur à agir.

##### 4.1.5.2.1. *Texte 1 «Appel de l'abbé pierre»*

Dans ce texte, le style oratoire vise spécialement le choix des termes pour renforcer le rapport locuteur/ auditeur, le champ lexical de l'amitié, de la solidarité opposé à celui de la misère et du dénuement. Le procédé de l'anaphore est à mettre en relief.

### Appel de l'Abbé Pierre

(1<sup>er</sup> février 1954 sur radio Luxembourg)

Mes amis, au secours...

Une femme vient de mourir gelée, cette nuit à trois heures, sur le boulevard Sébastopol, serrant contre elle le papier par lequel, avant-hier, on l'avait expulsée...

Chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu. Devant l'horreur, les cités d'urgence, ce n'est même plus assez urgent!

Ecoutez-moi : en trois heures, deux premiers centres de dépannage viennent de se créer : l'un sous la tente au pied du Panthéon, rue de la montagne sainte Geneviève ; l'autre à Courbevoie. Ils regorgent déjà, il faut en ouvrir partout. Il faut que ce soir même, dans toute les villes de France, dans chaque quartier de Paris, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte de lieux où il y ait couvertures, paille, soupe, et où l'on lise sous ce titre CENTRE FRATERNEL DE DEPANNAGE, ces simples mots :

« Toi qui souffres, qui que tu sois, entre, dors, mange, reprends espoir, ici, on t'aime ».

La météo annonce un mois de gelées terribles. Tant que dure l'hiver, que ces centres subsistent. Devant leurs frères mourant de misère, une seule opinion doit exister entre hommes : la volonté de rendre impossible que cela dure.

Je vous prie, aimons-nous assez tout de suite pour faire cela. Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse : l'âme commune de la France. Merci !

Chacun de nous peut venir en aide aux « sans-abri ». Il nous faut pour ce soir, et au plus tard pour demain :

- 5000 couvertures,
- 300 grandes tentes américaines,
- 200 poêles catalytiques.

Déposez-les vite à l'hôtel Rochester, 92 rue de la Boétie.

Rendez-vous des volontaires et des camions pour le ramassage, ce soir à 23 heures, devant la tente de la Montagne Sainte Geneviève.

Grâce à vous, aucun homme, aucun gosse ne couchera ce soir sur l'asphalte ou sur les quais de Paris.

Merci!

#### 4.1.5.2.2. *Activité orale*

L'hiver est rude. Vous voulez inciter votre entourage à aider les démunis. Rédigez la partie expositive d'un appel dans laquelle vous insisterez sur les conditions difficiles dans lesquelles vivent les « sans-abri ».

#### 4.1.5.2.3. *Texte 2 «Appel du 31 octobre 2002 »*

Dans tout discours argumentatif, pour être convaincant, le locuteur s'adapte au public visé : les verbes introduisant l'exhortation et le registre de langue. Ces éléments sont choisis en fonction des destinataire. Etudier dans ce texte les verbes introduisant l'interpellation en tenant compte du statut des émetteurs (intellectuels) et celui de leurs destinataires de cet appel. ( les plus hautes instances politiques de l'état).

### L'appel du 31 octobre 2000

*Douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie.*

Des deux côtés de la Méditerranée, la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue.

Ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés, de quelle qu'origine que ce soit, qui ont cruellement souffert de cette tragédie dont les autorités françaises portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation.

Aujourd'hui, il est possible de promouvoir une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre. En France, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publié dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction. Le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui. En Algérie se dessine la mise en cause de pratiques condamnables datant de la guerre et surtout lui ayant survécu, commises au nom de situations où « tout serait permis ». Il reste que la torture, mal absolu, pratiquée de façon systématique par une « armée de la république » et couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonné de la colonisation et de la guerre, l'expression de la volonté du dominateur de réduire par tous les moyens la résistance du dominé.

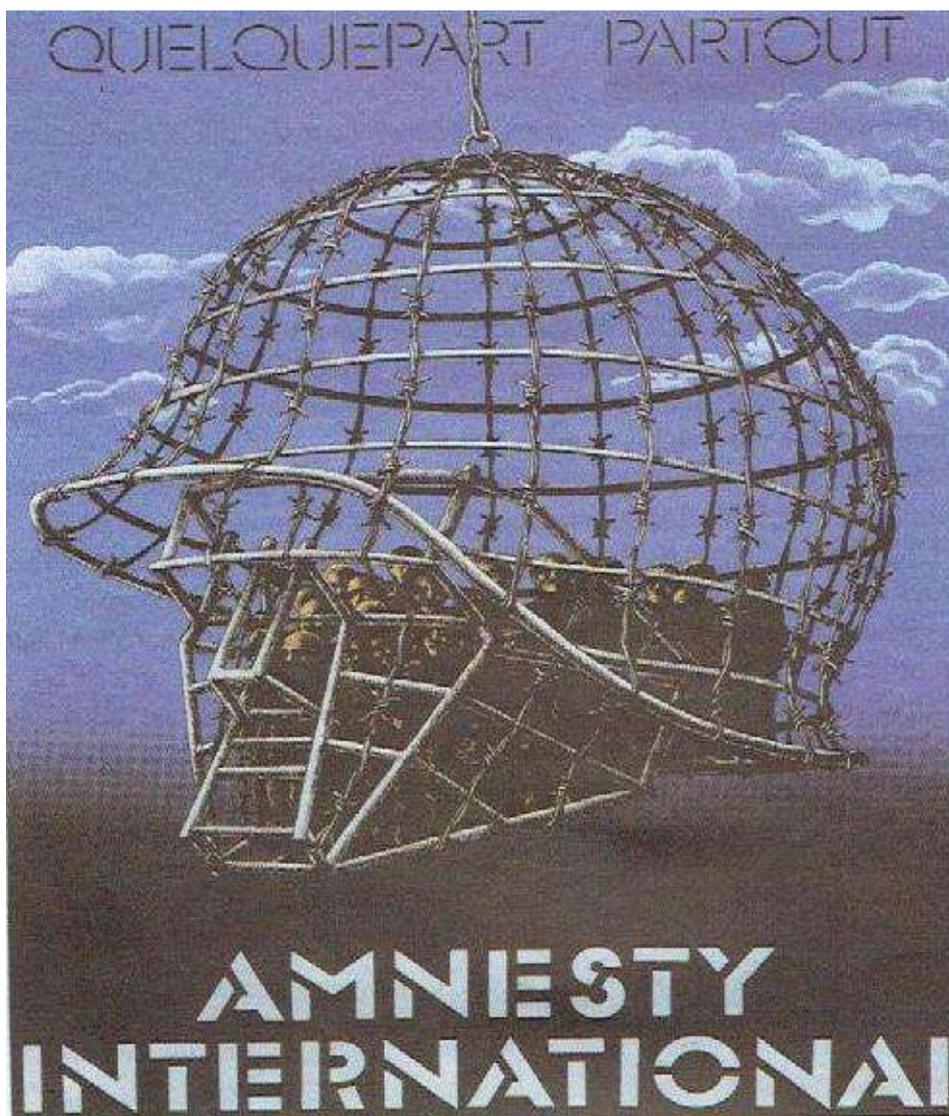
Avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique, mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids, cette culpabilité et ce non-dit.

Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom durant la guerre d'Algérie. Il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu.

Dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes, nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la République, et à M. Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces

#### 4.1.5.2.4. Texte 3 «L'affiche d'AMENESTY INTERNATIONAL»

L'appel peut se réaliser sous forme de texte ou sous forme d'affiche. Le message iconique est suffisamment explicite pour exprimer un texte écrit notamment en ce qui concerne la situation dénoncée. L'appel est implicite mais sa force est compensée par les indications portées sur l'affiche. Ainsi, les personnes à l'intérieur de la nacelle représente celles spoliés de leurs droits et emprisonnée par les systèmes politiques répressifs représentés par la nacelle sous forme de casque de soldat. L'entorse à l'orthographe du mot quelque part « quelquepart » dans le texte est voulue. « Quelquepart » ne désigne pas de manière indéterminée un lieu et donc ne s'oppose pas à « partout ». Il prend le sens de « partout », c'est-à-dire là où l'on se trouve.



#### **4.1.5.2.5. Activité orale**

Une seule activité pour les deux textes « l'appel du 31 octobre » et « l'affiche d'AMNESTY INTERNATIONAL »

Cherchez des affiches incitant à une mobilisation pour une cause (humanitaire, écologique, etc.).

- Présentez- en une à vos camarades et expliquez-leur les procédés utilisés par son auteur pour inciter à réagir.

#### **4.1.6. Chapitre 4: La nouvelle Fantastique**

Ce chapitre comprend trois séquences.

##### **4.1.6.1. Séquence 1:**

Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.

##### **4.1.6.1.1. Texte 1 : « Le Nez » de Gogol.**

Ce texte est proposé pour expliciter la notion fantastique. La présence du nez dans le pain préparé par la femme barbier est inexplicquée. Elle constitue un fait étrange faisant intrusion dans un cadre habituel et auquel sont confrontés des personnages qui n'ont rien d'exceptionnel. Le fait suscite interrogation et trouble, voire peur chez le lecteur. Mais ne trouve une explication rationnelle ou logique.

### Le Nez

Le 25 mars, un événement tout à fait étrange s'est produit à Saint-Petersbourg. Le barbier Ivan Iakovlevitch, demeurant avenue Voznéssenki (le souvenir de son nom de famille est perdu et son enseigne même ne porte rien de plus que la tête d'un monsieur au visage barbouillé de savon et l'inscription : Ici on pratique aussi la saignée), il s'éveilla d'assez bonne humeur et sentit l'odeur du pain chaud. Se soulevant à demi sur son lit, il vit que son épouse, une dame assez respectable et qui appréciait beaucoup le café, retirait des pains du four.

-Aujourd'hui, Prascovia Ossipovna, je ne prendrai pas de café, dit Ivan Iakovlevitch ; je mangerai plutôt du pain chaud et de l'oignon (Ivan Iakovlevitch se serait volontiers régalé de café et de pain frais, mais il savait qu'il était inutile de demander deux choses à la fois : Prascovia Ossipovna n'admettait pas ces fantaisies).

« Il n'a qu'à manger du pain, l'imbécile ! songea la dame ; tant mieux pour moi : il me restera plus de café ».

Et elle lança un pain sur la table.

Soucieux des convenances, Ivan Iakovlevitch enfila son habit pardessus sa chemise et s'étant installé à table, il éplucha deux oignons, les saupoudra de sel, prit en main son couteau et, la mine solennelle, se mit en devoir de couper le pain. L'ayant partagé en deux, il aperçut à son grand étonnement une masse blanchâtre dans la mie ; il piqua la chose avec précaution du bout de son couteau, puis la tâta du doigt :

« C'est dur, se dit-il ; qu'est-ce que cela pourrait bien être ? »

Il plonge ses doigts dans la mie et en retira...un nez ! Les bras lui tombèrent. Il se frotta les yeux et palpa l'objet : oui, c'était bien un nez. Et de plus, un nez qu'il lui semblait connaître. La terreur se peignit sur le visage d'Ivan Iakovlevitch. Mais cette terreur n'était rien auprès de la colère qui s'empara de son épouse.

- Où as-tu coupé ce nez, animal ? s'écria-t-elle furieuse. Canaille ! Ivrogne ! Je vais te livrer à la police, brigand ! J'ai déjà entendu trois clients se plaindre que tu tirais tellement sur leurs nez en leur faisant la barbe que tu as failli le leur arracher.

Cependant Ivan Iakovlevitch était plus mort que vif : il avait reconnu ce nez, qui n'était autre que le nez de l'assesseur de collègue Kovaliov qu'il rasait chaque mercredi et chaque dimanche.

N.Gogol, *Le Nez* (1835).

trad. française, Ed. Flammarion, 1995.

#### 4.1.6.1.2. *Activité orale*

Par groupe de deux élèves, imaginez un dialogue entre Ivan Iakovlevitch et sa femme pour tenter d'expliquer la présence du nez dans le pain .

-Présentez la scène à la classe.

#### 4.1.6.1.3. *Texte2 : « La main » de G. de Maupassant.*

Ce texte permet de mettre en évidence la structure de la nouvelle fantastique à savoir le récit-cadre et le récit encadré. Deux instances énonciatives cohabitent dans ce texte : le narrateur et le personnage – relais qui prendra en charge la narration du fait fantastique. Le narrateur- relais de par son statut de témoin privilégié du fait, parce qu'il a vécu, apporte une crédibilité à l'histoire et persuade le lecteur de « véracité» des faits racontés.

### La main

On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien.

M. Bermutier, debout, le dos à la cheminée, parlait, assemblait les preuves, discutait les diverses opinions, mais ne concluait pas.

Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout, l'œil fixé sur la bouche rasée du magistrat d'où sortaient les paroles graves. Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, par l'avidité et insatiable besoin d'épouvante qui hante leur âme, les torture comme une faim. Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence :

- C'est affreux. Cela touche au «surnaturel». On ne saura jamais rien.

Le magistrat se tourna vers elle :

- Oui, madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quant au mot «surnaturel» que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semblait se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner, d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir.

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'un :

- Oh! dites-nous cela.

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction. Il reprit :

- N'allez pas croire, au moins, que j'aie pu, même un instant, supposer en cette aventure quelque chose de surhumain. Je ne crois qu'aux causes normales. Mais si, au lieu d'employer le mot «surnaturel» pour exprimer ce que nous ne comprenons pas, nous nous servions simplement du mot «inexplicable», cela vaudrait beaucoup mieux. En tout cas, dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances environnantes, les circonstances préparatoires qui m'ont ému.

Enfin, voici les faits: [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883.

#### 4.1.6.1.4. *Activité orale*

Vous vous trouvez dans un décor tout à fait familier quand soudain, vous découvrez un objet insolite.

- Présentez oralement la scène en faisant part des interrogations que cette découverte suscite en vous.

#### 4.1.6.1.5. *Texte 3: «La main (2) » de G. Maupassant.*

Le narrateur- relais narre et commence par décrire les circonstances, le lieu où se déroule l'action. Cette mise en place du décor et l'installation des personnages importants dans le dé-

roulement de l'histoire se fait de telle sorte à tenir le lecteur en haleine. La caractérisation, la description sont autant de procédés utilisés pour inquiéter le lecteur et l'intéresser à la suite du récit.

### La main (suite)

[.....] J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, une petite ville blanche, couchée au bord d'un admirable golfe qu'entourent partout de hautes montagnes.

Ce que j'avais surtout à poursuivre là-bas, c'étaient les affaires de vendetta. Il y en a de superbes, de dramatiques au possible, de féroces, d'héroïques. Nous retrouvons là les plus beaux sujets de vengeance qu'on puisse rêver, les haines séculaires, apaisées un moment, jamais éteintes, les ruses abominables, les assassinats devenant des massacres et presque des actions glorieuses. Depuis deux ans, je n'entendais parler que du prix du sang, que de ce terrible préjugé corse qui force à venger toute injure sur la personne qui l'a faite, sur ses descendants et ses proches. J'avais vu égorger des vieillards, des enfants, des cousins, j'avais la tête pleine de ces histoires.

Or, j'appris un jour qu'un Anglais venait de louer pour plusieurs années une petite villa au fond du golfe. Il avait amené avec lui un domestique français, pris à Marseille en passant.

Bientôt tout le monde s'occupa de ce personnage singulier, qui vivait seul dans sa demeure, ne sortant que pour chasser et pour pêcher. Il ne parlait à personne, ne venait jamais à la ville, et, chaque matin, s'exerçait pendant une heure ou deux, à tirer au pistolet et à la carabine.

Des légendes se firent autour de lui. On prétendit que c'était un haut personnage fuyant sa patrie pour des raisons politiques ; puis on affirma qu'il se cachait après avoir commis un crime épouvantable. On citait même des circonstances particulièrement horribles.

Je voulus, en ma qualité de juge d'instruction, prendre quelques renseignements sur cet homme ; mais il me fut impossible de ne rien apprendre. Il se faisait appeler sir John Rowell.

Je me contentai donc de le surveiller de près ; mais on ne me signalait, en réalité, rien de suspect à son égard.

Cependant, comme les rumeurs sur son compte continuaient, grossissaient, devenaient générales, je résolus d'essayer de voir moi-même cet étranger, et je me mis à chasser régulièrement dans les environs de sa propriété.

#### 4.1.6.1.6. *Activité orale*

Choisissez deux ou trois lieux que vous connaissez tous. Vous en ferez à tour de rôle, une description en déformant quelques éléments, pour provoquer un sentiment de peur.

#### 4.1.6.2. *Séquence 2:*

Les procédés dans l'écriture de la nouvelle.

Les activités de cette séquence sont réservées à l'expression écrite.

**4.1.6.3. Séquence 3:**

Comprendre de l'enjeu de la Nouvelle fantastique.

Les activités de cette séquence sont réservées à la lecture et la compréhension d'une part, et à l'exercice du résumé d'autre part.

La consultation du manuel scolaire de 3.A.S. nous a permis de découvrir les différentes visées de chaque séquence. Les activités de l'expression orale appartenant à chaque séquence sont variées et exprimées par de textes ayant recours aux objectifs séquentiels afin qu'ils puissent faciliter la tâche.

Suivant notre problématique de recherche portée sur la sollicitation des apprenants de classe de 3.A.S. à s'exprimer oralement en FLE, nous pouvons dire qu'il sera difficile de juger l'efficacité des activités orales destinés aux apprenants de ce cycle pour leur motivation et la valorisation de l'oral. De ce fait, nous allons mener une recherche par laquelle l'enquête aura lieu. Dans cette perspective dont on parle, les recueils de données seront la réalité de l'oral de notre échantillon répondu par les enseignants du FLE de 3.A.S.

Au cours de notre recherche, nous avons mené une enquête qui nous a permis par la suite de recueillir précisément de données statistiques qui peuvent répondre aux attentes de cette recherche et les objectifs que l'on a souhaités atteindre. Dans cette perspective, Philippe Blanchet

confirme que « *L'intérêt majeur en est évidemment le recueil d'informations attendues, estimées nécessaires à la compréhension du cas étudiée, selon un cadre plus ou moins précis qui permet l'addition, le traitement statistique des données recueillies auprès de différents et parfois nombreux informateurs.* »<sup>210</sup>

Notre enquête a eu lieu auprès des enseignant de 3A.S. dans le but de recueillir de données par un questionnaire répondant à la problématique de notre recherche. Connaître les activités motivantes à l'échange oral et l'interaction verbale en classe de 3A.S.

Cette classe d'examen donne une priorité à l'écrit plutôt que l'oral ce qui nous a poussé à nous interroger sur la sollicitation des apprenants à s'exprimer oralement et aussi sur les activités motivantes à l'échange oral et l'interaction verbale en classe de 3A.S.

---

<sup>210</sup> PHILIPPE Blanchet. *La linguistique du terrain*, presse universitaire de Rennes, 2000, p.45.

Notre objectif est le recueil de données répondant à la problématique portant sur les activités motivantes à l'échange oral et l'interaction verbale en classe de 3A.S. aussi que la sollicitation de l'oral des apprenants de 3A.S.

L'outil prend en compte les activités motivantes à l'échange oral et à l'interaction verbale en classe de 3A.S. pour montrer quelles sont celles qui ont plus de sollicitation à l'oral selon les enseignants de français de 3A.S.

## 4.2.La pré-enquête

Avant de nous relancer au recueil de données et à l'enquête proprement dite, nous avons prévu une près - enquête pour bien tracer notre ligne de conduite afin que nous puissions délimiter notre champ d'investigation et les conditions qui entourent ce terrain. Cette étape est considérée comme étant essentielle avant le déroulement de l'enquête. Elle est très utile pour préparer ce dernier en créant un climat de confiance avec les informateurs enquêtés. L'importance de ladite phase a été élaborée dans certaines recherches scientifiques. Dans cette optique dont on parle, ROGER Mucchielli confirme que « *La synthèse finale de la près-enquête [...] a pour avantage évident de clarifier le champ de l'enquête. L'horizon se dégage. On sait où on va.* »<sup>211</sup>

La près-enquête est la phase qui facilite aux chercheurs le chemin par lequel ils vont orienter. Elle consiste à

- Choisir le lieu de l'enquête ( ville et établissement)
- Constituer notre échantillon: celui des enseignants
- Faire un calendrier de travail ( planning de recherche)
- Choisir nos informateurs et les moyens à exploiter ( outils de recueil des données) .

Cette étape est très utile voire nécessaire pour effectuer une recherche scientifique appartenant à un domaine quelconque. La près-enquête est celle qui nous apporte un plan de recherche pour effectuer une enquête en utilisant des outils d'investigation différents. A la lumière de ce que nous avons dit, ROGER Mucchielli confirme que « *D'une manière générale, on peut affirmer que le temps que l'on passe à la préparation soignée de l'enquête avant son lancement effectif- temps que l'on considère souvent comme «temps perdu» lorsqu'on est*

---

<sup>211</sup> Mucchielli, ROGER. *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris , 10<sup>ème</sup> édition, ESF,1993, P.14

*pressé d'avoir les résultats – est du «temps gagné» pour la valeur des informations et des résultats».*<sup>212</sup>

Les éléments que la prè – enquête consiste, sont toujours ceux qui seront essentiels lors de déroulement de l'enquête. Ce sont des éléments où l'échantillon se constitue. De ce fait, nous allons parler de la constitution de l'échantillon.

#### **4.2.1. Constitution d'échantillon**

Les objectifs tracés sont déjà définis. De cette raison, nous avons déterminé notre univers composé des enseignants du lycée de 3A.S. Cet échantillon est constitué de 20 enseignants appartenant au lycées différents se trouvent dans la commune de Bayada wilaya d'El oued. L'outil d'investigation de cet échantillon est un questionnaire adressé aux enseignants de français de 3.A.S. pendant l'année scolaire 2019/ 2020. Ce questionnaire a eu lieu le mois de décembre avant le congé d'hiver.

#### **4.2.2. Lieu et établissement de l'enquête**

L'enquête que nous avons menée a été réalisée en deux moments

Le premier moment a eu lieu aux lycées de MOFDI Zakaria et TEDJANI M'hmed commune de Bayda Wilaya d'El oued, du fait que ces deux établissements sont à proximité à eux-mêmes et les plus anciens de cette commune .

Le deuxième moment de notre enquête s'est déroulé au lycée de Lebbama Eldjadida commune de Byada wilaya d'El oued, c'est un établissement qui est récemment ouvert. C'était à l'an 2016. Il est loin de notre domicile aussi que les deux autres établissement de notre enquête.

La particularité de ces deux établissements ( MOFDI Zakaria et TEDJANI M'hmed) où nous avons mené notre enquête réside dans le fait que la majorité des enseignants sont très anciens au domaine de l'enseignement et que la quasi-totalité d'entre- eux ont déjà enseigné le niveau de 3A.S. Donc, lors de déroulement de notre enquête nous avons eu de la chance d'interroger même ceux qui n'enseignent pas ce niveau cette année.

---

<sup>212</sup> Ibid.,P.03

Quant au troisième établissement où nous avons réalisé la deuxième phase de notre enquête, nous n'avons pas assez profité de réponses suffisantes et motivantes de l'enseignement du français auprès des enseignants. Cela s'explique par certaines raisons :

- Tous les enseignants de français n'ont que trois ou quatre ans de l'enseignement.
- Un nouvel établissement. Donc, les apprenants ne sont pas nombreux résulte automatiquement d'un nombre assez minimisé des enseignants.
- Une particularité de cette région réside dans le fait que les parents sont ignorants pour orienter leurs enfants. Donc, la majorité des apprenants ne donnent plus d'importance à l'apprentissage et surtout les langues étrangères.
- Un climat négatif entre le groupe d'enseignants et le directeur d'établissement, ceci a laissé un impact non positif sur le rendement des enseignants.

Vu ces raisons et ces circonstances, nous avons trouvé une grande difficulté pour que nous puissions réaliser notre enquête proprement dite. Cela était clair dans le fait que les réponses des enseignants sur le questionnaire n'étaient pas au moment où ils ont reçu les questions.

### **4.2.3. Méthodologie de l'enquête**

Dans le cadre de notre recherche traitant la problématique de sollicitation de l'oral en classe de 3A.S. et les activités estimées motivantes à l'échange oral et l'interaction verbale, nous avons opté pour une méthodologie descriptive analytique qui semble convenable pour notre étude.

Nous avons mis en place un outil d'investigation de terrain, il s'agit d'un questionnaire dans le but de vérifier la réalité de l'expression orale en classe de 3A.S. et les différents types d'activités qui pourraient solliciter l'échange oral et l'interaction verbale auprès des enseignants de ce cycle.

Par ailleurs, il est nécessaire de signaler que cet outil, le questionnaire, est mené avec les enseignants du lycée (MOFDI Zakaria, TEDJANI M'hmed et LABAMA E Idjadida).

Notre intervention a eu lieu l'année scolaire 2019/2020, exactement durant le mois de décembre.

En ce qui concerne le questionnaire, D. Singly François confirme l'importance du questionnaire au service de recueillir l'information et la réalité tangible de la maîtrise de la langue. Dans cette perspective, il déclare que l'objectif de questionnaire est « *A pour ambition pre-*

*mière de saisir le sens objectif des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux.»<sup>213</sup>*

Au cours de cette enquête , il s'agit de montrer dans quelle mesure la méthodologie adoptée nous permet ou non d'atteindre les buts prévus. En premier lieu, nous avons adopté une approche quantitative globale des questionnaires, puis nous allons procéder à une approche qualitative de ces données recueillis dans le chapitre suivant.

Accéder à une analyse quantitative est très nécessaire car elle s'appuie sur la quantité des données que l'on veut traiter. Ce qui simplifie l'interprétation de ces données. Cette approche fournit une base solide en terme de chiffres et de calculs et la généralisation des résultats. Elle sert à prouver ou démontrer des faits en quantifiant un phénomène. Les résultats sont souvent exprimés sous formes de données chiffrées ( statistiques). Cette approche peut par exemple être menée à l'aide d'un sondage (réponse à une question). A propos de cela , P. Mongeau disait que *«Cette approche est dite quantitative, car elle a recours à la mesure et à l'analyse chiffrée ainsi qu'aux calculs statistiques qui permettent de s'assurer que les conditions à la généralisation des résultats sont respectées.»<sup>214</sup>*

## **4.3.Le questionnaire Résultats et analyses**

### **4.3.1. Le questionnaire**

Pour que notre enquête soit orientée avec rigueur scientifique , méthodologique et d'une manière objective, nous avons mis en œuvre un questionnaire composé de dix (10) questions réfléchies au bord de notre problématique. Elles portent sur la sollicitation des apprenants à l'échange oral et à l'interaction verbale aussi que sur les activités qui pourraient motiver et inciter les apprenants de 3A.S. à s'exprimer oralement en FLE.

Notre enquête est constituée de deux parties :

- La première partie nous a permis d'identifier les informateurs enquêtés ( enseignants) en nous précisant, l'âge , le sexe et l'expérience dans ce domaine d'enseignement secondaire.

---

<sup>213</sup> DESINGLY. François. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, paris, collection 128 sociologie, Nathan,1992, P:27.

<sup>214</sup> PIERRE Mogenau , *Réaliser son mémoire ou sa thèse* , presse de l'université du Québec , Laurier, Québec, 2008, p: 31:32.

- La deuxième partie est composée de dix(10) questions dont cinq (05) fermées et cinq (05) ouvertes. Les cinq questions ouvertes ont pour objectif de permettre aux informateurs enquêtés, dans certains cas de s'exprimer et de suggérer d'autres propositions par leurs choix.

La distribution des questionnaires s'est faite à la main raison pour laquelle nous avons bien expliqué aux informateurs enquêtés les questions et l'objectif de notre enquête. Ce dépouillement nous a permis également de créer un climat de confiance avec les informateurs enquêtés en les rassurant qu'il soit anonyme.

L'objectif de cet anonymat est de motiver les informateurs enquêtés ( les enseignants) à fournir des informations précises, honnêtes et admissibles pour notre enquête. Cette technique nous a donné une efficacité pour la continuité de notre recherche surtout avec les informateurs enquêtés de deux établissements : - celui de MOFDI Zakaria et celui de TEDJANI M'hmed.

Les réponses récupérées se sont avérées suffisantes pour entamer notre analyse en dépit du glissement de certaines réponses minimisées qui auraient dû être du manque de sérieux de certains enseignants parce que nous ne les avons pas bien sensibilisés suffisamment de l'intérêt de notre recherche. Vu les raisons et les circonstances concernant spécialement le troisième établissement celui de Lebama Eldjadida. Sans qu'il n'y ait aucune perturbation de cette opération. Certains enseignants, en répondant, ont peur et n'osent pas de donner de mauvais jugements.

#### **4.3.1.1. Passation du questionnaire: modalités et conditions**

Lors de notre enquête que nous avons menée le mois de décembre de l'année scolaire 2109/2020. Nous pouvons dire que nous avons rencontré des empêchements du fait que cet échantillon que nous avons visé ( le groupe des enseignants) semble difficile de regrouper dans le même temps pour une raison unique et principale

- L'emploi du temps n'est pas uni pour tous les enseignants ce qui suggère qu'il était difficile de distribuer les questionnaires aux enseignants d'un même établissement dans la même journée.

Une autre difficulté nous a rencontrée au moment de la distribution des questionnaires était due au fait qu'on ne devait pas rentrer à l'établissement qu'avec l'accord de son directeur (pour l'établissement de Lebama Eldjadida). Cette difficulté nous a perturbée lors de notre rentrée à cet établissement afin d'éviter la perturbation de climat d'étude au sein de cet établissement.

Après l'autorisation de directeur, nous avons pu distribué les questionnaires et récupérer les réponses en dix jours, parce que nous avons insisté sur la remise des réponses le plus vite possible.

Les réponses à nos questions n'ont pas été délivrées dans les mêmes conditions :

- Certains enseignants ont répondu immédiatement .
- D'autres ont préféré les faire chez eux et les rendre le lendemain.
- D'autres l'on fait par voie électronique ( mail- et Messenger).

La stratégie que nous avons utilisée pour faire inciter et motiver les informateurs enquêtés à répondre soigneusement aux questionnaires réside dans le fait que nous leurs avons expliqué que la finalité de cette recherche était de montrer le fait de solliciter les apprenants de 3A.S. à s'exprimer oralement en FLE et sur les activités qui pourraient motiver ces apprenants à s'engager dans un échange oral et interaction verbale. Ladite stratégie nous a conduit à pousser les enseignants à suggérer des bonnes pistes pour pratiquer l'oral et y accéder.

#### - **Question n°01**

Porte sur l'expérience qu'ont ces enseignant dans le domaine d'enseignement du FLE au cycle secondaire. L'intention de cette question est de savoir qu'est les plus expérimentés chargés des classes terminales. Cette intention aurait influencé sur les choix et les propositions qu'ils auraient dues suggérer.

#### - **Question n° 02**

Vise la pratique de l'enseignement de l'oral par les enseignants du FLE en classe de 3.A.S.

#### - **Question n°03**

Permet de découvrir les raisons qui empêchent les enseignants du FLE pour ne pas faire de l'oral en classe de 3.A.S.

#### - **Question n°04 , 05 et 06**

Ont pour objectif de connaître la capacité des apprenants de 3.A.S de communiquer en FLE et de participer à une conversation. (**Question04**), est ce que vos élèves peuvent communiquer avec aisance en FLE? ( **Question 05** ) , est ce que vos élèves peuvent participer à une

communication en FLE? (**Question 06**), est ce que vos élèves peuvent poser des questions sur des sujets simples?

Ces questions visent essentiellement à découvrir la minime capacité de l'apprenant de parler et de s'exprimer oralement en FLE. Ces questions ( 04,05 et 06) nous ont permis de s'interroger sur les différentes manières de solliciter et d'inciter ces apprenants à s'engager dans un échange oral et d'interaction verbale.

#### - Question n°07

Relative à la suffisance et / ou à l'insuffisance des activités orales dans le programme scolaire de 3A.S. pour la sollicitation de l'échange oral et l'interaction verbale.

#### - Question n° 08 et 09

S'intéressent aux capacités des enseignants de proposer d'autres activités qui pourraient inciter et solliciter l'échange oral et l'interaction verbale en classe de 3A.S. (**Question 08**), pouvez vous proposer d'autres activités pour inciter vos apprenants à converser en FLE? (**Question09**), si oui, quelles activités proposez vous?

Les deux questions sont la clés qui nous a permis d'accéder à l'ouverture de la problématique en atteignant les objectifs déjà cités.

#### - Question n°10

Vise le futur vision des enseignants du FLE de classe de 3A.S. pour la capacité des apprenants à s'exprimer oralement.

Dans un premier lieu, nous avons commencé par la lecture des questionnaires récupérés, ceux-ci nous ont permis de remarquer l'apparition de certains thèmes. Dans cette perspective, ROGER MICCHIELLI dit à propos de cela que « *Certains thèmes apparaissent sous de formules différentes ou même souvent avec des mots identiques.* »<sup>215</sup>

En plus, cette lecture des questionnaires nous a permis la facilitation de l'assimilation et la compréhension de certains mots et/ou certains concepts relatifs au thème traité autour desquels l'enquête se déroule. A propos de cela, ROGER MICCHIELLI montre même les réponses ayant des formulations diverses mais elles entourent autour d'un même concept. Dans

---

<sup>215</sup> ROGER, Mucchielli, op.cit p.24.

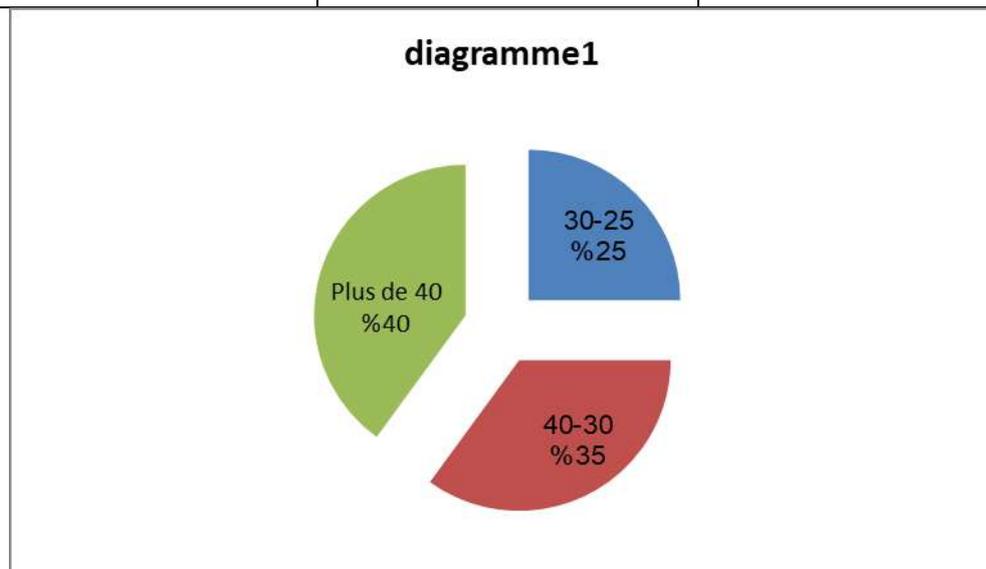
cette perspective, il ajoute que « Car les réponses sont diverses par leur formulation mais se classent toujours dans quelques concepts-clés. L'essentiel sera de trouver ces concepts. »<sup>216</sup>

Les questionnaires recueillis nous ont permis d'assimiler les caractéristiques des données illustrés dans les tableaux suivants

## A- L'âge

**Tableau 6: le nombre des enseignants selon l'âge**

Âge	Nombre	Pourcentage %
25-30ans	05	25%
30-40 ans	07	35%
Plus de 40 ans	08	40%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

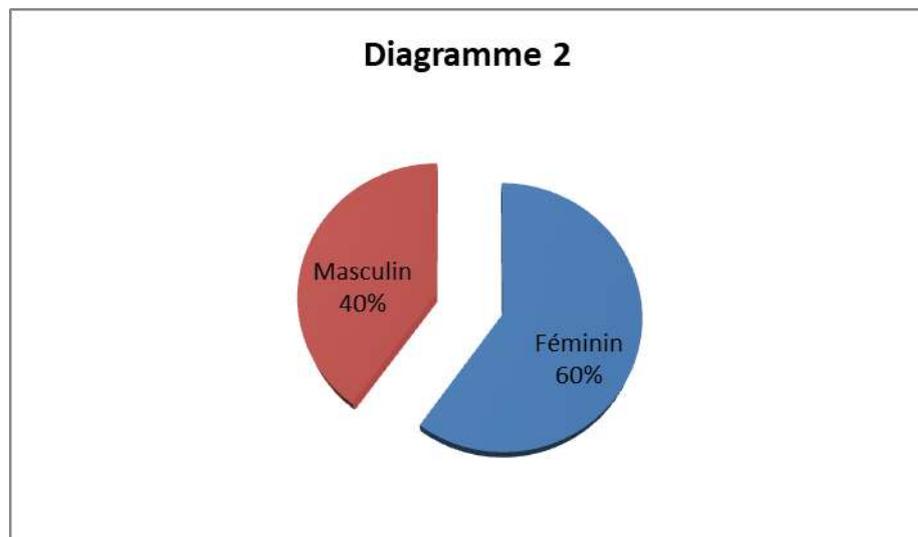


**Diagramme 01: pourcentage d'âges des enseignants.**

<sup>216</sup> Ibid.,p.24

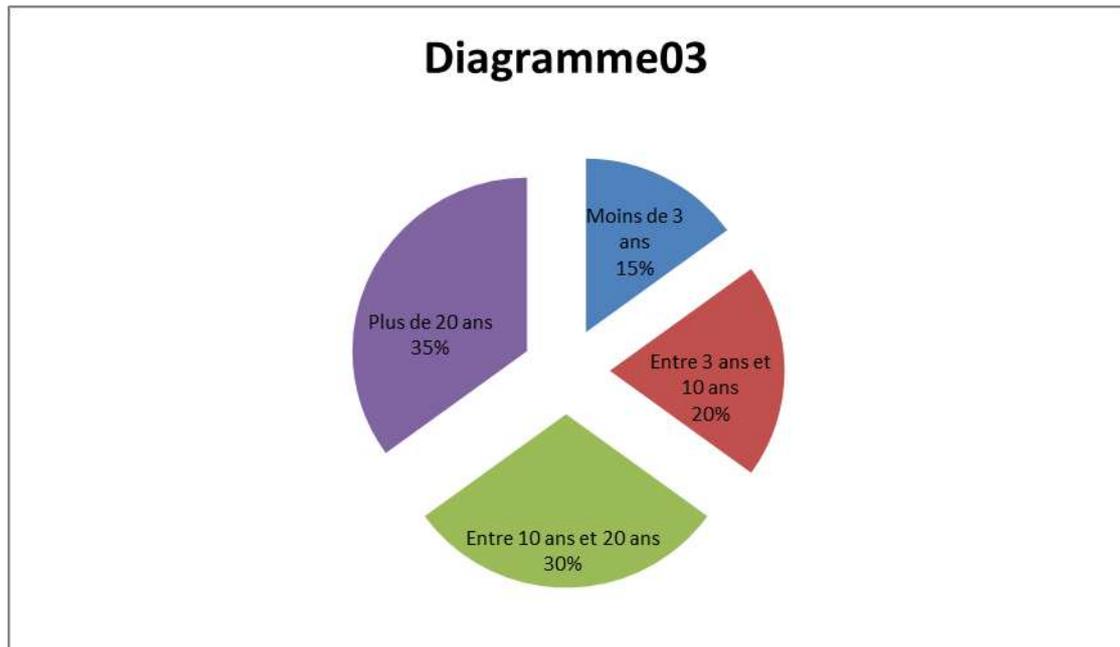
**B- Le sexe****Tableau 7: nombre des enseignants selon le sexe**

<b>Sexe</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage%</b>
<b>Féminin</b>	<b>12</b>	<b>60%</b>
<b>Masculin</b>	<b>8</b>	<b>40%</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Diagramme 02 :pourcentage du sex féminin / masculin.****Tableau 8: Expérience dans l'enseignement du FLE**

<b>Expérience</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Moins de 3ans</b>	<b>03</b>	<b>15%</b>
<b>Entre 3 et 10 ans</b>	<b>04</b>	<b>20%</b>
<b>Entre 10 et 20 ans</b>	<b>06</b>	<b>30%</b>
<b>Plus de 20 ans</b>	<b>07</b>	<b>35%</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

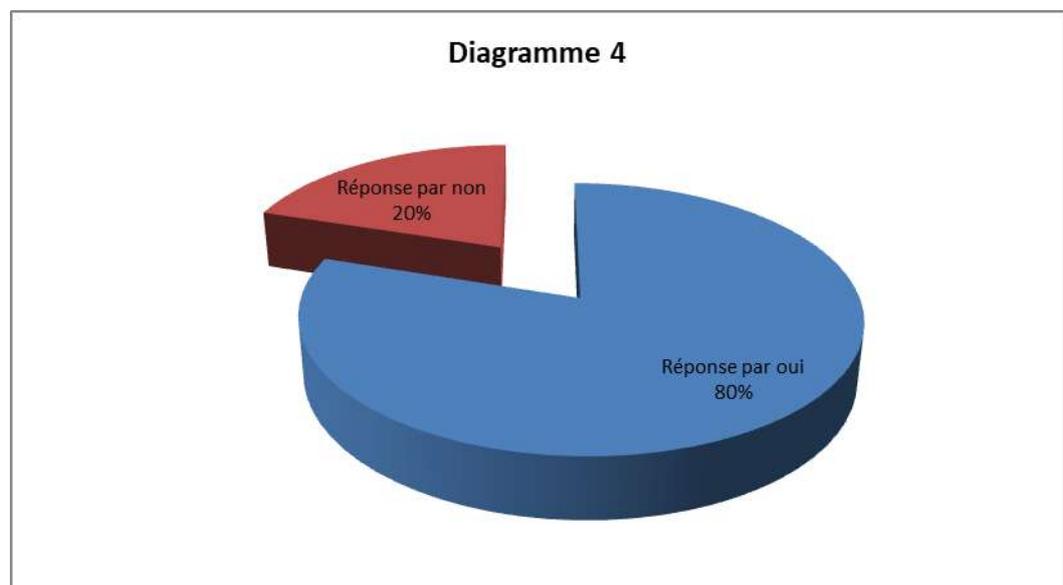
**Tableau 03**



**Diagramme 03: pourcentage des années d'expérience.**

**Tableau 9: la pratique orale/enseignants du FLE-classe de 3AS**

La pratique de l'oral par les enseignants du FLE de classe de 3 A.S.	Nombre	Pourcentage %
Oui	18	80%
Non	02	20%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

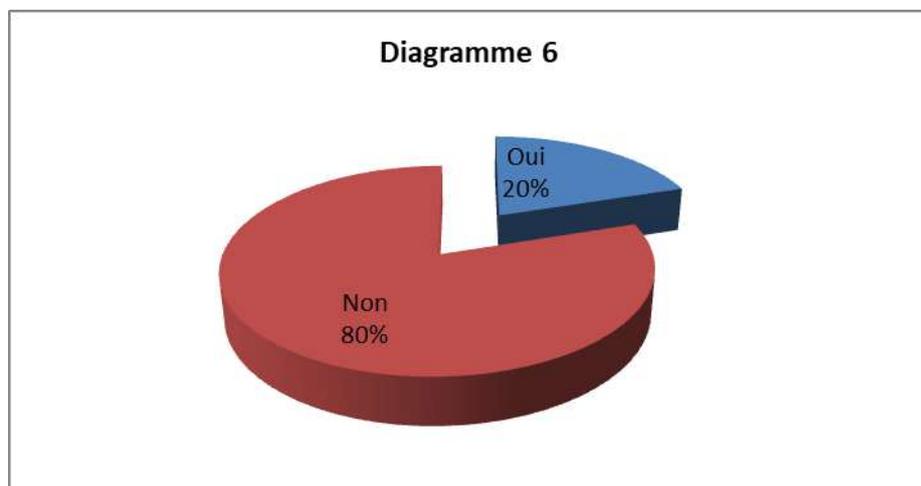


**Diagramme 04: pourcentage pour la pratique orale en classe.****Tableau 10: les différentes raisons qui leurs empêchent (enseignants) pour ne pas faire de l'oral.**

Les raisons	Nombre	Pourcentage
Une classe d'examen. Donc, l'oral ne sert à rien	01	50%
La faiblesse des apprenants à l'oral	01	50%
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>100%</b>

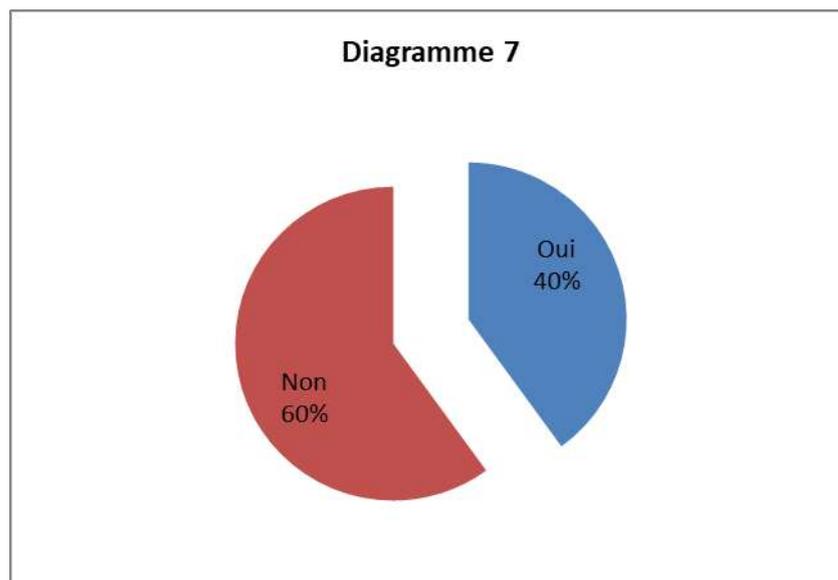
**Tableau 11: La communication en FLE**

Aisance de communication En FLE	Nombre	Pourcentage
Oui	02	20%
Non	18	80%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

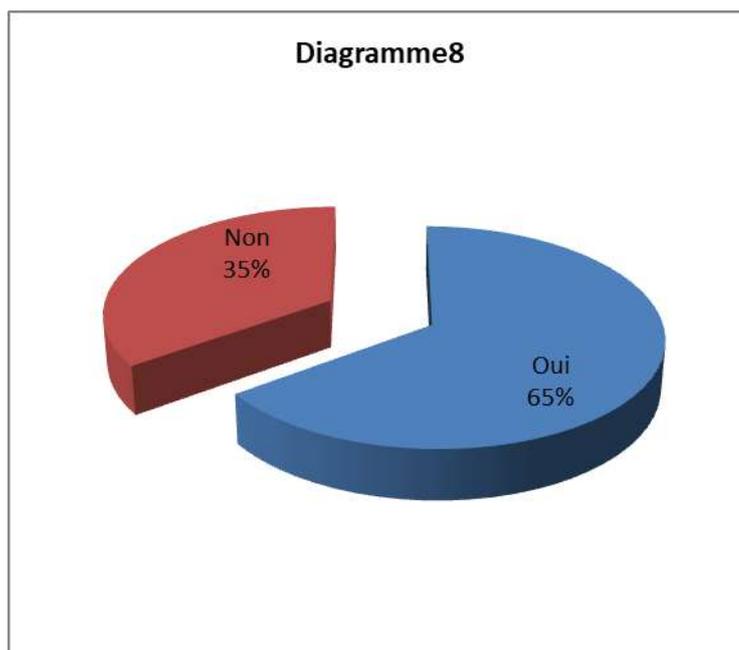
**Diagramme 06: pourcentage des enseignants répondus par oui /non**

**Tableau 12: capacité des apprenants de participer à une communication en FLE.**

<b>La capacité des apprenants de Participer à une communication en FLE</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	<b>08</b>	<b>40%</b>
<b>Non</b>	<b>12</b>	<b>60%</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Diagramme 07: pourcentage des enseignants répondus par oui/non****Tableau 13: le fait de poser des questions sur des sujets simples.**

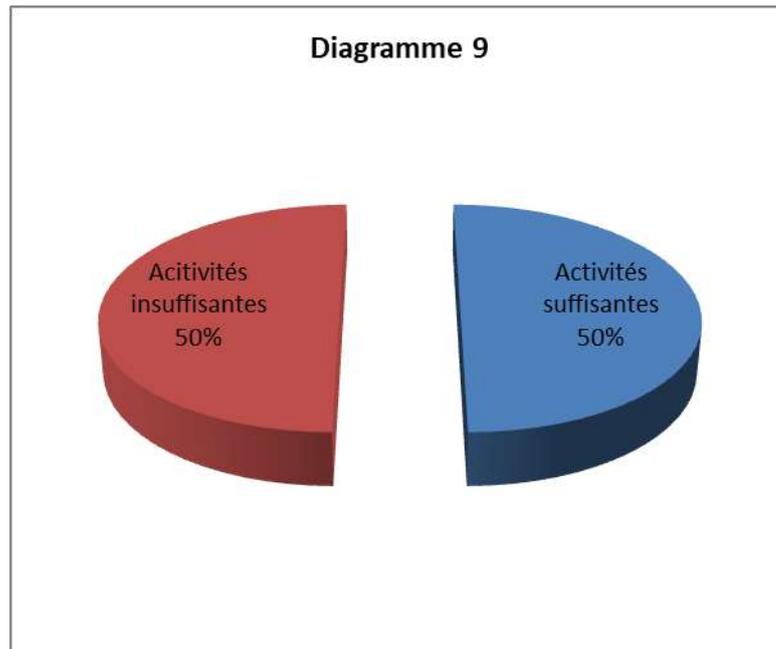
<b>La capacité des apprenants de poser des questions sur des sujets simples</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	<b>13</b>	<b>65%</b>
<b>Non</b>	<b>07</b>	<b>35%</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>



**Diagramme08: pourcentage des apprenants ( pouvoir poser des questions)**

**Tableau 14: les activités orales dans le programme scolaire.**

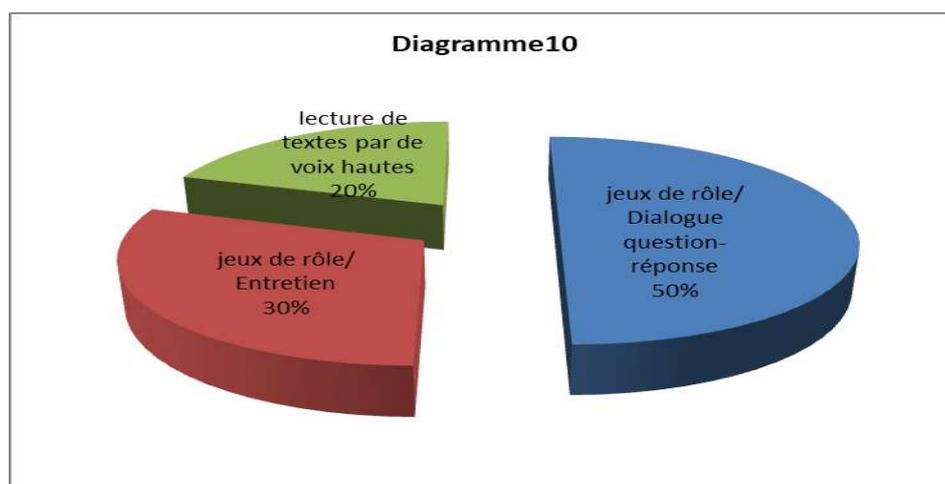
<b>La suffisance/ l'insuffisance</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Activités suffisantes</b>	<b>10</b>	<b>50%</b>
<b>Activités insuffisantes</b>	<b>10</b>	<b>50%</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>



**Diagramme 09 : pourcentage de suffisance ou d'insuffisance ( activités orales)**

**Tableau 15:les activités proposées**

Activités proposées pour la sollicitation de l'oral en classe de 3A	Nombre	Pourcentage
Jeux de rôle /dialogue question-réponse.	05	50%
Jeux de rôles/ entretien.	03	30%
Lecture de texte par de voix hautes	02	20%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>



**diagramme 10: pourcentage ( activités proposées)**

Tableau 16: futur visions des enseignants

Le jour où les apprenants de 3.A.S seront capables de s'exprimer oralement/ futur vision des enseignants	Nombre	Pourcentage
Oui	17	85%
Non	03	15%
Total	20	100%

#### 4.3.1.1.1. La lecture des tableaux

Cette phase de recherche nous a permis d'accéder à de dépouillement de résultats. Elle nous a imposé des difficultés en termes de méthodes adaptées qui nécessitent plus d'imagination et plus d'objectivité. Cette étape de recherche nécessite toujours une analyse de résultats objective. Dans cette perspective, ROGER MICCHIELLI confirme que « *Peut-être est – ce à l'étape de l'analyse des résultats qu'il faut à la fois le plus de méthode et le plus de curiosité libre(...), le plus froide objectivité et le plus d'imagination.* »<sup>217</sup>

Quant au recueilles de données, nous procédons, ci- après, à la lecture de tableaux:

#### - Tableau 01:

Il montre que le nombre des enseignants de l'âge entre 25 et 30ans sont 5 pour un pourcentage de 25%. Ce résultat suggère que ce nombre est celui qui possède moins de l'expérience que les autres. Un nombre de 7 enseignants pour un pourcentage de 35 % sont ceux qui ont de l'âge entre 30 et 40 ans. Les enseignants de l'âge de plus de 40 ans sont le plus nombreux que les autres, ils sont 8 pour un pourcentage de 40%. Ce résultat suggère que les enseignants qui ont plus de l'expérience sont ceux qui sont les plus âgés.

#### - Tableau 02:

Ce tableau montre que le corpus que nous avons choisi compte plus de femmes que d'hommes. Ce résultat reflète que les femmes enseignantes sont plus nombreuses que les hommes enseignants. Vu le résultat de cette enquête, nous pouvons dire qu'il y a un peu d'intérêt à l'enseignement du FLE par le sexe masculin que le féminin. Ce résultat s'explique par :

---

<sup>217</sup> Ibid.,P.54

- Les plus intéressés par les filières littéraires sont toujours les femmes.
- Les plus motivés par l'apprentissage de langues étrangères sont les femmes.
- Le genre qui favorise plus l'enseignement est le genre féminin.

**-Tableau 03:**

Portant sur les informateurs enquêtés ( les enseignants) dans le domaine de l'enseignement du FLE, vu les informations données dans le 1<sup>er</sup> tableau, nous pouvons dire que ces informateurs enquêtés sont plus ou moins expert dans le domaine soit 15% moins de 3ans 20% entre 3et 10ans 30% entre 10 et 20 ans 35 % plus de 20ans.

**-Tableau 04:**

Ce tableau confirme que la majorité des informateurs enquêtés ( enseignants du FLE de classe de 3A.S.) font de l'oral avec leurs apprenants. Soit 80% font de l'oral. Par opposition, 20% ne font pas de l'oral. Ce résultat reflète beaucoup plus l'importance donnée à l'enseignement de l'oral par ces informateurs enquêtés. Vu l'importance de l'écrit car la classe de 3A.S. est une classe d'examen, mais il semble que l'oral n'est pas minimisé par les enseignants du FLE de ce cycle ce qui suggère qu'ils ont conscience d'améliorer la situation actuelle de l'oral en classe de 3.A.S.

**-Tableau 05:**

Soit 20% des informateurs enquêtés ne font pas de l'oral avec leurs apprenants. 10% justifient leurs réponses par une simple raison :

- La classe de 3A.S. est une classe d'examen. Donc, l'oral ne sert à rien.
- 10% ne font pas aussi de l'oral. D'après eux, une seule raison leurs empêche qui est :
- La faiblesse des apprenants à l'oral.

**-Tableau 06:**

Ce tableau montre que la plupart des informateurs enquêtés soit un pourcentage de 80% confirme que leurs apprenants de 3.A.S. ne peuvent pas parler avec aisance en FLE. Par contraste, un pourcentage de 20% confirme que leurs apprenants sont capable de parler avec aisance en FLE.

**-Tableau 07:**

Il nous informe que moins de la moitié des informateurs enquêtés pour un pourcentage de 40% confirment que leurs apprenants sont capables de participer à une communication en FLE. Par opposition, plus de la moitié, pour un pourcentage de 60% voient que leurs apprenants sont incapables de participer à une communication en FLE.

**-Tableau 08:**

Un pourcentage de 65% des informateurs enquêtés confirment que leurs apprenants de classe de 3.A.S. sont incapables de poser des questions sur des sujets simples. Par contre, moins de la moitié, soit un pourcentage de 35% confirment que leurs apprenants sont capables de poser des questions sur des sujets simples.

**-Tableau 09:**

Ce tableau nous montre que les avis des informateurs enquêtés sont partagés égaux. Un pourcentage de 50% voient que les activités orales dans le programme sont suffisantes pour la sollicitation des apprenants de 3A.S à s'exprimer oralement en FLE. Par contre, un pourcentage de 50% voient que ces activités sont insuffisantes pour la motivation de leurs apprenants à s'exprimer en FLE à l'oral.

**-Tableau 10:**

D'après le tableau 09, qu'un pourcentage de 50% voient que les activités orales dans le programme sont insuffisantes pour la sollicitation des apprenants à s'exprimer à l'oral. Ce tableau nous fournit des informations relatives aux différentes propositions dites par ces informateurs enquêtés. D'après eux, pour qu'un apprenant soit motivé à s'exprimer oralement en FLE; il suffit que l'enseignant doive faire :

- Jeux de rôle / entretien pour un pourcentage de 30%.
- Jeux de rôle / dialogue question-réponse pour un pourcentage de 50%.
- Lecture de textes par de voix hautes pour un pourcentage de 20%.

Nombreux sont les informateurs enquêtés qui ont proposé les deux activités les jeux de rôle et le dialogue question-réponse.

**-Tableau 11:**

Il nous informe le futur vision des informateurs enquêtés pour la capacités des apprenants à s'exprimer oralement en FLE. 17 enseignants pour un pourcentage de 85% voient qu'il viendra le jour où les apprenants de 3.A.S. seront capables de s'exprimer oralement en FLE. Par contraste, un nombre assez minime de 3enseignants pour un pourcentage de 15% voient qu'il ne viendra pas le jour où leurs apprenants seront capables de s'exprimer à l'oral en FLE.

Par cette enquête, nous pouvons concevoir que les informateurs enquêtés ( les enseignants) sont au fur et au mesure de considérer l'oral comme une importance pour l'apprentissage du FLE. Cela se voit clairement dans la 2<sup>ème</sup> question où la plupart d'entre eux font de l'oral avec leurs apprenants;18 enseignants pour un pourcentage de 80% . Par contre, 2 enseignants pour un pourcentage de 20% ne font pas de l'oral avec leurs apprenants pour deux raisons citées au tableau(04). Vu les deux raisons évoquées par ces informateurs enquêtés, nous invitons ces minorités des enseignants à faire de l'oral avec leurs apprenants. Les réponses de cette enquête nous ont permis de dévoiler certains points relatifs à la situation d'enseignement/ apprentissage de l'oral en classe du FLE ( 3A.S.).

**4.3.1.1.2. 1.1 L'oral au service de l'apprentissage**

D'après la réponse des informateurs enquêtés concernant l'oral en classe du FLE ( 3A.S.) , nous pouvons dire que la quasi-totalité pour un pourcentage de 85% font de l'oral avec leurs apprenants ; un résultat qui va enrichir le processus d'enseignement /apprentissage de l'oral et pousser l'enseignant du FLE à croire continuellement à la sollicitation et la motivation de ses apprenants à s'exprimer oralement en FLE.

Le fait de parler l'apprenant en utilisant de techniques par l'enseignant devient un acte important voire nécessaire pour qu'il puisse s'exprimer oralement en FLE. Dans cette perspective, Crinon & al. montrent que l'oral sert toujours à l'apprentissage du FLE et que l'enseignant est le premier source d'incitation en classe , ils confirment que

*« Une séance réussie est une séance où tous les élèves( une certaine proportion des élèves, voire tous les élèves) ont pris la parole. A l'oral et à la parole des élèves est attribué un rôle éminent : apprendre à parler en parlant?, se socialiser?, s'intéresse à ce qui se passe dans la classe en y prenant part? En tous cas la «classe active» est particulièrement valorisée par l'enseignant.<sup>218</sup> »*

---

<sup>218</sup> Crinon et Al cité par Colette Aubert – Gea , op. cit. p.58

Par contre, une minorité ne fait pas de l'oral avec ses apprenants pour des diverses raisons. La faiblesse des apprenant en FLE et leur incapacité de s'exprimer à l'oral sont issues de plusieurs facteurs qui entourent autour de leurs variations culturelles, communicatives et linguistiques. Donc, l'enseignant ne pourrait pas juger les compétences de ses apprenants qu'avec la prise en considération de lesdites variations.

#### **4.3.1.1.3. Motiver l'apprenant**

Quant à La 4<sup>ème</sup>, 5 et 6<sup>ème</sup> question sont celles qui nous montrent un manque de motivation de la part des apprenants. Cela se voit au niveau de réponses des informateurs enquêtés. D'après ces enseignants, la quasi-totalité des apprenants sont incapables de s'exprimer à l'oral en FLE. Cette incapacité ne s'explique plus par leur faiblesse à l'oral, mais elle dépasse et elle se présume en un sens unique « motiver l'apprenant ». L'enseignant n'est pas celui qui possède un certain savoir, mais il est celui qui serait capable de solliciter, inciter et motiver ses apprenant à s'exprimer oralement en FLE. Donc, la motivation en elle-même est une capacité. A ce propos, Marianne Aussanaire –Garcia indique que « *La motivation est une capacité naturelle, inhérente, d'apprendre de façon positive ; il est préférable qu'elle soit révélée plutôt qu'instaurée.* »<sup>219</sup>

#### **4.3.1.1.4. Avis et suggestions différentes des informateurs enquêtés ( enseignants du FLE)**

Quant aux questions 7 et 8, nous pouvons dire que les avis des informateurs enquêtés sont différents. Pour la question 7, la moitié des enseignants pour un nombre de 10 voient que les activités orales de programme de 3A.S. sont suffisantes pour la sollicitation des apprenants de 3A.S. Ils voient qu' il n'y aura plus d'autres possibilités pour que l'apprenant soit sollicité et motivé. Donc, ces enseignants ne cherchent plus à inciter l'apprenant à s'exprimer oralement en FLE voire à s'engager dans un échange oral et interaction verbale. Par contraste, un même nombre, c'est la moitié pour un pourcentage de 50% voient que ces activités ne sont pas suffisantes pour la motivation de ces apprenants, ils proposent d'autres activités pour que leurs apprenants soient sollicités et motivés.

Nous pouvons dire que ce nombre d'enseignants sont conscients pour l'apprentissage de leurs apprenants. Les propositions se différent d'un enseignant à un autre. Des activités qui sont assez proposées par un grand nombre d'enseignants sont les jeux de rôle et le dialogue

---

<sup>219</sup> Marianne Aussanaire – Garcia. *Motiver ses élève. Donner le goût d'apprendre*, Ed, DE Boeck, Paris, P.28

question-réponse. A ce propos, Jean-Pierre CUQ montre que « *Le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, déployer des relations maître-élève* ». <sup>220</sup> D'après lui, le jeu de rôle est l'activité qui peut renforcer le contact enseignant-apprenant, il est celui qui pourrait éperonner les échanges oraux en classe du FLE.

En ce qui concerne le dialogue question-réponse, certains informateurs enquêtés ont proposé cette activité; ils voient que le dialogue est l'activité qui pourrait solliciter l'échange oral et l'interaction verbale des apprenants de 3A.S.

#### **4.3.1.1.5. Une vision optimiste des informateurs enquêtés envers leurs apprenants**

La quasi-totalité des informateurs enquêtés sont conscients qu'il viendra un jour où leurs apprenants seront capables de s'exprimer oralement en FLE. Ces enseignants ont une vision optimiste envers leurs apprenants pour l'apprentissage du FLE. Le bon enseignant est celui qui pense continuellement sur le processus d'enseignement / apprentissage propice à la motivation et la sollicitation de ses apprenants à s'exprimer oralement en FLE. Pour que l'apprenant soit capable de s'exprimer à l'oral en FLE, il s'agit que l'enseignant doive prendre en considération l'importance de l'élève et son équilibre dans toute situation d'enseignement / apprentissage. Dans cette perspective, L. PORCHER confirme que « *Il est évident que la véritable efficacité se situe dans un équilibre entre les deux, une prise en compte optimale de ce qu'un élève, une attention compétente aux savoirs qu'il faut transmettre* » <sup>221</sup>.

Ce chapitre nous a permis de consulter le programme scolaire de français (classe de 3A.S.) pour vérifier et montrer les différentes activités proposées à l'oral. Par une vue générale du manuel scolaire de ce cycle, ce programme nous a informé d'une façon assez précise les différents objectifs de l'expression orale de chaque projet.

Il nous a permis aussi de recevoir des recueils de données relatifs à l'enseignement / apprentissage du FLE en classe de 3A.S. en Algérie. Ces recueils de données sont le résultat proprement dit de notre enquête traitant le problème de l'expression orale et les différentes

<sup>220</sup> CUQ- Jean, Pierre, cité in : <http://www.Uclouvain.be/cps/ucl/doc/.../> le -jeu-en-classe-de-FLE. consulté le 20/03/2020.

<sup>221</sup> Luc, Albarellon. *Apprendre à chercher : l'acteursocial et la recherche scientifique*, DE Boeck, Bruxelles, 2003, p. 58.

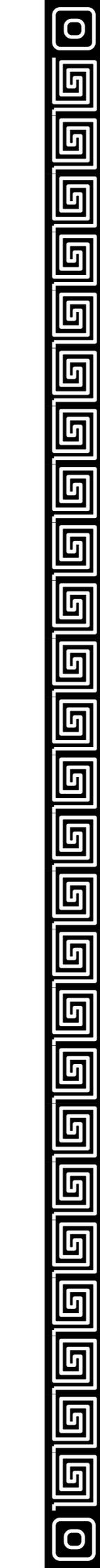
manières que les enseignants utilisent pour inciter ces apprenants à s'exprimer oralement en FLE.

Par une approche quantitative, les informations recueillies sont celles qui nous permettent d'accéder à une approche qualitative. Dans cette perspective Luc ALBARELLO insiste sur la relation entre les deux approches *«On peut considérer aujourd'hui que ce débat est dépassé, qu'il n'existe pas d'exclusivité entre l'approche quantitative et l'approche qualitative , mais au contraire les deux courants méthodologiques se complètent et s'enrichissent mutuellement.»*<sup>222</sup>

L'approche qualitative aura place dans le chapitre suivant par le fait de mettre les deux activités les plus proposées ( jeu de rôle et le dialogue question-réponse) par les informateurs enquêtés en situation d'enseignement / apprentissage. La mise en pratique de ces activités nous permettra d'observer de situations de communication diverses en classe du FLE ( 3A.S.) dans lesquelles les apprenants s'engagent.

---

<sup>222</sup> Luc ALBARELLO , *Apprendre à chercher : l'auteur social et la recherche scientifique*, De Boeck, Bruxelles , 2003, p.58



---

**Chapitre-5. Perspectives et  
remédiation en classe du FLE ( pour  
une meilleure prise en charge de  
l'échange oral et de l'interaction  
verbale)**

## **5.1.Séances expérimentales en classe de FLE ( 3.A.S)**

Cette activité a été faite avec deux groupes hétérogènes appartenant en classe de 3.A.S, il s'agit d'une courte et simple pièce de théâtre intitulé « *Le p'tit Bourgeois Gentilhomme* » adapté de Molière par Luc Boulanger.

Pour le déroulement de cette activité, nous avons choisi deux groupes de notre échantillon (apprenants de 3.A.S.), pour qu'on puisse faire une sorte de comparaison relative aux interactions verbales et aux échanges oraux.

Pour que l'apprenant puisse jouer son rôle dans cette activité, l'enseignant a distribué les rôles à ses apprenants trois jours avant le déroulement de l'activité.

### **5.1.1. 1ère activité ( groupe 1) : analysée le 04 février 2019 ( activité d'interaction orale –jeu de rôle)**

#### **a- Les descriptions**

Cette activité commence par les paroles de l'enseignant «*ya Allah( ..allez) vous êtes prêts.* Chacun de vous doit respecter son tour et prend son rôle «*mafhoum*» (= n'est ce pas) et se termine par un remerciement de l'enseignant en disant : «*ya atikoum saha ...merci mes élèves*».

C'est une activité du groupe 1 où nous avons constaté une certaine dynamique de la part de l'enseignant. Cela apparaît mieux dans l'organisation de tours de parole. Les interventions de l'enseignant avaient un impact positif sur le déroulement de cette activité. Les manières dont il aborde pour faire parler ses apprenants quand ils s'interrompent. Il s'agit d'une activité orale (jeu de rôle) jouée par un groupe d'apprenants.

Cet extrait est une comédie ballet de Molière, en trois puis cinq actes ( comportant respectivement 2,5, 16, 5 et 6 scènes) en prose ( sauf les entrées de ballet qui sont en vers) , représentée pour la première fois le 14 octobre 1670, devant la cour de Louis XIV, au château de Chambord par la troupe de Molière. La musique est de Jean-Baptiste Lully, les ballets de Pierre Beauchamp, les décors de Carlo Vigarani et les costumes turcs du chevalier d'Arvieux.

Dans cette pièce Molière se moque d'un riche bourgeois qui veut imiter le comportement et le genre de vie des nobles. Ces spectacles est très apprécié par Louis XIV qui l'impose à ses courtisans plutôt hostiles.

**b- Les rôles**

L'enseignant a le rôle d'expliquer, d'organiser les tours, de participer et d'intervenir. La distribution de tours a été faite par l'enseignant d'une manière intellectuelle. Lors de la distribution, il a pris en considération les différentes compétences de ses apprenants. Donc, le tour était compatible au niveau de la compétence de chaque apprenant.

- L'enseignant : M. Jourdain : Le bourgeois , naïf et irritable.
- Apprenant 1 : Mme Jourdain : Sa femme, sensée, elle a les pieds sur terre.
- Apprenant 2 : Lucille : leur fille, amoureuse et rebelle au regard intense.
- Apprenant 3 : Nicole : La servante, espiègle , curieuse , elle a son nez fourré partout.
- Apprenant 4 : Cléonte : Le prétendant de Lucille , déterminée.
- Apprenant 5 : Le maître de Philosophie : hautin , pédant , la tête haute.

**c- Organisation des tours de parole**

Il s'agit également d'une activité d'interaction verbale, d'intervention, d'échange par les tours de parole. C'est une activité variée en nombre de tours de parole. ( 115 tours de parole dont 38 pour l'enseignant et 77 pour les apprenants en individuel). C'est aussi l'activité où l'enseignant de ce groupe a utilisé la langue arabe dialectal et standard pour intervenir, corriger et distribuer la parole.

Tableau 17: 1<sup>ère</sup> activité G01 (organisation des tours de parole)

	Tours de parole	Thème ,mots clés, activité	Caractéristiques des énoncés ( temps verbaux, types des phrases)
<b>L'enseignant</b>	38 tours de parole	Interaction orale : le p'tit Bourgeois Gentilhomme Adapté de Molière par Luc Boulanger. Explication Intervention Organisation	Phrase interrogative il pose la question quand l'apprenant oublie son passage <i>Qu'est ce que se passe?</i> <i>Wala nesit . tu as oublié.</i> <i>Allez vas y c'est ton tour</i> L'impératif quand l'apprenant se sent interrompu. Quant un blocage, l'enseignant intervient pour organiser l'enchaînement successif de tours <i>Oui continue c'est .....</i>
<b>Elève en individuel</b>	77 tours de paroles dont: 21 T.P appr.1 17 T.P appr.2 15 T.P.appr3 11 T.P. appr4 13T.P. appr5	Chevauchement de tour de parole dans certains cas. Intervention collective. Quand un apprenant se sent interrompu.	Phrase courtes en langue arabe ..... <i>ah nessit désolé.</i> <i>Monsieu...Monsieur</i> puis langue maternelle <i>nagdar nabda mon tour = est ce que je peux commencer mon tour.</i>

#### d- Les interprétations

Cette activité a permis à ce groupe de s'exprimer en FLE d'une part et de réagir collectivement d'autre part en utilisant la langue maternelle dialectale. Cette situation est faite aussi par

l'enseignant dans certaines interventions telles que *wala nessit= tu as oublié*. Le plus important dans cette activité est que l'enseignant réagit immédiatement pour promouvoir l'enchaînement successif de tours de parole quand un apprenant acteur de l'activité se sent interrompu pour promouvoir la continuité de l'activité interactive. Cela se voit dans l'exemple suivant : *oui continue c'est...* Cette activité a permis aux apprenants un certain autonomie et liberté.

### **5.1.2. Stratégies réparateurs (sollicitation et interventions-G1)**

La commise de l'erreur est un acte habituel par l'apprenant dans une situation d'enseignement / apprentissage quelconque. Lors de déroulement de l'activité interactive ( jeu de rôle) la plupart des apprenant ont intervenu collectivement et quand chacun d'eux se sent du blocage, il s'exprimer en langue maternelle dialectale. Cela montre que les apprenants se sentent libres et motivés. A ce propos, R.V. Joule confirme que

*« La liberté est un gage de motivation. Or la situation scolaire est rarement une situation où les élèves choisissent librement de s'engager dans une tâche, d'autant plus si celle-ci est difficile pour eux. Entre l'encouragement, l'insistance et contrainte, il n'y a parfois qu'un pas rapidement franchi dans les échanges entre élèves et enseignant. »<sup>223</sup>*

L'intervention collective des apprenant apparait dans l'exemple suivant

#### **Exemple 1:**

*Appren3: wallah nessit M.*

*Appr 1,4 et 5 :Monsieur...Monsieur ( interventions collectives)*

*L'enseignant: oui...oui vas y ( l'enseignant laisse une certaine autonomie et liberté à l'apprenant*

*Appr 3: je .....*

*L'enseignant: ( a recommencé en disant le 1<sup>er</sup> mot pour que l'apprenant puisse reprendre son rôle)*

*Appr3:*

*L'enseignant : très bien, super , bravo*

Les stratégies que l'enseignant a utilisées est celles qui sollicitent les apprenants à s'exprimer oralement en FLE. Quant un blocage d'un apprenant, il intervient sans lui montrer son incapacité de prendre son tour ou de prendre la parole. Ses stratégie réparateurs et ses inter-

---

<sup>223</sup>FRANCOLS, Nathalie. *De la difficulté d'aider en classe, renforcer l'interaction élèves – enseignants*, Lyon : *Chronique sociale*, 2012. P.60

ventions semblent considérables pour que les apprenants puissent continuer et promouvoir l'enchaînement de tours de parole de cette activité.

Les plus important de cette séquence est la stratégie que l'enseignant a utilisée pour faire face aux difficultés de l'expression orale de ses apprenants par une évaluation positive en disant *très bien, super, bravo...* est un procédé réparateur qui améliore même le comportement de son apprenant.

### **5.1.3. La répétition**

Dans cette activité, l'enseignant par ses différentes interventions réparateurs; il amène l'apprenant à répéter dans le cas où il oublie une partie de son passage à dire suivi par un acte non verbal de l'enseignant en levant le pouce ( indice pour solliciter l'apprenant). Cette séquence apparait dans l'exemple suivant

#### **Exemple 02**

Appr 1: .....(il a oublié un passage à dire puis il a repris de à nouveau) *vos maîtres à chanter.*

L'enseignant: *non ...non* ( en faisant une action par son index=indice de répétition.

Appr 1: *non ...non je n'ais pu pas* ( une erreur de syntaxe)

L'enseignant: ( il a recommencé par le premier mot de tour de l'apprenant) en disant...et il demande de son apprenant de répéter en corrigeant l'erreur syntaxique sans l'a signalé à l'apprenant.

Appr1: *je n'ai pas pu.*

### **5.1.4. La correction**

Dans le cas où les apprenants commissent des erreurs, l'enseignant intervient tout de suite pour remédier aux différents problèmes de l'expression en FLE. Dans certains cas, l'enseignant ne signale pas l'erreur commise et il la corrige. Par contraste, dans d'autres cas, il signale l'erreur et il la corrige. Dans l'exemple 02, l'enseignant demande de son apprenant de répéter la phrase *je n'ai pu pas* dite par l'enseignant *je n'ai pas pu*. L'intention de l'enseignant est pour que l'apprenant ne pense plus aux erreurs lors de s'exprimer à l'oral en FLE. Dans le cas inverse, l'enseignant signale l'erreur à l'apprenant quand il s'agit d'une erreur de prononciation parce qu'il sait bien qu'une fausse prononciation pourrait améliorer la compréhension des autres apprenants ( publics auditeurs).

**Exemple 03**

Appr4: *un simple mot de votre bouche et mon kor s'enflamme.* (prononciation incorrecte du mot cœur).

L'enseignant: *non ...non arrête*

Appr 4: se sent de la peur en disant *pourquoi M.*

L'enseignant: *on prononce Kæ...cœur* (il demande de l'apprenant de dire encore le mot cœur)

Appr 4: *cœur*

Enseignant : *très bien .....* (il dit aux autres vous savez que Mohammed a bien prononcé) allez répéter avec lui cœur.

Appr 4,5 et 6: cœur.

**5.1.5. Le regard**

Dans un échange oral et interaction verbale quelconque ou même dans la vie quotidienne, un regard est significatif dans une situation de communication. Cette stratégie utilisée par l'enseignant pour solliciter ses apprenants à ne pas interrompre lors de leurs expressions orales pendant la tâche. Avant que le tour se termine, l'enseignant adresse son regard à l'apprenant qui suit pour qu'il connaisse que son tour arrive. Mais cette stratégie elle fait de l'apprenant un acteur qui ne respecte pas sa prise de parole. Cela s'explique par la nature du comportement de l'apprenant. L'exemple suivant montre comment un regard a échoué l'apprenant pour sa prise de parole

**Exemple 4**

Appr5: (il est en train de parler)

L'enseignant : un regard adressé à l'apprenant 6

Appre 6: .....

L'enseignant : *Non...non ton tour n'est pas encore arrivé.*

Dans un autre cas inverse, le regard a provoqué une sorte de sollicitation positive réside dans le fait que l'apprenant puisse prendre correctement son tour de parole lors de déroulement de l'activité. Le regard de l'enseignant a été en coïncidence avec la fin du tour de l'apprenant 5.

**Exemple 5**

Appre 4: (est en train de parler) il arrive presque à terminer.

L'enseignant: ( un regard avec un hochement de tête )

Appré5: ( a pris son tour et commence à parler)

L'enseignant : *merci ... très bien. T'as bien compris, vas y.*

Dans ce cas là, nous pouvons dire qu'un regard suivi par un remerciement peut entraîner une sollicitation à l'apprenant à s'exprimer à l'oral en FLE. A ce propos, dans le modèle de PAIGET du développement intellectuel de l'enfant, l'utilisation du corps à des fins de communication est très observée dans les recherches de McNEILL et de COLLETA. Dans cette perspective, Cosnier et Brossard montrent que

*« les observations de McNeill montrent que les gestes combinés avec les mots dans la parole offrent en quelque sorte une fenêtre sur les représentations du locuteur (...) Ces travaux illustrent tout à fait l'importance que revêtent les représentations visuo-kinésique pour la pensée conceptuelle, et confirment les intuitions de VYGOTSKY concernant la dynamique des apprentissages et l'existence, pour toute intuition conceptuelle, d'une zone de proche développement »<sup>224</sup>.*

Cette activité a permis aux apprenants de s'exprimer oralement en FLE. Dans certaines séquences, l'enseignant a observé certaines erreurs à différents types ( erreurs de syntaxe, erreurs de prononciation et erreurs techniques lors de déroulement de l'activité) suivies par les interventions de l'enseignant. Dans cette perspective dont on parle, nous allons citer une fiche d'observation ci-dessous pour cette activité ( jeu de rôle)

### Fiche d'observation du jeu de rôle (groupe01)

La situation et l'adéquation aux contraintes du canevas			
Le nombre de personnes est respecté	×	oui	non
Le lieu est respecté	×	oui	non
La situation est respectée	×	oui	non
Les rapports entre les personnes sont respectés		oui	×
La chronologie entre les personnes est respectée	×	oui	non
Réagit de façon adaptée		oui	×
Capacité d'adaptation		bonne	×
		×	moyenne
			médiocre

<sup>224</sup> McNeill et Colleta cité in : Stambouli Meriem, thèse de doctorat «Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle ( enfant de 7- 8ans ) en école algérienne: compétences langagières visées et pratiques de classe.», UNIVERSITE DE France COMPTE ( Besonçon , France) juin 2011, p.285.

<b>Acteur observé</b> .....			
<b>Non verbal</b>			
Regarde	la personne à qui il s'adresse	× le professeur	les spectateurs
La gestuelle est correcte	oui	× non	.....
Les mimiques sont correctes	oui	× non	.....
L'intonation est correcte	oui	× non	.....
<b>Verbal ( relevé de principales erreurs ) :</b>			
<b>1-Le lexique</b>			
S'exprime en langue maternelle lorsqu'il ne connaît pas le français	× oui	non	
S'arrête lorsqu'il ne connaît pas le mot prévu	× oui	non	
<b>2-Grammaire et syntaxe</b>			
A dit .....		Aurait du dire.....	
Je n'ai pu pas		Je n'ai pas pu	
...pour s'exprime.		....pour s'exprimer.	
<b>3-Prononciation et prosodique</b>			
A dit .....		Aurait du dire .....	
un simple mot de votre bouche et mon <i>kor</i> ( cœur) s'enflamme		Un simple mot de votre bouche et mon cœur s'enflamme	
Le débit est	correcte	×trop lent	trop rapide
La spontanéité	bonne	× moyenne	médiocre
Les hésitations sont	rare	× nombreuses	aucune hésitation
Parler	trop fort	× assez fort	ne parle pas assez fort

### 5.1.6. Bilan (1<sup>ère</sup> activité - jeu de rôle)

Cette activité a permis aux apprenants de s'exprimer à l'oral en FLE et leurs ont donné une certaine liberté pour effectuer la tâche. Cette situation est caractérisée par l'utilisation de la langue maternelle dialectale de la part des apprenants. A ce propos, Sterne montre que l'usage de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères a été éliminé trop légèrement par les méthodes audio-visuelles. Mais, selon lui, son utilisation n'est pas un phénomène purement linguistique, mais plutôt une conséquence psycho-sociolinguistique des décisions

interactives prises par l'enseignant et de la manière dont les apprenants perçoivent leur rôle et leurs fonctions dans la classe. Dans cette perspective, il confirme que «*A mon sens, la relation langue maternelle-langue étrangère est importante aussi bien pour l'apprentissage de la langue étrangère que pour son rôle d'éducation générale.*»<sup>225</sup>

Cette activité nous a permis de découvrir la réalité langagière des apprenants et qu'un jugement anticipé dans un cadre d'enseignement / apprentissage ne sera jamais considéré comme une réalité. Donc, une classe d'une langue étrangère ne se mesure pas par les différentes compétences de ses apprenants mais plutôt par les techniques et les stratégies abordées par l'enseignant. De ce fait, l'enseignant est considéré comme un médiateur plutôt un guide dans l'enseignement / apprentissage.

Les erreurs commises par les apprenants n'identifient pas leurs faiblesses à l'oral mais elles reflètent plus un manque de motivation. Les apprenants n'avaient pas des occasions à s'exprimer à l'oral en FLE. En plus, ils n'avaient pas l'habitude de faire comme cette activité. Cette situation apparaît claire au niveau de leurs interventions collectives aussi que les différentes interventions de la part de l'enseignant pour corriger les différentes erreurs, organiser les tours de parole et évaluer positivement leurs paroles.

Les différentes situations décrites après le déroulement de cette activité nous informent qu'une évaluation positive de type *merci, super, bravo, excellent...* pourrait améliorer une situation d'enseignement / apprentissage quelconque. Les stratégies réparateurs que l'enseignant a utilisées étaient adéquates pour remédier aux différents problèmes que l'élève a rencontrés.

La dynamique et la sollicitation de ce groupe ne jugent pas que par leurs compétences à l'oral mais aussi par les différentes stratégies abordées par l'enseignant. Quant aux difficultés linguistiques et communicatifs, l'enseignant n'hésite plus à remédier aux différents problèmes en abordant immédiatement une solution convenable pour inciter leurs apprenants à s'exprimer à l'oral en FLE. La deuxième activité sera faite avec un autre groupe, elle pourra donner une situation d'enseignement / apprentissage différente que la première.

---

<sup>225</sup> Sterne cité par Claire, Kramche, op, cit.p.72

## **5.2. Deuxième activité (groupe 02 - analysée le 08/04/2019)**

La même activité a été faite avec le 1<sup>er</sup> groupe, le groupe 2 nous a semblé moins dynamique que le 1er avant même le déroulement de l'activité. Cela nous a apparu dès la première rencontre avec l'enseignant. La relation enseignant / apprenant dans cette classe a semblé ambiguë.

Lors de notre discussion avec l'enseignant pour la mise en scène de cette activité en classe par les apprenants, il a hésité; d'après lui, des raisons qui empêchent ses apprenants pour ne pas faire cette activité en classe. Après une longue discussion, il s'est mis d'accord et il nous a obligé de distribuer cette activité aux apprenants acteurs 7 jours avant.

Vu la parole adressée par l'enseignant aux apprenants, une longue discussion a été faite entre eux, les apprenants n'ont pas accepté cette activité pour des raisons différentes.

- L'enseignant ne simplifie pas les choses.
- Il voit impossible que ses apprenants puissent apprendre le FLE.
- Pour lui, l'expression orale en FLE ne fera plus avec cet échantillon.

Pour lesdites raisons et en tant qu'observateurs, nous

avons intervenu pour sauver ces genres d'apprenants, nous avons essayé de leurs convaincre que l'apprentissage du FLE n'est pas difficile mais il exige certains efforts coopératifs en renforçant l'interaction enseignant / apprenant. Les apprenants ont accepté et ils se sont mis d'accord.

D'après ce que nous avons vu, nous avons assez parlé avec l'enseignant pour qu'il soit optimiste et que le jugement anticipé n'existe plus dans l'enseignement / apprentissage. Le plus important pour nous est que l'enseignant était convaincu qu'une amélioration positive d'un apprenant quelconque ne fera qu'avec la mise en application de certaines stratégies sollicitant l'échange oral et l'interaction verbale en classe.

### **a- Descriptions**

Cette activité commence par la parole de l'enseignant « *Vous êtes devant une activité un peu difficile pour vous.* » en utilisant la langue maternelle dialectale *rahi mahiche sahla* suivi par des réactions différentes de leurs apprenants.

Appre 1: *pourquoi? M.* suivi par un discours aparté de cet apprenant dit par la langue maternelle *Allasatida lokherine galouna bili taaloum le français mahouch saib.*

Appre 1+2+3 toujours en langue maternelle *nehawlou M. nechoufou balak nagdrou cheya.* = *Nous essayons M. il n'est pas impossible pour que nous puissions le faire.*

L'enseignant commence par la phrase suivante *O.K allez y ... on commence.* Certaines interventions n'étaient pas en fonctions de déroulement de l'activité. De ce fait, dans la plupart de cas, les tours de parole étaient interrompus. Cela s'explique par des fausses interventions de la part de l'enseignant pour organiser les tours de parole. L'absence de la dynamité de ce groupe est un effet résulte d'un grand manque de motivation. Cette activité se termine par un geste non verbal de la part de l'enseignant dite par l'interjection *Oh!* montrant qu'il n'était pas satisfait en levant sa main gauche suivi par un mot en langue maternelle *makanch...qu'est ce qu'on va faire*

### **b- Les rôles**

L'enseignant ne joue pas le rôle d'un bon organisateur pour la continuité et l'enchaînement de cette activité. Ses interventions n'étaient pas au service de la motivation et la sollicitation de ses apprenants et cela se voit par ses évaluations négatives lors de déroulement de l'activité. Lors de la distribution de tours, l'enseignant n'a pas respecté les différentes compétences de ses apprenants, il a distribué les tours de parole d'une manière aveugle.

- Apprenant 1 : M. Jourdain : Le bourgeois , naïf et irritable.
- Apprenant 2 : Mme Jourdain : Sa femme, sensée, elle a les pieds sur terre.
- Apprenant 3 : Lucille : leur fille, amoureuse et rebelle au regard intense.
- Apprenant 4 : Nicole : La servante, espiègle , curieuse , elle a son nez fourré partout.
- Apprenant 5 : Cléonte : Le prétendant de Lucille , déterminée.
- Apprenant 6 : Le maître de Philosophe : hautin , pédant , la tête haute.

### **c- Organisation de tours de parole**

C'est une activité d'interaction verbale, d'intervention et d'échange par les tours de parole. elle est variée en nombre de tours de parole. ( 115 tours de parole dont 38 pour l'apprenant1 et 77 pour les autres apprenants en individuel). Mais sa réalisation n'était pas bien effectuée à cause de certains blocages de la part des apprenants aussi que l'incompatibilité des interventions de l'enseignant pour remédier aux différentes difficultés : linguistiques, syntaxiques et organisationnelles.

**Tableau 18:** 1<sup>ère</sup> activité G02 ( organisation des tours de parole)

	Tours de parole	Thème ,mots clés, activité	Caractéristiques des énoncés ( temps verbaux, types des phrases)
<b>L'enseignant</b>	38 tours de parole	Interaction orale : le p'tit Bourgeois Gentilhomme Adapté de Molière par Luc Boulanger. Explication Intervention Organisation	Phrase impérative quand l'apprenant oublie son passage <i>Continue...continue...</i> Quant un blocage, l'enseignant n'intervient pas d'une manière compatible pour organiser l'enchaînement successif de tours <i>Tu n'as pas trouvé le 1er mot</i> suivi d'un sourire.
<b>Elève en individuel</b>	77 tours de paroles dont: 21 T.P appr.1 17 T.P appr.2 15 T.P.appr3 11 T.P. appr4 13T.P. appr5	Chevauchement de tour de parole dans la majorité de cas. Pas d'intervention collective. Quand un apprenant se sent interrompu. Des interventions non régulières de la part de l'enseignant.	Phrase courtes en langue arabe ..... <i>ah nessit désolé.</i> <i>Monsieu...Monsieur</i> puis langue maternelle <i>nagdar nabda mon tour = est ce que je peux commencer mon tour.</i>

### 5.2.1. Les interprétations

Cette activité n'a pas suffisamment permis aux apprenant de s'exprimer oralement en FLE. les stratégies abordées par l'enseignant a réduit même le nombre de tours de parole de cette activité. Les interventions de l'enseignant n'étaient pas au service de la continuité de déroulement de l'activité. Le mode impératif utilisé par l'enseignant n'était pas une remédiation pour que l'apprenant puisse continuer sa parole.

Le blocage de l'apprenant n'était pas suivi par une sorte de sollicitation. Par contre, il était suivi par un sourire. Dans ce cas là, l'apprenant s'est senti d'une certaine moquerie de la part de son enseignant. Le plus pire encore ce que l'enseignant utilise l'interjection *ouf*.. suivi par un mot en langue maternelle dialectale *makanch*... Dans cette optique, l'apprenant a bien conçu une image démotivante d'un enseignant du FLE. Aucun indice positif de sollicitation de l'apprenant nous a apparu dans cette activité.

### **5.2.2. Stratégies réparateurs (sollicitation et interventions-G2 )**

Les stratégies que l'enseignant a utilisées n'étaient pas au service de sollicitation et au motivation des apprenants. Par contre, elles favorisent certaines démotivations à l'expression orale en FLE. Les deux exemples suivants montrent comment les apprenant n'ont pas pu s'exprimer à l'oral à cause de réactions de leur enseignant.

#### **Exemple 1:**

Appre1: *comme*... il n'a pas pu continuer, il dit en langue maternelle dialectale...*magdarteche M. = je n'ai pas pu M.*

L'enseignant : un long sourire, il dit en utilisant le mode impératif *trouve ton passage...vous avez oublié dès le premier tour.*

Appre 1: discours aparté...il dit en langue maternelle...*magdartech wich rah nedir= je n'ai pas pu, qu'est ce que je vais faire?*

L'enseignant: il n'a pas intervenu pour que l'apprenant puisse continuer, il dit *oui fayçal ...tu peux commencer.* Il s'adresse à un autre apprenant.

Cet exemple nous a donné une image purement négative d'un enseignant du FLE sur ses réactions quand ses apprenants s'interrompent. Le discours aparté est l'un des indices réels d'un apprenant victime. La démotivation de l'apprenant à s'exprimer à l'oral en FLE est le résultat d'un mauvais comportement de son enseignant ( sa façon de réagir) et l'absence d'un échange réparateur de la part de l'enseignant.

#### **Exemple 02:**

Appr3: *je fais ce que vous*... il n'a pas trouvé le dernier mot.

L'enseignant: il n'a rien dit pour deux minutes. L'apprenant 1 a intervenu en disant

Appr1 : *Ah mdame...l'enseignant a intervenu en langue maternelle ...chekoun galek ahder inta le tour taak mazel = pourquoi tu parles? Ton tour n'est pas encore arrivé.*

L'enseignant: *oui Mohammed ... continue... en disant je fais ce que vous me dites.*

Appre 3: il répète ce que l'enseignant dit *je fais ce que vous me dit*. Il ne prononce pas le suffixe (es)

L'enseignant: *non ... non en langue maternelle mich haka= c'est pas comme ça.* ( sans aucune correction)

Cet exemple décrit une situation de chevauchement de tours de parole résulte d'une absence d'une intervention réparateur de la part de l'enseignant. Cette situation a provoqué une sorte d'échange tronqué ( absence d'un acte réactif de l'enseignant). Cette absence a poussé un autre apprenant à intervenir ce qui oblige l'enseignant de revenir au premier tour en utilisant le mode impératif suivi par le passage qui sera dit par l'apprenant. L'erreur de prononciation par l'apprenant n'était pas signalée par l'enseignant. Sa réaction était négative car l'apprenant n'a pas entendu que les deux mots *non ...non*. Cette situation pourrait augmenter l'ambiguïté de tâche.

L'activité a été clôturée en deux parties contradictoires, la première est considérée comme une attitude négative de l'enseignant envers leurs apprenants voire une sorte de colère implicite. Par contre, la deuxième est une évaluation positive de sa part destinée aux apprenants pour leurs modestes efforts. L'exemple suivant montre comment l'enseignant a réagit à la fin de l'activité.

L'enseignant: *vous n'avez pas bien réalisé vos tâches... vous étiez perdus ... en utilisant la langue maternelle mais negoulkm merci =mais je vous dit merci*. Il demande de ses apprenants d'applaudir en disant *applaudissez vous* suivi par le geste d'applaudissement.

Après la clôture de cette activité, nous pouvons constater que la quasi-totalité des interventions de l'enseignant n'étaient pas au service de sollicitation et de motivation des apprenants à s'exprimer à l'oral en FLE. Par contre, elles se sont servies aux démotivations des apprenants.

D'après cette situation, nous avons conçu que l'enseignant est la source première de motivation et de sollicitation de l'apprenant. Le développement de la compétence de l'expression

orale exige une certaine liberté et certaine autonomie. Un apprenant du FLE ne sera capable de s'exprimer oralement avant qu'il soit motivé.

### Fiche d'observation du jeu de rôle (groupe02)

La situation et l'adéquation aux contraintes du canevas			
Le nombre de personnes est respecté		× oui	non
Le lieu est respecté		× oui	non
La situation est respectée		× oui	non
Les rapports entre les personnes sont respectés		oui	× non
La chronologie entre les personnes est respectée		oui	× non
Réagit de façon adaptée		oui	× non
Capacité d'adaptation	bonne	moyenne	× médiocre
<b>Acteur observé</b> .....			
<b>Non verbal</b>			
Regarde	<input type="checkbox"/> la personne à qui il s'adresse	× le professeur	les spectateurs
La gestuelle est correcte	oui	× non	.....
Les mimiques sont correctes	oui	× non	.....
L'intonation est correcte	oui	× non	.....
<b>Verbal ( relevé de principales erreurs ) :</b>			
<b>1-Le lexique</b>			
S'exprime en langue maternelle lorsqu'il ne connaît pas le français		× oui	non
S'arrête lorsqu'il ne connaît pas le mot prévu		× oui	non
<b>2-Grammaire et syntaxe</b>			
A dit .....	Aurait du dire.....		
Parce que je suis ne pas gentilhomme.	Parce que je ne suis pas gentilhomme.		
Je ne prendrai pas ...votre temps .	Je ne prendrais pas de votre temps.		
<b>3-Prononciation et prosodique</b>			
A dit .....	Aurait du dire .....		
Je fais ce que vous me dit(es) /prononciation sans (es).	Je fais ce que vous me dites.		
Apprenons autres chose qui <u>so</u> plus joli.	Apprenons autre chose qui soit plus joli.		

Le débit est	correcte	× trop lent	trop rapide
La spontanéité	bonne	moyenne	× médiocre
Les hésitations sont	rare	× nombreuses	aucune hésitation
Parler	trop fort	assez fort	× ne parle pas assez fort

### 5.3. Bilan( 2ème groupe)

Par cette activité, la quasi-totalité des apprenants n'ont pas pu s'exprimer oralement en FLE pour plusieurs raisons:

- Le non respect de différentes compétences des apprenants par l'enseignant, il a aveuglement distribué les tours de parole.
- La séquence d'ouverture n'a pas porté un objectif d'inciter les apprenants et de leurs encourager à prendre la parole.
- Les interactions enseignant / apprenants n'étaient pas renforcées auparavant.
- Un manque d'évaluation positive de la part de l'enseignant pour ses apprenants.
- Absence quasi totale de l'interaction non verbale : manque de mimique et de gestes sollicitant l'échange en classe.

A la vie quotidienne, un mauvais comportement d'une personne entraîne une discontinuité des échanges et d'interaction. L'un des protagonistes de la conversation voit que la continuité peut provoquer des séquences négatives. Donc, il arrête de s'exprimer ; cette séquence est bien établie entre l'échange enseignant / apprenant. Un sourire d'un enseignant quand un apprenant s'interrompt nous identifie un mauvais comportement d'un enseignant du FLE.

La relation enseignant / apprenants ayant toujours un but unique : renforcer le processus d'enseignement / apprentissage. La majorité de séquences de cette activité ne favorisent plus l'aspect interactif entre eux. A ce propos, SHERER confirme que l'interaction est « *Comme un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de compor-*

*tement orientées vers un but, se transmettent l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes mulicanales.»<sup>226</sup>*

La plupart des apprenants acteurs de cette activité n'étaient pas sollicités car les différentes stratégies et interventions de l'enseignant ne se sont pas servies ni la situation d'enseignement / apprentissage ni les différents comportements des apprenants acteurs de l'activité. Gérer une activité interactive nécessite un certain respect du comportement de l'apprenant. A ce propos, Vygotski remet en cause les positions qui traitent des liens entre le développement de l'enfant et l'apprentissage en élaborant le concept de *zone proximale de développement*. D'une perspective psychologique, il confirme la nécessité de l'interaction même pour améliorer la situation d'apprentissage quelconque. Vygotski montre l'utilité de cette interaction en disant que

*« C'est par l'interaction entre un adulte expert et un enfant novice que ce dernier peut atteindre son prochain stade de développement. Cette interaction est bénéfique à condition que l'écart d'expertise entre les deux acteurs ne soit ni trop fort, ni trop faible et à condition que la tâche à accomplir ne soit pour l'enfant ni trop difficile, ni trop facile.<sup>227</sup> »*

Une tâche réussie ne reflète pas la simplicité de l'activité ou les différents outils utilisés lors de son déroulement. Les stratégies de l'enseignant, l'organisation de tours de parole, la distribution de tours et la coopération entre le groupe apprenants sont des facteurs clés qui pourraient modifier une situation d'enseignement / apprentissage. Une même activité avec deux groupes d'apprenants d'un même cycle avec deux enseignants différents nous apporte une image distinctive de leurs motivations et sollicitation à s'exprimer à l'oral en FLE. A ce propos, nous allons montrer par de manières comparatives les différents points saillants responsables de la réussite de différentes tâches réalisées.

---

<sup>226</sup> Vygotski cité in : Marinette Matthey, *apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, 2<sup>ème</sup> Ed, PETER LANG 1996, Berne, p.100

<sup>227</sup> Ibid.,p.102

### 5.3.1. Pour une approche comparative favorisant l'échange oral et l'interaction verbale

#### 5.3.1.1. Distinction entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>ème</sup> G

Vu les différentes stratégies utilisées par les deux enseignants, les deux groupes sont totalement différents. Ces différences sont des résultats obtenus relatifs aux éléments fondateurs de l'échange oral et l'interaction verbale. Une tâche bien gérée et bien construite est un indicateur de réussite de l'activité et de ses éléments constitutifs composants les différentes séquences d'échange ...

#### a- Répartition des tours de parole

Le plus important avant le déroulement de l'activité est la répartition des tours de parole. l'enseignant doit prendre en considération l'hétérogénéité de ses apprenants lors d'attribuer les tours. Dans cette perspective, Kallmeyer et Schütze confirment qu'« *On peut considérer la répartition des tours de parole sur les personnes et les thèmes ainsi que la manière dont changent les locuteurs comme indicateurs des rapports d'interaction.* »<sup>228</sup>

**Tableau 19:** répartition des tours de parole ( distinction entre les deux groupes)

Répartition des tours de paroles	
Enseignant A- classe A (G01)	Les tours sont bien attribués- l'enseignant participe à l'activité comme acteur, il a pris le plus difficile et le plus long tour.
Enseignant B- classe B (G02)	Les tours sont mal attribués- l'enseignant n'a pas participé à l'activité. En plus, le plus difficile et le plus long tour n'a pas été pris par un excellent apprenant.

A l'enseignement / apprentissage du FLE, la réussite d'une tâche implique la participation de l'enseignant dans l'activité. Le 1<sup>er</sup> groupe était plus sollicité à s'exprimer oralement en FLE que le 2<sup>ème</sup>. Donc, un enseignant participant voire un enseignant acteur dans une activité telle qu'elle nous parlons pourrait valoriser l'oral en classe.

<sup>228</sup> Kallmeyer et Schütze cité par Pierre Bange, op, cit. p.31

### **5.3.2. Les deux séquences ( ouverture et clôture)**

*«L'organisation de la conversation- de la prise de tour et des séquences-est construite pour l'implicativité séquentielle la plus proche et les participants s'orientent selon cette implicativité: pour voir si un tour est séquentiellement implicatif, la place structurellement donnée qu'il faut regarder et le tour suivant. »<sup>229</sup>*

Dans une situation d'enseignement / apprentissage , introduire une conversation quelconque exige un échange d'ouverture entre le locuteur et les interlocuteurs par lequel les participants sont prêts à prendre leurs tours. Le déroulement de l'activité (jeu de rôle) est caractérisé par une absence interactive conversationnelle entre les participants.

#### **5.3.2.1. Les séquences d'ouverture**

Les deux activités sont commencées par deux séquences d'ouvertures différentes mais elles ont une même intention ( aucune intention de la part de deux enseignants pour simplifier l'activité) . En plus, l'ouverture de la deuxième activité a été commencée par une expression démotivante aux apprenant par laquelle l'acte dit par l'enseignant suivi directement par une réaction collective des apprenants.

#### **5.3.2.2. Les séquences de clôture**

Les deux séquences sont clôturées par de manières différentes l'une et l'autre.

---

<sup>229</sup> Ibid.,p.30

**Tableau 20:** les deux séquences ouverture et clôture ( distinction entre les deux groupes)

Séquences	
Clôture 1 <sup>er</sup> G	Chaque séquence a été bien clôturée par l'enseignant en utilisant des expressions ou des mots d'incitation et de remerciement. <i>Bravo ,merci, vas y .....</i> Cette stratégie a motivé les apprenants pour pouvoir continuer.
Clôture 2 <sup>ème</sup> G	L'enseignant n'a pas utilisé une stratégie pour la clôture de chaque séquence. Il a clôturé que la dernière séquence ( fin d'activité ) par deux parties. La première favorise une sorte de démotivation. Par contre, la deuxième a intention de motiver les apprenants à s'exprimer oralement en FLE en disant <i>...mais je vous dit merci.</i>

Les stratégies utilisées par les deux enseignants sont différentes. L'enseignant-A a presque clôturé toutes les séquences appartenant à cette activité en utilisant des mots et des expressions sollicitant les apprenants à l'expression orale voire la continuité des tours de parole. Par contre, l'enseignant- B a clôturé que la dernière séquence (fin d'activité) par deux manières totalement opposées, l'une était une sorte de démotivation, il s'adresse à ses apprenants par l'expression suivante *vous étiez perdus .....*, l'autre était une sorte de motivation *mais je vous dit merci...*

### 5.3.2.3. Les tours de paroles

La transition d'un tour à un autre dépend de la stratégie utilisée par l'enseignant. Dans certains cas, l'apprenant se sent du blocage pour prendre la parole. Dans ce cas là, la stratégie réparateur se diffère d'un enseignant à un autre pour que l'apprenant puisse prendre son tour de parole. Dans cette optique dont on parle, S./Sch./J. déclarent que

« *Quand un locuteur commence la construction d'un tour de parole en employant un type d'unité X, ce locuteur est autorisé dès le commencement à une telle unité. La première complétude*

*possible d'une telle première unité constitue la première place pertinente pour la transition au tour suivant. »<sup>230</sup>*

Les deux tableaux suivants montrent une distinction entre le nombre de tours de parole effectués et le nombre de pannes.

**Tableau 21: nombre de tours de parole effectués et de pannes**

Groupe 1- activité ( jeu de rôle)	Nombre de tours	Nombre de tours effectués	Nombre de pannes
L'enseignant	44	44	00
Apprenant 1	15	10	05
Apprenant 2	07	05	02
Apprenant 3	14	09	05
Apprenant 4	11	08	03
Apprenant 5	22	16	06
Total	113	92	21

### **5.3.3. Présentation des résultats**

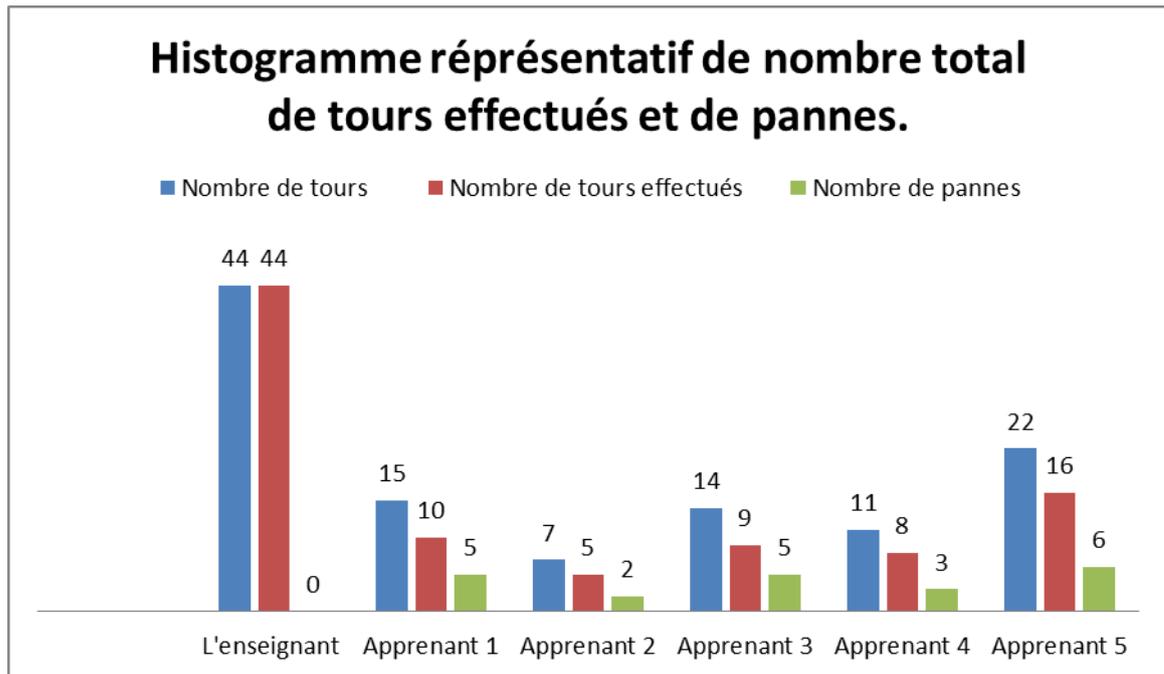
Le nombre total de tours de parole est 113 dont 44 ont été pris par l'enseignant. Un nombre de 69 tours sont distribués à cinq apprenants dont 15 pour l'apprenant 1, 07 pour l'apprenant 2, 14 pour l'apprenant 3, 11 pour l'apprenant 4 et 22 pour l'apprenant 5.

L'enseignant a effectué tous ses tours de parole. Par contre, cinq apprenants participants de cette activité dans l'ensemble de leurs tours sont 69 et qu'un nombre de 48 tours sont effectués dont 10 tours ont été effectués par l'apprenant 1, 09 ont été effectués par l'apprenant 2, 05 ont été effectués par l'apprenant 03, 08 ont été effectués par l'apprenant 04 et 16 ont été effectués par l'apprenant 05.

Lors de déroulement de l'activité, dans certains tours les apprenants sont interrompus et le nombre de pannes se diffère d'un apprenant à un autre. Un nombre de 05 pour l'apprenant 01, 02 pour l'apprenant 02, 05 pour l'apprenant 03, 03 pour l'apprenant 04 et 06 pour l'apprenant 05.

---

<sup>230</sup> Ibid.,p.33



### 5.3.4. Commentaire

Vu les données présentées par l'histogramme ci-dessus, nous pouvons dire que les tours nombreux ont été pris par l'enseignant. Il n'a pas interrompu à effectuer tous ses tours. Par contre, le nombre de tours effectués par les apprenants et le nombre de pannes nous reflètent leur hétérogénéité.

D'après l'histogramme ci-dessus, il semble que le nombre de tours effectués est plus élevé que celui de pannes. De ce fait, nous pouvons dire que l'enseignant a réussi ses tâches par certaines stratégies adoptées dans le déroulement de l'activité aussi que sa participation à l'activité comme acteur. Chaque apprenant participant à l'activité a effectué plus de la moitié de ses tours.

**Tableau 22: nombre de tours effectués et de pannes**

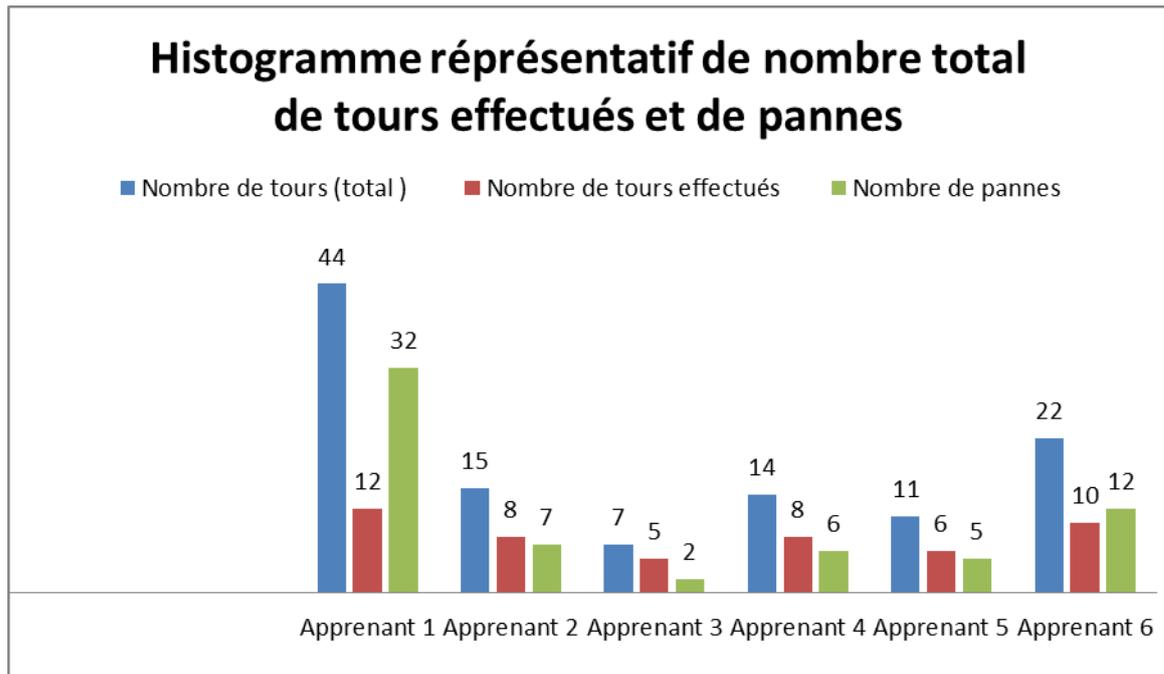
Groupe 2- activité ( jeu de rôle)	Nombre de tours (total )	Nombre de tours effectués	Nombre de pannes
Apprenant 1	44	12	32
Apprenant 2	15	08	07
Apprenant 3	07	05	02
Apprenant 4	14	08	06
Apprenant 5	11	06	05
Apprenant 6	22	10	12
Total	113	49	64

#### 5.3.4.1. Présentation des résultats

Le nombre total de tours de parole est 113 dont 44 tours pour l'apprenant 01( les tours le plus nombreux) . Un nombre de 69 tours sont attribués aux autres apprenants dont 15 pour l'apprenant 02, 07 pour l'apprenant03, 14 pour l'apprenant 04, 11 pour l'apprenant 05 et 22 pour l'apprenant 06.

D'après le tableau ci-dessus, le nombre de tours effectués se diffère d'un apprenant à un autre . 06 apprenants participants de cette activité dans l'ensemble de leurs tours sont 113 et qu'un nombre de 49 tours sont effectués dont 12 tours ont été effectués par l'apprenant 1, 08 ont été effectués par l'apprenant 2, 05 ont été effectués par l'apprenant 03, 08 ont été effectués par l'apprenant 04 , 06 ont été effectués par l'apprenant 05 et 10 ont été effectués par l'apprenant 06.

Lors de déroulement de l'activité, dans certains tours les apprenants sont interrompus et le nombre de pannes se diffère d'un apprenant à un autre. Un nombre de 32 pour l'apprenant 01, 07 pour l'apprenant 02, 02 pour l'apprenant 03, 06 pour l'apprenant 04 , 05 pour l'apprenant 05 et 12 pour l'apprenant 06.



#### 5.3.4.2. Commentaire

Vu les données présentées par l'histogramme ci-dessus, nous pouvons dire que les tours de l'apprenant 01 sont nombreux. De ce fait, il a trop interrompu à effectuer tous ses tours. Un nombre aussi minime de tours effectués par les autres apprenants reflète un nombre contenant assez de pannes.

D'après l'histogramme ci-dessus, il semble que le nombre de pannes est plus élevé que celui de tours effectués. De ce fait, nous pouvons dire que l'absence de l'enseignant dans la participation comme acteur dans l'activité est un facteur essentiel de l'échec des apprenants. Cet histogramme représente que moins de la moitié de tours de l'apprenant 01 et 06 sont effectués car ils sont nombreux que les autres. Par contre, plus de la moitié de tours de quatre apprenants 02, 03, 04 et 05 sont effectués car ils ne sont pas nombreux que les autres.

### 5.4. Bilan final ( 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> groupe)

Vu les difficultés rencontrées lors de déroulement de l'activité interactive ( jeu de rôle ), nous pouvons dire que la sollicitation était différentes pour les deux groupes. Un apprenant ne pourrait prendre la parole quand il se sent du blocage qu'avec l'intervention de son enseignant. La construction d'un tour de parole vient immédiatement après un blocage de la part de l'apprenant.

Les différentes stratégies utilisées par les deux enseignants nous permettent de bien concevoir que le jeu de rôle pourrait inciter l'apprenant à s'exprimer à l'oral en FLE mais avec certaines conditions relatives aux différentes compétences de l'enseignant pendant ses interventions.

D'après ce que nous avons observé, nous pouvons dire que le jeu de rôle est une activité qui favorise le renforcement de l'interaction enseignant / apprenant. Il améliore la situation d'enseignement / apprentissage en développant la compétence de l'expression orale.

## **5.5.2ème activité ( dialogue question / réponse) G01**

### **5.5.1. Avant la tâche**

En tant qu'observateurs, nous avons discuté la nature de l'activité avec l'enseignant. Il l'a accepté pour des raisons différentes

- D'après lui, cette activité sera plus simple que la 1<sup>ère</sup> car elle sera courte et simple.
- Il voit que le dialogue question / réponse pourrait inciter plus les apprenants à s'exprimer à l'oral en FLE.
- Selon lui, la difficulté de la 1<sup>ère</sup> activité a permis aux apprenants une certaine confiance à s'exprimer oralement en FLE.
- Le jeu de rôle a permis aussi aux apprenants d'avoir l'habitude de s'exprimer à l'oral en FLE. Donc, d'après l'enseignant ; la deuxième activité

### **5.5.2. Pendant la tâche**

L'enseignant n'a pas commencé directement l'activité, il a essayé de montrer aux apprenants sa simplicité. De cette raison, les stratégies verbales utilisées par l'enseignant sont diverses et visent directement la sollicitation des apprenants participants à s'exprimer à l'oral en FLE.

La diversité de stratégies utilisées par l'enseignant a permis aux apprenants d'une part de prendre la parole et d'autre part d'intervenir. Les stratégies verbales utilisées par l'enseignant lors de déroulement de l'activité sont :

#### **5.5.2.1. L'ouverture**

L'enseignant n'a pas commencé directement l'activité. Il a essayé de solliciter leurs apprenants participants en leurs disant :

L'enseignant : *C'est une activité très facile et simple...elle sera à la porté de tout le monde.* Il utilise la langue maternelle dialectale en disant *c'est sahla mich rah tkoun kima lawla* . Elle est simple , elle ne sera pas comme la 1<sup>ère</sup> activité.

Les apprenants ont intervenu collectivement (auditeurs et participants) en disant: *merci Monsieur.*

L'enseignant s'adresse à tous les apprenants en disant *maintenant on va commencer le 1er dialogue question / réponse* puis il s'adresse à l'apprenant 01 en lui disant en langue maternelle dialectale *rak wajed* tu es prêt.

Apprenant 01: *Oui Monsieur ....oui Monsieur* il s'exprime en langue maternelle dialectale *rani wajed.* Je suis prêt.

### 5.5.2.2.L'interruption

Dans certaines situations , l'enseignant intervient pour interrompre son apprenant. Cette stratégie est utilisée pour que l'apprenant puisse découvrir son erreur. L'exemple suivant montre bien comment l'enseignant a intervenu pour interrompre son apprenant

Exemple 01

L'enseignant : *Bonjour.*

Apprenant 01: *Bonjour Monsieur.*

L'enseignant : *Comment allez – vous?*

Apprenant 01: *J'ai bien Monsieur.* L'enseignant intervient en disant *non ...non arrête.*

Dans certains cas, cette stratégie empêche l'apprenat participant de reprendre sa parole car il aura peur de comettre encore une erreur.

La deuxième interruption est différente que la première. Par un geste , ( une main élevée) l'enseignant interrompt son apprenant pour ne pas continuer. L'exemple ci-dessous nous explique comment l'enseignant par un geste interrompt son apprenant.

Exepmle 02

L'esneignant : *et toi , quel âge as-tu?*

Apprenant 02: *Je suis ...*

L'enseignant ( par sa main ) un geste pour que l'apprenant ne puisse continuer.

Apprenant : *oui Monsieur* puis en langue maternelle dialectale *golli alah* dites moi pourquoi?

L'enseignant n'a rien dit. Il s'adresse à un autre apprenant.

L'interruption est une stratégie que tout enseignant pourrait l'adopter lors de déroulement d'une activité orale notamment interactive. Interrompre un apprenant dans une activité pourrait d'une part montrer son erreur commise et pourrait en d'autre part de mettre fin à son autonomisation et sa liberté à s'exprimer verbalement de la langue de l'autre.

### 5.5.2.3. Les achèvements interactifs

Il est fréquent qu'en contexte naturel , le locuteur natif intervienne pour achever interactionnellement les propos du locuteur non natif. Dans une activité interactive, suite à une difficulté manifestée par un locuteur non natif , le locuteur natif lui fournit un temps, repris par le locuteur non natif. En classe de langue , généralement ; une hésitation d'un apprenant, l'enseignant donne le mot ou la formulation manquante à l'apprenant se trouvant en difficulté. Comme le montre l'exemple suivant :

Exemple 03:

Apprenant 05 : *oui , j'aime le la la ....*

L'enseignant : *la lecture*

Ce phénomène se produit très souvent dans l'interaction enseignant / apprenant. En effet, il arrive que l'enseignant donne le début d'un mot ou le début d'une phrase. Il s'interrompt volontairement pour faire produire la suite aux apprenants. Ce procédé s'accompagne généralement d'une intonation montante. Il se produit dans le sens enseignant / apprenant. C'est une formulation conjointe. De cette raison , la sollicitation de l'enseignant est souvent marquée par un allongement vocalique.

Nous pouvons alors considérer la demande d'achèvement comme une stratégie grâce à laquelle l'enseignant tente de faire parler les apprenants.

Chez les apprenants , les achèvements interactifs témoignent de leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant dans la mesure où ils ont besoin d'être guidés. Ils se trouvent de l'aide chez l'enseignant et se limitent à compléter un mot , car sans cela , ils ne prendrait peut être pas la parole.

Lors de déroulement du dialogue question / réponse , un moyens verbal relevé dans le dialogue est : les questions.

#### **5.5.2.4. Les questions**

En classe de langue , toute sorte d'échange ou d'interaction verbale nécessite une première intervention de la part de l'enseignant. L'enseignant, par son statut et afin de faciliter la tâche de l'apprenant , son rôle est d'initier les échanges, généralement en posant des questions. En parallèle , l'apprenant doit répondre à ces questions.

Les différentes formes de questions , relevés dans le dialogue sont : questions fermées et questions injonctions.

##### **5.5.2.4.1. Les questions fermées**

Nous avons repéré un grand nombre de questions fermées. Celles-ci entraînent généralement de la part de l'interlocuteur des réponses courtes, comme le montre l'exemple 04 ci-dessous :

Exemple 04:

L'enseignant : *est - ce que tu apprends le français? Alors c'est oui ou non .*

Apprenant 07: *Oui*

L'enseignant pose une question propositionnelle introduite par "est – ce que " puis à la fin de son tour de parole , il demande explicitement : *est ce que c'est oui ou non "*. l'apprenant n'a pas d'autres choix possibles et ne peut répondre autrement. Certes , la réponse des élèves fait progresser l'interaction mais cette attitude ne favorise pas l'initiative de l'élève , ni une réelle prise de risques.

Comme l'illustre également l'exemple 04 qui montre que les apprenants produisent des énoncés prévisibles

Exemple 04:

L'enseignant : *Le sport est très utile. Est –ce que tu l' aimes?*

Apprenant 08: *Oui*

Le fait que l'enseignant pose très souvent des questions fermée, non seulement amène l'élève à fournir des réponse brèves, mais réduit considérablement le travail discursif des apprenants.

Cette stratégie ne donne plus à l'apprenant de prendre l'initiative de communiquer oralement voire de participer verbalement dans une situation d'enseignement / apprentissage favorisant l'échange et l'interaction verbale.

On peut alors comprendre que l'une des raisons de la faible productivité verbale des apprenants réside dans le fait que l'enseignant pose sa question.

Ce type d'échanges met l'élève dans l'obligation de répondre mais la réponse qu'il apporte doit être, éventuellement, une réponse attendue par l'enseignant. Ce qui rend bien compte du rapport de place complémentaire et qui confronte ce dernier dans sa position haute.

#### **5.5.2.4.2. Les questions injonctions**

Dans certains cas, le discours de l'enseignant se caractérise par un "dire de faire". L'exemple ci-dessous montre comment l'enseignant va plus loin dans la sollicitation de ses apprenants.

Face au mutisme des apprenants, il demande explicitement aux apprenants afin que ceux-ci puissent prendre la parole.

Exemple 05:

L'enseignant : *quel sorte de sport préfères – tu?*

L'apprenant 05: *je préfère + + + +*

L'enseignant : *une activité sportive. Donne moi un exemple.*

Cette injonction ( : *donnez moi un exemple* ) fait suite à une pause assez prolongée. Nous remarquons que faute d'initiatives des apprenants, l'enseignant encourage la prise de parole des apprenants par le biais de questions.

Par cette activité, nous pouvons dire que les différentes stratégies utilisées par l'enseignant étaient au service de sollicitation et de motivation des apprenants participants. Par contre, les questions posées ; dans leur majorité étaient des questions fermées introduites par est-ce que ?

Dans cette activité, nous avons remarqué un manque considérable de : tours de parole, prises de parole et de l'initiative de parler de la part des apprenants participants. Cela s'explique par la façon dont l'enseignant propose ses questions.

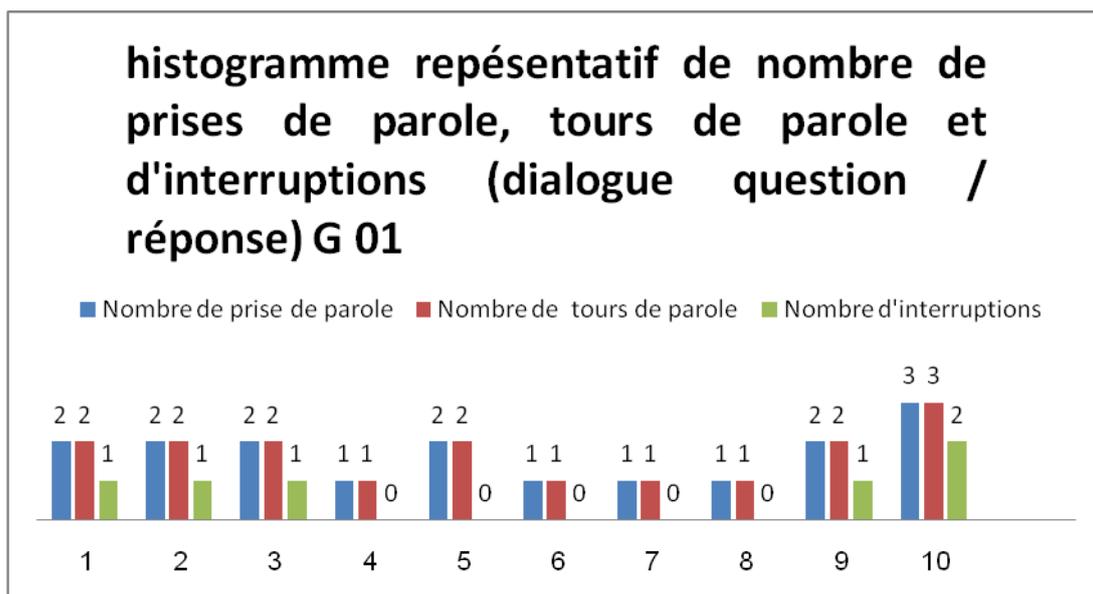
**Tableau 23:** Nombre de prises de parole, tours de parole et d'interruptions ( 2<sup>ème</sup> activité) G01

Apprenant	Nombre de prise de parole	Nombre de tours de parole	Nombre d'interruptions
01	02	02	01
02	02	02	01
03	02	02	01
04	01	01	00
05	02	02	00
06	01	01	00
07	01	01	00
08	01	01	00
09	02	02	01
10	03	03	02
Nombre total	17	17	06

#### 5.5.2.5. Présentation des résultats

Ce tableau nous représente un même nombre de prise et de tours de parole pour les trois premiers apprenants: 1, 2 et 03. Un nombre de 02 prises de parole, 02 tours de parole et 01 interruption pour chacun d'eux.

Un nombre moins élevé est celui des apprenants suivants : 04 , 06, 07 et 08 pour un nombre de 01 prise de parole , 01 un tour de parole et 01 interruption pour chacun d'eux. Par contre , le nombre le plus élevé est celui des apprenants 05 , 09 et 10 . 02 prises de parole et 02 tours de parole pour les deux apprenants 05 et 09 et qu'une seule interruption (01) pour l'apprenant 09. Trois (03) prises et 03 tours de parole pour l'apprenant 10 avec deux (02) interruptions.



#### 5.5.2.6. Commentaire

Vu l'histogramme ci-dessus, nous pouvons dire que les quatre apprenants : 01, 02, 03 et 09 font de même nombre de prises et de tours de parole. Dans certains cas, le nombre de tours de parole et de prises de parole ne s'élève qu'avec l'augmentation du nombre d'interruption. Une seule interruption pour ces quatre apprenants : 02 prises et 02 tours de parole pour chacun d'eux.

Dans le cas où il n'existe pas une interruption, le nombre de prises et de tours de parole va diminuer. L'enseignant ne s'interrompt personne sauf quand un apprenant n'arrive pas à répondre correctement. Aucune interruption pour les apprenants suivants : 04, 06, 07, et 08. Donc, le nombre de prises et de tours de parole étaient 01 pour chacun d'eux.

Face aux difficultés de répondre aux questions de la part de l'apprenant, l'enseignant va diversifier ses stratégies pour leur faire parler. Le cas de l'apprenant 05, aucune interruption avec 02 prises et 02 tours de parole. Dans ce cas là, le nombre de tours et de prises de parole augmente mais avec une stratégie autre que l'interruption. Un nombre plus élevé de prises et de tours de parole résulte aussi d'un nombre plus élevé d'interruptions c'est le cas de l'apprenant 10 : 03 prises et 03 tours de parole pour 02 interruptions.

## **5.6. Activité ( dialogue question / réponse) G02**

### **5.6.1. Avant la tâche**

Avant le commencement de l'activité , l'enseignant s'adresse aux apprenants participants en leur disant *vous devez répondre correctement à toutes les questions d'accord euh*. Puis , il s'adresse avec un regard au premier 1<sup>er</sup> l'apprenant participant à l'activité en lui disant en utilisant du doigt *c'est toi que tu commences n'est ce pas. Donc , tu ne devras pas bloquer dès le 1<sup>er</sup> tour*.

L'enseignant a expliqué aux apprenants participants les différentes répartitions de tours de parole en insistant sur la nécessité de la prise parole en leur disant en langue maternelle dialectale *lazem tehtartmou adwarakoum koulwahed ikoun mostaid* il faut respecter vos tours et que chacun de vous soit prêt.

### **5.6.2. Pendant la tâche**

Lors de déroulement de l'activité ( dialogue question / réponse) , l'enseignant a utilisé des stratégies différentes pour inciter ses apprenants participants à l'activité à s'exprimer à l'oral. Le but de différentes interventions de l'enseignant montre...

Les exemples ci-dessous reflètent les différentes stratégies utilisées par l'enseignant pendant le déroulement de l'activité en commençant par

#### **5.6.2.1. Les stratégies verbales de sollicitation**

Lors de déroulement de l'activité , différentes stratégies utilisées par l'enseignant pour inciter ses apprenants à s'exprimer oralement en FLE. Ces stratégies adoptées se diffèrent d'une situation de communication à une autre. L'enseignant a intervenu selon les réactions de ses apprenants pour surmonter les différentes difficultés ( tour de parole , prise de parole et blocage).

##### **5.6.2.1.1. Interruption**

Dans certaines cas , l'apprenant a répondu à la question d'une manière incorrecte. De cette raison , l'enseignant intervient pour lui interrompre. Les deux exemples suivants montrent comment l'enseignant interrompt son apprenant pour répondre correctement.

**Exemple 01:**

Enseignant : *Comment allez – vous?*

Apprenant 01: *j'ai bien...*

L'enseignant : *Non , non arrête (interruption) tu ne dois pas dire...*

**Exemple 02:**

L'enseignant: *Et vous quel âge avez – vous ?*

Apprenant 04: *Je suis ...*

L'enseignant : *Arrêtez ...arrêtez. ( interruption)*

Cette stratégie d'interruption semble difficile pour la plupart des apprenants. D'une part, elle ne favorise plus l'autonomie de l'expression orale en FLE. D'autre part , elle laisse l'apprenant un acteur qui dépend toujours aux autres.

Par cette interruption , deux stratégies totalement différentes utilisée par l'enseignant. dans l'exemple 01 , l'interruption est suivie par un chevauchement de tour de parole.

**5.6.2.1.2. Chevauchement de tour de parole**

Dans l'exemple 01, Lors de l'interruption de l'apprenant 01 par l'enseignant , une intervention d'un autre apprenant sans aucune autorisation de l'enseignant . C'était l'apprenant 03 qui intervient en répondant

Apprenant 03: *Monsieur , Monsieur , puis en langue maternelle dialectale negoulou on dit je suis Monsieur.*

L'enseignant : *Merci ,bravo, excellent.*

Dans l'exemple 02 , l'apprenant a été interrompu par l'enseignant. Ce dernier , il s'adresse à tous les apprenants participants. Une intervention de l'apprenant 05 en répondant à la question de l'enseignant en disant

Apprenant 05: *Monsieur , Monsieur on dit j'ai 18 ans par exemple.*

L'enseignant : *Merci , bravo , excellent.*

Dans l'exemple 01, la réponse de l'apprenant 03 est suivie par une nouvelle stratégie adoptée par l'enseignant via l'apprenant 01 c'est la répétition.

#### **5.6.2.1.3. Répétition**

Dans l'exemple 01 , l'intervention de l'apprenant 03 est l'effet de l'interruption de l'apprenant par son enseignant. Suite à la réponse de l'apprenant 03 , l'enseignant demande de l'apprenant 01 de répéter correctement la réponse.

L'enseignant demande de l'apprenant de répéter en lui disant

L'enseignant : *Oui , répétez Bachir s'il te plait.*

Apprenant 01 : *Oui , je suis bien Monsieur.*

L'enseignant: *Merci. Maintenant , tu as répondu correctement.*

La répétition est très importante voire essentielle pour motiver l'apprenant à s'exprimer à l'oral en FLE et de prononcer correctement en langue étrangère. Dans cette perspective , CIGUREL confirme que « *La répétition est un trait distinctif du discours didactique.*»<sup>231</sup> .

Vu les deux stratégies utilisées par l'enseignant ( répétition et interruption) , nous pouvons dire qu'elles ne sont pas totalement suffisantes pour que l'apprenant soit motivé mais lesdites stratégies sont accomplies par une évaluation positive de la part de l'enseignant en leurs disant *merci , bravo , excellent ...etc.*

Dans certaines situations où l'apprenant n'arrive pas à répondre à une telle question. Dans cas là , l'enseignant intervient en disant les premiers mots pour que l'apprenant participant puisse réagir et prendre son tour de parole. Cette stratégie est appelée parole facilitée.

#### **5.6.2.1.4. Parole facilitée**

P. CORDER définit cette notion comme « *Toute parole de l'enseignant facilitant la prise de parole des élève*». <sup>232</sup> L'exemple 03 explique bien l'intervention de l'enseignant pour faciliter à l'apprenant de prendre la parole.

---

<sup>231</sup> CIGUREL cité par BENAMAR Rabéa , op. cit. p.184

<sup>232</sup> Ibid.,p.169

**Exemple 03:**

L'enseignant : *Comment vous appelez – vous ?*

Apprenant 03 : *Je ....il n'arrive pas à prendre la parole.*

L'enseignant : Il dit le mot qui suit le pronom personnel je en disant *je m'ap.....*

Apprenant 03 : *Oui , je m'appelle Samir.*

L'enseignant doit toujours intervenir pour surmonter les difficultés rencontrées aux apprenants lors de déroulement de l'activité. L'une des stratégies adoptées par l'enseignant est la parole facilitée ; elle sollicite l'apprenant à s'exprimer à l'orale aussi que de prendre la parole.

Dans une situation de communication quelconque , l'interlocuteur trouve assez de difficulté pour répondre à la question de son locuteur cela résulte de plusieurs raisons relatives aux difficultés de compréhension de l'apprenant. Dans une situation d'enseignement / apprentissage , l'enseignant cherche toujours d'améliorer positivement la situation qui se déroule avec son apprenant en reformulant même les questions posées. Dans cette optique , nous allons parler sur une autre stratégie ce qu'on appelle les reformulations.

**5.6.2.1.5. Les reformulations**

VION définit la reformulation comme « *Une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* ». <sup>233</sup> Le procédé de reformulation est très courant en classe de langue. Sa fonction principale est d'orienter les apprenants vers l'accès au sens et d'assurer l'intercompréhension entre les participants. Elle vise à réparer les pannes et à rendre un énoncé plus accessible. L'exemple suivant montre la stratégie que l'enseignant a utilisée pour que l'apprenant ne soit pas bloqué.

**Exemple 04:**

L'enseignant : *Que faites – vous dans la vie?*

Apprenant 03 : il n'a pas compris le sens de la question posée.

L'enseignant : *Quelle est votre question?*

---

<sup>233</sup> Ibid.,p.24

Apprenant 03 : Ah , oui , *je suis élève.*

L'enseignant : *Merci , t'as compris maintenant.*

Dans cette activité , l'enseignant a fait recours même aux stratégies non verbales pour solliciter ses apprenants participants à s'exprimer à l'oral en FLE. Il utilise le geste et le regard afin que l'apprenant puisse connaître son tour de parole.

### **5.6.3. Les stratégies non verbale de sollicitation**

Nous ne pouvons pas ignorer le rôle de la communication non verbale qui parfois remplacer la parole. Dans l'exemple suivant , la communication accompagne la parole de l'enseignant. plusieurs stratégies de sollicitation non verbales .

#### **5.6.3.1.Le geste**

Lorsque la personne ne s'auto- sélectionne , l'enseignant est contraint de désigner un élève. Ici , il le fait par l'intermédiaire du geste. Dans l'exemple 04 ci-dessous l'enseignant désigne du doigt un élève en particulier. A l'aide du geste , l'enseignant lui demande de prendre la parole.

#### **Exemple 04:**

L'enseignant pose la question à l'apprenant 02 avec un geste ( montrant du doigt)

L'enseignant : *D'où viens – tu?*

Apprenant 04 : *je suis venu d'Eloued .*

L'enseignant : *Merci , très bien*

Par cet exemple , on peut dire que le geste aide l'apprenant à comprendre les sens de la question. Donc , il réagit d'une façon pertinente à la question de son enseignant. Un signe non verbale tel qu'il nous parlons , pourrait améliorer positivement une situation d'enseignement / apprentissage du FLE où la communication verbale domine.

#### **5.6.3.2.Le regard**

L'enseignant peut diriger son regard vers tel ou tel élève pour l'inciter à prendre la parole. au tour de parole , l'enseignant sélectionne , par le regard , l'apprenant ..comme destinataire , c'est à travers le regard , que ce dernier comprendre qu'il doit prendre la parole. L'exemple 05

montre comment l'enseignant s'adresse avec un regard à un apprenant participant de cette activité.

### Exemple 05

L'enseignant : Il s'adresse avec un regard à l'apprenant 02.

Apprenant 02 : Il a compris que son tour est arrivé et qu'il doit prendre la parole.

L'enseignant : *Comment vous appelez – vous?*

Apprenant 02: *Je m'a.....*

L'enseignant s'adresse par une regarde

Apprenant 02: *je m'appelle Sami*

L'enseignant : *voilà merci*

**Tableau 24:** Nombre de prises de parole, tours de parole et d'interruptions ( 2<sup>ème</sup> activité) G02

Apprenant	Nombre de prise de parole	Nombre de tours de parole	Nombre d'interruptions
01	02	02	01
02	02	02	00
03	02	02	01
04	02	02	00
05	02	03	00
06	03	03	00
07	01	01	00
08	02	02	00
09	04	05	00
10	03	03	00
Nombre total	23	25	02

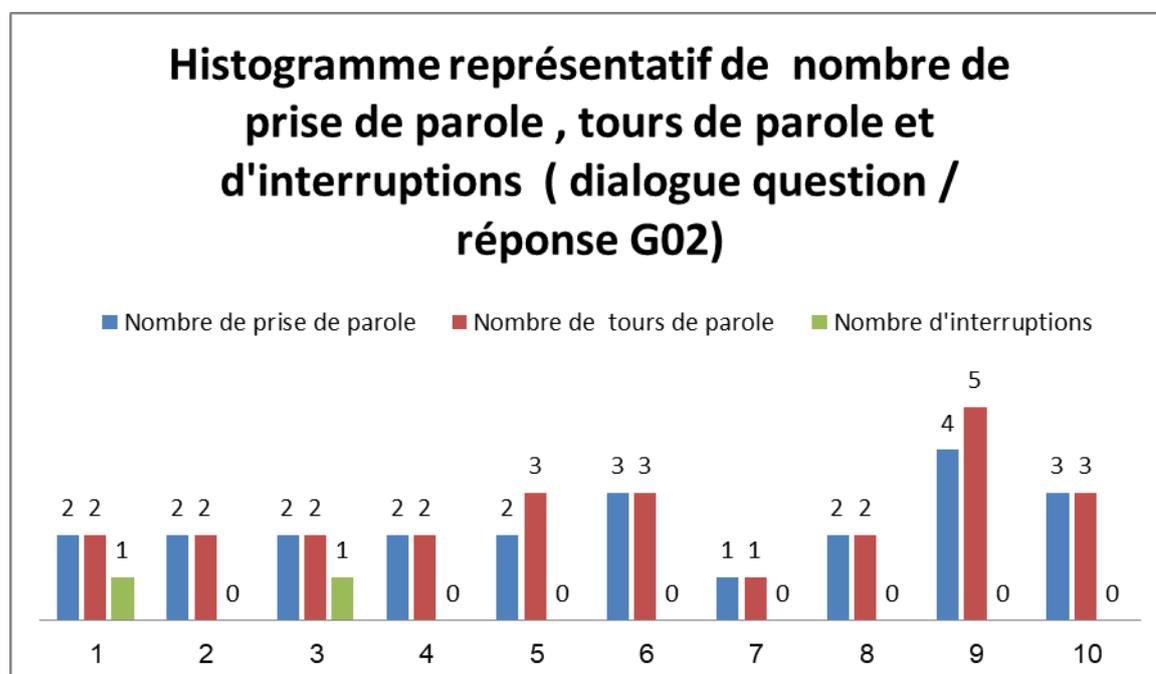
#### 5.6.4. Présentation des résultats

Le tableau ci-dessus nous représente le nombre de prises de parole , de tours de parole et d'interruptions pour tous les apprenants participants à l'activité. Un nombre de 02 prises de parole pour les apprenants suivants 01,02, 03, 05 et 08. Un nombre de 03 prises de parole

pour les apprenants 06 et 10 , une seule prise de parole pour l'apprenant 07 et 03 prises de parole pour l'apprenants 10. Un nombre plus élevé de prise de parole 04 pour l'apprenant 09.

Pour les tours de parole , un nombre de 02 tours pour chaque apprenants 01 ,02 , 03, 04 et 08 , un nombre de 03 tours de parole pour les apprenants 05 , 06 et 10. Un seul tour de parole pour l'apprenant 07. Par contre , 05 tours de parole pour l'apprenant 09.

La quasi-totalité des apprenant participants ne se sont interrompus que les apprenants 01 et 03 , une seule interruption pour chacun d'eux. Ce tableau nous représente aussi un nombre total de tous les apprenants participants : 23 prises de parole , 25 tours de parole et 02 interruptions.



### 5.6.5. Commentaire

Vu l'histogramme ci-dessus , nous pouvons dire que le nombre des prises de parole se diffère d'un apprenant à un autre selon les réactions de l'enseignant , mais dans certains cas le nombre de tours de parole est égal pour certains apprenants . Un même nombre de prise de parole pour les apprenants suivants 01, 02 , 03, 04 , 05 et 08 , deux tours de parole pour chaque apprenant recensé.

Un même nombre aussi pour les deux apprenants 06 et 08. 03 tours de parole pour chacun d'eux. Le nombre de prise de parole le plus minime est celui de l'apprenant 07. Par contre, le nombre le plus élevé de prise de parole est celui de l'apprenant 09.

Un même nombre de tours de parole pour les apprenants 01, 02, 03, 04 et 08 deux (02) tours de parole pour chacun d'eux. Par contre, 03 tours de parole pour les apprenants 05, 06, et 10. Le nombre le plus minime de tours de parole est celui de l'apprenant 07 pour un seul (01) tour de parole. Par contraste, le nombre le plus élevé de tour de parole est celui de l'apprenant 09 pour 07 tours de parole.

L'activité de dialogue question / réponse a permis aux apprenants de deux groupes de réagir et de s'exprimer à l'oral. Les différentes stratégies verbales et non verbales utilisées par l'enseignant étaient convenables aux différentes situations de communication entre l'enseignant et les apprenants participants. Elles visent d'une part la sollicitation de l'apprenant à prendre la parole et elles amènent d'autre part l'apprenant à réagir correctement quand il s'interrompt.

L'enseignant du FLE est celui qui pourrait améliorer la situation de sa classe. Il va inciter ses apprenants à s'exprimer oralement en abordant des stratégies différentes qui visent essentiellement à développer la compétence communicative relative à l'échange et à l'interaction verbale de chaque apprenant.

La sollicitation et la motivation d'un apprenant à s'exprimer à l'oral en FLE est l'un des principes d'un enseignant réussi. L'enseignant du FLE cherche toujours à trouver des solutions voire des stratégies pour que son apprenant soit sollicité à s'exprimer oralement. Une activité interactive quelconque oblige l'enseignant de choisir même les questions qui seront destinées aux apprenants.

## **5.7. Remédiation et perspectives proposées**

### **5.7.1. Pour une remédiation de la démotivation et une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité**

#### **1.1.1.1. Pour une classe plus active**

Un cours de langue doit être actif et oralement interactif. C'est pourquoi le bon enseignant est celui qui a toujours essayé de briser la routine. Il semble que le fait de diversifier les activités pourrait être une remédiation à l'ennui, et la démotivation qui suscitait la répétition d'un cours où nous avons ainsi insisté sur l'échange oral et l'interaction verbale.

Nous avons en effet une conception de l'utilisation du manuel et du déroulement d'une leçon tellement rigide que le cours en devenait ennuyeux pour les apprenants, mais également pour nous. Nous avons donc tenté de changer notre façon de travailler. Tout d'abord en modifiant notre rapport au manuel; nous devions en effet considérer le livre comme une première source de diversification dans la mesure où, il propose des activités pour l'étude d'un texte. Ceci nous a alors amenée à avoir une conception plus souple de la structure du cours, puisque il devenait possible d'y intégrer ou d'y intercaler différentes activités. Une fois franchie cette première étape, nous avons finalement introduit des activités qui n'avaient pas pour point de départ le manuel.

Pensons que la variété a permis, dans certaine mesure, de briser cette lassitude et que la remise en question de notre vision du cours était nécessaire, car il semble difficile de réussir à faire participer les apprenants par la routine. Par ailleurs, il est à noter que certaines activités favorisent une ambiance plus vivante incitant à la prise de parole. Le jeu de rôle est l'un des exemples le plus probants, puisque il est un facteur évident et dynamique auquel les apprenants ne sont pas insensibles. De même, le travail en groupe permet la création d'un espace de communication où les élèves dialoguent, confrontent leurs idées et leur points de vues de façon plus spontanées. De plus, de telle activités atténuent quelque peu la barrière enseignant/apprenant permettant ainsi un échange plus vivant entre l'enseignant et ses apprenants. Une ambiance agréable basée sur le respect mutuel et un esprit favorable au travail sont alors créés. En effet, lorsque l'enseignant est amené à organiser un jeu de rôle en classe pour inviter les apprenants à le faire à leur tour, ou encore lorsqu'il circule dans les rangs pour inviter les apprenants à le faire à leur tour, ou encore lorsqu'il circule dans les rangs lors d'un travail en binôme ou en trinôme et plus aisément parler à chacun le rapport alors instauré incite les apprenants à sortir de leur réserves.

### 5.7.1.1. La diversité au service de l'hétérogénéité et de la motivation

Diversifier les activités peut également être un moyen de répondre aux différences des apprenants.

*« Trop souvent, on réduit les différences à la dichotomie bons/bas. Or, il convient d'élargir considérablement le champ des différences possibles. Certaines doivent amener le pédagogue à faire preuve de plus d'imagination, d'inventer sans cesse dispositifs et approches multiples pour «coller avec», pour que chacun s'y retrouve; d'autres le conduisent à organiser à certains moments des activités différentes, voire de parcours différents selon les besoins des élèves<sup>234</sup>. »*

Effectivement, les apprenants étant différents les uns les autres, ils n'ont, de toute évidence, pas tous les mêmes centres d'intérêts, les mêmes styles et stratégies d'apprentissage, ni le même niveau d'autonomie. Or, il nous semble que la diversification des activités est importante pour la majorité des apprenants. Certaines activités pourront motiver le plus récalcitrants et engendrer une certaine motivation à cette activité. Les stratégies que l'enseignant utilise dans le but de motiver ses élèves est un facteur principal de la réussite où l'enseignant peut ouvrir un espace de communication permettant à certains de se désinhiber et de prendre la parole. Cet exercice est également intéressant, car il représente une étape vers une autonomie plus grande de l'élève.

Le jeu de rôle montre aux élèves comment selon les différents paramètres de chaque situation ( rôle, statut, lien, etc.) les mêmes fonctions ( inviter par exemple) s'actualisent à travers des réalisations verbales et non verbales très différentes. Cette activité a des bienfaits

- Avec des élèves plus avancés, le jeu de rôle peut développer des compétences discursives, avec des élèves moins avancés, des stratégies compensatoires comme ( geste, mimique).
- Le jeu de rôle permet de travailler sur les attitudes par exemple : la notion de certitude.
- De développer des stratégies de communication propres à certaines situations.
- Permet à l'enseignant d'observer le comportement social et langagier des élèves et de consolider les acquis.
- Le jeu de rôle est une forme d'apprentissage par le vécu, les élèves doivent utiliser toutes les ressources pour s'exprimer oralement en FLE.
- Le jeu de rôle est une période de renforcement doit être prévue pour l'apprentissage .

---

<sup>234</sup> Jean-Micheal , ZAKHARTCHOUK. «Pédagogie différenciée : une indispensable clarification», les langues étrangères modernes, dossier : la pédagogie différenciée, aplvn°4, 2001.

En outre, pour être à l'écoute de leurs différences, il nous semble très important d'accorder, dans la mesure du possible, une attention plus individualisée aux apprenants. Or, le travail en groupe donne cette possibilité puisqu'on passant d'un groupe à l'autre, l'enseignant peut plus facilement échanger oralement avec ses apprenants, répondre à leurs questions et sollicitations et ainsi leur donner confiance. Cette forme du travail interactif offre également la possibilité de différencier, suivant divers critères de compositions des groupes. Les tâches proposées aux apprenants. Parfois, l'apprenant peut avoir à choisir entre plusieurs sujets celui qui l'intéresse le plus, et donc choisir le groupe où il veut appartenir.

### **5.7.1.2. Remédier aux problèmes de la prononciation**

Il est vari qu'à partir de certaines activités mot à mot interactives, les apprenants font des prononciations incorrectes en ce qui concerne certains modes tel que le mode négatif. Dans cette perspective, l'enseignant doit intervenir pour corriger automatiquement les erreurs des apprenants. Et pourquoi pas , il fait des séances pour faire exercer ses apprenants à répéter correctement certains mots.

Nous constatons que l'apprentissage du FLE ne peut effectuer qu'avec l'interaction verbale et l'échange oral entre les apprenants eux-mêmes, puisque l'enseignant ne peut jamais reconnaître la compétence orale de son apprenant qu'avec sa discussion, sa conversation et sa prise de parole. Il apparait que la multiplicité des activités en classe permet de lutter contre l'ennui et la peur de parler de certains élèves. Dans cette perspective, la diversification des activités à l'interaction et à l'échange que ce soit en classe ou sous forme de jeu de rôle peuvent donc être un rempart contre la démotivation des apprenants.

### **1.1.1.2. Remédier aux problèmes de la monopolisation**

Comme nous avons évoqué, la motivation de certains apprenants est difficile, car les activités sont toujours les mêmes , c'est pour quoi l'apprenant entre dans un lieu enfermé qui est la routine. Ses capacités baissent d'une année à une autre. Dans cette perspective, l'enseignant doit intervenir pour résoudre les problèmes de ses apprenants et pour proposer même des activités hors du manuel scolaire dans le but d'inciter leurs apprenants à parler et à s'exprimer oralement en FLE. En d'autre terme, il diversifie les activités et dégage la plus approprié pour ses apprenants.

L'enseignement de langue étrangère est une tâche difficile. La plupart des enseignants sont confrontés plusieurs difficultés surtout avec l'enseignement de l'oral et la motivation des

élèves en classe pour leur faire parler et engager dans une activité conversationnelle. En d'autre terme, une participation efficace des élèves dans un échange oral et interaction verbale avec leurs enseignants du FLE.

Après notre enquête que nous menée auprès des enseignants du FLE de 3.A.S. Vu les difficultés que nous avons remarquées lors de déroulement de ces deux activités ( jeu de rôle et dialogue / question-réponse, nous allons proposer les perspectives suivantes pour que tout enseignant puisse les appliquer pour solliciter ses apprenants et de leurs éveiller l'esprit de s'exprimer oralement en FLE et de s'engager dans une situation de communication favorisant l'échange oral et l'interaction verbale en classe. Les perspectives proposées ci-dessous seront celles qui pourraient inciter l'apprenant à parler tout aisément en FLE

- L'enseignant en tant qu'une personne, il facilite la tâche de l'enseignement en créant d'autres méthodes pour inciter ses élèves à s'exprimer à l'oral en FLE.
- L'enseignant doit remercier chaleureusement les apprenants qui répondent aux différentes questions en utilisant les mots suivants : merci, bien, très bien et sauver la face des apprenants.
- Avoir un dialogue avec chaque apprenant et de manière très fréquente avec ceux qui s'expriment rarement ou difficilement, et doit veiller à ce que chacun prenne la parole.
- Encourager l'expression mimique et gestuelle lorsque ses apprenants n'arrivent pas à répondre, en utilisant des stratégies non verbales.
- Eviter des questions pouvant être répondues par un simple oui ou non.
- Placer l'apprenant en situation de communication orale et stimulée.
- Stimuler l'imagination de l'apprenant, et lui donner envie de travailler.
- Solliciter tous les apprenants et leur donner la parole, tout en sollicitant.
- Aménager dans la vie de la classe de langue des moments nombreux et réguliers pendant lesquels les apprenants auront l'occasion à s'exprimer et à écouter sur toute sortes de sujets.
- Savoir que les questions posées doivent avoir pour but d'encourager les apprenants à s'exprimer à l'oral, non pas celui de tester leurs connaissances culturelles.
- Laisser le temps aux apprenants de préparer leur réponse et ne pas chercher à parler à leur place.
- Utiliser un niveau adapté au niveau de ses apprenants.
- Utiliser des supports multimédias où se manifeste l'échange oral et l'interaction verbale.

- Travailler à l'écoute de l'élève ( il faut savoir écouter pour savoir repérer et par la suite interpréter) en lui donnant une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document. C'est à partir de l'écoute que l'élève parviendra à la maîtrise de la communication orale.
- Présenter la situation en français, si les apprenants n'ont pas le bagage linguistique élémentaire pour répondre à des questions.
- Créer des situations de communication avec des vrais enjeux entre les apprenants, car ces derniers ne peuvent s'investir dans la communication qu'ils ne voient le sens de l'intérêt.
- L'enseignant doit sortir de la classe avec ses apprenants, dès que l'occasion se présente ( il faut que l'enseignant permette aux apprenants de maîtriser les actes de parole en pratique plutôt qu'en théorie).
- L'enseignant doit prononcer bien en français, car la prononciation est un facteur important de la motivation des élèves.
- Il est important que les enseignants qui n'ont pas des diplômes de français de fournir certains efforts pour atteindre leur but de la communication orale, et l'engagement efficace dans la conversation au sein de la classe.

Pour une classe du FLE favorise l'échange oral et l'interaction verbale, il sera nécessaire que l'enseignant doive prendre en considération les différentes perspectives proposées en mettant en application les différents procédés d'aide pour bien solliciter et inciter l'apprenant à s'exprimer à l'oral en FLE.

### **5.8.Procédés d'aide ( pour une classe du FLE favorisant l'échange oral et l'interaction verbale)**

Après le déroulement des activités ( jeu de rôle et dialogue question-réponse) , nous avons l'ambition de proposer des perspectives destinées aux enseignants du FLE pour solliciter d'une part l'apprenant à s'exprimer oralement en FLE et de mettre d'autre part l'enseignant devant une situation où il ne pourra créer une atmosphère d'échange et d'interaction en classe qu'avec la mise en application de certaines stratégies.

Les difficultés que les enseignants ont rencontrées avec leurs apprenants pour leurs sollicitations à s'exprimer à l'oral en FLE lors de certaines tâches à effectuer nous permettent de parler sur les différentes manières d'aider l'apprenant pour qu'il puisse s'exprimer tout aisément en FLE.

Avant de citer certaines manières pour que l'apprenant soit sollicité à s'engager dans un échange oral et interaction verbale en classe du FLE, Nathalie Francols insiste sur le rôle que l'enseignant joue pour qu'une telle tâche soit réalisée d'une manière régulière lors de l'enseignement / apprentissage. Dans cette perspective, elle disait que

*« Dans la plupart des activités de l'école, l'enseignant a un contrôle plus important que l'élève sur la tâche. Il sait ce qu'il faut faire, il sait pourquoi il faut réaliser telle tâche ( il relie la tâche à un objectif d'apprentissage qui n'est pas toujours clair pour l'élève). Enfin le plus souvent, il a une idée plus ou moins précise du «comment faire ». De plus l'enseignant, par ses compétences en analyse des erreurs des élèves et ses connaissances didactiques, «sait» ce qui fait obstacle pour l'élève dans telle tâche. L'enseignant peut se tromper, mais la contestation est risquée pour l'élève. Pour lui, préciser ce sur quoi il veut être aidé est à la fois un enjeu pour sa face et son territoire, pour garder le contrôle de son action, mais également un enjeu en terme d'apprentissage, savoir verbaliser une difficulté est un premier pas pour la dépasser.<sup>235</sup> »*

Pour que la tâche de l'enseignement / apprentissage soit effectivement réalisée dans de bonnes conditions, il devient nécessaire que l'enseignant prenne en considération ses différentes manières d'aides qui privilégient l'échange oral et l'interaction verbale en classe du FLE.

Dans une situation de communication en classe , l'enseignant se met d'accord avec ses apprenants sur les différentes manières de leurs aider pour effectuer toute sorte de tâches favorisant l'échange oral et l'interaction verbale en classe. Ces manières sont considérées comme une sorte d'aides pour les apprenants.

### **5.8.1. L'accord sur la manière d'aider**

Dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE précisément dans une situation d'échange oral et d'interaction verbale , l'accord entre enseignant et apprenant est très nécessaire voire important pour bien effectuer le déroulement de l'activité interactive. Dans cette perspective, Nathalie Francols confirme que

*« les désaccords sur la manière d'aider peuvent naître un désaccord sur la finalité de l'aide, son objet :faire apprendre. Si aider de telle manière ne se décide pas exclusivement dans l'interaction mais est une construction plus large, il est néanmoins possible d'observer des négociations des procédés d'aide dans l'interaction entre élèves et enseignant.»<sup>236</sup>*

---

<sup>235</sup> FRANCOLS, Nathalie. *De la difficulté d'aider en classe, renforcer l'interaction élèves – enseignants*, Lyon : *Chronique sociale*, 2012. P.60

<sup>236</sup> *Ibid.*,P.62

Par cette citation, nous pouvons dire que la manière d'aider l'apprenant est l'objet qui nécessite des procédés d'aide par l'enseignant. Ces procédés favorisent assez le contact entre enseignant / apprenant aussi que les différentes situations d'échange oral et d'interaction verbale. Dans cette optique, on distingue deux types de procédés d'aide

- L'aide par - le - dire et l'aide par- le – faire
- L'aide centrée sur la tâche et l'aide centrée sur la personne.

L'aide par - le - dire consiste en conseil, réponse aux questions, encouragement, etc. En tant qu'action langagière, l'aide par -le - dire passe par la médiation du sens et de l'autre. L'aidé doit accepter l'aide et interpréter ce médiation ce que dit l'aidant avant de mettre en pratique le contenu de cette aide.

L'aide par - le- dire n'est pas plus légère que l'aide de faire. Il est possible d'aider beaucoup, voire beaucoup trop, en noyant son interlocuteur sous le conseils et les explications. Si elle n'est pas plus légère, elle est plus néanmoins nécessairement plus indirecte que l'aide par - le – faire qui peut consister en une prise en charge partielle de l'action par l'aidant.

Les différentes manières d'aide permettent de distinguer entre une aide centrée sur la tâche et une aide centrée sur l'élève. A ce propos, Nathalie Francols confirme que «*On peut rassurer un élève ( aide affective, centrée sur la personne*» en lui tenant la main ( aide – par- le faire).»<sup>237</sup>

Par cet avis, les aides centrées sur la tâche sont orientées et tournées toujours vers la réalisation de la tâche, elles cherchent à faire comprendre ce qui n'est pas compris, faire faire ce que l'élève ne réussit pas à faire. Ces aides sont toujours physiques ( tenir la main de l'aidé pour qu'il ne chute pas), cognitive (questionner, expliquer, décrire), ou techniques ( donner le matériel adéquat). Il s'agit là d'orientations principales, car les aides sont souvent simultanément ou successivement physiques, cognitives et techniques.

Les aides centrées sur la personne consistent à l'encourager, à maintenir son attention, sa motivation, à lui permettre de sauver la face s'il se trompe. Le courage de l'élève mobilise pour faire face à la difficulté d'une tâche est lié à sa motivation. Pour que l'apprenant puisse agir interactivement dans une situation de communication orale quelconque. A ce propos, les études en psychologie et sociologie montrent que le principe de liberté est celui qui sollicite

---

<sup>237</sup> Ibid.,P.63

l'apprenant à agir dans une situation d'enseignement / apprentissage. De ce fait, R-V. Joule confirme que « *Le principe de liberté est un facteur d'engagement dans la tâche. Ainsi, plus on est contraint à agir, moins on est motivé à agir.* »<sup>238</sup>

### **5.8.2. Les procédés d'aide centrés sur la tâche**

Après le déroulement de deux activités ( jeu de rôle et dialogue question-réponse), nous pouvons dire que l'aide commence très souvent par un signal d'erreur par l'enseignant suivi d'une deuxième phase de diagnostic et enfin d'une dernière étape de mise en œuvre d'un procédé réparateur.

#### **5.8.2.1. Le signal de l'erreur**

Est une aide au sens où cela guide l'élève en en levant une option de son champ d'actions possible. Le signal d'erreur est une intervention suffisante pour aider l'apprenant qui doit alors changer de stratégie et choisir seul une nouvelle direction.

#### **5.8.2.2. Le diagnostic**

Lorsque le signal n'est pas suffisant aux yeux de l'enseignant, celui-ci procède alors à un diagnostic, seul ou coconstruit avec l'apprenant. Ce diagnostic dont on parle consiste à interroger l'apprenant sur le sens qu'il donne à ses propres actions. Dans cette perspective, Nathalie Francols, montre l'intérêt de cette phase en disant que « *Ce diagnostic fait partie intégrante des procédés d'aide, il aide l'élève à penser et il aide également l'enseignant à penser sa stratégie.* »<sup>239</sup>

Cette phase d'aide amène l'enseignant à une recherche perpétuelle pour poursuivre et aboutir quelques stratégies pour aider l'apprenant à agir en accédant à la mise en œuvre du procédé réparateur.

#### **5.8.2.3. La mise en œuvre du procédés réparateur**

Cette troisième phase d'aide consiste à laisser à l'apprenant une marge d'autonomie plus moins importante. La directivité des actes de parole engagés par l'enseignant dans son intervention verbale d'aide est inversement proportionnelle à l'autonomie de l'apprenant. Ainsi, la suggestion d'une façon de faire donne plus autonomie à l'apprenant que la prescription d'une

---

<sup>238</sup> Ibid.,p.64

<sup>239</sup> Ibid.,P.66

méthode parce qu'il a davantage de choix pour décider de la stratégie qu'il veut mettre en œuvre en fonction de ce qu'il met en pensée.

#### **5.8.2.4. Recommencer**

Parmi les différentes manières d'aider un apprenant, la première est de lui offrir la possibilité d'un deuxième traitement. Ce procédé est implicitement visible dans toutes les aides. Puisque le simple fait d'offrir à l'élève le temps de poursuivre ou d'essayer à un nouveau après un blocage est une aide qui reste le plus souvent implicite, mais fondamentale: l'école est le lieu par excellence du droit à l'erreur parce que l'on peut refaire et recommencer.

#### **5.8.2.5. Répéter la consigne**

Répéter simplement la consigne ou l'erreur de l'apprenant laisse une grande marge de manœuvre et surtout de réflexion à l'apprenant. Il est plus intéressant de répéter avant de reformuler autrement parce que cela évite de se confronter à une nouvelle chaîne verbale à décrypter.

#### **5.8.2.6. (Re) Faire autrement**

Après ces deux types d'aide, il faut aider l'apprenant en lui proposant de recommencer, refaire, reprendre, mais autrement. Les procédés suivants nous offrent certaines stratégies pour renforcer l'échange oral et l'interaction verbale en classe du FLE.

#### **a- Indiquer**

Certains procédés d'aide consistent à indiquer une méthode, une façon de faire, c'est-à-dire à faire connaître aux apprenants une ou plusieurs manière (s) de réaliser la tâche qui leur est assignée. Ainsi, il est préférable qu'un enseignant dit à un apprenant pour lui montrer la simplicité de l'activité: *«Moi, je pense que cette activité est très simple, ton tour est très facile tu pourrais le faire, je vais te montrer comment?»*

Cette phrase est très riche sur le plan de relation à l'apprenant. L'enseignant parle en son nom propre *«Moi, je pense que »* utilise le verbe pouvoir au conditionnel *«tu pourrais »*, plutôt que *« tu dois »* ou *« tu devrez »*, et le minimisateur *« un petit peu »*. Tous ces éléments manifestent de la part de l'enseignant un travail important pour renforcer sa relation avec son apprenant.

**b- Conseiller et recommander**

Dans une activité d'échange oral et d'interaction verbale, l'enseignant cherche toujours à conseiller ses apprenants pour comprendre ce qui se joue dans un échange entre eux. Le conseil en tant qu'acte directif est très souvent atténué par des tournures du type verbe modal au conditionnel «*Tu devrais* », «*Il faudrait* ». Cela permet de préserver un peu des effets négatifs sur la face et le territoire du conseillé qui n'accepte pas toujours gaiement de s'entendre dire «*Il faut* », «*Tu dois*»

**c- Prescrire**

L'aide par prescription d'une méthode indique avec une grande précision la démarche à suivre à travers des exemples où l'enseignant définit clairement ce qui doit être fait et comment. L'évaluation permanente du suivi des prescriptions et les multiples injonctions rendent la prescription très directive mais surtout moins claire. L'enseignant multiplie les procédés d'aide différents, notamment sur le plan non verbal. Ces procédés d'aide consistent à intimer l'apprenant et à le suivre scrupuleusement.

Même si c'est toujours bel et bien l'autonomie de l'apprenant qui est visée, certaines tâches ou certains moments de l'apprentissage nécessitent l'application consciencieuse d'une méthodologie. La clarté de l'intervention verbale de l'enseignant qui explicite avec fermeté une certaine exigence rend l'aide plus efficace.

**5.9. Les procédés d'aide centrés sur la personne**

Nous allons maintenant nous intéresser aux procédés d'aide centrés sur la personne ou aides affectives, ceux qui cherchent à éviter à l'apprenant de perdre la face dans les situations d'échec, à ne pas subir trop lourdement la position basse liée au rôle de l'aidé, à rester motivé tout au long d'une activité et à ne pas se décourager.

**5.9.1. Faire face à l'erreur et à l'échec**

Apprendre oblige à apprendre le risque de faire ce qu'on ne sait pas déjà faire. Les apprenants produisent nécessairement des erreurs tout au long de leur scolarité. Toutes les situations d'apprentissage mettent ainsi en jeu leur estime d'eux-mêmes. L'enseignant doit montrer aux apprenants que la classe est un contexte dans lequel faire des erreurs est un passage obligé de l'apprentissage, le signal, l'interprétation et le traitement pédagogique des erreurs sont des fonctions du métier d'enseignant. Mais souvent, les enseignants doivent osciller entre deux attitudes : un signal d'erreur trop fort pour rendre l'apprenant réactif qui risque de le découra-

ger et un signal d'erreur insuffisamment fort pour le ménager qui risque de ne pas être entendu par lui.

Dans certaines situations d'enseignement / apprentissage , l'hésitation de l'enseignant dans ses évaluations offre à l'apprenant un espace de discussion de l'évaluation et en même temps, produit un jugement moins violent. Il ne s'agit pas de surjouer l'hésitation mais de permettre à l'apprenant de prendre en charge pour lui-même ou pour d'autres l'adéquation d'une réponse avec de réussite à coconstruire. C'est aussi l'occasion d'un partenariat avec l'enseignant qui ne sait pas du tout, et qui autorise les apprenants à conduire une pratique intelligente du doute.

Comme nous l'avons vu dans les procédés réparateurs centrés sur la tâche, l'ouverture à la discussion autorise l'autonomie et peut aussi générer un cadre mou dans lequel les apprenants finissent par s'engluer. Dans certaines tâches, la réponse par juste ou faux risque de rendre les choses confuses pour l'élève. Evaluer en terme de juste ou faux n'est pas un acte blessant mais une constatation qu'on peut accompagner si l'apprenant a du mal à l'accepter. La clarté et la fermeté du constat sont aussi une aide pour l'apprenant qui peut alors s'attacher à de repères nets.

### **5.9.2. Expliquer**

Dans une activité purement interactive, l'enseignant doit expliquer à ses apprenants en n'énonçant pas une évaluation négative sous la forme modalisée d'un désaccord personnel en disant par exemple « *je suis toujours pas d'accord* » est un procédé qui donne le droit au désaccord pour l'apprenant aussi, donc le droit à la discussion, au débat, à l'argumentation. L'explication de l'enseignant manifeste une attention particulière à la face de l'apprenant mais aussi, et surtout, l'intention de lui faire comprendre la nature du problème repéré dans sa production.

Dans une situation de communication d'échange oral et d'interaction verbale , Il faut que l'enseignant distingue entre une évaluation de la personne et une évaluation de ce que cette personne a produit à un moment précis. Cette confusion entre évaluation de la personne et évaluation de la tâche est trop fréquente.

Expliquer l'erreur d'un élève peut le déculpabiliser de s'être trompé parce qu'on l'amène à porter un regard rationnel sur une situation affectivement chargée , ce qui a pour effet, d'une part, de détendre, de décharger la tension émotionnel (de peur , de honte , de découragement ,

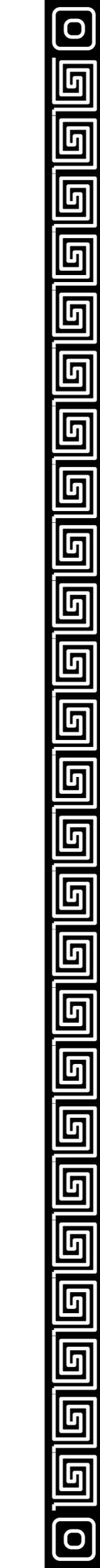
etc.) et, d'autre part, de reparcourir le chemin qui a fait aboutir à un résultat erroné. C'est ici que l'erreur est signifiante, elle n'est porteuse de sens si on la fait parler.

### **5.9.3. Minimiser**

La minimisation de l'erreur est un facteur important pour la sollicitation de l'apprenant. Quand un apprenant commet une erreur, l'enseignant intervient pour la remédier en minimisant sa quantité. Dans une activité quelconque, un enseignant peut intervenir par des exemples favorisant davantage que l'erreur est un acte habituel. Dans des situations différentes, l'enseignant pourrait remédier aux différents problèmes par des phrases courtes contenant la correction de l'erreur commise.

Par cette remédiation et ces perspectives proposées, l'enseignant du FLE pourrait améliorer la situation d'enseignement / apprentissage en créant une classe motivée et sollicitée favorisant l'échange oral et l'interaction verbale par la mise en application de lesdits procédés et stratégies.

Ce chapitre nous a permis de découvrir la réalité de l'enseignement / apprentissage du FLE au lycée spécifiquement les différentes situations d'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de 3.A.S. en deux activités ( jeu de rôle et dialogue question / réponse) . Les stratégies de sollicitation utilisées se diffèrent d'un enseignant à un autre.



---

## **Conclusion générale**

En conclusion , nous pouvons dire que cette recherche que nous venons de terminer, nous a permis de rapprocher de l'univers de l'enseignement / apprentissage du FLE au secondaire et ses secteurs éducatifs y compris les apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire et leurs enseignants pour découvrir la réalité de l'oral. Dans cette recherche , nous pouvons dire que la capacité des apprenants à s'exprimer à l'oral en FLE à travers l'échange oral et l'interaction verbale est une question floue. En effet , en tant qu'enseignant du FLE , nous n'hésitons pas à solliciter les apprenants à réagir oralement. De ce fait , le futur enseignement / apprentissage du FLE en Algérie pose toujours des questions qui seront introduites dans ce qui suivra.

Viendra-t- il un jour où nos apprenants peuvent communiquer et engager dans une activité langagièrement observable ? Viendra-t- il un jour où la classe de langue en Algérie devient un lieu d'échange et d'interaction verbale entre l'enseignant et les apprenants ?

Nous espérons que dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement scolaire en Algérie, et avec les différentes méthodes qui privilégient la motivation de l'engagement orale chez l'apprenant vis-à-vis de l'apprentissage de la langue étrangère, on verra ce jour. Mais le chemin est trop long pour atteindre un tel objectif.

Il faut qu'il y ait complémentarité entre les enseignants de toutes les matières, c'est pour quoi, il apparait la supériorité de certaines matières sur d'autres, et il faut redonner au français, enseigné en Algérie, ses intérêts de noblesse.

Certes l'enseignement de la langue étrangère est une tâche difficile, un métier à réinventer et à innover mais aussi c'est une profession qui avance et qui nécessite la collaboration de la part de l'enseignant et de l'apprenant où la centration est visée sur ce dernier à condition de revoir les difficultés dans les classes souvent surchargées pour donner l'occasion à l'enseignant de s'occuper des cas qui compose son groupe classe.

Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la seule transmission de nouvelles connaissances, ses responsabilités requièrent beaucoup d'habilité, il doit établir un contact avec l'apprenant ou les apprenants au sein de la classe et de faire créer dans sa classe une ambiance, et une motivation à l'apprentissage. Ce lien avec les apprenants prend forme tout au long du processus d'intervention dans lequel il doit jouer tous les rôles et diversifie les activités dans le but de stimuler ses apprenants oralement. Il doit jouer le rôle d'enseignant stimulateur qui accompagne l'apprenant dans sa recherche de savoir, d'animateur, gestionnaire, détenteur, facilitateur et psychologue.

Nous pouvons tout obtenir des apprenants, il suffit de les aimer, les remercier, les écouter, les motiver et valoriser leurs compétences dans lesquelles l'enseignant doit aider à utiliser les savoirs qu'ils apprennent dans la situation de l'interaction verbale.

Motiver verbalement l'apprenant, c'est une action qui ne dépend pas seulement sur ses compétences personnelles, mais plutôt sur son enseignant, aussi que sur la qualité de l'activité proposée par son enseignant. C'est pour cette raison qu'on doit faire de l'échange oral et de l'interaction verbale un objectif à part entière. Il faut les valoriser et reconnaître leurs places et leurs rôles.

Par conséquent, le professeur doit être sûr de ce qui concerne l'enseignement / apprentissage de langue : si l'apprenant peut formuler un message simple en FLE, tel qu'il est pratiqué dans des situations de communication, et s'exprimer avec une certaine aisance pour permettre l'intelligibilité du message, est un exploit pour l'enseignant. Il doit faire son possible pour attirer l'attention de ses apprenants tout en rendant la langue française un objet de passion pour eux. Il doit chercher comment motiver et stimuler l'oral et doit réaliser son cours avec le moins possible de recours à la langue maternelle de l'apprenant.

Aujourd'hui l'état de l'école algérienne n'est pas à envier car la motivation de l'apprenant de parler oralement reste encore une question obscure. Alors, il faut revoir et essayer d'analyser les composantes de l'école algérienne entre autres le programme. Si ce dernier est conçu soigneusement, il est possible s'attendre à des résultats meilleurs.

La question que doit poser un enseignant conscient n'est plus uniquement de savoir quel français enseigner mais beaucoup plus quelle compétence linguistique et communicative à travers quelles stratégies, puisque l'objectif capital de tout enseignement comme l'affirme l'approche communicative « apprendre à apprendre »

L'enseignant doit donner l'occasion à ses élèves de s'exprimer, il doit les entraîner tout d'abord à la communication puis à l'expression orale. Mais il doit intervenir à tout moment. Le bon enseignant est celui qui doit se débarrasser de certaines idées anciennes et périmées : il devient un guide, un facilitateur. Son rôle est celui d'animateur, motivant à la conversation de ses apprenants, vigilant aux problèmes linguistiques et communicatifs des apprenants auxquels il remédiera ultérieurement. L'enseignant doit surmonter les difficultés linguistiques de ses apprenants et de leurs donner des activités faciles et de les diversifier dans le but de leurs faire parler, prendre la parole et répéter.

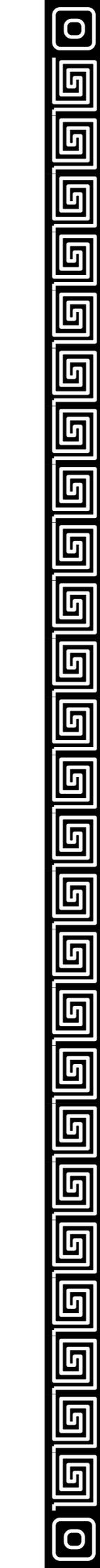
A travers ce travail de recherche , nous avons bien conçu que le non verbale ( gestes et mimiques) peut améliorer la situation de l'enseignement / apprentissage du FLE. Faire parler l'apprenant est un acte qui exige l'élaboration de plusieurs stratégies adoptées par l'enseignant visent la motivation de l'apprenant à s'exprimer à l'oral en FLE. Donc , pour qu'une interaction soit accomplie efficacement , il s'agisse que l'enseignant doive prendre consciemment en considération l'ignorance de la langue maternelle dans le processus d'enseignement / apprentissage. A ce propos , le père fondateur de l'interactionnisme symbolique Mead confirme qu'

*« Il ya une interaction dans laquelle les gestes remplissent leur fonctions , c'est-à-dire provoquent les réactions d'autrui, ces réactions devenant à leur tour des stimuli pour une réadaptation , jusqu'à ce que l'acte final lui-même s'accomplisse. [...] . Nous avons là une série d'adaptations entre deux êtres qui réalisent un acte social commun.»<sup>240</sup>*

Dans ce travail, nous n'avons vu que quelques indicateurs de réussite à la motivation orale de nos apprenants et leurs interactions verbales avec leur enseignant en classe de FLE. Alors, vu l'importance de ce thème, nous estimons l'avoir cerné et étudié d'une manière rationnelle et nous espérons ouvrir la voie à d'autres recherches qui viendront à compléter ou à approfondir.

---

<sup>240</sup> Mead cité par Marinette, Matthey op. cit.p.47



---

## **Références bibliographiques**

**Bibliographie****Ouvrages spécialisés :**

1. Aussanaire – Garcia , Marianne. *Motiver ses élèves. Donner le gout d'apprendre.* Paris : De Boeck, 2012.
2. Bablon, Frediric. *Enseigner une langue étrangère à l'école.* Paris : HACHETTE, 2004.
3. Bakhtine , M. *Esthétique de la création verbale.* Paris : Gallimard , 1984.
4. Bange, Pierre. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action.* Paris : Hatier, 1992
5. Bérard, Evelyne. *L'approche communicative. Théorie et pratique.* Paris : CLE international, 1991.
6. Bernard , A . *Motiver pour enseigner. Question d'éducation.* Paris : Hachette, 1998.
7. Bizouard , C. *Invitation à l'expression orale.* Lyon : 7<sup>ème</sup> édition, 2006.
8. Blanchet, Philippe. *La pragmatique d'Austin à Goffman,* Paris : Bertrand Lacoste. Paris, 1995.
9. Boyer, Henry, Rivera Michèle Butzbach, Pendaxn, Michèle. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* Paris : CLE international Paris, 1990.
10. Bruner , J. *Comment les enfants apprendre à parler .* Paris : Cernos et Retz ,1997.
11. BURIDANT, Claude ; BUNJEVAC, Milan ; PELLAT, Jean-Christophe. *L'écrit en langue étrangère. Réflexion et proposition.* Saint-Paul : presse universitaire de Strasbourg, 1994.
12. Chiss, Jean Louis ; David, Jacques ; Reuter, Yves. *Didactique du français* Larcier : de Boeck, 2005.
13. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues.* Strasbourg : Comité de l'éducation, 2001.
14. Cuq, Jean Pierre, Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Pug, 2005.
15. Desingly, François. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.* Paris : Nathan,1992.
16. Ferhani , Fatiha. *Le manuel scolaire, fonctions et utilisations.* Unesco : 2005.
17. Florin , A ; Vrignaund, P. *Réussir à l'école . Les effets des dimensions conatives en éducation.* France : PUR , 2007.

18. Francols , Nathalie. *De la difficulté d'aider en classe . Renforcer l'interaction élève - enseignants*. Paris : Chronique sociale, Lyon 2012.
19. Galisson Robert. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international, 1980.
20. Gallamand, M. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : Clé internationale, 1981.
21. Goffman , E. *Les rites d'interaction* . Paris : Ed de Minuit, 1984.
22. Jean-Micheal , ZAKHARTCHOUK. «*Pédagogie différenciée : une indispensable clarification*», *les langues étrangères modernes, dossier : la pédagogie différenciée, aplvn°4, 2001*.
23. JOUVE, Vincent. *La lecture*. Paris : Hachette, 1993.
24. Kramsh, Claire. *Interaction et discours en classe de langue*. Didier : Hatier, 1996.
25. Larochebouvy, André. *La communication quotidienne*. Paris : Crédif, 1984
26. LE CUNFF, Catherine ; JOURDIN, Patrick. *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette, 1999.
27. Lyons , J. *Les entretiens publics en France . Analyse conversationnelle et prosodique* . Paris : CNRS , 1999.
28. Lyons , J. *Eléments de sémantique*. Paris : Larousse , 1980.
29. Maingueneau , D. *Approche d'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette , 1981.
30. Mancovsky , V . *L'évaluation informelle dans l'interaction de classe*. Paris : L'Harmatan , 2006.
31. Matthey, Marinette, *apprentissage d'une langue et interaction verbale*. ED, Petter Long, Berne, 1996.
32. Maurer , B. *Une didactique de l'oral . Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand – Lacoste, 2001.
33. Ollivier, B. *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette, 1992.
34. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *Les interactions verbales tomI*. Paris: Armand Colin, 1990.
35. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *Les interactions verbales tomII*. Paris: Armand Colin, 1992.

36. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *Les interactions verbales .variations culturelles et échanges rituelles Tom0III*. Paris : Armand Colin, 1998.
37. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan, 2001
38. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *L'implicite*. Paris : Aramnd Colin , 1990.
39. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin , 1980.
40. PLANE, Sylvie. *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*. Saint-Fons : Maury, 2004.
41. Puren, Christian, *histoire des méthodologies et de l'enseignement de langue*, Paris : Clé international, 1988
42. PY , B.' *Interaction exolingue et processus d'acquisition" in formes linguistiques et dynamiques interactionnelles*. Monada : Université de Lausanne, 1995.
43. Romain, Ch. *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*. Paris : L'Harmatan , 2004.
44. Searle, J. *Sens et expression . Etudes et théories des actes de langage*. Paris : Ed de Minuit , 1979.
45. Traverso , V. *L'analyse de conversation*. Paris : Nathan , 1999.
46. Traverso , V. *Les émotions dans les interactions*. Paris : PUL, 2000.
47. Veronique , D;Vion , Robert. *Modèle de l'interaction verbale*. France : publication de l'université provence , 1995.
48. VION, Robert. *La communication verbale*. Paris : Hachette, 2000.
49. Viselthier , Bernard. *La médiation : du langage intérieur de l'apprenant à sa zone de proche développement, in psycholinguistique et didactique des langues étrangères, ( Dnielle Chini et Pascale Goutéraux) . Paris : Ophrys, 2008.*
50. Vygotsky , L. *Pensée et langage , traduit par F.Sève*. Paris : Les éditions Sociales, 1985.

51. Zarifian , Ph. *Le modèle de la compétence .Trajectoire historique , enjeux actuels et propositions. La médiation : du langage intérieur de l'apprenant* , Paris : ed Laisons , 2001.

### Les dictionnaires :

1. CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique de français. Langue étrangère et seconde. Paris : CLE INTERNATIONAL, 2003.*

2. DUBOI, Jean ; GIACOMO, Mathé ; GUESPIN, Louis ; MARCELLECI, Christiane ; MARCELLI, Jean-Baptiste ; MEVEL, Jean-Pierre. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage.* Paris : Larousse, 1994.

3. GALISSON, Robert ; COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues.* France : Hachette, 1976.

4. Moeschler , J; Reboul, A. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* . Paris : Seuil , 1984.

5. Rey Josette- Debove ; Rey, Alain. *Dictionnaire de la langue française.* Paris: Le petit Robert ,1993.

6. Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* . Algerie : Elmidad , 2011.

### Revue:

1. Albert Jean Luc, Pyer Bernard, « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, no61, 2004, pp.78-89.

2. André, B. « *De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles*», le français dans le monde numéro spécial, recherches et applications, février-mars, 1992.

3. Aslim-Yetis. Veda , « *le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE*». Synergie Canada N°02.

4. Bigot Violaine, « Les comportements langagiers tutélares de l'enseignant : réflexion sur le commentaire métacognitif », in *Actes du Xie colloque Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, MLMS éditeur, Saint-Chamas, 2003.

5. Francine Cicurel, « *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle , didactique et théorie de l'action* », *Pratiques*, 149-150 / 2011, 41-55.
6. *Le Français sur scolarisation pour une didactique réaliste* , Presses Universitaire de France , 2002.
7. *Nouveaux cahier de recherche en éducation* , vol . 08. n; 01, 2005.P95 à 109 : «*La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire*».
8. ROULET –E- , « *la pédagogie de l'oral en question (s)* » In M. Wirlher et al , parole étouffée , parole libérée. Fondement et limites d'une pédagogie de l'oral. Neuchâtel , Dalachaux et Nestlé. 1991.

### Thèses et mémoires

1. Meriem , STAMBOULI, thèse de doctorat «*Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle ( enfant de 7- 8ans ) en école algérienne: compétences langagières visées et pratiques de classe.*», UNIVERSITE DE France COMPTE ( Besonçon , France) juin 2011.
2. Rabéa , BENAMAR , thèse de doctorat « *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives.*», Université Aboubaker Belkaid-TLEMCEM.

### Sitographie

1. BRONTË, Anne, *Citation d'Anne Brontë sur personne*, consulté le 12/04/2020, disponible sur internet : [http : //www. Citation-celebre.com](http://www.Citation-celebre.com) .
- 2 . BERNARD Shaw, George, consulté le 12/04/2020 disponible sur internet : [http:// www. citation.oust-France.fr](http://www.citation.oust-France.fr)
3. CAMUS, Albert, consulté le 10/04/2020, disponible sur internet : [http : //www.MODELE.GRATUIT](http://www.MODELE.GRATUIT).
4. Durkeim , *Les Règles de la méthode sociologique*. Djvu/153 , consulté le : 24/04/2020, disponible sur internet : [http : // www.fr.m.wikousource.org](http://www.fr.m.wikousource.org)
5. SIMONNOT, Philippe, consulté le : 24/04/2020, disponible sur internet : [http://: htt www. dicocitations. le monde.fr](http://www.dicocitations.lemonde.fr).

---

## **Annexes**

# Questionnaire

*Questionnaire destiné aux enseignants du FLE( Daira de BAYADA W. Eloued) Lycée MFDI Zakaria+ Labama Eldjadida+ TEDJANI M'hmed)*

Dans le cadre de réalisation de notre travail de recherche ( thèse du doctorat en FLE) , nous avons l'honneur de vous répondre aux questions suivantes :

1- Dites, quel âge avez – vous et à quel sexe vous appartenez?

Age  masculin  féminin

2- Combien d'années avez –vous dans l'enseignement du FLE?

Moins de 3ans  entre 03 et 10 ans  entre 10 ans et 20ans  plus de 20 ans

3- Faites vous de l'oral avec vos apprenants

Oui  .Non

4- Si non , dites pourquoi ( les raisons qui vous empêchent pour ne faire de l'oral)

.....  
.....

5- Communiquer en FLE, vous semble –t- il une chose aisée?

Oui  Non

6- Est-ce que vos apprenants peuvent –ils communiquer en FLE?

Oui  Non

7- Vos apprenants, sont –ils capables de poser des questions sur des sujets simples?

Oui  Non

8- Pensez –vous que les activités orales de programme scolaire de 3AS sont –ils suffisantes ?

Oui  Non

9- Si non, quelles activités proposez – vous?

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

10- Pensez – vous qu'il viendra le jour où vos apprenants seront capables de s'exprimer oralement en FLE.

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

**2<sup>ème</sup> activité G01 ( dialogue question –réponse)**

**Corpus classe de 3.A.S.**

**Echantillon (apprenants de 3.A.S.)**

**Enregistrement**

**L'enseignant :** c'est une activité très facile et simple . Elle sera à la portée de tout le monde . en langue maternelle : saha mich rah tkoun kima lawla.

**Les apprenants ( participants et auditeurs ) :** Merci ...Monsieur

**L'enseignant :** On va commencer le 1<sup>er</sup> dialogue question –réponse .

**L'enseignant :** A l'apprenant en langue maternelle dialectale : raki wajed / tu es prêt .

**L'enseignant :** Bonjour

**Apprenant 01 :** Bonjour Monsieur

**Enseignant :** Comment vas –tu ?

**Apprenant 01 :** J'ai bien monsieur

**L'enseignant :** Non ...non arrete

**L'enseignant :** et toi. Quel âge as – tu ?

**Apprenant 02:** Je suis ...

**L'enseignant :** ( par sa main ) un geste pour que l'apprenant puisse continuer.

**Apprenant 02:** Oui monsieur en langue maternelle golli alah ?

**L'enseignant :** s'adresse à une autre apprenant.

**L'enseignant :** D'où viens – tu?

**Apprenant 03 :** J'ai venu de ...

**L'enseignant :** Non ... je suis venu

**Apprenant 03 :** Je suis venu d'Eloued.

**L'enseignant :** Est-ce que tu aimes l'aventure?

**Apprenant 04 :** Oui, je l'aime.

**L'enseignant :** Est-ce que tu aimes la lecture ?

**Apprenant 05 :** Oui , j'aime la le ...

**L'enseignant :** la lecture

**Apprenant 05 :** Oui , j'aime la lecture.

**L'enseignant :** Est-ce que tu aimes tes parents?

**Apprenant 06 :** Oui , je les aimes.

**L'enseignant :** Est-ce que tu apprends le français ? Alors c'est oui ou non .

**Apprenant 07:** Oui

**L'enseignant :** Le sport est une activité utile. Est-ce que tu l'aimes?

**Apprenant 08 :** oui

**L'enseignant :** Quel sorte du sport aimes – tu ?

**Apprenant 09 :** Je préfère ++++

**L'enseignant :** arrête

**L'enseignant :** Donne - moi un exemple

**Apprenant 09 :** La natation.

**L'enseignant :** Est-ce que tu préfères partir à l'étranger ?

**Apprenant 10:** L'étranger ! an langue maternelle ana ...

**L'enseignant :** Non ... non Veux –tu partir en France?

**Apprenant 10 :** Ah, oui ..non

**L'enseignant :** Pourquoi?

**Apprenant 10:** Je ne l'aime pas.

**2<sup>ème</sup> activité G02( dialogue question –réponse)**

**Corpus classe de 3.A.S.**

**Echantillon (apprenants de 3.A.S.)**

**Enregistrement**

**L'enseignant :** à tous les apprenants vous devez répondre correctement à toutes les questions . d'accord. Il s'adresse à l'apprenant 01.

C'est toi que tu commences n'est ce pas , tu ne devras pas bloquer dès le premier tour.

**L'enseignant aux apprenants :** Lazem tehtarmou adwarkoum koul wahed ikoun mosatiid / il faut respecter vos tours et que chacun de vous sois prêt .

**L'enseignant :** Comment vas – tu ?

**Apprennt 01 :** J'ai bien ...

**L'enseignant :** Non ....non arrête . Tu ne dois pas dire

**L'enseignant :** Tu dois dire : je suis bien.

**Apprenant 01:** Oui , monsieur . Je suis bien.

**L'enseignant :** Comment tu t'appelles?

**Apprenant 02 :** Je m'a...

**L'enseignant :** Vas-y . Je m'appelle ...

**Apprenant 02 :** Oui monsieur je m'appelle Salah.

**L'enseignant :** Que fais – tu dans la vie?

**Apprenant 03 :** aucune réponse +++++

**L'enseignant :** Quelle est votre fonction?

**Apprenant 03:** Ah , oui je suis élève.

**L'enseignant :** Merci t'as compris maintenant.

**L'enseignant :** D'où veins – tu ?

**Apprenant 04 :** Je suis venu d'Eloued.

**L'enseignant :** Merci , très bien .

**L'enseignant :** Combien de frères et de sœurs as – tu?

**Apprenant 05 :** J'ai ...

**L'enseignant :** Un chiffre

**Apprenant 05 :** N'a rien dit .

**L'enseignant :** J'ai 02 frères (par exemple)

**Apprennat 04 :** Oui , oui ... j'ai 02 frères et 03 sœurs .

**L'enseignant :** préfères – tu lire en français?

**Apprenant 06 :** Oui monsieur.

**L'enseignant :** Quel auteur aimes – tu lire?

**Apprenant 06 :** J'aime lire à Mouloud Feraoun .

**L'enseignant :** Oh , c'est bien. ...super, excellent

**Apprennat 06 :** Merci monsieur.

**L'enseignant :** Où habitez – vous ?

**Apprennat 07 :** Oui , j'habite à Eloued.

**L'enseignant :** Avez-vous des animaux.

**Apprenant 08:** Oui , j'ai un petit chat.

**L'enseignant :** Avez – vous déjà lu une histoire, un roman ou un conte.

**Apprenant 09 :** En langue maternelle . Mafhemtrch ....une histoire.

**L'enseignant** : arrete s'il te plait

**L'enseignant** : Donne – moi un conte connu

**Apprenant 09**: Oui , le petit chaperon rouge.

**L'enseignant** : désires – tu réussir l'examen du bac?

**Apprenant 10** : Pour réussi....

**L'enseignant** : arrete ... non ...non

**Apprennat 10** : kifah rah nedjaweb .

**L'enseignant** : Voulez – vous passer à l'université?

**Apprenant 10** : Oui bien sur .

**L'enseignant** : Pourquoi?

**Apprennat 10** : Pour ...pour ...

**L'enseignant** : S'il te plait .

**L'enseignant** : pour avoir un diplôme.

**1<sup>ère</sup> activité G01 ( jeu de rôle )**

**Corpus classe de 3.A.S.**

**Echantillon (apprenants de 3.A.S.)**

**Enregistrement**

Le p'tit Bourgeois Gentillhomme

Adapté de Molière par Luc Boumanger

**Personnages :**

**L'enseignant** : M.Jourdain

**Apprenant 01**: Mme Jourdain: sa femme , sensée , elle a les pieds sur terre.

**Apprenant 02**: Lucille : leur fille, amoureuse et rebelle au regard intense.

**Apprennat 03** : Nicole : La servante , espiègle , curieuse , elle a son nez fourée partout.

**Apprennat 04**: Célonte : Le prétendant de Lucille , déterminé.

**Apprennat 05** : Le maître Philosophe : hautin, pédant, la tête haute.

**L'enseignant** : Comme je suis content de mon nouvel habit. Mon tailleur m'a dit que les gens de qualité s'habillaient comme cela. Nicole !

**Apprenant 03 se présente.**

**Apprenant 03** : Oui ! Monsieur !

**L'enseignant**: Rien ! C'était seulement pour être certain que vous étiez là.

**Apprenant 03** : Je suis là monsieur !

**L'enseignant** : Fort bien. Savez-vous ce que fabrique mon maître de philosophie. Il est encore en retard. J'enrage ! Au diable le philosophe ! La peste étouffe le philosophe !

**Apprenant 05** entre . **Apprenant 03** sort.

**Apprenant 05** : Monsieur !

**L'enseignant** : Ah ! Vous voilà ! J'allais me mettre en colère contre vous.

**Apprenant 05** : Venez puis il a repris en disant : pardon monsieur venons -en à notre leçon !

**L'enseignant** : C'est parfait, car j'ai toutes les envies du monde d'être savant.

**Apprenant 05** : Ce sentiment est raisonnable. Par où voulez-vous que nous commençons ? Voulez-vous que je vous apprenne la logique ?

**L'enseignant**: Qu'est-ce que cette logique ?

**Apprenant 05**: Celle qui enseigne les trois opérations de l'esprit.

**L'enseignant**: Qui sont-elles, ces trois opérations de l'esprit ?

**Apprenant 05** : La première, la seconde et la troisième.

**L'enseignant**: Oh non ! Apprenons autre chose qui soit plus joli.

**Apprenant 05** : Voulez-vous que je vous apprenne la morale ?

**L'enseignant**: Qu'est-ce qu'elle dit cette morale ?

**Apprenant 05**: Elle enseigne aux hommes à modérer leurs passions.

**L'enseignant** : Ahnon ! Je suis coléreux comme tous les diables et je veux me mettre en colère quand j'en aienvie.

**Apprenant 05** : Alors, que voulez-vous que je vous apprenne ?

**L'enseignant** : Apprenez-moi à bien parler, comme les gens de qualité.

**Apprenant 05 :** Bon. Très bien. D'abord, pour savoir parler comme un gentilhomme, il faut bien prononcer les voyelles. Il y a cinq voyelles : A, E, I, O, U.

**L'enseignant :** J'entends tout cela.

**Apprenant 05 :** La voyelle A se forme en ouvrant fort la bouche : A.

**L'enseignant:** A, A, Oui.

Philo : La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.

**L'enseignant:** A,E; A,E. Mafoi,oui.Ah que cela est beau!

**Apprenant 05 :** Vous pouvez ajouter une consonne, comme la lettre D qui se prononce en donnant du bout de la langue au-dessus des dents d'en haut : DA, DA, DE, DE.

**L'enseignant:** DA, DE, DA, DE. Oui, les belles choses ! Les belles choses ! J'aimerais aussi savoir bien tourner les mots pour pouvoir écrire un livre. Je tirerais beaucoup de prestige à écrire un livre.

**Apprenant 05 :** Est-ce que vous allez écrire des vers ou de la prose ?

**L'enseignant:** Non, point de vers.

Philo : Vous allez donc écrire de la prose.

**L'enseignant:** Non, je ne veux ni prose, ni vers.

Philo : Il faut bien que cela soit l'un ou l'autre.

**L'enseignant:** Pourquoi ?

Philo : Parce qu'il n'y a, pour s'exprimer, que la prose ou les vers.

**L'enseignant:** Il n'y a que la prose ou les vers ?

Philo : Oui Monsieur. Tout ce qui n'est point prose est vers et tout ce qui n'est point vers est prose.

**L'enseignant:** Et quand l'on parle, qu'est-ce donc que cela ?

**Apprenant 05 :** De la brose ! ( pronociation incorrecte de la lettre p) l'enseignant on prononce p pas b. Donc, en disant : de la prose. D'accord.

**L'enseignant:** Quand je dis "Nicole, apportez-moi mes pantoufles et mon bonnet de nuit", c'est de la prose ?

**Apprenant 05 :** Oui ! Monsieur !

**L'enseignant:** Par ma foi, il y a plus de quarante ans que je dis de la prose sans que je n'en sache rien.

Philo : Voilà ce que c'est que d'être instruit, Monsieur.

**L'enseignant :** C'est assez pour aujourd'hui. Je vous remercie de tout mon coeur, et vous prie de venir demain de bonne heure.

**Apprenant 05 :** Je ne y manquerai pas! Puis il a découvert ses erreurs en disant : je n'y manquerai pas!

**L'enseignant** donne quelques sous au philosophe. Puis, le philosophe sort. M. Jourdain reste seul quelques instants. Nicole et Mme Jourdain entrent en riant.

**L'enseignant :** Qu'est-ce que vous avez encore à rire ma servante et ma femme ?

**Apprenant 01 :** Il y a longtemps que vos façons de faire donnent à rire à tout le monde.

**L'enseignant :** Qui est donc tout ce monde-là, s'il vous plaît ?

**Apprenant 01 :** Du monde ( il n'a pas trouvé le mot pour accomplir son rôle ) (l'enseignant a intervenu en disant le premier mot.) qui a raison. Quant à moi, je suis scandalisée de la vie que vous menez. Depuis que vous vous êtes mis en tête de devenir "Gentilhomme", la maison est sans cesse sens dessus dessous.

**Apprenant 03:** Madame parle bien. Je ne suis plus capable de garder mon ménage propre depuis que vos maîtres à chanter et à danser viennent crotter nos beaux planchers avec leurs grandes bottes.

**L'enseignant:** Ouais ! Notre servante Nicole a le caquet bien affilé pour une paysanne !

**Apprenant 01 :** Nicole est pleine de bon sens et je me demande ce que vous pensez faire d'un maître à danser à l'âge que vous avez.

**Apprenant 03 :** Et d'un maître de philosophie qui ( nous++++ ) ( l'enseignant non non qui vous ) puis il a complété le premier mot qui suit en disant : vous apprend. L'apprenant 03 a repris et commence à dire : vous apprends à parler comme à la petite école.

*Les deux femmes se remettent à rire.*

**L'enseignant :** Taisez-vous ignorantes! Pour devenir un gentilhomme, il faut savoir bien parler. Par exemple, savez-vous ce que vous dites maintenant ?

**Apprenant 01 :** Je sais que ( en langue maternelle : *nesit* . j'ai oublié ) .... ce que je dis est très raisonnable.

**L'enseignant:** Je ne parle pas de cela. Ce que c'est que les paroles que vous dites ?

**Apprenant 01 :** Ce sont des paroles bien sensées.

**L'enseignant:** Non, le langage que nous parlons, qu'est-ce que c'est ?

**Apprenant 01 :** Je ne sais pas.

**L'enseignant:** C'est de la prose, ignorantes. Quand on parle, on fait de la prose.

**Apprenant 01 :** Bravo, cela vous sera très utile pour mener vos affaires.

**L'enseignant:** *vers Nicole :* Et toi, sais-tu bien comment il faut faire pour dire A ?

**Apprenant 03 :** Comment ?

**L'enseignant:** Dis un peu A pour voir.

**Apprenant 03 :** Eh bien, A.

**L'enseignant :** Qu'est-ce que tu fais ?

**Apprenant03 :** Je dis A.

**L'enseignant:** Mais quand tu dis A, qu'est-ce que tu fais ?

**Apprenant 03 :** Je fais ce que vous me dites.

**L'enseignant:** Ah l'étrange chose que d'avoir affaire à des ignorantes.

**Apprenant 01 :** Vous devriez plutôt (++++ ) ( il a oublié le mot plutôt) ces sottises et songer à marier votre fille qui est en âge de l'être.

**L'enseignant:** Je songerai à marier ma fille lorsqu'il se présentera un bon parti pour elle. Trêve de bavardage, j'ai des tâches à accomplir. Je vous laisse à votre ignorance.

*L'enseignant* quitte.

**Apprenant** *à Nicole :* Tu vois dans quelle mauvaise situation se trouve ma pauvre fille. Le brave Cléonte a des attentions pour elle. C'est un homme que j'aime beaucoup et je voudrais les aider car j'ai bien peur que mon mari ne soit pas du même avis que moi.

**Apprenant 03 :** un tour oublié de sa part .

**Apprenant 01 :** Va chercher Cléonte pour qu'on puisse enfin régler cette affaire

**apprenant 03 :** C'est une commission très agréablemadame.

**Apprenant 03** *part et Mme Jourdain la suit*

*peu après. Cléonte entre.*

**Apprenant 04:** Lucille, êtes-vous là ? Lucille ?

**Apprenant 02 :** Est-ce bien votre voix que ....( il n'a pas pu compléter) . L'enseignant a intervenu en disant le mot qui suit.

**Apprenant 04 :** Oh Lucille, deux jours sans vous voir sa ( l'enseignant

sont pas sa ) pour moi deux siècles. Lucille : Et pour moi deux éternités.

**Apprenant 03:** Un simple mot de votre bouche et cœur s'en-

flamme. Lucille : Je voudrais tant que notre rêve puisse devenir réa-

lité.

**Apprenant 04:** ( il a oublié son tour en disant en langue maternelle) : *wallah monsieur magdarter gouli bah nagdar nabda me jedid* . je n'ai pas pu monsieur dites – moi pour que je puisse commencer de à nouveau.

**Apprenant 02 :** il a oublié et il n'a rien dit . l'enseignant a intervenu en lui demandant de répéter. L'apprenant 02 a répété en disant : Ma mère s'entretient présentement avec monsieur mon père dans l'espoir d'influencer ses sentiments. Justement, ils arrivent.

*Mme Jourdain arrive la première.*

**Apprenant 01 :** Cléonte, enfin, vous voilà. Je crois... ( en langue maternelle : *wallah managdarret* ) l'enseignant oui oui vas – y en disant le mot que. L'apprenant a repris en disant : que l'instinct est bien choisi *pour votre* demande.

**Apprenant 03 :** Ah madame, ( il a oublié le reste de son tour)

**Apprenant 04 à l'enseignant :** Monsieur, je ne prendrai pas( ++++) l'enseignant en disant : trop de votre temps et de détours pour vous demander de me faire l'honneur d'être votre gendre.

**L'enseignant:** Avant de vous donner une réponse, j'aimerais savoir si vous êtes gentilhomme ?

**Apprenant 04 :** Je suis né de parents honorables et je possède assez d'argent pour que votre fille ne manque de rien, mais je dois vous avouer que je ne suis pas gentilhomme.

**L'enseignant:** Touchez là, Monsieur, ma fille n'est pas pour vous.

**Apprenant 03 :** Comment ?

**L'enseignant:** Vous n'êtes point gentilhomme, vous n'aurez pas ma fille.

**Apprenant 01 :** Encore cette histoire de gentilhomme !

**L'enseignant:** Je veux donner à ma fille un mari qui soit noble !

**Apprenant 02:** Oh Père ! Comme vous êtes cruel !

*Lucille s'en va en pleurant.*

**Apprenant 01 :** Vous voulez ( l'enseignant a intervenu en lui disant arrête arrête ) tu dois dire vous voulez . l'apprenant a repris en commençant de à nouveau en disant : Vous voulez un noble pour votre fille, mais moi, je n'y consens point !

**L'enseignant:** Moi, je vous dis que c'est une chose que j'ai résolue.

Mme Jourdain : Ah !

**Apprenant 01** sort d'un côté et M. Jourdain de l'autre. Nicole reste seule avec Cléonte.

**Apprenant 03:** Pourquoi ne vous lui avez-vous pas dit que vous étiez gentil-

homme ? Cléonte : Parce que je ne suis pas gentilhomme.

**Apprenant 03 :** Quelle importance que cela soit vrai ou faux, ne voyez-vous pas que notre homme est fou ?

**Apprenant 04 :** Tu as raison, j'aurais dû le faire.

**1<sup>ère</sup> activité G02 ( jeu de rôle )**

**Corpus classe de 3.A.S.**

**Echantillon (apprenants de 3.A.S.)**

**Enregistrement**

Le p'tit Bourgeois Gentillhomme

Adapté de Molière par Luc Boumanger

**Personnages :**

**Apprenant 01:** M.Jourdain

**Apprenant 02:** Mme Jourdain: sa femme , sensée , elle a les pieds sur terre.

**Apprenant 03:** Lucille : leur fille, amoureuse et rebelle au regard intense.

**Apprennat 04 :** Nicole : La servante , espiègle , curieuse , elle a son nez fourée partout.

**Apprennat 04:** Célonte : Le prétendant de Lucille , déterminé.

**Apprennat 06 :** Le maître Philosophe : hautin, pédant, la tête haute.

**Apperant 01 :** Quand je suis ( l'enseignant non non ) il prononce directement le premier mot en disant : comme je suis. (L'apprenant a repris en faisant des erreurs de prononciation ) . content de mon nouvel habit. Mon tailleur m'a dit que les gens de qualité s'habillaient comme cela. Nicole !

**Apprenant 04 se présente.**

**Apprenant 04 :** Oui ! Monsieur !

**Apprenant 01 :** Rien ! C'était seulement pour être certaine que... ( tour incomplét)

**Apprenant 04 :** Je suis là monsieur !

**Apprenant 01 :** Fort bien. Savez-vous ce que fabrique mon maître de philosophie. Il est encore en retard. ( il n'a pas pu continuer) l'enseignant en colère implicite oui à l'apprenant 06 entre

**Apprenant 06** entre . **Apprenant 04** sort.

**Apprenant 06 :** Monsieur !

**Apprenant 01:** Ah ! Vous voilà ! J'allais me mettre en colère contre vous.

**Apprenant 06 :** Venez ( il a adit viens) l'enseignant : non non.... puis il a repris en disant : venez pardon monsieur venons -en à notre leçon !

**Apprenant 01:** C'est parfait, car j'ai toutes les envies du monde d'être savant.

**Apprenant 06 :** Ce sentiment est raisonnable. Par où voulez-vous que nous commençons ? Voulez-vous que je vous apprenne la logique ?

**Apprennat 01:** Qu'est-ce que ce logique ? ( l'enseignant non non ) cette logique c'est un nom féminin.

**Apprennat 06:** Celle qui enseigne les trois opérations de l'esprit.

**Apprenant 01:** Qui sont-elles, ces trois opérations de l'esprit ?

**Apprenant 06 :** La première, la seconde et la troisième.

**Apprenant 01 :** Oh non ! Apprenons autre chose qui soit plus joli.

**Apprenant 06 :** Voulez-vous que je vous apprenne la morale ?

**Apprenant 01:** Qu'est-ce qu'elle dit cette morale ?

**Apprenant 06:** Elle enseigne aux hommes à modérer leurs passions.

**Apprenant 01:** Ah non ! Je suis coléreux comme tous les diables et je veux me mettre en colère quand j'en ai envie. ( il a mal prononcé toute la phrse en disant : coloreux...colore jo non vie)

**Apprenant 06 :** Alors, que voulez-vous que je vous apprenne ?

**Apprenant 01:** Apprenez-moi à bien parler, comme les gens de qualité.

**Apprenant 06 :** Bon. Très bien. D'abord, pour savoir parler comme un gentilhomme, il faut bien prononcer les voyelles. Il y a cinq voyelles : A, E, I, O, U.

**Apprenant 01 :** J'entends tout cela. ( mal disinction lors de la pronciation il a dit : j'attends au lieu de dire j'entends.

**Apprenant 06 :** La voyelle A se forme en ouvrant fort la bouche : A.

**Apprenant 01:** A, A, Oui.

Philo : La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.

**Apprenant 01:** A,E; ( il a oublié le reste) l'enseignant a intervenu

**Apprenant 06 :** il a oublié tout son tour. L'enseignant s'adresse à l'apprenant 01.

**Apprenant 01:** DA, DE, DA, DE. Oui, les belles choses ! Les belles choses ! J'aimerais aussi savoir bien tourner les mots pour pouvoir écrire un livre. Je tirerais beaucoup de prestige à écrire un livre.

**Apprenant 06 :** Est-ce que vous allez écrire des vers ou de la prose ?

**Apprenant 01:** Non, point de vers.

Philo : Vous allez donc écrire de la prose.

**Apprenant 01:** Non, je ne veux ni prose, ni vers.

Philo : Il faut bien que cela soit l'un ou l'autre.

**Apprenant 01:** Pourquoi ?

Philo : Parce qu'il n'y a, pour s'exprimer, que la prose ou les vers.

**Apprenant 01:** Il n'y a que la prose ou les vers ?

Philo : Oui Monsieur. Tout ce qui n'est point prose est vers et tout ce qui n'est point vers est prose.

**Apprenant 01 :** Et quand l'on parle, qu'est-ce donc que cela ?

**Apprenant 06 :** De la brose ! ( pronociation incorrecte de la lettre p) l'enseignant on prononce p pas b. Donc, en disant : de la prose. D'accord.

**Apprenant 01: il a oublié tout son tour mais l'enseignant a intervenu en le disant à sa place :** Quand je dis "Nicole, apportez-moi mes pantoufles et mon bonnet de nuit", c'est de la prose ?

**Apprenant 06 :** Oui ! Monsieur !

**Apprenant 01:** Par ma foi, il y a plus de ( +++ ) (il n'a pu continuer. L'enseignant a intervenu en lui demandant de répéter) : quarante ans que je dis de la prose sans que je n'en sache rien.  
Philo : Voilà ce que c'est que d'être instruit, Monsieur.

**Apprenant 01 :** C'est assez pour aujourd'hui. Je vous remercie de tout mon cœur ( prononciation incorrecte du mot cœur ) , et vous prie de venir demain de bonneheure.

**Apprenant 06 :** Je ne y manquerai pas! Puis il a découvert ses erreurs en disant : je n'y manquerai pas!

**Apprenant 01** donne quelques sous au philosophe. Puis, le philosophe sort. M. Jourdain reste seul quelques instants. Nicole et Mme Jourdain entrent en riant.

**Apprenant 01 :** Qu'est-ce que vous avez encore à rire ma servante et ma femme ?

**Apprenant 02 :** Il y a longtemps que vous (prononciation incorrecte de l'adjectif qualificatif vous) l'enseignant vous pas vous il faut distinguer entre l'adjectif et le pronom. L'apprenant a repris en disant : vos façons de faire donnent à rire à tout le monde.

**Apprenant 01:** Qui est donc tout ce monde-là, s'il vous plaît ?

**Apprenant 02:** Du monde (il n'a pas trouvé le mot pour accomplir son rôle) (l'enseignant a intervenu en disant le premier mot.) qui a raison. Quant à moi, je suis scandalisée de la vie que vous menez. Depuis que vous vous êtes mis en tête de devenir "Gentilhomme", la maison est sans cesse sens dessus dessous.

**Apprenant 04:** Madame parle bien. (il n'a pas pu trouver les expressions qui suivent) l'enseignant ( interruption par l'enseignant ) en disant à sa place. Je ne suis plus capable de garder mon ménage propre depuis que vos maîtres à chanter et à danser viennent crotter nos beaux planchers avec leurs grandes bottes.

**Apprenant 01:** Ouais ! Notre servante Nicole euh...euh..... l'enseignant oui oui il s'adresse à l'apprenant 02

**Apprenant 02 :** Nicole est pleine de bon sens et je me demande ce que vous pensez faire d'un maître à danser à l'âge que vous avez.

**Apprenant 04 :** Et d'un maître de philosophie qui (nous++++) ( l'enseignant non non qui vous ) puis il a complété le premier mot qui suit en disant : vous apprend. L'apprenant 03 a repris et commence à dire : vous apprends à parler comme à la petite école.

*Les deux femmes se remettent à rire.*

**Apprenant 01:** Taisez-vous ignorantes! ( il a prononcé même le G du mot ignorantes) puis il a continué en disant : Pour devenir un gentilhomme, il faut savoir bien parler. Par exemple, savez-vous ce que vous dites maintenant ?

**Apprenant 02 :** Je sais que ce que je dis est très raisonnable.

**Apprenant 01:** Je ne parle pas de cela. Ce que c'est que les paroles que vous dites ?

**Apprenant 02 :** Ce ( il a oublié le ce en disant directement : sont des paroles bien sensées.

**L'enseignant:** Non, le langage que nous parlons, qu'est-ce que c'est ?

**Apprenant 02 :** Je ne sais pas.

**Apprenant 01:** C'est de la prose, ignorantes. Quand on parle, on fait de la prose.

**Apprenant 02 :** Bravo, cela vous sera très utile pour mener vos affaires.

**Apprenant 01:** *vers Nicole* : Et toi, sais-tu bien comment il faut faire pour dire A ?

**Apprenant 04 :** Comment ?

**Apprenant 01:** Dis un peu A pour voir.

**Apprenant 04 :** Eh bien, A.

**Apprenant 01:** Qu'est-ce que tu fais ?

**Apprenant04 :** Je dis A.

**Apprenant 01:** Mais quand tu dis A, qu'est-ce que tu fais ?

**Apprenant 04 :** (+++) il n'a rien dit ..il n'a pas trouvé les mots.

**Apprenant 01:** Ah l'étrange chose que d'avoir affaire à des ignorantes.

**Apprenant 02 :** Vous devriez plutôt ces sottises et songer à marier votre fille qui est en âge de l'être.

**Apprenant 01:** Je songerai à marier ma fille lorsqu'il se présentera un bon parti pour elle. Trêve de bavardage, j'ai des tâches à accomplir ( il n'a pas trouvé l'expression pour leurs dire je vous laisse ...) il a utilisé un geste par sa main contenant un sens de partir.

**Apprenant 01** quitte.

**Apprenant 02 à Nicole :** Tu vois dans quelle mauvaise situation ( +++) il n'a pas pu continuer. ( l'enseignant dit à sa place ) : se trouve ma pauvre fille. Le brave Cléonte a des attentions pour elle. C'est un homme que j'aime beaucoup et je voudrais les aider car j'ai bien peur que mon mari ne soit pas du même avis que moi.

**Apprenant 04 :** un tour oublié de sa part .

**Apprenant 02 :** Va chercher Cléonte pour qu'on puisse enfin régler cette affaire

**apprenant 03 :** C'est une commission très agréablemadame.

**Apprenant 04** *part et Mme Jourdain la suit*

*peu après. Cléonte entre.*

**Apprenant 05:** Lucille, êtes-vous là ? Lucille ?

**Apprenant 03 :** Est-ce bien votre voix que ....( il n'a pas pu compléter) . L'enseignant a intervenu en disant le mot qui suit.

**Apprenant 05 :** Oh Lucille, deux jours sans vous voir sa ( l'enseignant

sont pas sa ) pour moi deux siècles. Lucille : Et pour moi deux éternités.

**Apprenant 04:** Un simple mot de votre bouche et cœur s'en-

flamme. Lucille : Je voudrais tant que notre rêve puisse devenir réa-

lité.

**Apprenant 05:** ( il a oublié son tour en disant en langue maternelle) : *wallah monsieur magdarter gouli bah nagdar nabda me jedid* . je n'ai pas pu monsieur dites – moi pour que je puisse commencer de à nouveau.

**Apprenant 03 :** Ma mère s'entretient présentement avec monsieur mon père dans l'espoir d'influencer ses sentiments. Justement, ils arrivent.

*Mme Jourdain arrive la première.*

**Apprenant 02 :** Cléonte, enfin, vous voilà je crrois que l'instant est bien choisi *pour votre demande*.

**Apprenant 04 :** Ah madame, ( il a oublié le reste de son tour)

**Apprennat 05 à l'enseignant :** Monsieur, je ne prendrai pas( ++++) l'enseignant en disant : trop de votre temps et de détours pour vous demander de me faire l'honneur d'être votre gendre.

**Apprenant 01:** Avant de vous donner une réponse, j'aimerais savoir si vous êtes ( il a utilisé un mot synonyme du mot "gentilhomme" ? en disant intelligent.

**Apprenant 05 :** Je suis né de parents honorables et je possède assez d'argent pour que votre fille ne manque de rien, mais je dois vous avouer que je ne suis pas gentilhomme.

**Apprenant 01:** Touchez là, Monsieur, ma fille n'est pas pour vous.

**Apprenant 04 :** Comment ?

**Apprenant 01:** Vous n'êtes point gentilhomme, vous n'aurez pas ma fille.

**Apprenant 02 :** Encore cette histoire est ...est ..(++++) interruption par l'enseignant puis il vient de dire : de gentilhomme !

**Apprenant 01:** Je veux donner à ma fille un mari qui soit noble !

**Apprenant 03:** Oh Père ! Comme vous (+++) interruption par l'nseignant.

*Lucille s'en va en pleurant.*

**Apprenant 02 :** Vous voulez un noble pour votre fille, mais moi, je n'y consens point !

**Apprenant 01 :** Moi, je vous dis que c'est une chose que ....en langue maternelle lakhira maa-rafthach.

Mme Jourdain : Ah !

**Apprenant 02** Sort d'un côté et M. Jourdain de l'autre. Nicole reste seule avec Cléonte.

**Apprenant 04:** Pourquoi ne vous lui avez-vous pas dit que vous étiez gentilhomme ? Cléonte : Parce que je ne suis pas gentilhomme.

**Apprenant 04 :** Quelle importance que cela soit vrai ou faux, ne voyez-vous pas que notre homme est fou ?

**Apprenant 05 :** Tu as raison, j'aurais dû le faire.

### **Le p'tit Bourgeois Gentilhomme**

Adapté de Molière par Luc Boulanger

#### **Personnage :**

M. Jourdain : Le bourgeois , naïf, irritable.

Mme . Jourdain : Sa femme , sensé , elle a les pieds sur terre.

Lucille : leur fille, amoureuse et rebelle au regard intense.

Nicole : La servante , espiègle , Curieuse , elle a son nez fourée partout.

Cléonte : Le prétendant de Lucille , déterminé.

Le maître de Philosophe : hautin, pédant , la tête haute.

*L'action se déroule dans les appartements dubourgeois.*

*M. Jourdain entre seul en scène.*

M. Jourdain : Comme je suis content de mon nouvel habit. Mon tailleur m'a dit que les gens de qualité s'habillaient comme cela. Nicole !

*Nicole se présente.*

Nicole : Oui ! Monsieur !

M. Jourdain : Rien ! C'était seulement pour être certain que vous étiez là.

Nicole : Je suis là monsieur !

M. Jourdain : Fort bien. Savez-vous ce que fabrique mon maître de philosophie. Il est encore en retard. J'enrage ! Au diable le philosophe ! La peste étouffe le philosophe !

*Le philosophe entre. Nicole sort.*

Philo : Monsieur !

M. Jourdain : Ah ! Vous voilà ! J'allais me mettre en colère contre vous.

Philo : Venons-en à notre leçon !

M. Jourdain : C'est parfait, car j'ai toutes les envies du monde d'être savant.

Philo : Ce sentiment est raisonnable. Par où voulez-vous que nous commençons ?  
Voulez-vous que je vous apprenne la logique ?

M. Jourdain : Qu'est-ce que cette logique ?

Philo : Celle qui enseigne les trois opérations de l'esprit.

M. Jourdain : Qui sont-elles, ces trois opérations de l'esprit ?

Philo : La première, la seconde et la troisième.

M. Jourdain : Oh non ! Apprenons autre chose qui soit plus joli.

Philo : Voulez-vous que je vous apprenne la morale ?

M. Jourdain : Qu'est-ce qu'elle dit cette morale ?

Philo : Elle enseigne aux hommes à modérer leurs passions.

M. Jourdain : Ahnon ! Je suis coléreux comme tous les diables et je veux me mettre en colère quand j'en aienvie.

Philo : Alors, que voulez-vous que je vous apprenne ?

M. Jourdain : Apprenez-moi à bien parler, comme les gens de qualité.

Philo : Bon. Très bien. D'abord, pour savoir parler comme un gentilhomme, il faut bien prononcer les voyelles. Il y a cinq voyelles : A, E, I, O, U.

M. Jourdain : J'entends tout cela.

Philo : La voyelle A se forme en ouvrant fort la bouche : A.

M. Jourdain : A, A, Oui.

Philo : La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.

M. Jourdain : A,E; A,E. Mafoi,oui. Ah que cela est beau!

Philo : Vous pouvez ajouter une consonne, comme la lettre D qui se prononce en donnant du

bout de la langue au-dessus des dents d'en haut : DA, DA, DE, DE.

M. Jourdain : DA, DE, DA, DE. Oui, les belles choses ! Les belles choses ! J'aimerais aussi savoir bien tourner les mots pour pouvoir écrire un livre. Je tirerais beaucoup de prestige à écrire un livre.

Philo : Est-ce que vous allez écrire des vers ou de la prose ?

M. Jourdain : Non, point de vers.

Philo : Vous allez donc écrire de la prose.

M. Jourdain : Non, je ne veux ni prose, ni vers.

Philo : Il faut bien que cela soit l'un ou l'autre.

M. Jourdain : Pourquoi ?

Philo : Parce qu'il n'y a, pour s'exprimer, que la prose ou les vers.

M. Jourdain : Il n'y a que la prose ou les vers ?

Philo : Oui Monsieur. Tout ce qui n'est point prose est vers et tout ce qui n'est point vers est prose.

M. Jourdain : Et quand l'on parle, qu'est-ce donc que cela ?

Philo : De la prose !

M. Jourdain : Quand je dis "Nicole, apportez-moi mes pantoufles et mon bonnet de nuit", c'est de la prose ?

Philo : Oui ! Monsieur !

M. Jourdain : Par ma foi, il y a plus de quarante ans que je dis de la prose sans que je n'en sache rien.

Philo : Voilà ce que c'est que d'être instruit, Monsieur.

M. Jourdain : C'est assez pour aujourd'hui. Je vous remercie de tout mon coeur, et vous prie de venir demain de bonneheure.

Philo : Je n'y manquerai pas!

*M. Jourdain donne quelques sous au philosophe. Puis, le philosophe sort. M. Jourdain reste seul quelques instants. Nicole et Mme Jourdain entrent en riant.*

M. Jourdain : Qu'est-ce que vous avez encore à rire ma servante et ma femme ?

Mme Jourdain : Il y a longtemps que vos façons de faire donnent à rire à tout le monde.

M. Jourdain : Qui est donc tout ce monde-là, s'il vous plaît ?

Mme Jourdain : Du monde qui a raison. Quant à moi, je suis scandalisée de la vie que vous menez. Depuis que vous vous êtes mis en tête de devenir "Gentilhomme", la maison est sans cesse sens dessus dessous.

Nicole : Madame parle bien. Je ne suis plus capable de garder mon ménage propre depuis que vos maîtres à chanter et à danser viennent crotter nos beaux planchers avec leurs grandes bottes.

M. Jourdain : Ouais ! Notre servante Nicole a le caquet bien affilé pour une paysanne !

Mme. Jourdain : Nicole est pleine de bon sens et je me demande ce que vous pensez faire d'un maître à danser à l'âge que vous avez.

Nicole : Et d'un maître de philosophie qui vous apprend à parler comme à la petite école.

*Les deux femmes se remettent à rire.*

M. Jourdain : Taisez-vous ignorantes ! Pour devenir un gentilhomme, il faut savoir bien parler. Par exemple, savez-vous ce que vous dites maintenant ?

Mme Jourdain : Je sais que ce que je dis est très raisonnable.

M. Jourdain : Je ne parle pas de cela. Ce que c'est que les paroles que vous dites ?

Mme Jourdain : Ce sont des paroles bien sensées.

M. Jourdain : Non, le langage que nous parlons, qu'est-ce que c'est ?

Mme Jourdain : Je ne sais pas.

M. Jourdain : C'est de la prose, ignorantes. Quand on parle, on fait de la prose.

*Les deux femmes applaudissent pour se moquer.*

Mme Jourdain : Bravo, cela vous sera très utile pour mener vos affaires.

M. Jourdain *vers Nicole* : Et toi, sais-tu bien comment il faut faire pour dire A ?

Nicole : Comment ?

M. Jourdain : Dis un peu A pour voir.

Nicole : Eh bien, A.

M. Jourdain : Qu'est-ce que tu fais ?

Nicole : Je dis A.

M. Jourdain : Mais quand tu dis A, qu'est-ce que tu fais ?

Nicole : Je fais ce que vous me dites.

M. Jourdain : Ah l'étrange chose que d'avoir affaire à des ignorantes.

Mme. Jourdain : Vous devriez plutôt oublier ces sottises et songer à marier votre fille qui est en âge de l'être.

M. Jourdain : Je songerai à marier ma fille lorsqu'il se présentera un bon parti pour elle. Trêve de bavardage, j'ai des tâches à accomplir. Je vous laisse à votre ignorance.

*M. Jourdain quitte.*

Mme Jourdain à *Nicole* : Tu vois dans quelle mauvaise situation se trouve ma pauvre fille. Le brave Cléonte a des attentions pour elle. C'est un homme que j'aime beaucoup et je voudrais les aider car j'ai bien peur que mon mari ne soit pas du même avis que moi.

Nicole : Moi, je suis du même avis que vousmadame.

Mme Jourdain : Va chercher Cléonte pour qu'on puisse enfin régler cette affaire.

Nicole : C'est une commission très agréablemadame.

*Nicole part et Mme Jourdain la suit peu après.*

*Cléonte entre.*

Cléonte : Lucille, êtes-vous là ? Lucille ?

*Lucille entre.*

Lucille : Est-ce bien votre voix que j'entends ?

Cléonte : Oh Lucille, deux jours sans vous voir sont pour moi deux siècles.

Lucille : Et pour moi deux éternités.

Cléonte : Un simple mot de votre bouche et mon coeur s'enflamme.

Lucille : Je voudrais tant que notre rêve puisse devenir réalité.

Cléonte : Je suis prêt à surmonter tous les obstacles pour obtenir votre main.

Lucille : Ma mère s'entretient présentement avec monsieur mon père dans l'espoir d'influencer ses sentiments. Justement, ils arrivent.

*Mme Jourdain arrive la première.*

Mme Jourdain : Cléonte, enfin, vous voilà. Je crois que l'instant est bien choisi pour faire votre demande.

Cléonte : Ah madame, comme vos paroles flattent mes désirs.

*M. Jourdain arrive.*

Cléonte à *M. Jourdain* : Monsieur, je ne prendrai pas trop de votre temps et de détours pour vous demander de me faire l'honneur d'être votre gendre.

M. Jourdain : Avant de vous donner une réponse, j'aimerais savoir si vous êtes gentilhomme ?

Cléonte : Je suis né de parents honorables et je possède assez d'argent pour que votre fille ne manque de rien, mais je dois vous avouer que je ne suis pas gentilhomme.

M. Jourdain : Touchez là, Monsieur, ma fille n'est pas pour vous.

Cléonte : Comment ?

M. Jourdain : Vous n'êtes point gentilhomme, vous n'aurez pas ma fille.

Mme Jourdain : Encore cette histoire de gentilhomme !

M. Jourdain : Je veux donner à ma fille un mari qui soit noble !

Lucille : Oh Père ! Comme vous êtes cruel !

*Lucille s'en va en pleurant.*

Mme Jourdain : Vous voulez un noble pour votre fille, mais moi, je n'y consens point !

M. Jourdain : Moi, je vous dis que c'est une chose que j'ai résolue.

Mme Jourdain : Ah !

*Mme Jourdain sort d'un côté et M. Jourdain de l'autre. Nicole reste seule avec Cléonte.*

Nicole : Pourquoi ne vous lui avez-vous pas dit que vous étiez gentilhomme ?

Cléonte : Parce que je ne suis pas gentilhomme.

Nicole : Quelle importance que cela soit vrai ou faux, ne voyez-vous pas que notre homme est fou ?

Cléonte : Tu as raison, j'aurais dû le faire.

## **Résumé:**

Dans ce travail de recherche , nous pouvons dire que l'enseignement du FLE est une tâche difficile, il exige un parcours trop long pour que nous arrivions. Ce modeste travail nous a permis de discuter théoriquement la notion de l'échange oral et de l'interaction verbale qui se manifestent dans tous les genres de la conversation comme : le débat, le dialogue, l'interview, la dispute, la discussion, la conversation et l'entretien.

D'une approche personnelle, nous avons besoins de discuter, converser, interagir et intervenir. Dans ce travail de recherche , nous avons mis l'action sur le programme de 3.A.S pour découvrir les activités orales notamment interactives. D'après les réponses des enseignants ( informateurs enquêtés) . Nous avons bien conçu que ces activités sont insuffisantes pour les apprenants. De cette raison , deux activités ont été proposées par eux dont le jeu de rôle et le dialogue question – réponse sont les plus proposés.

Les élèves sont motivés par ces activités. Il s'engagent dans des échanges et des interactions différentes. A la lumière de cette recherche, nous pouvons dire que le jeu de rôle et le dialogue question –réponse sont très importants voire essentiels pour la motivation des apprenants à s'exprimer à l'oral en FLE.

Après avoir discuté la notion de l'échange oral et l'interaction verbale d'une manière théorique et pratique, nous pouvons dire que la motivation des apprenants à s'exprimer oralement en FLE ne se fonde pas seulement sur leurs compétences, mais plutôt sur son enseignant, parce que le bon enseignant est celui qui va surmonter les difficultés des ses apprenants et de leurs donner des activités faciles et motivantes.

Enfin, nous disons qu'à partir de ce travail de recherche, nous avons trouvé quelques indicateurs de réussite pour la majorité des élèves et nous espérons que notre travail sera utile pour celui qui veule lire et enrichir ses connaissances et compétence notamment dans le domaine de la didactique.

**Les mots clés :** échange oral interaction verbale, motivation, expression orale et conversation.

**Abstract:**

In this work, we can say that learning French as a foreign language is very difficult task and this requires a long time to reach this objective.

However, in this modest work we discussed the idea of oral interaction theoretically because this idea appears in all sorts of speech such as discussion, intervention, interaction and all these factors are very necessary. It also appears in the personal interaction to express our needs so that we need to discuss, speak, and interact ...etc.

Above all, we tried hard in this work to analyse the programme of fourth year for the 3.A.S recognizing some oral activities in particular the interactional one. But the latter is not enough for the pupils so that are suggested other activities as role play. As a result pupils become motivated and did their parts. To talk about this activity, we can say that role play activity is very important to get the pupils active to express orally. After we discussed the idea of interaction. We can say that the eagerness of the pupils to express orally does not happen through their activities but the most important thing is the teacher because a good teacher can find solutions for problems and give easy activities.

Finally, we can say that we found some positive points which indicates success for most pupils and we hope that this work can add some thing for those who want to enrich their knowledge and abilities in the process of learning.

**The key words:** échange oral , interaction verbal, motivation, oral expression and conversation.

## الملخص:

في هذا العمل يمكننا أن نقول أن تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية هي مهمة صعبة وذلك يحتاج الى مدة طويلة لكي يمكننا أن نصل إلى الهدف.

كذلك هي البحث المتواضع على سبيل المثال في المناقشة والتي تظهر في كل أصناف الكلام وهذا كله ضروري للحياة العملية وتظهر كذلك في كل التفاعلات الشخصية لاسيما للتعبير عن حجاتنا. في منظر شخصي نحن نحتاج لتناقش نتخيل الكلام ولنتحاور.

كذلك في هذا البحث، نحن تطرقنا للاطلاع على برنامج الفرنسية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لمعرفة بعض النشاطات الشفوية لاسيما التفاعلية منها لكن هذه الأخيرة غير كافية للتلاميذ لهذا نحن قمنا باقتراح نشاطات غير موجودة في البرنامج كلعبة الدور والحوار سؤال وجواب.

- التلاميذ انتفعوا بهذا النشاط والتزموا بالتبادل، الكلام والحوار

- في فائدة هاته الأنشطة يمكننا ان نقول أن لعبة الدور والحوار سؤال وجواب مهمة جدا وتدفع معظم التلاميذ للتعبير شفويا، أن وبعدها ناقشنا فكرة التفاعل الشفوي بالانظرتين إحداهما شفوية والأخرى تطبيقية. يمكننا القول ان اندفاع التلاميذ للتعبير شفويا لا يتم عبر قدراتهم فقط لكن الأهم هو المعلم لأن المعلم الجيد هو الذي يحل الصعوبات للتلاميذ وإعطائهم النشاطات السهلة والتي تزيد من اندفاعهم.

وأخيرا نقول أن من خلال هذا البحث نحن وجدنا بعض مؤشرات النجاح للأغلبية التلاميذ ونرجوا أن يكون هذا العمل نافعا لمن يود قراءته لإثراء معلوماته وقدراته التعليمية والعلمية.

**الكلمات المفتاحية:** تفاعل شفوي و اندفاع - تعبير وكلام