

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

* * *

UNIVERSITE KASDI MERBAH -OUARGLA
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettes et des Langues Etrangères

N° de série/.....



ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANCAISE
Antenne de l'Université Kasdi Merbah –Ouargla

Mémoire

Pour l'obtention du diplôme de

MAGISTERE DE FRANÇAIS

Option: Didactique des langues

Présenté et soutenu publiquement

Par **Mohammed lamine Ghouli**

Titre:

Interaction verbale en classe de langue en Algérie

Etats des lieux et perspectives cas des élèves de 4^{ème} année moyenne

Directeur de recherche: Pr. DJAME KADIK

Les membres du jury :

Dr. Saleh KHENNOUR, Professeur, Université de Ouargla - Président

Dr. Abdelouahab DAKHIA, Professeur Université de Biskra - Examinateur

Dr. Djamel KADIK, Professeur, Université de Médéa - Rapporteur

Année universitaire : 2010-2011

Résumé :

Dans ce travail, nous pouvons dire que l'enseignement du FLE est une tâche difficile, il exige un parcours trop long pour que nous arrivions. Dans ce modeste recherche, nous avons discuté théoriquement la notion de l'interaction verbale qui se manifeste dans tous les genres de la conversation comme : le débat, le dialogue, l'interview, la dispute, la discussion, la conversation, l'entretien... L'intervention, l'échange sont important pour la vie quotidienne. Ils se manifestent dans toutes les interactions personnelles, pour exprimer notamment nos besoins. D'une approche personnelle, nous avons besoins de discuter, converser, interagir et intervenir. Dans ce modeste travail, nous avons analysé le programme de la 4^{AM} pour connaitre les activités orales notamment interactives. Ces activités sont insuffisantes pour les élèves, c'est pourquoi, nous avons proposé des activités hors du manuel scolaire comme : le jeu de rôle. Les élèves sont motivés par cette activités et s'engagent dans des échanges différents tels que : le débat, conversation, dialogue... à l'utilité de cette activités interactive, nous pouvons dire que le jeu de rôle est très importante et motivante pour la plupart des élèves à s'exprimer oralement. Après avoir discuté la notion de l'interaction verbale d'une manière théorique et pratique, nous pouvons dire que la motivation des élèves à s'exprimer oralement ne se fonde pas seulement sur ses compétences, mais plutôt sur son enseignant, parce que le bon enseignant est celui qui va surmonter les difficultés des ses élèves et de leur donner des activités faciles et plus 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 : interaction verbale, motivation, expression orale, conversation.

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 (middle school) for 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 something for those who want to enrich their knowledge and abilities in the process of learning.

The key words: interaction verbal, motivation, oral expression, conversation.

في هذا العمل يمكننا أن نقول أن تعليم 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 حجيتنا . في منظر شخصي نحن
نحتاج لتناقش نتخيل الكلام

وكذلك في البحث ، نحن حللنا برنامج السنة الرابعة متوسط لمعرفة بعض
النشاطات الشفوية لاسيما التفاعلية منها لكن هذه الأخيرة غير كافية للتلاميذ
لهذا نحن قمنا باقتراح نشاطات غير موجودة في البرنامج كلعبة الدور.

- والتلاميذ انتفعوا بهذا النشاط والتزموا بالتبادل الكلام والحوار

- في فائدة هذا النشاط يمكننا ان نقول أن لعبة الدور مهمة جدا وتدفع
معظم التلاميذ للتعبير شفويا ، أن وبعدما ناقشنا فكرة التفاعل الشفوي
بالنظرتين إحداهما شفوية والأخرى تطبيقية . نقول اندفاع التلاميذ
للتعبير شفويا لا يتم عن قدراتهم فقط لكن الأهم هو المعلم لأن المعلم
الجيد هو الذي يحل الصعوبات للتلاميذ وإعطائهم النشاطات السهلة
والمندفعة .

وأخيرا نقول أن من خلال هذا البحث نحن وجدنا بعض مؤشرات النجاح
للأغلبية التلاميذ ونجوا أن يكون هذا العمل نافعا لمن يود قراءته لإثراء
معلوماته وقدراته التعليمية والعلمية .

الكلمات مفتاح تفاعل شفوي و اندفاع – تعبير و كلام

Dédiaces

Je dédie ce modeste travail tout d'abord à : ma mère, la flamme de ma vie, 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 mes frères : Ali, Hocine, Ismail, Saad, Larbi, Abdelatif, Youssef.

- Mes sœurs : Noura, haniya, souhila.

- Tous mes neveux.

- Mes amis : Ali, Elhadi, Larbi, Mohammed, Issa, Maâmmar.

- Mon collègue : Farid Henani.

A ma futur femme, et mon avenir : Hadjeur

Mon cher ami : Djilani Bekkouche

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement mon encadreur le professeur Djamel Kadik. 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.

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

- Le Pr. Dahou Mohammed Foudil.
- Le Dr. Khenour Salah
- Le Dr. Raissi Rachid

Je remercie Mlle Meftah de m'avoir accepté de lire mon travail et m'apporté les remarques nécessaires.

Je remercie aussi Mr. Bali Hamza de m'avoir aidé à terminer ce travail et mon cher ami Mr. Ahmedi Salem Maâmmar de m'avoir donné des aides pour la correction de mon travail

Introduction générale

En tant qu'êtres sociaux, nous vivons dans un monde de dialogue où les individus se trouvent constamment en situation de communication et surtout d'interactions verbales. Celles-ci revêtent des nombreuses formes : dialogues en face à face, où les partenaires partagent une même situation temporelle partagée, dialogue téléphonique ... Ces interactions peuvent se présenter sous divers genres. L'interaction verbale avec toute sa diversité, 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. Les modèles qui traduisent ces diverses formes de communication orale ont aussi une place indéniable dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

Le premier but de l'enseignement d'une langue étrangère est d'apprendre à parler, à lire et à écrire. Donc, de communiquer. Ce qui va permettre aux apprenants d'être en contact avec d'autres cultures et développer un esprit de tolérance, de respect de l'autre, et une compétence interculturelle.

De part notre expérience en tant qu'enseignant, nous avons constaté que la majorité des élèves de la classe de 4^{ème} année moyenne sont en grande difficulté en FLE à l'oral : mauvaise prononciation, difficulté d'expression, peu de motivation. Nous constatons aussi que l'élève n'intervient que peu seulement pour répondre à une question ponctuelle. C'est pour cette raison, nous allons nous interroger sur l'oral et la motivation de nos apprenants à l'engagement dans des activités interactives notamment orales en classe.

Par ailleurs, la pédagogie algérienne s'est intéressée surtout longtemps à l'écrit et elle a oublié l'importance de l'oral et de l'échange interactif notamment oral dans la construction de l'apprentissage. Dans cette perspective, nous rencontrons souvent que nos élèves, lorsqu'ils atteindront à l'université, ils échouent de la première année tout simplement à cause de la langue française.

L'intervention et l'échange verbal oral ont été sous-estimée dans l'enseignement/ apprentissage de la langue. Nous voulons montrer à travers ce travail que la motivation de nos élèves à s'exprimer à travers l'échange oral et l'interaction verbale 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 élèves.

Nous allons nous interroger sur les activités qui pourraient motiver l'interaction verbale en classe de 4^{ème} année moyenne, et la stimulation de l'oral, dans le but de dégager des perspectives capables d'aider les enseignants du FLE.

Enfin, former des élèves en FLE capables de prendre la parole, de s'engager dans un échange interactif notamment oral et de s'exprimer verbalement dans la langue de l'autre, sera notre souci dans ce travail de recherche. Il faudrait former des élèves capables d'échanger. Donc, l'engagement dans une interaction verbale orale doit être un objectif de plein droit, et un objet d'apprentissage à part entière.

1. Problématique :

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 élèves dans la classe. Leurs motivations à s'engager dans une interaction verbale, et dans un échange oral 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 »¹

L'un des objectifs de l'enseignement est l'apprentissage d'une langue étrangère, une des meilleures façons d'impliquer l'élève dans son apprentissage, et de le faire participer à la gestion de cet apprentissage

« Gérer l'apprentissage, apprendre à gérer l'apprentissage participe pleinement de l'apprentissage lui-même et peut en constituer une dimension essentielle. »²

Après un ensemble des constats dans nos classes de 4^{ème} année moyenne, nous avons pu déduire que les élèves, arrivés à ce stade là n'arrivent pas à s'exprimer oralement. Ils

¹ Claire, Kramsch. *Interaction et discours en classe de langue*. Didier : Hatier, 1996.p.36

² Evelyne, Brérad. *L'approche communicative. Théorie et pratique*. Paris : CLE international, 1991.P.59

ne peuvent pas s'engager dans une activité langagière avec leur enseignant. Ce qui nous pousse à s'interroger :

1 Quelles types d'activités pourraient motiver l'interaction verbale en classe de FLE ?

3 Comment encourager nos apprenant à participer dans leurs apprentissages ?

2 Comment stimuler l'oral en classe de FLE ?

2. Motivation et objectif de recherche :

L'enseignement traditionnel est centré sur l'enseignant plutôt que sur l'élève. L'enseignant possède tous les savoirs. Mais, avec le développement récent de l'enseignement de langue en général, et de l'approche communicative en particulier, le rôle de l'apprenant est devenu important dans la construction de son apprentissage pour atteindre ses objectifs.

En tant qu'enseignant du FLE au C.E.M, nous constatons que la pratique quotidienne de la motivation pour l'expression et l'interaction verbale orale de nos élèves est importante. Il nous est apparu utile de ne pas rester insensible à l'égard de la motivation de parler oralement et d'intervenir dans un échange oral de nos apprenants. Tout en visant les objectifs suivants :

- Valoriser l'expression 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 s'engager dans un échange oral en FLE.
- Connaître les types des activités qui stimulent les élèves à s'exprimer oralement et à s'engager dans un échange oral.
- La préférence de connaître la réalité orale de la classe de langue en Algérie, dans le but de donner des perspectives pour une meilleure prise en charge de l'interaction verbale en classe de FLE.

3. Hypothèse de travail :

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

La maîtrise de l'interaction verbale à l'oral par l'élève doit être un objectif à part entière dans l'enseignement d'une langue étrangère. Donc, à ce titre, elle doit être

intégré dans l'enseignement/apprentissage d'une langue d'une manière explicite, dans le but d'avoir un statut équivalent à l'échange oral qui est encore loin d'être le cas pour l'ensemble des enseignants au niveau pratique de l'enseignement. Les hypothèses retenues pour mener notre enquête seraient :

Arrivées en classe de 4^{ème} année moyenne. Donc, après sept ans de français. Les élèves dans la majorité des cas rencontrent des difficultés à s'exprimer oralement, à s'engager dans des différentes situations d'interaction orale et s'apprêtent à passer au lycée avec le même handicap. L'un des facteurs à incriminer serait que notre système éducatif ne contient pas des activités qui donnent assez d'importance aux élèves, ni à l'expression, ni à la motivation à s'exprimer oralement de nos apprenants en FLE. Ces deux compétences ne sont pas prises en compte par le programme. Pour confirmer ces hypothèses, nous avons partagé notre travail en quatre chapitres :

Un premier chapitre intitulé « interaction verbale et analyse linguistique », dans lequel nous allons puiser des informations dans différents ouvrages spécialisés, c'est un chapitre qui tente de parler sur l'interaction verbale:

- Sa définition
- Ses fonctions
- Ses genres

Un deuxième chapitre intitulé « interaction verbale et contexte didactiques », dans lequel nous aborderons quelques notions fondamentales relatives à l'interaction verbale en classe :

- Evolution des méthodologies en FLE, en connaissant les différentes méthodes qui privilégient l'interaction verbale au sein de la classe ; de la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche communicative.
- Espace classe et interaction verbale, dans lequel nous adapterons les différents types d'interaction en classe de FLE.
- Un troisième chapitre intitulé « pour une meilleure vision analytique du programme de 4AM. », dans lequel nous aborderons :
 - Le programme de la 4^{ème} année moyenne pour connaître les activités orales interactives.

- Un questionnaire destiné aux enseignants du FLE au C.E.M, dans le but de connaître la réalité de la classe de langue.

Un quatrième chapitre intitulé « perspectives pour une meilleure prise en charge de l'interaction verbale en classe ». Dans lequel, nous essayerons d'aborder l'expérimentation dans la classe, des perspectives pour la motivation de nos apprenants et d'autres proposées pour les enseignants du FLE, dans le but de faciliter toutes les formes d'interaction verbale avec les élèves en classe de FLE.

Nous allons vérifier sur le terrain nos hypothèses pour les confirmer ou les infirmer, et cela à partir d'une pré enquête, en premier lieu, qui sera mené en deux C.E.M de la daïra de Bayada wilaya d'El-Oued, 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 un questionnaire au nombre des enseignants de daïra de Bayada pour cerner notre sujet et réaliser un travail que nous espérons.

Chapitre I

Analyse linguistique de l'interaction verbale

Dans ce chapitre intitulé « analyse linguistique de l'interaction verbale », nous aborderons quelques notions fondamentales relatives à l'interaction verbale. Elles nous permettent d'entrer dans le domaine de la recherche linguistique concernant l'interaction verbale à savoir : la conversation, le dialogue, l'interview et les autres types de l'interaction verbale.

Dans ce chapitre, nous définissons quelques concepts importants et fondamentaux dans l'analyse de l'interaction verbale et leurs relations avec la conversation spontanée et institutionnalisée dans le domaine langagier comme : l'interaction, le module, la séquence, l'intervention, l'acte de langage et le tour de parole, puis leurs fonctions qui sont : la construction du sens, la construction de la relation sociale, la construction des images identitaires et la gestion des formes discursives. Ces points seront discutés plus en détail dans ce qui suivra.

1. Définition de l'interaction verbale :

Selon les linguistes, l'interaction verbale possède des unités qui s'appellent les six rangs de l'interaction verbale. Elles ont provoqué des discussions entre les linguistes ; chacun a sa réflexion propre. Dans cette perspective, nous allons citer ces six unités qui sont : *l'interaction, le module, la séquence, l'échange, l'intervention et l'acte de langage*. Et les avis de linguistes sont différents à leurs égards.

1.1 L'interaction :

Cette unité est appelée aussi la rencontre ; ce point de vue a été exprimé par Goffman. Il considère que l'interaction verbale est une « rencontre », puisque les participants de cette interaction se trouvent en présence continue les uns, les autres, c'est pourquoi il a utilisé le terme « rencontre », au lieu de dire interaction. Dans cette perspective, il affirme que :

« Par interaction; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donnée se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme "rencontre" pouvant aussi convenir. »³

En revanche, C. Kerbrat Orecchioni confirme que l'interaction verbale ne signifie « rencontre ». Elle justifie sa confirmation que toute rencontre contient plusieurs interactions verbales, aussi que le terme interaction est plus vague que rencontre. Il

³ Goffman cité in : Robert Vion, *la communication verbale*, Ed. Hachette 1992, Paris, p.145

conviendra donc selon lui de définir que l'interaction verbale *in situ* sans établir un lien direct et univoque avec le terme rencontre. Dans cette perspective, elle disait 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 modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. »*⁴

Les participants de l'interaction verbale s'engagent dans une activité quelconque, l'objet, le cadre spatiotemporel peuvent se modifier dans la mesure où les participants sont les mêmes.

Après avoir vu les deux points de vues de Goffman et de C. Kerbrat, Orrechioni, nous allons dire que le terme « rencontre » désigne, l'ensemble de ce qui se produit verbalement entre deux, ou plusieurs sujets, au moment de leur rencontre. Dans certains cas, cette rencontre ne comporte qu'une interaction. Dans d'autres cas, nous avons tout intérêt à la concevoir comme formée de plusieurs interactions mettant en présence les mêmes participants.

1. 2 Le module :

Le module est le deuxième rang de l'interaction verbale. Un module de conversation, par exemple, des modules de discussion, de consultation ou de dispute, etc.... . Chaque module correspondrait à l'un des types qui se recensera dans les genres de l'interaction verbale. On parlera de module conversationnel pour désigner un moment de la conversation intervenant à l'intérieur d'une interaction, comme la consultation par exemple, et de conversation pour désigner une interaction, où ce type fonctionnerait de manière dominante en définissant le cadre interactif. Ces deux notions, la conversation et le module conversationnel peuvent être considérés comme voisines, mais sûrement pas identique. Chaque interaction peut se présenter comme un ensemble, à la fois simultané et successif, des modules correspondant à des types déterminés.

1.3. La séquence :

Elle est le troisième rang de l'interaction verbale. Cette unité est composée de trois: échange subordonné à fonction d'ouverture, échange principal à fonction de transaction. Elle se caractérise par le déroulement d'échanges langagiers, et échange à fonction de clôture qui désigne la fermeture de séquence. Cette analyse était exprimée par Roulet,

⁴ Ibid., p. 146

où cette unité est immédiatement constituante de l'incursion où se trouve l'échange. Dans cette perspective, il disait que

*« 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 à fonction de clôture. »*⁵

Nous rappelons que la transaction est l'unité de second rang du système. Elle est l'unité de la négociation conversationnelle. Donc, elle est organisée à l'intérieur de l'incursion, comme une suite libre et autonome d'échange.

Par ailleurs, Kerbrat –Orecchioni estime que la séquence peut se définir comme un bloc d'échanges reliés par deux dimensions, l'une la cohérence sémantique, et l'autre la cohérence pragmatique

*« La séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un degré de cohérence sémantique et / ou pragmatique. »*⁶

Par cette définition, la séquence peut correspondre à deux types de réalisation bien distincts : constituants fonctionnels et des constituants sémantiques. Il nous paraît utile de citer les deux types de cette unité.

1.3.1 La séquence, unité fonctionnelle :

On parle généralement, dans cette unité de la séquence d'ouverture pour désigner la partie d'une interaction. En outre, l'échange de salutation pourra comporter des échanges rituels, par lesquels les acteurs sur des objets apparemment dérisoires, comme les considérations sur le temps pour construire l'ensemble de valeurs dans lesquelles, ils pourront se référer par la suite. Parmi ces échanges, nous pouvons ranger l'échange complimenteur si finement analysé par C Kerbrat Orecchioni. La séquence d'ouverture peut se limiter aux salutations. Elle peut également comporter plusieurs échanges portant sur des sujets différents, mais dans la fonction reste la même : permettre la mise en place de l'interaction.

Quant à La séquence de clôture qui constitue au moins l'échange de salutation de fermeture, mais également comporte des échanges de pré clôture, par lesquels les sujets, après s'être entendus, par l'usage de régulateurs du type "voilà" ou "bon", sur la

⁵ Roulet cité par Robert Vion, *op.cit.p.150*

⁶ Kerbrat-orrechioni cité par Robert Vion, *op.cit.p.151*

nécessité à s'engager les rituels de la séparation, s'excusent confirment dans leur bonne disposition réciproque.

1.3. 2. La séquence, unité thématique :

Nous pourrions ranger cette unité dans la séquence, l'ensemble des échanges qui fonctionnent sur la même thématique. D'une manière générale, le découpage en séquence centrée sur le développement d'un thème n'est pas sans poser de sérieux problèmes. Dans cette perspective, Goffman affirme que

« 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 quelques choses relativement à quoi se manifestera la continuité. »⁷

Il paraît donc que Goffman insiste sur la continuité thématique dans la séquence, c'est pourquoi, il est toujours difficile de savoir si, dans une interaction donnée parler au cinéma constitue une progression possible du thème "vacances" ou il s'agit du début d'un autre thème. Cette difficulté n'interdit cependant pas de présenter des hypothèses de délimitations thématiques, pourvu que celles-ci s'appuient sur l'existence d'un certain nombre de marques de continuité ou de discontinuité.

On peut ainsi avoir des séquences fonctionnelles et des séquences thématiques, avec la possibilité pour certains d'être les deux à la fois. Il semble toutefois, nettement plus facile de définir la séquence comme une unité fonctionnelle que thématique.

1.4. L'échange :

L'échange est le quatrième rang qui joue une fonction primordiale dans l'interaction verbale, dans lequel les deux protagonistes vont s'impliquer. Il se définit comme une unité dialogale qui compose l'interaction, dans la mesure où les constituants sont les interventions. Dans cette perspective, Moeschler affirme que :

« L'échange est la plus petite unité dialogique composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires. »⁸

Cette unité dialogale minimale conduit à définir l'échange en terme d'intervention, comme nous avons vu, mais en prenant appui sur la distinction établie par Goffman :

⁷ Goffman cité par Robert, Vion, op.cit. p.153

⁸ Ibid., p.154

entre échanges confirmatifs qui remplissent la fonction d'ouverture et de clôture, échanges réparateurs qui remplissent la fonction de transaction. Il convient que Goffman a donné des caractères spécifiques à chaque type d'échanges. On remarque que le premier vise à établir une relation entre les interlocuteurs et celle qui permet à l'échange de transaction de concevoir les deux interventions, l'une initiative illocutoire, et l'autre réactive illocutoire. La première consiste à poser des questions à l'interlocuteur et la deuxième consiste à donner des réponses, est une évaluation par son interlocuteur. Elle peut être négative ou positive selon l'intervention de l'interlocuteur. Dans cette perspective, Roulet disait 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 visent essentiellement à confirmer ou à établir une relation entre les interlocuteurs, sont formés en principes de deux constituants ; en effet, puisque le premier constituant exprime déjà l'accord du locuteur sur le type de relation qu'il rappelle ou institue, il suffit de l'accord de l'interlocuteur, qui confirme cette relation, pour atteindre la complétude interactionnelle et clore l'échange. »*⁹

Selon cette définition, une salutation du type " Bonjour" appelle une salutation de même nature qui complète le modèle de l'échange confirmatif.

De leur pensée les échanges réparateurs permettent de neutraliser la menace potentielle pour la face négative de l'interlocuteur véhiculé par la première intervention, comporte en principe trois constituants : une intervention à fonction illocutoire initiative. Par exemple, une demande d'information, une intervention ayant à la fois une fonction illocutoire initiative et une fonction illocutoire réactive (une réponse d'une information qui s'appelle une évaluation) et une intervention à fonction illocutoire réactive (une évaluation).

L'échange représente une unité minimale dialogale pour Auchlin et Zenone¹⁰. Selon eux, l'échange repose sur le modèle question- réponse, ce couple qui s'appelle acte marque. Dans cette mesure, nous allons voir l'exemple suivant pour éclairer mieux ce que nous sommes en train de discuter

A :- vous avez l'heure ?

⁹ Roulet cité par Robert, Vion, op.cit.p.154

¹⁰ Auchelin et Zenone cité par Robert, vion, op.cit. p.155

B :- cinq heures

C : - merci

On peut l'analyser de la manière suivante :

1) l'acte affirmatif de B constitue une marque de la prise en compte la question de A, donc le deuxième terme de la première paire de minimale qui entraîne en considérant qu'AB comme un échange.

Dans cet exemple, il y a deux possibilités que nous allons dégager :

2) C'est une prise en compte de l'acte affirmatif de B – ce qui amène à considérer le couple BC comme un échange (b'), de même rang que (a).

2') c'est une prise en compte de B rapporté à A (c'est-à-dire de B comme réponse). Une appropriation de B par rapport à A. il faut alors poser l'occurrence C au même rang que l'échange AB ; et considérer que A et C forment un échange (b).

Par ailleurs, on trouve l'analyse suivant de concept de l'échange selon C Kerbrat Orecchioni comme la suite :

A : - vous avez l'heure

B : - cinq heures

C : merci

A partir de cet exemple, on considère que l'on a affaire à deux échanges distincts à chaque échange correspondant une lettre spécifique et successifs : question- réponse, puis service de remerciement. Par contre, ces deux échanges sont en quelques sortes encastrés l'un dans l'autre, à la faveur de la bivalence du second tour, qui fusionne deux actes de langage, et corrélativement, fonctionne à la fois comme :

- une intervention réactive du premier échange.

- une intervention initiative en ouvrant un second.

1.4.1. Le concept d'échange :

Les questions qui restent posées donc les problèmes de la définition de l'échange. Faut il que cette définition comporte l'indication d'un nombre d'interventions ? Comment définir une intervention ? A partir de quel type de comportement y a-t-il une intervention ? Le terme intervention et tour de parole doivent- ils fonctionner comme des synonymes ? Peut-il avoir plusieurs interventions dans une même prise de parole d'un locuteur ?

a) Comportements communicatifs et intervention :

Si l'échange correspond à la petite unité dialogale faut-il réduire l'intervention à la production discursive ou, au contraire, peut-il avoir des interventions non verbales, c'est-à-dire des échanges totalement non verbaux ? Ainsi, un échange de regards ou de gestes discrets, peut dans certaines circonstances, permettre à deux individus de communiquer. D'autre part, si l'intervention, peut être non verbale, tout comportement ne risque-t-il pas d'être considéré comme une intervention ?

Nous traiterons ces questions à partir des exemples, pour connaître mieux ce que nous avons posé au début, c'est le comportement communicatif et son adaptation au niveau de l'échange.

A : (sonne la porte)

B : (se lève et va ouvrir)

Nous avons tout intérêt dans ce cas présent de parler d'une coordination d'actions, ou d'interaction au sens large, par laquelle une action initiative de A entraîne une action réactive de B. il s'agit d'enchaînements d'actions plutôt que de communication. Il n'y a donc pas d'échange proprement dit ni même d'intervention.

(Quelqu'un sonne à la porte)

A : (fait signe à B d'aller ouvrir)

B : (produit un geste communicatif du type : tu peux toujours courir.)

Dans ce cas, nous avons bien un échange communicatif par lesquels A et B produisent des messages non verbaux. Cet échange est formé de deux interventions non verbales. La première étant initiative, la seconde est réactive. Mais il s'agit bien d'interventions, dans la mesure où nous sommes en présence de gestes quasi-linguistiques. Ceux-ci fonctionnent comme de véritables substituts de la parole et se différencient nettement de tous les autres types de gestes, qu'il s'agisse des accompagnateurs ou des gestes autocentrés. Dans cette perspective, Goffman affirme que

« *Dans la pratique, une intervention peut se réaliser non verbalement* »¹¹

Mais ce concept peut avoir plusieurs interprétations à partir des exemples, en voici l'exemple suivant

A : - voudrais- tu aller fermer la porte s'il te plait ?

¹¹ Ibid., p.159

B : - (B se lève, et en un mot, va fermer la porte).

S'agit-il là d'un échange et, dans l'affirmative, y a-t-il une ou deux interventions ?

La première question porte sur le fait de savoir si le comportement de B peut être assimilé à une intervention. Il ne serait être question de confondre une action avec une intervention. Certes, nous savons depuis Palo Alto que tout comportement est porteur de significations et qu'on ne peut pas ne pas communiquer. Dans le cas qui nous occupe, deux décisions distinctes peuvent être prises :

1) Nous pourrions décider que nous avons un échange comportant une intervention initiative de A, mais à proprement parler, de B. Ce dernier réagit comme une action qui, sans être dénuée de sens, ne saurait être comparée à une intervention. Si le terme d'échange doit désigner le processus qui permet de A de communiquer avec B, alors sans aucun doute serions-nous en présence d'un échange, tout comme la conférence sans interventions verbales de la part d'un public pourrait alors être assimilée à un échange. Cet échange ne serait constitué que d'une seule intervention, celle de A.

Toutefois, à moins parler d'échange tronqué, on ne pourrait plus définir l'échange comme une unité de dialogue puisque, dans le cas présent, il n'y aurait qu'une seule intervention. Lors de la définition de l'échange, il ne saurait être question de parler ici d'un échange tronqué. Dans ces conditions, le choix est clair : ou l'on considère que nous avons ici un échange et les définitions de l'échange sont invalides, ou bien il faut renforcer à voir, dans le cas qui nous occupe, quelle qu'on soit la nature.

Pour éviter ces difficultés, la décision consistant à considérer l'action de B comme une intervention poserait nettement plus qu'une éventuelle reformulation du concept d'échange.

2) Nous allons donc considérer qu'avec une seule intervention, nous n'avons pas d'échange. Il y a communication puisque par l'intermédiaire de son intervention A obtient de B l'accomplissement de l'action souhaitée. Cependant, le comportement de B ne pouvant être assimilé à une intervention. Il ne saurait être question de parler d'échange.

A : (frappe à la porte)

B : - voilà j'arrive

Ce cas est symétrique que celui qui précède, l'action initiative de A n'est pas proprement parler une intervention. Elle communique pourtant à B qu'un individu

souhaite rentrer en contact avec lui. Par sa production discursive, B produit une intervention. Nous sommes donc en présence d'une action initiative d'intervention et donc, là encore, d'une intervention ne constituant pas d'échange.

A : - tu peux fermer la porte

B : (produit un geste communicatif du type "tu peux toujours courir" de l'intervention non verbal, le geste fonctionnant comme un substitut du message non verbal. Nous sommes avec l'intervention de B, dans le même cas que dans l'exemple 2 : il s'agit de gestes quasi-linguistiques. Nous aurons donc un échange constitué de deux interventions la seconde étant de nature réactive et mimo-gestuel, c'est-à-dire non verbal. Cette intervention non verbale se distingue sans difficultés des gestes permettant l'accomplissement d'une action.

A : - on a sonné

B :- j'y vais

Cet échange présente deux interventions : une intervention réactive celle de A (qui intervient à la suite d'une action qu'on ne peut manifestement pas assimiler à une intervention, à savoir la sonnerie), et une intervention réactive celle de B. on constate que B n'initie rien au niveau de l'échange.

Dans ces conditions, si A ne reprend pas l'initiative, l'échange peut être considéré comme terminé. Enfin, si nous avons décidé que l'action d'aller ouvrir la porte constituait une intervention, il aurait fallu que nous sommes en présence de deux interventions simultanées de B alors, qu'en fait, un comportement communicatif accompagne le déroulement d'une action.

A : - par exemple 'ché ' pas moi euh¹² :

Un assassin d'enfant ou un turc comme ça les trois quarts du temps il était retrouvé par le père.

B : - oui

A : - pourquoi ? Parce que la police qu'est ce - qu'elle faisait ...

La production de B, s'inscrit dans un déroulement discursif de A, et à l'exemple de hm hm, voilà, oui, ah bon ! Ces particules de feed-back ont des fonctions bien délimitées : (a) il s'agit de signaux d'écoute par lesquels une personne communique qu'elle se positionne dans la place de l'auditeur, (b) ces signaux visent à donner des

¹² Ibid., p.161

marques de considération, des preuves d'écoute et, éventuellement, de bonne compréhension, (c) mais surtout, il ne constitue pas, à proprement parler, une intervention dans la mesure où il indique clairement au locuteur qu'il peut poursuivre. Ces émissions régulatrices sont le point de conflit entre les linguistes, certains pensent qu'elles sont des interventions, les autres des tours, au contraire qu'ils croient qu'elles sont ni d'interventions ni de tours. Dans cette perspective, Orecchioni disait que :

« Mais leur statut n'en reste pas moins problématique, et diversement perçu puisque pour certains, ces émissions régulatrices sont des tours, mais non des interventions ; pour d'autres, ce sont des interventions mais non des tours ; et pour d'autres encore, ce sont ni des tours ni des interventions. »¹³

Comme nous avons vu que les émissions régulatrices sont des interventions et ne sont pas des tours à l'exemple de "hm hm" qui en est la forme la plus simple, ne saurait en aucun cas permettre, à celui qui les produits, de prendre son tour de parole, et que ces émissions sont prendre en compte comme des actes des informations données où l'interlocuteur cède son tour pour permettre à développer son intervention. Dans la mesure où, ces émissions donnent à celui qui parle la confiance de la part de son interlocuteur et la convergence mutuelle excite entre eux. Dans cette perspective, Roulet affirme que

« Les hm indiquent à la fois que l'employé prend acte des informations fournies par le client et qu'elle lui cède son tour de parole auquel elle aurait droit à cet instant, pour lui permettre de développer son intervention. »¹⁴

b) intervention et tour de parole :

L'une des questions qu'il convient d'examiner concerne la distinction que l'on peut éventuellement établir, entre l'intervention et le tour de parole. En voici l'exemple suivant

A : - quelle heure est – il ?

B : - trois heures

Nous sommes en présence d'un échange constitué de deux interventions. L'intervention initiative de A et l'intervention réactive de B. Dans la mesure où cette dernière n'est que réactive. B laisse à A l'initiative de la parole. Nous ferons donc l'hypothèse que lorsque

¹³ Idem

¹⁴ Ibid., p. 162

B produit une intervention uniquement réactive, il n'assume pas son tour de parole. Nous proposons donc de dissocier intervention et tour de parole : une intervention peut constituer un tour de parole si, et seulement si, elle n'est pas uniquement réactive.

A : - quelle heure est – il ?

B : - trois heures. Tu as quelques choses à faire ?

Ce dernier échange est constitué de deux tours de parole dont A et B sont des locuteurs. Le tour de parole de A est constitué d'une intervention initiative, quelle heure est – il ? Le tour de parole de B est constitué de deux moments successifs : le premier réactif, trois heures, et le deuxième initiatif, tu as quelques choses à faire ? Nous pouvons analyser ce tour de parole de deux manières distinctes :

1) le tour de parole est constitué de deux interventions successives : la première réactive, trois heures, la deuxième initiative, tu as quelques choses à faire ? Donc, en définissant par ailleurs, que le tour de parole comme une intervention initiative, en prenant en compte le tour de parole de B que dans sa deuxième intervention.

2) le tour de parole de B ne comporte qu'une seule intervention constituée de deux actes de langage successifs, le premier réactif, le second initiatif, donc selon cette manière le tour de parole se définit comme une intervention constituant au moins d'un acte initiatif.

c) intervention et acte de langage :

La décision de concevoir qu'une intervention puisse être formée de plusieurs interventions apparaît chez Orecchioni. Elle parle d'échange enchâssé à propos de l'exemple suivant :

L 1 : - excusez-moi. Quel âge avez-vous ?

L 2 : - vingt huit ans. Il n'y a pas de mal.

Pour lequel il propose l'analyse suivante

L 1 : - Excusez- moi

L 1 : - Quel âge avez- vous ?

L 2 : - vingt – huit ans

L 2 : - Il n'y a pas de mal

Où chacun de deux actes initiatifs de L1 donne naissance à un acte réactif de la part de L 2. L'échange initiale serait alors appréhendé comme l'articulation de deux échanges constitutifs : l'échange b- b'étant enchâssé dans l'échange a-a'.

Si le dialogue était le suivant :

L 1 : - Excusez-moi. Quel âge avez-vous ?

L 2 : - Il n'y a pas de mal. J'ai vingt huit ans.

L'analyse conduirait de présenter deux échanges croisés comme le montre l'exemple suivant :

L 1 : - Excusez-moi

L 1 : - Quel âge avez-vous ?

L 2 : - Il n'y a pas de mal

L 2 : - vingt huit ans

Où les échanges a-a'et b-b'apparaissent en chevauchement. Mais il faudrait conclure dans cet échange qu'Orecchioni propose la suivante :

L 1 : - Excusez-moi. Quel âge avez-vous ?

L 2 : - vingt huit ans.

Il aurait trois échanges. Le locuteur1 a deux interventions initiatives, en même temps le locuteur 2 a une seule intervention réactive. Dans cette mesure, on n'arrive pas à trouver dans cet échange la réponse de L 2 sur l'excuse de L1. Ce qui nous amène à mettre un point sur ce qu'on appelle l'échange tronqué. Il nous paraît très utile d'expliquer un peu ce terme.

L'échange tronqué est un échange ne comporte qu'une seule intervention, la deuxième serait absente ou impliquée dans la transaction. Cet échange serait comme la suite :

A : - Bonjour !

B : (aucune réponse, qu'elle soit verbale ou non verbale), ou

A : - pourriez vous me dire quelle heure est- il ?

B : (aucune réponse verbale ou non verbale)

Il y a un certain comportement n'a que peu de chances de se produire, et lorsqu'il se produit, il caractérise soit inattention de l'interlocuteur, soit une relation violemment conflictuelle. Or, même dans le cas de salutations, il existe des situations où les actants ne sont pas tenus de répondre. Ainsi, dans la transaction entre un client et un guichetier se trouve le dialogue suivant :

A : - Bonjour

B : - Vous désirez ?

A : - Un billet aller – retour pour Paris

B : - Première ou seconde ?

A : - Seconde

Ce type d'interaction est une transaction, puisque il se fait entre un client et un guichetier, et ce type comme nous avons vu à caractère monnaie où la place complémentaire apparaît mieux entre les protagonistes. Dans ce type de transaction, les relations sont impersonnelles et la non réponse de B à la salutation de A ne saurait être vexatoire et même vécu comme une absence. Ces troncations n'apparaissent que cas par cas. Et cela désignait par Charadeau par le terme suivant : "contrat de parole".

1.5. L'intervention :

L'intervention est la grande unité monologique de l'échange. Elle peut être seule, initiative ou réactive ou les deux à la fois. Cette grande unité monologique serait une réponse, dans la mesure où si, l'acte illocutoire initiatif exige une demande d'information, mais la réponse peut être une prise d'initiative, dans la mesure où le L2 ne se trouve pas tenu de répondre. Ce qui nous amène à adopter le terme réplique, celle qui ne peut tenir lieu à la réponse, et aussi qui commentent l'énonciation de L1. Dans cette perspective Orecchioni affirme que

« Les "réponses" au sens strict, qui apportent une information demandée, et les "répliques" qui commentent l'énonciation. »¹⁵

Et pour éclairer mieux ce que nous sommes en train de parler, nous aborderons l'exemple suivant :

Ainsi nous aurons une réponse dans :

L 1 : - Quelle heure as-tu ?

L 2 : - Cinq heures.

Et une réplique dans :

L 1 : - Quelle heure as-tu ?

L 2 : - Tu as quelques choses à faire ?

Cependant, dans la mesure où la réponse de L2 peut combiner ces deux catégories de faits (cinq heures. Tu as quelques choses à faire ?), il semble préférable de parler d'un acte réactif et d'un acte initiatif. La réplique ne pouvant tenir lieu de réponse. Il se présente comme une prise d'initiative.

On suppose qu'il ne pouvait avoir tour parole qu'en présence d'une intervention non exclusivement réactive comportant moins un acte de langage initiatif.

¹⁵ Ibid., P.170

L'intervention peut, ailleurs remplir une fonction régulatrice, ce qui nous conduit à parler des émissions régulatrices, dans la mesure où les régulateurs verbaux sont de tours de parole, comme nous avons vu que tout comportement est porteur de significations. Les régulateurs verbaux jouent le rôle de remplacer dans certains cas la parole. Mais ce qui est problématique dans une telle définition de l'intervention, c'est la divergence de linguistes autour de la définition de cette grande unité monologale. Dans cette perspective, nous allons dire que les régulateurs verbaux comme "oui, voila, bon,..." , certains gestes, les murmures et les sourires sont de tours de parole et, si, elles ne sont pas de tours ; il est difficile de les considérer comme des interventions

« Si les régulateurs verbaux ne sont pas des tours de parole, il paraît difficile de les considérer comme des interventions. »¹⁶

En ce qui concerne en fin l'organisation interne de l'intervention : elle est constituée d'actes de langage. Plus précisément, elle se compose d'après le modèle genevois d'un acte directeur, qui constitue le pivot, et lui confère sa valeur pragmatique dominante ; et d'actes subordonnés, dont la présence est facultative, qu'il a une fonction variable (rituel, argumentatif, ou affirmatif). Dans l'exemple de la conversation : « il fait beau allons nous baigner ». Cette conversation est composée de deux actes, un argument ou acte subordonné (il fait beau) visant à faire avaliser une conclusion, appelé acte directeur (allons nous baigner).

En fin, Nous allons dire que cette grande unité monologale est aussi unité dialogale en lui-même ; ce qui nous pousse à dire que l'intervention a une relation interactionnelle entre actes de langage et tours de parole. L'intervention n'a pas pu apparaître qu'à la faveur de ces éléments.

1.6. L'acte de langage :

L'acte de langage est le dernier rang de l'interaction verbale. Il désigne différents types d'actes de langage : locutoire, illocutoire et perlocutoire. Par la suite, l'acte illocutoire prend cinq catégories qui sont : les assertifs, les directifs, les commissifs, les déclaratifs et les expressifs. Cette unité peut être initiative ou réactive ou les deux à la fois. Le premier consiste à demander des informations ; le deuxième est l'accord ou le refus de l'interlocuteur. Si l'interlocuteur prend la décision pour ne pas faire son accord avec la requête de son locuteur. Il s'engage dans une réaction négative, s'il est

¹⁶ Catherine, Kerbrat-Orrechioni. *Les interactions verbales, tom I*, Ed. Armand Colin 1998. Paris, p.227

l'inverse. Il s'engage dans une réaction positive, dans la mesure où l'extension de la négociation conversationnelle s'augmente, lorsque l'interlocuteur prend une réaction négative.

L'acte de langage prend plusieurs interprétations par certains linguistes. Ils sont arrivés à dire que le terme interaction ne serait être en aucun cas qu'une relation existe entre les actes d'une même intervention, d'où vient la naissance des deux actes : un acte directeur ; Il est le pivot et un acte subordonné (argument, ordre, conseil,...). Comme nous avons vu qu'un seul acte de langage porte plusieurs en lui-même ; il nous paraît utile de dire que l'indirection des actes de langage pourrait constituer la règle générale. La 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 requête. Il peut être partiellement efficace de jouer sur l'indécision des actes qu'un produit : "on se reverra". Pouvant nous apparaître comme une promesse ou comme menace.

« 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.). »¹⁷

D'une part, nous savons que certains actes sont marqués explicitement par des verbes performatifs. Ils ne correspondent pas, dans les faits, à ce qu'ils indiquent leur forme linguistique (je te promets qu'on se reverra : est une menace). En fin, nous allons dire qu'il est possible de conseiller et de menacer tout à la fois de dire et de sous entendre. Cette capacité de produire simultanément plusieurs actes est l'une des propriétés fondamentales de la langue. Ils permettent de distinguer complètement de tous les autres systèmes de décodage. Ici, on peut donc faire, sans vraiment dire, tout en le disant. On peut donc faire, sans vraiment faire, en le faisant.

D'autre part, Roulet voit que les interventions d'un discours dialogique. La relation n'est pas d'une structure hiérarchique : question- réponse, mais elles ne peuvent être que des réactions initiatives ou réactives. Cela nous paraît dans certaines requêtes que l'implicite n'a qu'une intervention réactive par l'interlocuteur ; en voici l'exemple de la conversation suivante :

Vous fumez ?

¹⁷Roulet cité par Robert, Vion, op. cit, p.173

Nous pouvons décider de concevoir que le locuteur demande l'autorisation de fumer ou il demande une cigarette. Dans cette perspective, il affirme que

*« Les interventions d'un discours dialogique n'entretiennent pas de relation hiérarchique ; elles s'enchaînent linéairement, liées par des fonctions illocutoires initiatives et réactives. »*¹⁸

2. Les fonctions de l'interaction verbale :

L'interaction verbale a plusieurs fonctions qui peuvent s'intégrer dans une situation 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:

2.1. 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.

La construction du sens va donc bien au-delà d'une seule 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 plus ou moins 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 pré- établies, l'interaction participe à la justification et la structuration et l'ordre sociale pré- existant. En tant qu'elle réalise et reconstruit ces significations, elle contribue à la modification et à la restructuration des valeurs culturelles, et par fois de conséquence, elle modifie cet ordre social. Dans cette perspective, Habermas affirme que :

¹⁸ Ibid., p.175

« En s'entendant 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 à la validité susceptible d'être critiquées, les participants à l'interaction s'appuient sur leur appartenance à des groupes sociaux, tout en y renforçant leur intégration. »¹⁹

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 groupe-t-il construit ? Son intégration dans le but de construire le sens d'un message adressé.

2. 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 affirme que

« Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier. »²⁰

Cette fonction qui est la construction de la relation sociale implique que les participants, quand ils entrent dans tel ou tel type de l'interaction verbale, il y a des phrases et des mots qu'on doit prononcer et d'autre 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 un 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 paraît utile de rappeler les termes qui sont déjà évoqués : illocutoire et locutoire.

¹⁹ Ibid., p.94

²⁰ Ibid., p.95

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- Orecioni 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 de plus intéressant à dire", etc. : bref ce serait l'indirection qui serait "la règle". »²¹

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.

2.3. La construction des images identitaires :

L'interaction verbale est une activité communicationnelle qui sert à construire les images identitaires de la personnalité. 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 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 de vue fonctionnel de l'intercompréhension, l'activité communicationnelle sert à transmettre et renouveler le savoir culturel ; du point de vue de la coordination de l'action, elle remplit les fonctions de l'intégration sociale et de la création de solidarité ; du point de vue de la socialisation ; enfin, l'activité communicationnelle a pour fonction de

²¹ Ibid., p.45

*former des identités personnelles.[...] A ces processus de la reproduction culturelle, de l'intégration sociale et de la socialisation, correspondent les composantes structurelles du monde vécu : la culture, la société et la personne. »*²²

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 se 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 Small. Il voit la sociologie comme une discipline spécifique centrée sur l'étude des formes concrètes de la vie sociale. Il crée une revue américaine "*American journal of sociology*", rassemble des fonds, organise des enseignements... Cet effort aboutira vers 1913 à faire du département de 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 menées 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.

L'observation participante : elle consiste pour un enquêteur à s'impliquer dans le groupe qu'il étudie pour comprendre sa vie de l'intérieur.

Le darwinisme sociale : 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

²² Ibid., p.95

(division du travail, institutions, idéologies) sont nécessaires à son bon fonctionnement. Ces courants insistent sur l'intégration et tiennent pour secondaire les conflits et les dysfonctionnements.

L'ethnométhodologie : démarche sociologique développée aux Etats-Unis à partir des années 60, proche de l'interactionnisme symbolique, centrant son intérêt 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 à son tour. Cette communauté humaine se caractérise par équilibres et des équilibres entre groupe en concurrence. 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 l'individu ; conséquence 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 Orichioni insiste sur ce principe.

2. 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 que communiquer consiste d'abord à gérer des formes discursives, plus ou moins spécifiques comme : la conversation, le récit, 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 linguistiques 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, 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. »²³

Il estime que les trois autres concepts qui sont évoquées par lui ne se focalisent que sur l'un des fonctions du langage. Dans cette mesure, il montre qu' :

« Une seule fonction du langage se trouve à chaque fois thématise : 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 qu'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 rattachants à l'interactionnisme symbolique de Mead, au concept des jeux de langage chez Wittgenstein, à la théorie des actes de langage chez Austin, et à la l'herméneutique, de Gadmar. »²⁴

3. Les genres 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.

Nous allons analyser d'abord la conversation, car elle représente la forme la plus commune et la plus essentielle que peut prendre l'échange verbal.

Avant de donner les diverses acceptions des linguistiques, nous allons dire que les deux types généraux de l'interaction verbale sont : l'interaction symétrique et l'interaction complémentaire.

La première désigne la minimisation de la différence entre les participants. La deuxième 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 symétrique 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

²³ Idem

²⁴ Idem

de manière explicite. Les interactions symétriques se caractérisent par l'égalité entre les participants dans un type d'interaction verbale quelconque ayant les mêmes droits de prendre tous les actes de langage de leurs manières choisies.

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 manquées 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 autres types d'interactions verbales institutionnelles. Dans cette perspective typologique, nous engageons à mettre tous les types de l'interaction verbale qui sont :

3. 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. »²⁵

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 le respect des autres aussi dans notre milieu social. Dans cette perspective, Tarde affirme que :

²⁵ André, Larochbouvy. *La conversation quotidienne*. Crédif.Paris 1984.p.17

« 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 mêmes. »²⁶

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 ce 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 d'engagement 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 sans que des conversations l'ait suggéré. »²⁷

Par ailleurs, la conversation serait, selon André -Larochebouvy, 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 Orecchioni. Elle parle de non complémentarité dans l'interaction verbale ; entre les deux participants il y a un lien d'égalité, dans lequel ils ont les mêmes droits et les 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, et se situent en principe, en tant que sujets conversants, à la même

²⁶Tarde cité par Catherine- Kerbrat, Orrechioni op.cit.p.114

²⁷ Robert, Vion, op.cit.p.136

''place'' (même si certaines inégalités peuvent se constituer ou reconstituer au cours du dialogue par les jeux des '' marqueurs de place'' »²⁸

Nous allons citer 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.

« 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. »²⁹

André Larochebouvy insiste aussi 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.

3. 2.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 conduire 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 explicite des tours de parole.

La discussion peut prendre plusieurs formes de l'interaction verbale, selon le sens de mots utilisé dans le rapport entre les participants et leurs échanges de signes. Et lorsque la discussion 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 (...). Les plus grand échange de signes, c'est la dispute. Elle se profile

²⁸ Catherine-kerbra, Orecchioni, op.cit. p.115

²⁹ André, Larochebouvy, op.cit. P.11

*toujours à l'horizon de la 'discussion'. Dans les meilleurs des cas, elle est son refoulé. »*³⁰

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. »*³¹

3.3. 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 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 :

*« 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. »*³²

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.

³⁰ Catherine- kerbrat, Orrechioni, op.Cit.p.118

³¹ Robert, Vion, op.Cit.p.137

³² Alain, Cohen cité par Catherine- kerbrat, Orrechioni, op.cit.p.118

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'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 la parole, 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 Jacques 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 conversationnelles peut jaillir la lumière. Dans cette mesure, 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 positionnement réciproque des sujets.

F. Mitterrand : *''je vous ai observé pendant deux ans, et vous me donner là un bien mauvais exemple. Je ne veux m'engager d'avantage. 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 !*''³³

Si nous voulons examiner ce dialogue, nous allons dire qu'il est une interaction en face à face entre les 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 disons que la stratégie conversationnelle est très importante ; si nous connaissons que l'une de 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.

3.4. Le dialogue :

Il est l'un des types 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, Fayard 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 limitées à deux partenaires. »*³⁴

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 cinématographique, dialogues philosophiques, dialogues figurant dans les manuels de didactique des langues. Dans cette mesure, André- Larochebouvry 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. »*³⁵

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

³³F.Mitterrand et J.Chirac cité par Robert, Vion, op.cit.p.200

³⁴ Ibid., p.116

³⁵ Ibid., p.117

fenêtre à la progression, et il peut encore faire la tolérance entre ses partenaires. Dans cette perspective, Philippe Pons affirme que :

*« Si les débats n'ont pas vraiment donné lieu à un dialogue, le croisement des expériences a été de part et d'autre enrichissant. »*³⁶

3.5. L'entretien :

Il est un type de l'interaction verbale. Il a des relations très complexes avec la conversation : considéré par Guespin³⁷ comme un type particulier de la conversation, mais non point par Trognon, il a en tout cas pour spécificité de porter sur un thème précis, d'avoir à la différence des conversations ordinaires un enjeu, et de reposer sur un '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'inégalité 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 :

*« Toutefois, 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. »*³⁸

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 qui 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.

3.6. L'interview :

Il est aussi l'un des types de l'interaction verbale. Ce dernier vise à présenter deux partenaires qui sont : le spectateur et l'auditeur. Le dialogue peut donner des nouvelles

³⁶ Idem

³⁷ Guespin cité par Catherine-kerbrat, Orrechioni, op.cit.p.119

³⁸ Trognon cité par Robert, Vion, op.cit. p.119

idées aux participants ou aux auditeurs. Dans cette perspective, André Larchebouvy affirme que :

« L'interview est une action finalisée : faire connaître aux spectateurs / auditeurs nouvelles idées ou de nouveaux individus, ou encore leur faire voir et entendre comme s'il y était des gens connus ou célèbres. L'interview est un spectacle: on parle pour la galerie. »³⁹

Cette relation est liée beaucoup plus entre l'interviewé et l'interviewer, et que chacun d'eux doit coopérer non seulement à la structuration de l'échange, mais à la fabrication d'un produit qui satisfait le spectateur et l'auditeur.

3. 7. 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'anguelade 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.

3.8. 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 savoirs 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

³⁹ Ibid., p.120

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, que le médecin doit substantier 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 co-action 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 en 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 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.

3.9. 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 d'abord se donner les moyens pour réunir des éléments d'information et de connaissance 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 ne 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 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. Ce questionnaire peut être ouvert, 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.

3. 10. 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'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 appelées transaction. C'est ici que nous trouvons des échanges du type :

- libraire / client
- chauffeur de taxi / client
- garçon de café / client
- guichetier / client
- commerçant / client
- administration / administré

Dans cette perspective Auchlin et Zénone 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 des critères de thermalisation d'actions. Une transaction est une unité de négociation conversationnelle portant 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 l'objet ' d'une transaction.[...] la

transaction est ainsi organisée à l'intérieur de l'incursion, comme une suite libre et autonome d'échanges. »⁴⁰

Ces interactions sont complémentaires, dans la mesure où chacun des protagonistes y participe à travers un rôle spécialisé (client, administré, service, ou professionnel). Du même coup, comme le remarquait Charadeau le contrat de parole, c'est-à-dire la nature des contenus attendus, et tout à fait limité. Il est possible d'établir une liste très fermée des éléments de signification qu'un client peut échanger avec un garçon de café ou une guichetière de cinéma.

Nous sommes dans des emplois spécialisés de la communication comme avec les petites annonces à l'intérieur d'une rubrique déterminée.

La transaction peut donc se limiter à l'échange impersonnel de service, échange généralement monnaie, et implique un minimum de rituel au niveau de la représentation. Dans certains cas ces échanges transactionnels sont très brefs en voici l'exemple

- je voudrais deux places pour la trois (s'il vous plait)
- quatre- vingt francs

L'échange de billets et d'argent peut éventuellement être suivi d'un : (voilà) (merci)

Après avoir terminé ce chapitre intitulé "interaction verbale et analyse linguistique", nous allons dire que l'interaction verbale est définie par des manières différentes selon les égards de linguistes. Elle possède plusieurs genres dans lesquels elle se déroule entre deux ou plus, celle-ci prend plusieurs formes comme : le dialogue, l'interview, la dispute,

L'interaction verbale apparaît mieux dans la parole à travers les échanges oraux que ce soit ses types. Elle provoque une conversation entre les participants où la culture de chacun d'eux apparaît dans ses expressions.

Pour conclure, nous allons dire qu'à travers l'interaction verbale, le sens de discours est construit, parce qu'il est difficile d'apprendre une idée ou une langue qu'après une discussion dans un espace interactif. Dans le déroulement de l'interaction verbale, il nous manifeste l'aspect culturel dans la discussion en prenant en compte certains mots

⁴⁰ Auchelin et Zénone cité par Robert, Vion, op.Cit. p.150

pour s'exprimer une idée. Nous allons dire aussi que l'interaction verbale est un échange conversationnel présenté sous plusieurs genres entre deux participants ou plus.

Dans une perspective didactique, l'interaction verbale dans la classe se présente sous plusieurs formes notamment dans des activités interactives. Elle est importante dans le déroulement de cours entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes. L'interaction verbale est apparue dans différentes méthodes évoluées dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Nous allons expliquer ces points plus en détail dans le chapitre suivant.

Chapitre II

Interaction verbale et contexte didactique

Après avoir discuté théoriquement la notion de l'interaction verbale : sa définition, ses différents genres et ses fonctions à travers les égards de linguistes. Nous allons aborder dans ce deuxième chapitre intitulé « interaction verbale et contexte didactique », l'interaction verbale dans la classe de langue, comment elle se déroule entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes. Puis nous allons citer l'évolution des méthodologies de l'enseignement en FLE d'une manière chronologique organisée.

Dans ce chapitre, nous allons discuter l'interaction verbale d'une perspective didactique et d'une manière courte et précisée. En prenant en compte les différentes méthodes utilisées dans l'enseignement / apprentissage du français, leurs évolutions en FLE et leurs rôles dans les activités orales notamment interactives dans la classe. Ces points seront discutés plus en détail dans ce qui suivra.

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.

1.1. La méthodologie traditionnelle : (du 17^{ème} siècle au début de 20^{ème} 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^{ème} 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^{ème} 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 minime et la communication est unidirectionnelle entre Maître/élève.

1.2. La méthodologie naturelle : (la fin du 19^{ème} siècle)

Historiquement elle se situe à la fin du 19^{ème} 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.

1.3. La méthodologie directe : (de 1901 aux années 1960)

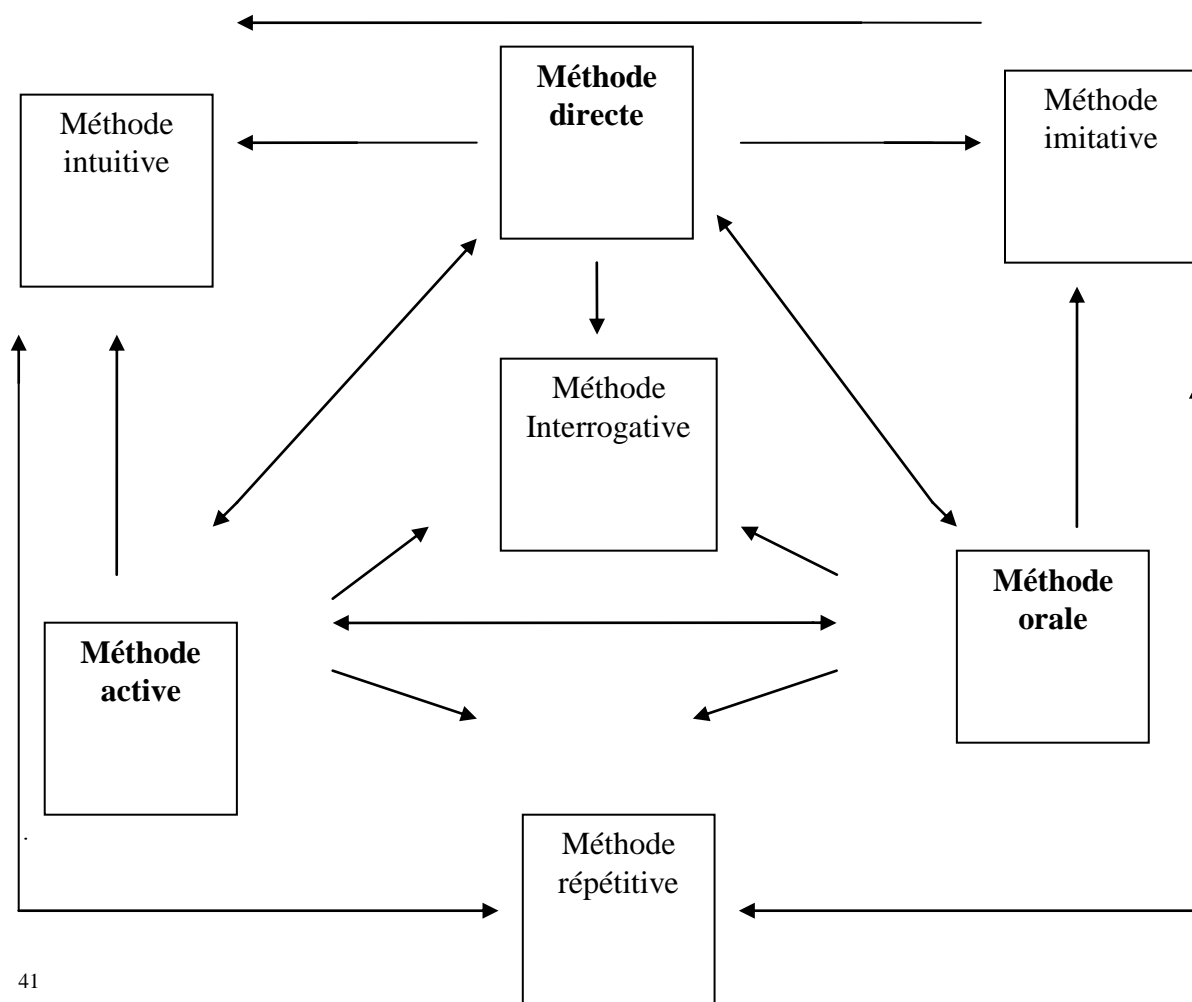
On appelle méthodologie directe, la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle.

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 plus tôt 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:



41

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 eux des relations substituables et cela paraît 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 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

⁴¹ Christian, Puren. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé international. Paris, 1988.p.121

orale, et nous allons expliquer plus en détail chacune d'elle dans les pages suivantes. Tout type de ces méthodes 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 préféraient 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 ; à l'intuition de leurs réciproque ; en fin elle associe les mots aux actions des êtres. »⁴²

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

⁴² Schweitzer cité par Christian, Puren, op.cit.p. 124

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.

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 »⁴³

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 »⁴⁴

⁴³ Ibid., p.128

⁴⁴ Ibid., p.129

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 ; 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 »⁴⁵

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 dialoguée).

⁴⁵ Ibid., p.130

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 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 »⁴⁶

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

⁴⁶ Ibid., p.131

*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 »*⁴⁷

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 que :

*« Un enseignement actif et vivant auquel toute la classe participe »*⁴⁸

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, intuitive, 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

⁴⁷ Idem

⁴⁸ Ibid.,p134

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 »*⁴⁹

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 privilégiant 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 perspective, 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 »*⁵⁰

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 affectée 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 lecteur le plaisir de la découverte »*⁵¹

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

⁴⁹ Idem

⁵⁰ Ibid.,p.138

⁵¹ Idem

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 retombait fatalement dans la traduction. »*⁵²

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...)
- 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^{ème} 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 privilégié 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

⁵² Ibid.,p.141

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. »*⁵³

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. »*⁵⁴

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 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

⁵³ Ibid.,p.152

⁵⁴ Idem

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.* »⁵⁵

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.* »⁵⁶

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.* »⁵⁷

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.

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 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.

⁵⁵ Ibid.,p.159

⁵⁶ Idem

⁵⁷ Claire, kramsch , op.cit.p.72

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 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.

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 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.

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 Seuil*.

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 audiovisuelle). 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'élaboration 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 acousticovisuel, 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 employés 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.

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 :

1.7.1 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 souvent des professionnels ou des universitaires

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 ? Q'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 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. »⁵⁸

⁵⁸ Verdelhan, Bourgade cité par Bérard, Evelyne, op.Cit. P.27

- **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. Charadeau⁵⁹ 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.

⁵⁹Ibid., p. 28

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 repartissent 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 maladresses 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.

1.7.2.1 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 dirigé 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 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.

1.7.2.2. 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 réduit 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 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.

2. Espace classe et interaction verbale :

L'interaction verbale en classe de langue se développe 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.

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, Curran⁶⁰ 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 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 que :

« 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. »⁶¹

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.

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.

⁶⁰Curran cité in : Claire, Kramsch, *interaction et discours en classe de langue*, Ed. Hatier. P.78

⁶¹ Ibid., p.80

Il semble que le climat crée dans la classe doit favoriser les interactions 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, 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 intervienne, 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 :

- 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. »⁶²

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 (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 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. »⁶³

On est bien évidemment que le terme négociation que nous avons vu dans la partie théorique 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 suit 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 créent pas de dynamique.

⁶² Grandcolas cité par Evelyne, Bérard, op.cit. P.57

⁶³ Ibid., p.59

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 là 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.

Pour conclure, nous allons dire que l'interaction verbale et les échanges oraux jouent un rôle importants dans l'enseignement/ apprentissage du français. Les échanges oraux seraient dans l'espace classe entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes.

Les méthodes d'enseignement /apprentissage du FLE offrent un espace interactif très long pour le déroulement de cours notamment interactifs. Les différentes méthodes contiennent des activités interactives différentes présentées sous plusieurs formes dans toutes ou quelques méthodes telles qu'elles nous avons évoquées.

Chapitre III

Pour une meilleure vision analytique du programme de
4AM

Dans ce chapitre, nous allons questionner le programme et le manuel de 4^{ème} année moyenne pour connaître : est ce qu'ils réservent des activités pour la motivation orale des élèves? La réponse se manifeste en voyant certaines activités notamment orales dans le programme.

Après avoir vu l'interaction verbale selon des perspectives théoriques, nous analyserons un questionnaire que nous avons soumis aux enseignants du français au C.E.M. Il contient plusieurs questions dans lesquelles, nous allons prendre des informations sur les compétences des élèves à partir des réponses des enseignants. Ces points seront expliqués plus en détail dans ce qui suivra

2. Programme de la 4^{ème} année moyenne :

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage. Ecouter, parler, lire et écrire, ce qui permet à l'élève de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Il s'agit pour l'élève, de se forger, à partir des textes variés oraux ou écrit, des outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

2.1. Objectif de l'enseignement du français en 4^{ème} AM :

Raconter était l'objectif de la 1^{ère} AM, décrire celui de la 2^{ème} AM, expliquer, celui de la 3^{ème} AM, argumenter est celui de la 4^{ème} AM.

Qu'est ce qu'argumenter ?

Argumenter, c'est soutenir un point de vue. Dans un énoncé argumentatif, l'énonciateur défend une opinion, une thèse. Pour convaincre le destinataire et l'amener à partager son point de vue, un fait que l'on fournit à l'appui de ce que l'on dit pour convaincre l'auditeur ou le lecteur. Chaque argument est souvent expliqué ou illustré par un ou plusieurs exemples.

L'argumentation suppose donc une situation d'échange verbale où l'émetteur (l'argumentateur) essaie de convaincre le récepteur (l'argumentaire). Dans ce sens, il existe une seule activité qui est le dialogue. Il se manifeste sous forme d'interaction entre les élèves, dans l'objectif d'argumenter. Ils discutent par exemple un tel ou tel phénomène social pour montrer ses inconvénients comme la drogue, le tabagisme...etc.

Par ailleurs, la narration, la description, et l'explication peuvent servir d'arguments dans un discours argumentatif.

2.1.1. Le profil d'entrée dans ce programme :

2.1.1.1. A l'oral : l'élève est capable de :

- Formuler une question précise.
- Lire à haute voix des textes variés (narratif, descriptif ou explicatif).
- Ecouter et comprendre une séquence narrative, descriptive ou explicative.
- Reformuler un énoncé narratif, descriptif ou explicatif.
- Raconter une histoire.
- Insérer une description, une explication dans différents types de textes.
- Décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique (affiche, image ...)
- Nommer les éléments constitutifs d'un objet dans un texte narratif et / ou descriptif écouté.
- Décrire, expliquer un itinéraire.
- Reconnaître les séquences explicatives dans un texte narratif et / ou descriptif écouté.
- Identifier les étapes d'une explication à travers un support iconique.
- Produire un énoncé explicatif cohérent.

2.1.2. Le profil de sortie :

2.2.1.1. A l'oral : pour le programme, l'élève sera capable de :

- Identifier le sujet traité dans différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif).
- Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Dégager le point de vue de l'énonciateur.
- Reformuler le point de vue de l'énonciateur à l'intention d'un destinataire précis.
- Reformuler un court énoncé narratif, descriptif, explicatif à visée argumentative.
- Donner son point de vue par rapport à une situation précise.
- Etayer une opinion à l'aide d'arguments.
- Produire un court énoncé narratif, descriptif, ou explicatif.
- Produire un court énoncé argumentatif.

3. Choix méthodologique :

Les apprentissages seront centrés sur l'élève qui en devient le principal acteur. L'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et des savoirs-faire dans la discipline par l'élève lui-même.

3.1. Démarche pédagogique :

3.1.1 Le projet pédagogique :

Le projet pédagogique donne du sens aux apprentissages. De ce fait, il participe à l'installation des compétences. La compétence est l'aspect invariant du programme, c'est-à-dire, ce que l'enseignant doit faire acquérir à l'élève. Le projet reste lié au choix de l'enseignant qui a la charge d'amener les élèves à sa réalisation en tenant compte des moyens dont il dispose et des besoins de la classe. La pédagogie du projet s'inscrit dans ce programme dans une logique socialisante, et par conséquent favorise les apprentissages en groupe.

En premier lieu, une nécessaire interaction concerne les enseignants qui doivent se concerter pour la mise en place du dispositif pré pédagogique. Celui-ci permet de s'interroger sur le choix des supports, des situations d'apprentissage, des activités et des procédés d'évaluation.

En second lieu, cette interaction concerne l'enseignant et les élèves en situation de classe. Le travail en projet qui exige une nouvelle organisation de la classe en binôme ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande communication : entre enseignant/élève, et élèves /élèves. Cette interaction permet un meilleur suivi des élèves en difficulté.

La démarche préconisée par la pédagogie du projet s'appuie sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Prenant conscience, lors des moments de verbalisation, de ses stratégies d'acquisition, l'élève fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage)

Le cheminement dans l'apprentissage comprend :

- un moment de découverte,
- un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée),
- un moment de reformulation personnelle,

- et un ou des moments d'évaluation.

Pour installer la compétence visée chez l'élève, il faut proposer une typologie d'activités qui couvre tous les niveaux taxonomiques ainsi que les trois domaines (cognitif, affectif et psychomoteur).

Le projet formalise les apprentissages au cours desquels l'élève est amené à réaliser une production, en trois séquences et plus, qui finalisera les apprentissages. On fera appel avec profit à une pédagogie différenciée qui reconnaît le droit à des rythmes de travail, des façons d'apprendre, des modalités de mémorisation, différents suivant les élèves. Par ailleurs, il est reconnu que le travail en groupe en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs.

Le texte argumentatif met en scène une situation de communication très claire dans laquelle un émetteur exprime une opinion et peut solliciter de diverses manières son récepteur pour le convaincre. L'énonciateur du texte argumentatif vise donc à défendre une opinion qu'il s'efforce de démontrer à l'aide d'arguments renforcés par des exemples.

On retrouve un enchaînement des idées qui peut s'analyser ainsi :

- une introduction : présentation de l'opinion (thèse) à défendre.
- Un développement : les arguments et les exemples qui vont venir à l'appui de l'opinion, ordonnés selon un déroulement logique.
- Une conclusion : point d'aboutissement du raisonnement.

4. Projet et activités possibles dans ce programme :

Voici une série indicative de projets. L'enseignant pourra y choisir ceux qui répondront au mieux à ses moyens ainsi qu'aux besoins de sa classe. Cette liste n'étant pas limitative, l'enseignant a toute latitude de prendre d'autres projets en rapport avec le texte argumentatif.

- 1- Réaliser une campagne mettant en garde contre les dangers du tabagisme et autres fléaux sociaux.
- 2- Argumenter par le dialogue pour la lutte contre certains fléaux sociaux comme : le tabagisme, la drogue ...
- 3- A l'occasion de la journée mondiale de l'eau (22mars), organiser une journée « portes ouvertes » consacrée à la préservation de cette source de vie

4- Lire un texte argumentatif, puis dégager oralement : le point de vue de personnages, leurs arguments, ...

Les activités proposées sont distribuées en réception et en production à l'oral. Elles permettent ainsi la mise en place progressive des apprentissages. Ces activités donnent la priorité aux échanges oraux entre l'enseignant et les élèves et les élèves eux-mêmes.

Il y a certaines activités orales proposées donnent un climat de dialogue dans la classe. Dans cette perspective, nous pouvons par exemple prendre l'activité : argumenter par le dialogue où certains élèves donnent leurs points de vue vis-à-vis de certains phénomènes sociaux dans le but de lutter contre ces fléaux. L'enseignant peut donner l'occasion à ses élèves de produire un dialogue entre eux, dans le moment où il peut intervenir de les encourager pour la continuité du dialogue.

L'enseignant peut proposer autres activités, et il donne à ses élèves des activités adéquates avec leurs niveaux scolaires, et il peut proposer des activités interactives hors du programme. C'est l'enseignant préférable et réussi.

Déroulant des objectifs définis dans le programme, ces activités organisent le déroulement d'un projet en réception et en production.

3.1. En réception :

- Ecouter un dialogue pour distinguer l'argumentateur (énonciateur de l'argumentation) de l'argumentaire (à ce qui s'adresse l'argumentation).
- Identification du thème et du propos à travers l'écoute d'un énoncé argumentatif.
- Extraction d'informations essentielles à travers l'écoute d'un énoncé argumentatif.
- Identification des étapes d'une argumentation à partir d'un énoncé argumentatif écouté (thèse/argumentas/synthèse).
- Repérage d'un passage argumentatif dans un récit écouté.

3.2. En production :

- Présentation d'une opinion à défendre.
- Construction d'arguments à partir d'une opinion.
- illustration d'arguments par un ou plusieurs exemples, une explication, un proverbe, une définition, une citation ...
- Résumer du point de vue de l'énonciateur.
- Reformulation d'une argumentation écoutée.

Après avoir analysé ce programme, nous pouvons dire qu'il existe des activités où se manifeste certains genres d'interaction verbale tels qu'ils nous avons énumérés dans la partie théorique comme :

1. Le dialogue :

Dans ce programme, se manifeste le dialogue sous forme d'interaction entre les élèves pour construire oralement des arguments pour la lutte contre un tel ou tel phénomène social comme : le tabac, la drogue.... Chaque élève va construire des arguments pour convaincre l'autre.

2. L'échange :

Se manifeste sous forme d'interaction entre l'enseignant et les élèves. Dans les séances de l'expression orale, cette interaction se passe entre l'enseignant et les élèves sous forme du question /réponse. Dans certains cas où cet échange se caractérise par les interventions des élèves.

Ces activités ne sont pas suffisantes pour la motivation des élèves. Donc, l'enseignant doit créer d'autres activités qui donnent plus d'échange dans sa classe pour motiver les élèves à s'exprimer oralement, et à s'engager dans différents genres d'interaction verbale. C'est pour quoi, nous allons créer un questionnaire aux enseignants du français pour connaître les activités les plus motivantes selon leurs avis.

I Le lieu de l'enquête

Notre lieu d'observation est le C.E.M. Le lieu choisi est le Daira de Bayada dans la wilaya d'El-Oued, dans lequel, nous avons choisi deux écoles qui sont :

C.E.M : Abadi Abadi « 05 enseignants »

C.E.M : Tliba Bourasse « 05 enseignants »

Il s'agit de deux établissements se situent dans la commune, et ils sont les plus anciens dans la ville.

II Déroulement de l'enquête

1. pré- enquête

Notre démarche était la suivante :

Dans le cadre de notre enquête, des entretiens ont été menés avec les enseignants du FLE de Bayada au C.E.M pour connaître leurs points de vue sur l'oral et l'interaction verbale en classe de 4^{ème} année moyenne, son état, et leurs propositions vis-à-vis de l'interaction verbale, en atteignant les objectifs suivants :

- Connaître la réalité de la classe de langue en Algérie, en posant certaines questions aux enseignants.
- Connaître le niveau de nos élèves avant l'expérimentation en classe.
- Les enseignants sont intéressés ou non par les échanges oraux avec leurs élèves.
- Connaître les activités proposées par les enseignants qui stimulent l'oral en classe, et qui donnent aux élèves l'espoir à s'engager dans des échanges interactifs avec leurs enseignants.
- Les enseignants diversifient les activités de la stimulation orale ou ils dépendent seulement du programme.

Ces entretiens nous ont beaucoup aidés dans la réalisation de notre questionnaire : Lors des échanges avec les enseignants et les élèves de différentes écoles de Bayada wilaya d'El-Oued, nous avons remarqué :

1 Un manque d'intérêt à l'oral de la part des élèves. Ils pensent que l'oral ne sert à rien et le plus important selon eux est l'écrit, leur seul but est la réussite à l'examen de BEM, c'est pourquoi ils donnent à l'écrit plus d'importance qu'à l'oral.

2 Même si les élèves apprennent la structure de la phrase et sa construction, ils n'arrivent pas à parler oralement. Un problème qui se pose depuis l'école primaire. Ces difficultés s'expliquent par :

- Un manque de formation continue pour les enseignants.
- Un manque d'outils qui encouragent les enseignants et les élèves de donner un autre climat à la classe et de faire des échanges, en utilisant certains outils tels que : documents audiovisuels, réseau d'Internet suffisant pour les élèves, des bibliothèques.
- Le programme ne répond pas aux besoins et attentes des élèves.
- Un manque d'expérience de la part de certains enseignants qu'ils ont moins de dix ans dans l'enseignement du français.

2. Cadre d'enquête :

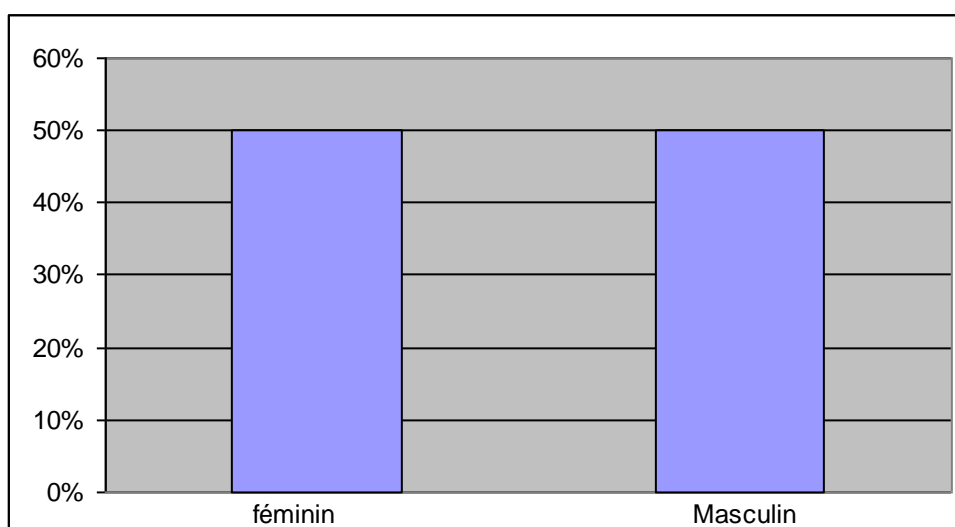
Dans le but de confirmer ou d'infirmer notre recherche, nous avons adressé 10 questions aux enseignants de français au C.E.M.

1 le sexe : la répartition des enseignants par sexe

Tableau

Sexe	Nombre	pourcentage
Féminin	05	50%
Masculin	05	50%

Histogramme n° :01 « le pourcentage d'enseignants/enseignantes »



Présentation des résultats :

A partir de tableau, nous avons remarqué que le pourcentage est égal entre les deux sexes. 05 enseignants pour un pourcentage de 50% pour les deux.

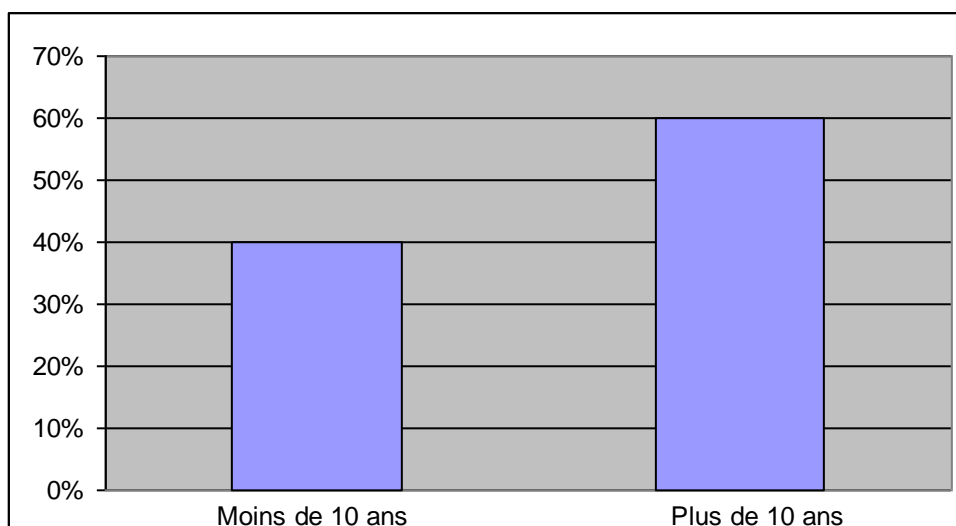
Commentaire :

Selon notre observation, nous allons dire que le pourcentage est égal, ce qui nous conduit à dire que la langue française a aussi de la chance pratiquée par les hommes.

2 l'expérience

Réponse	Nombre	Pourcentage
Moins de 10 ans	04	40%
Plus de 10 ans	06	60%

Histogramme n° :02 « années d'expérience »



Présentation des résultats :

A partir de ces données, nous allons dire que la majorité des enseignants de FLE ont de l'expérience. Il y a 04 enseignants pour un pourcentage de 40% qu'ils ont moins de 10 ans. Par contre, 06 enseignants pour un pourcentage de 60% qu'ils ont plus de 10 ans

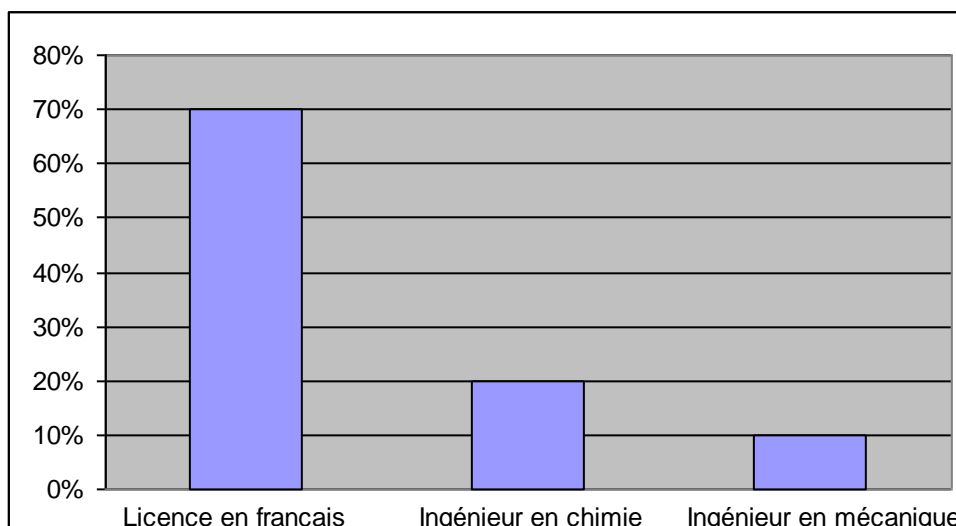
Commentaire :

La majorité des enseignants ont de l'expérience, ce que nous pousse mieux de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses.

Tableau n° : 3

Diplôme	Nombre	Pourcentage
Licence en français	07	70%
Ingénieur en chimie	02	20%
Ingénieur en mécanique	01	10%

Histogramme n° :03 « les diplômes »



Présentation des résultats :

Il y a 10 enseignants pour des pourcentages différents. 07 enseignants pour un pourcentage de 70% qu'ils ont des diplômes de la licence en français. Par contre, 02 enseignants pour un pourcentage de 20% sont des ingénieurs en chimie, 01 seul enseignant pour un pourcentage de 10%, est un ingénieur en mécanique.

Commentaire :

La majorité des enseignants ont des diplômes de la licence en français, ce qui veut dire qu'ils possèdent un niveau suffisant pour l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère.

3. Questionnaire aux enseignants

Nous avons utilisé l'outil de la statistique. Les résultats seront interprétés à l'aide des tableaux et des histogrammes suivis des commentaires.

Question n°01

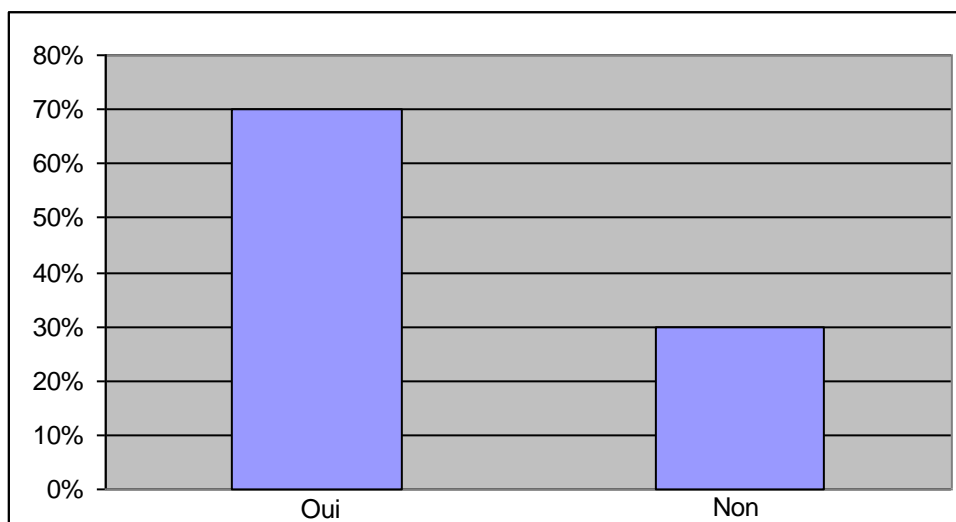
Faites vous de l'oral avec vos élèves?

Oui non

Tableau n°01 (l'oral en classe)

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	07	70%
Non	03	30%

Histogramme n° :04 « réponses »



Présentations des résultats :

Il est à remarquer que 07 enseignants pour un pourcentage de 70% font de l'oral avec leurs élèves. Par contre, 03 enseignants pour un pourcentage de 30% ne font pas de l'oral avec leurs élèves.

Commentaire :

Quelques enseignants affirment qu'ils font de l'oral avec leurs élèves. Ils sont convaincus que l'oral et la motivation des élèves à s'exprimer oralement sont importants pour la réussite dans tous les examens. Par contre, les autres estiment que l'oral en classe ne donne rien aux élèves et dans les examens, c'est l'écrit qui est le plus important.

Question n°02

Si non dites pourquoi? **Tableau n°02**(les causes)

Réponse n° 03 les causes	Nombre	Pourcentage
1- C'est la faiblesse de nos élèves à l'oral, et le plus important l'incapacité de répondre aux questions oralement.	01	10%
2- l'oral ne prépare pas nos élèves aux examens. La chose qui nous intéresse est la réussite à l'examen.	01	10%
3- le manque et la faiblesse de nos élèves résident dans le vocabulaire qui empêche les élèves de parler en français, aussi le seul but pour les élèves est la réussite ce qui leurs oblige d'apprendre l'écrit seulement	01	10%

Question n°03

Est-ce que vos élèves peuvent

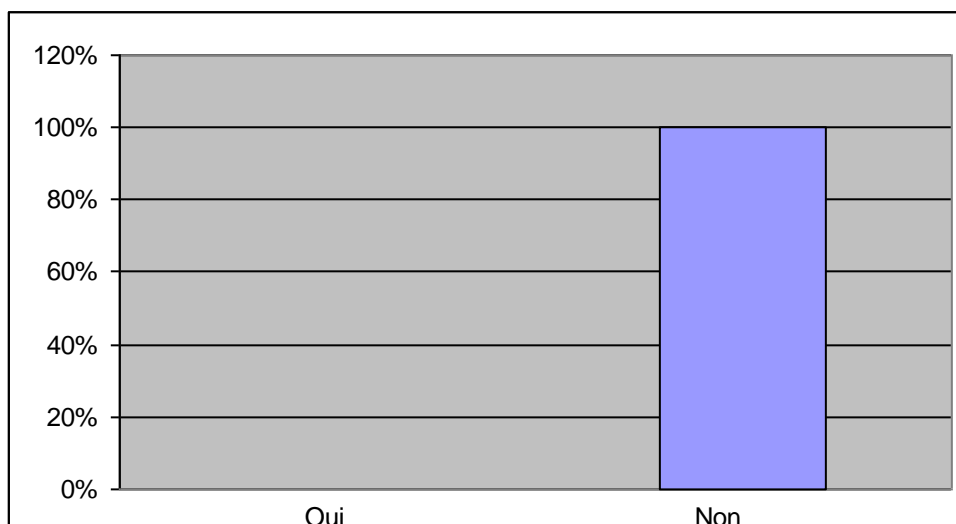
a) Communiquer oralement avec aisance en FLE

Oui non

Tableau n°03 communiquer en FLE

Réponse n°03 les élèves peuvent communiquer avec aisance en FLE	Nombre	Pourcentage
Oui	0	0%
Non	10	100%

Histogramme n°05 « réponses »



Présentations des résultats

Nous constatons que tous les élèves sont incapables de communiquer oralement avec aisance en FLE.

Commentaire

Les résultats montrent que tous les élèves ne peuvent pas communiquer oralement avec aisance en FLE, à cause du peu d'intérêt pour les activités orales par les enseignants. Ils pensent que leurs élèves doivent réussir aux examens, c'est pourquoi ils s'intéressent seulement à l'écrit plutôt qu'à l'oral. Dans cette perspective, il apparaît mieux le manque de certaines compétences chez les élèves comme: la compétence linguistique, discursive et communicative.

Question n°04

Est-ce que vos élèves peuvent

b) Participer à une conversation en FLE

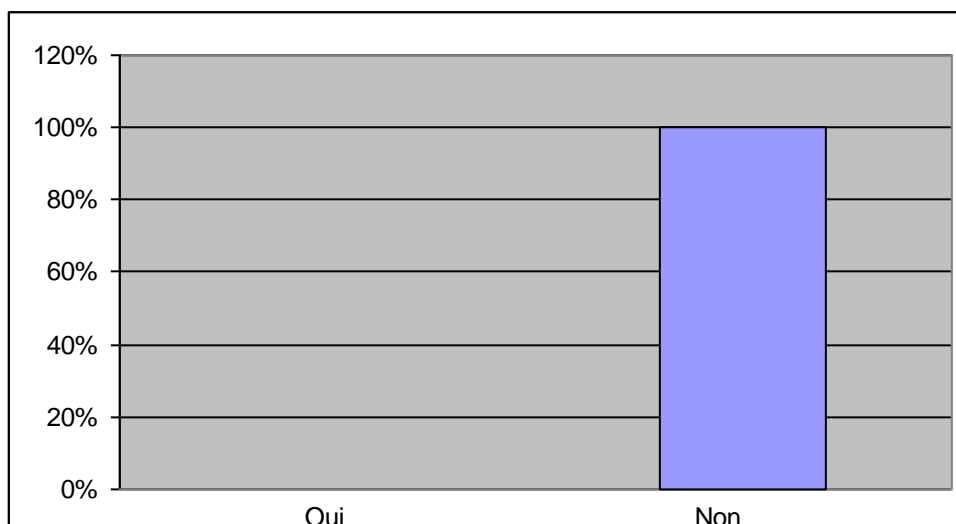
oui

non

Tableau n°04: (conversation en FLE)

Réponse n°04 les élèves peuvent participer à une conversation en FLE	Nombre	Pourcentage
Oui	0	0%
Non	10	100%

Histogramme n°06 « réponses »



Présentation des résultats

Nous avons constaté que tous les enseignants affirment que leurs élèves ne peuvent pas participer à une conversation en FLE.

Commentaire

Les élèves ne peuvent pas participer à une conversation en FLE, c'est pourquoi ils seront handicapés à l'université et même dans la vie courante. Ils deviennent incapables de prendre la parole ou de faire des initiatives pour poser des questions. Ces problèmes ne nous découragent pas. Par contre, nous poussent à faire l'impossible pour encourager nos élèves à participer à une conversation en FLE.

Question n°05:

Est-ce que vos élèves peuvent

c) Poser des questions sur des sujets simples

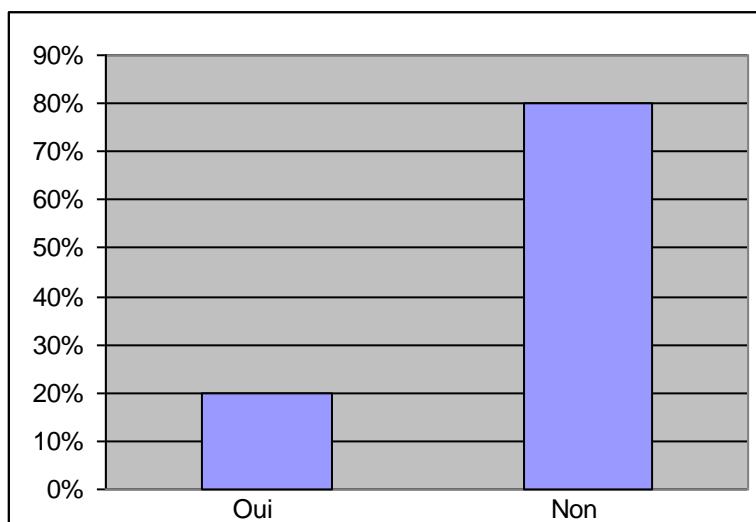
Oui

non

Tableau n°05: (poser des questions en FLE)

Réponse n°05 les apprenants peuvent poser des questions sur des sujets simples	nombre	pourcentage
Oui	02	20%
Non	08	80%

Histogramme n°07 « réponses »



Présentation des résultats

Nous avons constaté que 02 enseignants pour un pourcentage de 20% affirment que leurs élèves peuvent poser des questions sur des sujets simples. Par contre, 08 enseignants pour un pourcentage de 80% affirment que leurs élèves ne peuvent pas poser des questions même sur des sujets simples.

Commentaire

Quelques élèves peuvent poser des questions sur des sujets simples. Par contre, les autres ne peuvent même sur des sujets simples, c'est pourquoi ils sont incapables de dire un mot ou une phrase. Ils peuvent donner des simples réponses.

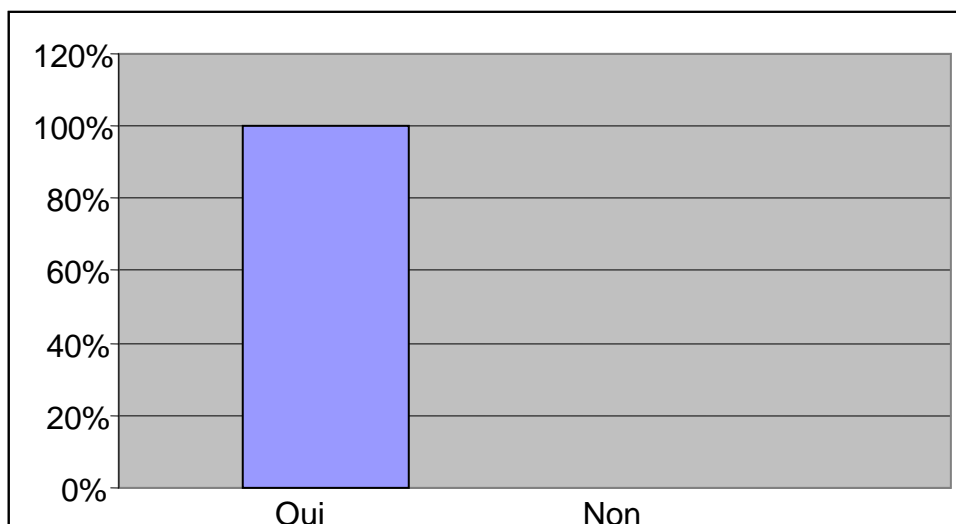
Question n°06

Pensez vous qu'il y a une pédagogie de l'interaction verbale qui peut motiver l'élève à s'exprimer ?

Tableau n°06

Réponse n°06	nombre	pourcentage
Oui	10	100%
Non	00	00%

Histogramme n°08 « réponses »



Présentation des résultats

Ces données montrent que tous les enseignants pensent qu'il y a une pédagogie de l'interaction verbale qui peut motiver l'élève à s'exprimer en FLE. Ce résultat dépend de l'activité proposée par l'enseignant pour encourager ses élèves à parler.

Commentaire

Tous les enseignants sont conscients que l'absence d'une pédagogie de l'interaction verbale, l'oral est négligé. Donc, ils viennent à leurs secours quand ils en ont besoin, cette pédagogie est pratiquée même dans les écoles privées et la formation continue des enseignants.

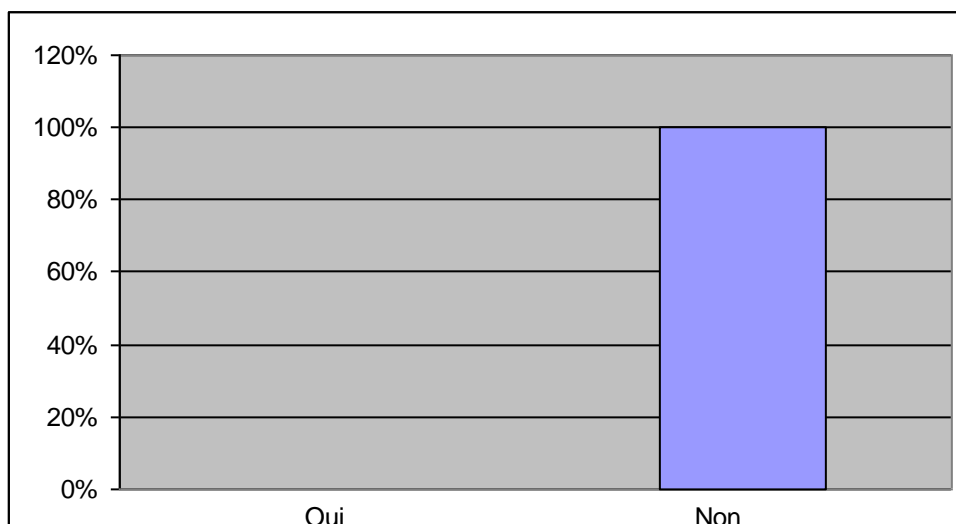
Question n°07

Pensez vous que le programme contient des activités qui donnent assez d'importance à la motivation orale des élèves?

Tableau n°07 (le programme)

Réponse n°08	Nombre	pourcentage
Oui	00	00%
Non	10	100%

Histogramme n°09 « réponses »



Présentations des résultats

10 enseignants pour un pourcentage de 100% affirment que le programme ne contient pas des activités qui donnent d'importance à la motivation orale aux élèves en classe.

Commentaire

La plupart des enseignants sont conscients qu'il y a d'autres activités hors du programme qui peuvent stimuler, et motiver les élèves à s'exprimer oralement.

Question n°08

Pouvez-vous proposer d'autres activités pour inciter vos élèves à converser en classe?

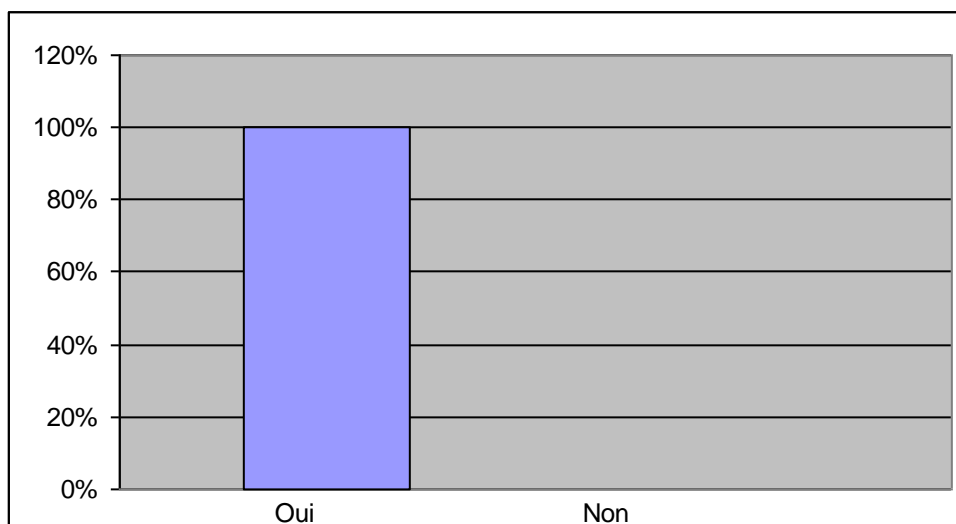
oui

non

Tableau n°08 (propositions)

Réponse n°09	Nombre	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0%

Histogramme n°10 « réponses »



Présentation des résultats

Tous les enseignants disent qu'il y a d'autres activités pour inciter leurs élèves à converser en classe, où il nous paraît mieux que ces enseignants possèdent l'esprit créatif.

Commentaire

Il nous paraît que ces enseignants sont capables de proposer des activités. Ils ont de l'expérience lorsqu'ils créent d'autres activités. L'enseignant ne dépend pas seulement de programme, il peut inventer et créer

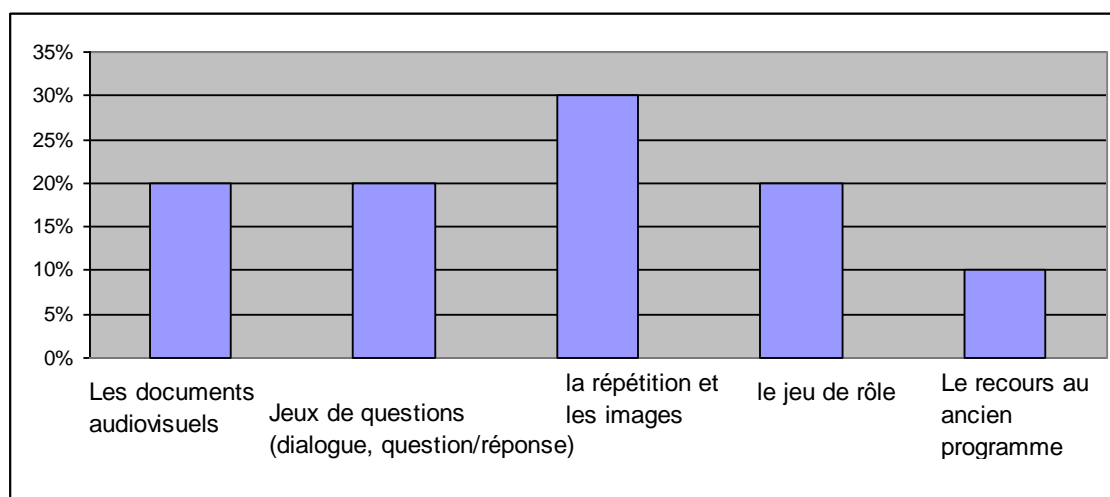
Question n°09

Si oui, quelles activités proposez-vous?

Tableau n°09 (les activités proposées)

Réponse	nombre	pourcentage
Les documents audiovisuels	02	20%
Jeux de questions (dialogue, question/réponse)	02	20%
la répétition et les images	03	30%
le jeu de rôle	02	20%
Le recours à l'ancien programme parce qu'il contient des activités orales.	01	10%

Histogramme n°11 « les activités proposées »



Présentations des résultats

Parmi ces dix enseignants, 02 pour un pourcentage de 20% affirment que les activités qui peuvent motiver l'interaction verbale en classe sont les documents audiovisuels. 02 enseignants pour un pourcentage de 20% affirment que les jeux de question (dialogue, question/ réponse) peuvent motiver l'interaction verbale. 03 enseignants pour un pourcentage de 30% affirment que les activités qui peuvent motiver l'interaction verbale sont la répétition et les images. 02 enseignants pour un pourcentage de 20% affirment que les activités motivantes sont les jeux de rôle. 01 seul enseignant, c'est la minorité pour un pourcentage de 10% affirme que la seule activité qui peut motiver l'interaction verbale en classe est le recours à l'ancien programme.

Commentaire

A partir de cette question, nous constatons que chaque enseignant a droit de proposer ses activités selon qu'il s'aperçoit dans sa classe, et selon le niveau de ses élèves. Chacun d'eux propose l'activité qui peut être adéquate avec sa classe.

Question n°10

Pensez vous qu'il viendra le jour où nos élèves vont s'exprimer et converser librement en français?

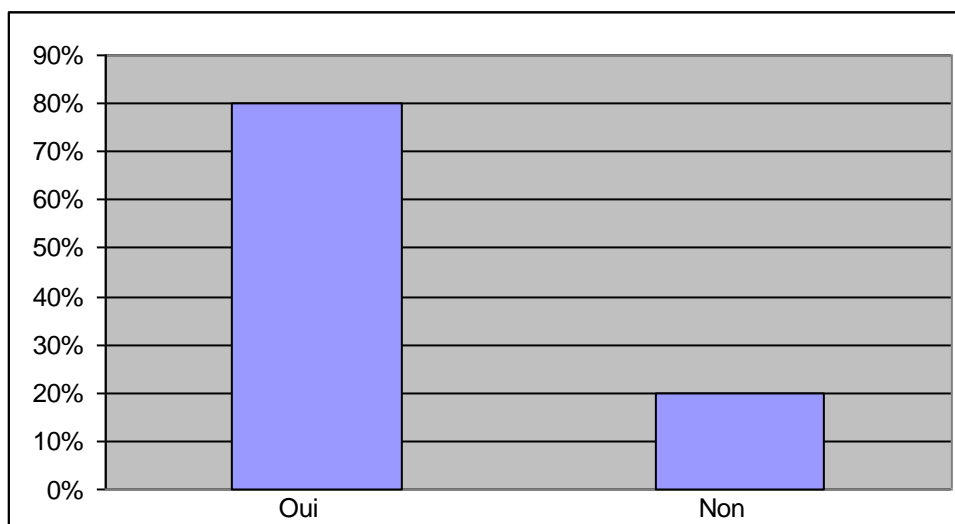
oui

non

Tableau n°10 avenir: (expression et conversation libre en français)

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	08	80%
Non	02	20%

Histogramme n°12 « réponses »



Présentation des résultats :

A partir de cette question, nous avons constaté que 08 enseignants pour un pourcentage de 80 % affirment qu'il viendra le jour où leurs élèves vont s'exprimer et converser librement en français. Par contre, 02 enseignants pour un pourcentage de 20% affirment qu'il ne viendra pas le jour où leurs élèves vont s'exprimer et converser librement en français.

Commentaire :

La plupart des enseignants sont optimistes et pensent qu'il viendra le jour où leurs élèves seront capables de parler et de s'exprimer en français. Par contre, les autres qui sont la minorité pensent que leurs élèves ne peuvent jamais parler et s'exprimer en français.

A la fin de ce chapitre, nous pouvons dire que les enseignants ont donné leurs réponses selon le niveau de leurs élèves vis-à-vis de cette problématique. Par contre, ils vont proposer des activités qu'elles peuvent motiver et stimuler l'élève à s'engager dans un échange oral. Nous avons expliqué dans ce chapitre « l'interaction verbale » selon

des perspectives pratiques à partir d'un questionnaire adressé aux enseignants. Les réponses sont expliquées par des histogrammes suivis des commentaires.

Nous avons vu le programme et le manuel de 4^{ème} année moyenne s'ils réservent des activités orales à l'interaction verbale. Ce programme se divise en quatre projets dans lesquels chacun d'eux a un objectif à atteindre. La visée du programme est l'argumentation, mais nous avons trouvé quelques activités un peu motivantes pour l'élève à parler, à s'engager dans une discussion et dans un échange oral.

Pour connaître quelques points intéressants dans les échanges oraux de nos élèves, nous avons choisi la classe de 4^{ème} année moyenne pour faire notre expérimentation.

Enfin, nous allons proposer des perspectives pour une meilleure prise en charge de l'interaction verbale en classe. Ces points seront discutés plus en détail dans le chapitre suivant.

Chapitre IV

Perspectives pour une meilleure prise en charge de
l'interaction verbale en classe

Dans ce chapitre intitulé « perspectives pour une meilleure prise en charge de l'interaction verbale en classe. » Dans lequel, nous allons choisir un sketch pour l'adapter en classe dans quelques activités et quelques méthodes pour connaître la motivation et l'engagement de nos élèves dans les échanges oraux.

Nous allons voir certaines difficultés où les élèves n'arrivent pas à répondre, à s'exprimer Dans ce cas là, l'enseignant doit intervenir pour enrichir ses activités et laisse ses élèves s'exprimer et s'engager dans un échange notamment oral et interactif.

Ce chapitre a pour but de veiller l'esprit de l'élève et d'enrichir les activités orales dans la classe et donner certaines perspectives aux enseignants. L'expérimentation et la remédiation sont importantes pour l'enseignant et les élèves. Ce points seront expliqués plus en détail dans ce qui suivra.

1. Expérimentation dans la classe :

Notre démarche était la suivante : après le questionnaire qui est adressé aux enseignants de deux écoles. Nous avons choisi le C.E.M d'Abadi Abadi pour faire notre expérimentation. Nous avons choisi deux enseignants pour faire l'expérimentation, et pour dégager les différents points de chacun d'eux.

Au C.E.M, nous avons choisi la classe de la 4^{ème} année moyenne, en tant que classe un peu avancée que les autres. Elle est aussi une classe d'examen final, c'est pourquoi la plupart des élèves sont intéressés à la matière du français, en tant que matière nécessaire après la mathématique et l'arabe.

Dans cette expérimentation, nous aborderons certaines activités pour montrer une observation générale en classe du FLE. La motivation des élèves, leurs participations au sein de la classe, leurs interventions et leurs conversations entre eux. Dans cette perspective, nous avons choisi un jeu de rôle dans la mesure où, il est une nouvelle activité interactive pour les élèves.

Dans cette perspective, nous avons fait deux semaines pour notre expérimentation, une séance par semaine. Chaque séance a durée de trois heures, une heure et demie à chaque groupe de l'expérimentation pour la première activité, et trois heures pour la deuxième activité pour ne pas perdre le temps aux enseignants à compléter leur programme surtout avec cette année, qui se considère une année d'examen.

Nous avons mis dans certaines activités comme le jeu de rôle deux enseignants pour chaque groupe, dans le but de donner leurs impressions sur le déroulement de cette activité. Aussi, pour remplir la fiche d'observation juste après la fin de cette activité.

En ce qui concerne l'activité du jeu de rôle, il est un peu difficile pour les élèves surtout dans la prise de parole de chaque personnage. Dans cette perspective, nous étions obligés d'expliquer le sens de sketch dans la fin de la première séance aux élèves.

1.1. Séance 01 : groupe 01- durée 1h 30

Cette séance est la première dans le cadre de l'expérimentation, dans cette activité nous avons choisi un groupe d'élèves différents dans leurs compétences pour obtenir des vrais résultats.

Dans cette séance, nous avons choisi une méthode habituellement utilisée par la plupart des enseignants qui est la méthode interrogative, c'est-à-dire question/ réponse ; dans le but de vérifier les réponses des élèves, leurs participations et leurs réactions.

L'enseignant a commencé tout d'abord par l'échange d'ouverture de salutation :

- **L'enseignant** : bonjour

- **Les élèves aux hautes voix** : bonjour Missieur

Après l'échange de salutation, l'enseignant a demandé à ses élèves de lire tout d'abord le texte silencieusement pour une durée de 10 minutes, puis il a expliqué globalement le sens du texte.

Juste après l'explication du texte, l'enseignant a posé différentes questions pour vérifier les réponses de ses élèves. On remarque les réponses suivantes :

- **L'enseignant** : quel est le titre du texte ?

- **Les élèves aux voix hautes** : la parabole du riche fermier

- **L'enseignant** : quels sont les personnages du texte ?

- aucune réponse par les élèves

- **L'enseignant** : les personnages sont : le narrateur, le riche fermier, Robert, Michel.

- Un élève intervient pour répéter ce que l'enseignant a dit

- **L'enseignant** : oui tu peux répéter cette phrase

- **L'élève** : les personnages sont : le narrateur, le riche fermier, Robert, Michel,

- **L'enseignant** : quelle est l'activité de Robert ?

- **L'élève** : Robert est le responsable de la ferme.

-**L'enseignant** : très bien (remerciement)

- **l'enseignant** : quelle est l'activité de Michel ?
- **un élève** : Michel est un employé agricole.
- **l'enseignant** : quel est le personnage principal du texte ?
- **un élève** : Michel

L'enseignant : Quel est le personnage riche du texte ?

04 élèves lèvent leurs mains pour répondre

Elève 01 : le fermier

Elève 02 : le fermier

Elève 03 : le personnage riche du texte est le fermier

Elève 04 : le fermier, est le personnage riche du texte

Bilan :

Dans cette séance, nous avons remarqué certaines réponses des élèves, à partir des questions de l'enseignant, à savoir que certaines questions où les élèves n'arrivent pas à répondre. Par exemple, lorsque l'enseignant a posé la question suivante : quels sont les personnages du texte ? Dans cette perspective, l'enseignant ne doit pas répondre à cette question. Par contre, il essaie de donner aux élèves l'occasion de répondre par l'amélioration de sa question, et ça apparaît mieux lorsqu'il pose la question : quel est le personnage principal ? Directement, il l'améliore, il arrive à trouver la réponse chez 04 élèves, mais d'une manière différente.

L'enseignant a utilisé l'échange d'ouverture et l'échange de clôture par des interventions réactives dans les deux échanges.

Pour nous arrivons à la comparaison entre les deux groupes et aussi entre les activités de la classe, nous allons proposer un tableau pour montrer bien le nombre de réponses des élèves dans leurs interventions.

Tableau 01

Questions	Réponses
05 questions	03 réponses justes 02 réponses par l'enseignant

A partir de ce tableau, nous allons dire que de cinq questions, les élèves ont répondu aux trois. Ils n'arrivent pas à répondre aux autres questions, où le climat de la classe

semble un peu figé. Dans ces échanges, nous allons dire que le type de la conversation est le dialogue sous ce qu'on appelle « modèle sandwich » question de l'enseignant – réponse de l'élève – évaluation de l'enseignant. Dans certains cas, on remarque des interventions initiatives par les élèves sur les questions de leur enseignant.

Séance 01 groupe 02 – durée 1h30

Le groupe 02 a les mêmes questions que le groupe 01, mais par un enseignant différent, pour connaître, si la motivation des élèves peut se différencier d'un enseignant à un autre.

Les mêmes étapes utilisées avec l'enseignant A, il est entré à la classe, l'enseignant salue les élèves : bonjour

- **Les élèves aux voix hautes** : bonjour

L'enseignant dit à ses élèves : avant d'expliquer le texte, vous avez 10 minutes pour la lecture silencieuse.

Juste après la lecture silencieuse des élèves, l'enseignant a expliqué globalement le sens du texte, et voici les questions de l'enseignant :

- **l'enseignant** : quel est le titre du texte ?

- aucune réponse de la part des élèves.

L'enseignant : le titre du texte est : la parabole du riche insensé

L'enseignant a donné l'occasion de répéter par certains élèves

L'enseignant : quels sont les personnages du texte ?

L'élève : les personnages sont : le narrateur, le riche fermier, Robert et Michel.

L'enseignant : quelle est l'activité de Robert ?

Un élève : c'est quoi l'activité ?

L'enseignant : l'activité est la fonction

Un élève : la fonction de Rober est le responsable de la fermier.

L'enseignant : quelle est l'activité de Michel ?

02 élèves lèvent leurs mains

Elève 01 : Michel est un employé agricole

Elève 02 : Michel un employé agricole

L'enseignant : quel est le personnage principal du texte ?

Aucune réponse par les élèves

L'enseignant : quel est le personnage riche dans ce texte ?

Aucune réponse par les élèves

L'enseignant : l'enseignant a répondu : le personnage riche dans ce texte est le fermier
Certains élèves lèvent leurs mains pour répéter la réponse de l'enseignant, l'enseignant leurs donne l'occasion de répéter.

L'enseignant : je vous remercie chaleureusement, à la prochaine.

Les élèves : au revoir

Bilan :

Ce groupe est différent du premier. Parmi de cinq questions, les élèves ont répondu directement à une seule et les autres qu'après l'amélioration de certaines d'elles par l'enseignant, et ça fait recours aux stratégies de cet enseignant. Par exemple, lorsqu'il pose une question, il n'arrive pas à trouver la réponse chez ses élèves, il l'améliore par l'utilisation d'un autre mot équivalent au premier. Par exemple, lorsqu'il pose la question : quelle est l'activité de Robert ? Dans cette perspective, il utilise un autre mot équivalent au mot activité : quelle est la fonction du Robert ? Nous remarquons que les élèves de ce groupe n'avaient pas des réactions initiatives lorsqu'ils ne comprennent pas la question. Par contre, le premier groupe avait des réactions initiatives. Le plus remarqué dans ces échanges, c'est les échanges tronqués, question de l'enseignant aucune réponse de la part de l'élève. Après certaines réponses de l'enseignant, les élèves demandent de répéter pour les deux groupes.

L'enseignant de ce groupe a utilisé l'échange d'ouverture et l'échange de clôture. Par contre, l'enseignant B n'a pas utilisé, ni l'échange d'ouverture ni de clôture.

Tableau 01 groupe 02

Questions	Réponses
05 questions	01 une réponse juste 04 réponses par l'enseignant

A partir de ce tableau, nous allons dire que de cinq questions, les élèves ont répondu à une seule. Ils préfèrent la répétition lorsqu'ils n'arrivent pas à trouver la réponse. Les élèves de ce groupe ont fait des interventions initiatives, lorsqu'ils ne comprennent pas la question. On remarque que dans ces échanges il n'y a pas un échange sans intervention de la part de l'élève. Le type de la conversation dans cette séance est le

dialogue question de l'enseignant – réponse de l'élève, mais dans certains cas les questions de l'enseignant confrontent certaines réactions initiatives de la part de l'élève. La motivation des élèves à s'exprimer oralement se manifeste par :

- Les élèves veulent répéter. Donc, l'enseignant ne perd pas sa prise de parole.
- Ils ont fait des interventions initiatives lorsqu'ils ne comprennent pas une question.
- L'enseignant n'a pas découvert les fautes de leurs élèves que dans ces interactions verbales.

1.2. Séance 02 groupe 01

Pour jouer ce sketch intitulé " *la parabole du riche fermier*", nous avons choisi une autre activité pour les élèves qui est le jeu de rôle. Ce sketch est une histoire racontée par Jésus. Elle parle d'un homme qui était égoïste, très attaché aux biens matériels qu'il possédait. Il était une fois un riche fermier ...

Il possède deux personnages employés, l'un s'appelle Robert et l'autre qui est le responsable de la ferme s'appelle Michel. Ce dernier est un employé agricole. Le riche fermier est connu par l'agriculture de maïs, il avait de la chance où la terre lui donne de sa richesse et gagne beaucoup d'argent, au moment où il est devenu très sévère et avec le responsable de la ferme et son employé.

Avant le déroulement du sketch, il s'agit d'évoquer tout d'abord:

Les personnages: narrateur, un riche fermier, Robert le responsable de la ferme, Michel un employé agricole.

Matériel : une table avec trois chaises, un porte document, billets d'argent fictifs, costume pour le riche fermier, bleus de travail pour Robert et Michel

La scène : la table est installée au centre de la scène, les chaises sont faces à l'audience, l'un d'un côté de la table et les deux de l'autre côté.

Avant de choisir les élèves qui jouent les rôles de chaque personnage, nous avons expliqué le déroulement du sketch, puis nous laissons l'occasion ouverte à chaque élève pour choisir son personnage préféré.

- Le rôle de Jésus qui est le narrateur est choisi par Ibtissam
- Le rôle de riche fermier est choisi par Ayoub
- Le rôle de Robert le responsable de la fermier est choisi par Khalil
- Le rôle de Michel l'employé est choisi par Ahmed

Avant le déroulement du sketch, chaque élève s'habille un vêtement adéquat avec sa fonction et sa position sociale. Khalil et Ahmed s'habillent les bleus de travail, Ayoub s'habille en costume et nous avons mis une table au centre de la scène, trois chaises dont l'une d'un côté et les deux autres à l'autre côté en face directement aux observateurs (les élèves).

Ayoub entre, son porte document à la main. Il marche jusque-là table, et s'assoit sur la chaise qui est seule. Il semble très content de lui, il ouvre son porte document, sort de billets de son sac, les met dans le tas sur la table. Il commence à compter son argent.

Ibtissam se trouve à côté de la table : ce fermier possède une grande propriété et des terres de bonne qualité. Il cultivait de maïs, beaucoup de maïs, et il gagnait beaucoup d'argent.

(En entend quelqu'un qui frappe à la porte)

Ayoub le riche fermier : oui une minute, s'il vous plait (il range précipitamment les billets dans le porte documents entrez!

(Ahmed et Khalil entrent, ils marchent à la table, restent debout à côté de la table)

Dans cet échange, Ayoub n'a pas utilisé le geste par sa main

Ayoub: (resté assis) sans aucun geste qui montre par sa main, Ahmed et Khalil content de vous voir. Asseyez vous (Ahmed et Khalil) ils restent debouts

Dans cet échange, Ayoub n'a pas utilisé le geste par sa main

Ayoub : utilise la langue maternelle : *rayah* (Ahmed et Khalil s'assoient)

Ayoub : « pause », Alors comment ça se passe ?

Khalil : On a fait très bonne récolte cette année En fait, la meilleur depuis que je travaille pour vous

Ahmed : C'est vrai Nous n'avons pas fini de récolter tout le maïs et déjà toutes nos granges sont pleines

Khalil : c'est pour cela que nous sommes venus vous voir ? (Khalil a oublié le passage resté « pause », il n'a fait aucune intervention, Khalil voit son enseignant, l'enseignant a remercié Khalil chaleureusement, puis il dit à Ahmed : oui, tu peux continuer

Ahmed : Ouais les (*rate*) rats vont le manger, ou quelqu'un viendra le voler

Ayoub : nous ne pouvons pas laisser comme ça. Nous devons trouver la solution (Ayoub n'a pas utilisé un geste d'une réflexion)

Ahmed : nous pourrions en vendre une partie et en répartir « pause » (Ahmed n'arrive pas à compléter). Ayoub a intervenu, il demande à Ahmed de compléter le reste ; au moment où Ahmed s'exprime en langue maternelle. *Maniche aref*

Ayoub : ça va pas non ! Je n'ai pas travaillé si dur pour les autres ! Moi aussi, j'ai dans le passé des récoltes médiocres et je m'en suis toujours sorti tout seul, qu'ils en fassent autant ?

Ahmed : Nous pourrions en vendre aux éleveurs de bétail qui manquent de maïs ainsi la récolte vous rapporterait quand même de l'argent.

Ayoub : « pause » un passage très long, Ayoub ne peut pas le dire, il reste figé devant ses collègues les autres élèves. Khalil et Ahmed ont intervenu et entrent en débat avec Ayoub. Ils lèvent leurs mains directement vers Ayoub. L'enseignant a intervenu et laisse la parole à Khalil

Khalil : Oui, mais alors, comment faire avec tout ce « *misse* » maïs dehors ?

Ayoub : Ce qu'il faut, c'est investir. Une si bonne récolte représente une aubaine pour mon exploitation. Elle doit permettre d'augmenter la taille et donc la valeur de mon exploitation. Il faut construire de nouvelles granges pour stoker tout mon maïs et être en sécurité.

Ahmed : Je (*pexe*) peux avoir les plans prêts sur le champ.

Khalil : moi, je peux « pause » (N'arrive pas à compléter). Ayoub a intervenu et dit à Khalil : parle vite, au moment où Khalil a répondu directement : *winta incite kif kif*

Ayoub : Excellent, Ahmed et Khalil s'en vont, Ayoub pose ses pieds sur la table et met ses mains derrière la tête. Il semble content plus que jamais (Ayoub, il rit), mais il ne peut pas continuer à compléter le passage resté.

Ibtissam : Ce que le riche fermier ne savait pas c'est qu'il allait mourir durant son (*somèle*) sommeil cette même nuit.

(Ayoub reste figé, comme mort, sur sa chaise.)

A quoi lui a servi tout son maïs et ses nouvelles granges ?

Ibtissam : « prends garde à ne pas consacrer ton existence à amasser des richesses pour toi-même, parce qu'il existe beaucoup de choses plus importantes dans la vie que ce que tu possède. »

Bilan :

Après le déroulement de cette activité, nous avons remarqué que ce jeu de rôle est caractérisé par une conversation entre les élèves. Les échanges se manifestent par le dialogue dans certaines séquences et par les interventions dans d'autres. Dans le déroulement de ces échanges, certains élèves oublient leurs rôles, ce qu'ils leur obligent d'entrer en débat. Ils utilisent leur langue maternelle, si le passage était long, et cela s'explique par leur faiblesse à prendre la parole.

Dans certains échanges, les élèves n'utilisent pas les gestes pour s'exprimer, ce qui les amène à ne pas comprendre certains mots, lorsque Ayoub dit : asseyez vous ! Ahmed et Khalil restent debout, Ayoub pour les expliquer, utilise la langue maternelle.

La classe est silencieuse par certains élèves, et juste après la fin du jeu de rôle, la majorité des élèves lèvent leurs mains pour la participation de jouer autre scène entre eux, au moment où ils ont demandé à leur enseignant de répéter encore la scène. Ce qui veut dire que les élèves sont motivés par cette activité.

Pour faire montrer bien ce qui se passe dans ce jeu de rôle, nous avons invité deux enseignants qu'ils ont de l'expérience pour assister au déroulement de cette activité. Nous avons leur donné un tableau qui contient une fiche d'observation pour la remplir. Elle explique ce que se passe pendant le déroulement de cette activité et le résultat était comme la suite :

Fiche d'observation de jeu de rôle « groupe 01 »

La situation et l'adéquation aux contraintes du canevas			
Le nombre de personnes est respecté	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
Le lieu est respecté	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
La situation est respectée	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
Les rapports entre les personnages sont respectés	<input type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> non	
La chronologie imposée est respectée	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
Réagit de façon adaptée	<input type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> non	
Capacité d'adaptation	<input type="checkbox"/> bonne	<input checked="" type="checkbox"/> moyenne	<input type="checkbox"/> médiocre
Acteur observé			
Non verbale			
Regarde <input type="checkbox"/> la personne à qui il s'adresse	<input checked="" type="checkbox"/> le professeur	<input checked="" type="checkbox"/> les spectateurs	
La gestuelle est correcte <input type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> non	
Les mimiques sont correctes <input type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> non	
L'intonation est correcte <input type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> non	
Verbal (relevé des principales erreurs) :			
1 lexique			
S'exprime en langue maternelle lorsqu'il ne connaît pas le mot français	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
S'arrête s'il ne connaît pas le mot exact ou prévu	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
2 grammaire et syntaxe			
A dit...	Aurait du dire ...		
Nous avons pas	Nous n'avons pas		
Le riche fermier savait pas	Le riche fermier ne savait pas		
3 prononciation et prosodique			
A dit...	Aurait du dire...		
Le débit est :	<input type="checkbox"/> correcte	<input checked="" type="checkbox"/> trop lent	<input type="checkbox"/> trop rapide
La spontanéité est	<input type="checkbox"/> bonne	<input checked="" type="checkbox"/> moyenne	<input type="checkbox"/> médiocre
Les hésitations sont	<input type="checkbox"/> rares	<input checked="" type="checkbox"/> nombreuses	<input type="checkbox"/> aucune hésitation
Parler	<input type="checkbox"/> trop fort	<input checked="" type="checkbox"/> assez fort	<input type="checkbox"/> ne parle pas assez fort

Présentation de résultats :

Dans cette séance, nous avons remarqué que le jeu de rôle est une activité un peu difficile aux élèves par rapport leurs niveaux, mais il provoque une motivation d'écoute chez presque tous les élèves de la classe. Les élèves avaient peur de jouer. Après la fin du jeu, ils ont demandé à leur enseignant de répéter les scénarios. Donc, nous allons dire que le jeu de rôle est une activité motivante pour la plupart des élèves.

La conversation se manifeste par deux types dominants qui sont : l'échange et le dialogue. Pendant cette activité, l'enseignant n'a pas intervenu, il observe comme les autres. Les élèves qui n'arrivent pas à répondre, utilisent les gestes et par fois la langue maternelle.

A partir de cette fiche, nous allons dire que les enseignants observateurs cochent ce qu'ils voient dans le déroulement de l'activité où la situation générale du déroulement de la scène est respectée. En ce qui concerne le non verbal, les élèves n'utilisent pas les gestes d'une façon adéquate avec leurs situations et leurs positions au moment de leurs réactions. Ils font quelques fautes dans leurs prononciations et avec le mal utilisation de certaines formes comme la forme négative.

Commentaire :

L'incapacité de certains élèves dans certaines situations pendant le déroulement de cette activité s'explique par :

- C'était la première fois pour tous les élèves qu'ils jouent une scène comme celle-là
- Ils ne sont pas intéressés, car leur seul but est la réussite, c'est pourquoi ils ne donnent pas d'importance à l'oral
- Le manque de l'encouragement dans l'engagement dans une discussion. Par exemple, avec leur enseignant ou avec eux.
- Ils n'ont pas l'habitude de parler, c'est pourquoi ils font quelques fautes syntaxiques et grammaticales
- La plupart des fautes sont à cause de leur peur avant de jouer, dans ce cas là, l'enseignant doit montrer aux élèves que cette activité est simple.

Séance 02 groupe 02

Comme le premier groupe, nous essayerons d'aborder la même activité qui est le jeu de rôle. L'enseignant a expliqué le sens du sketch à ses élèves qu'ils seront les actants du jeu. Les observateurs sont : les autres élèves de la classe et deux enseignants pour

remplir la fiche d'observation. L'enseignant donne aussi la liberté à ses élèves pour choisir les personnages

- Le rôle de Jésus qui est le narrateur est choisi par Ahlam
- Le rôle de riche fermier est choisi par Mohammed
- Le rôle de Robert le responsable de la fermier est choisi par Taha
- Le rôle de Michel l'employé est choisi par Mahmoud

Voici le déroulement de jeu de rôle :

- **Matériel :** une table avec trois chaises, un porte de document, billets d'argent fictifs, costume pour le riche fermier, bleus de travail pour Taha et Mahmoud.
- **La scène :** la table est installée au centre de la scène, les chaises sont face à l'audience, l'une d'un côté de la table et les deux de l'autre côté.

(Mohammed le riche fermier entre, son porte- documents à la main. Il marche jusqu'à la table et s'assoit sur la chaise qui est la seule. Il semble très content de lui. Il ouvre son porte – documents, sort de grosses sac du maïs, les met en tas sur table. Il commence à compter son argent)

Ahlam : ce fermier possédait. Une grande propriété et des terres de bonne qualité. Il était une fois un riche fermier.

(On entend quelqu'un frappe la porte)

Mohammed le riche fermier : oui, une minute s'il vous plait. (Il range précipitamment les billets dans le porte documents). Entrez !

(Taha et Mahmoud marchent jusqu'à la table, restent debout à côté de la table)

Mohammed : (resté assis) Taha et Mahmoud content de vous voir (il indique par sa main, Taha et Mahmoud s'assoient)

Mohammed : nous ne pouvons pas laisser ça comme ça. Nous devons trouver une solution

(L'enseignant a intervenu, et il lui demande de recourir au passage précédent). L'élève n'a pas pu. En utilisant la langue maternelle : *magderteche*

Enseignant : alors comment ça se passe ?

Mohammed : alors comment ça se passe ?

Taha : on a fait une très bonne (*réssolte*) récolte cette année. En fait, la meilleure depuis que je travaille pour vous.

Mahmoud : c'est vrai, nous n'avons pas fini de récolter, tout le maïs et déjà toutes nos granges sont pleines. Nous ne pourrions même pas trouver.....
(Mahmoud n'arrive pas à compléter le reste).

Taha a intervenu en disant : continue

Mahmoud en langue maternelle « *maniche aref* »

L'enseignant a intervenu et laisse la parole à Taha.

Taha : c'est vrai, et en plus avec tout ce qu'on a déjà récolté – vous avez longtemps assez.

Mahmoud : c'est pour cela que nous sommes venus vous voir. Que nous devons nous faire avec le maïs que ne nous pouvons rentrer dans nos granges ? Si nous laissons dehors, il va s'abîmer et il sera gâché.

Taha : (il a oublié et met sa main sur sa tête). L'enseignant a intervenu

Enseignant : ouis, les rats vont le manger ou quelqu'un viendra le voler.

Taha : ouis, les rats vont le manger ou quelqu'un viendra le voler.

Mohammed : nous ne pouvons pas laisser ça comme ça. Nous devons trouver une solution (Mohammed ne fait aucun geste de réfléchir)

Mahmoud : nous pourrions vendre une partie et en répartir le fruit entre différents associations de la région qui viennent en aide aux démunis.

Mohammed : ça va pas non ! Je n'ai pas travaillé si dur pour les autres ! Moi, j'ai eu dans le passé des récoltes médiocres et je m'en suis toujours sorti tout seul, qu'ils en fassent autant !

Taha : « pause » nous pourrions les vendre aux éleveurs de bétail qui manquent de maïs. Ainsi, la récolte vous apporterait quand même de l'argent.

Mohammed : (un passage long, « pause » il ne peut pas même à dire un seul mot)

L'enseignant a donné la feuille à Mohammed de lire directement.

Mohammed : (il prend la feuille, sans lever sa tête ni aux observateurs ni à ses collègues)

Si c'est pour vendre mon maïs à un prix dérisoire, pas question ! Ça me ferait vraiment mal au cœur de brader mon maïs ! Non seulement ça m'obligerait à vendre mon maïs bas prix. Mais en plus, il faudrait aller le leur porter à domicile ! Vous imaginez la perte du temps et sans rien en retour ! Ah non, ce n'est pas envisageable.

Et puis, pourquoi faudrait-il que ce soit moi qui fasse des sacrifices et pas les autres. C'est vari, quoi ! Regardez tous les fermiers plus riches que moi de la région, est-ce qu'ils donnent ou est-ce qu'ils bardent leur maïs? Alors, je n'ai aucune raison de le faire !

Mahmoud : oui, mais alors comment se faire avec tout ce maïs dehors?

Mohammed : ce qu'il faut, c'est investir. Une si bonne récolte représente une aubaine pour mon exploitation. Elle doit permettre d'augmenter la taille et donc la valeur de mon exploitation. Il faut construire des nouvelles granges pour stoker tout mon maïs et être en sécurité

Taha : je peux avoir les plans prêts sur le champ.

Mahmoud : moi, je peux téléphoner aux entrepreneurs de la région pour savoir qu'est en mesure de commencer les travaux le plus tôt possible.

Mohammed : excellent

(Taha et Mahmoud s'en vont. Le riche fermier Mohammed pose ses pieds sur la table et met ses mains derrière la tête. Il semble plus content et plus satisfait que jamais)

Mohammed ne peut pas continuer, il demande de son enseignant de lui donner la feuille encore de lire le reste.

Je ne possédais presque rien. Et voilà que dans quelques années, je serais, grâce à mon travail, le fermier le plus riche du pays. Je suis vraiment très content de moi. Maintenant, j'ai tout ce dont j'ai besoin pour mener une vie tranquille jusqu'à la fin de mes jours. Dans quelques années, j'arrêterai de travailler, je profiterai de ma richesse et j'essayerai de trouver les meilleurs placements financiers qui existent sur le marché ! Je vais aussi pouvoir m'acheter d'autres maisons. Cette année a été un succès total. Je suis un homme heureux.

(Mohammed dit ce passage sans lever sa tête ni aux observateurs ni à ses collègues)

Ahlam : ce que le riche fermier ne savait pas c'est qu'il allait mourir durant son sommeil cette même nuit.

(Le riche fermier reste figé, comme mort sur sa chaise.)

A quoi lui a servi tout son maïs et toutes ses nouvelles granges ?

Ahlam : « prends garde à ne pas consacrer ton existence à amasser des richesses pour toi-même, parce qu'il existe beaucoup de choses plus importantes dans la vie que ce que tu possèdes. »

Bilan :

Dans certains échanges, ce jeu de rôle est caractérisé par les dialogues entre les participants. Le débat était entre les élèves, lorsque l'un d'eux a oublié son passage, et ça apparaît mieux quand Mohammed (le riche fermier) a sauté à l'autre passage, ce qui oblige Taha d'intervenir, puis ils entrent en débat. Ce groupe est caractérisé aussi par les intervention de l'enseignant lorsque un élève oublie son passage, et nous avons remarqué ces interventions dans : quand Mohammed n'arrive pas à dire son passage.

L'enseignant a intervenu, et il lui demande de répéter. Les interventions de l'enseignant apparaissent, lorsque Mohammed n'a pas pu dire les deux passages longs, au moment où l'enseignant lui donne la feuille de lire directement.

L'interaction verbale était entre les élèves dans leurs échanges, et entre l'enseignant et les élèves dans d'autres.

Comme nous avons observé dans le premier groupe, ce dernier est aussi que juste après la fin de cette activité, les participants ont demandé à leur enseignant de répéter les scénarios, ainsi que les élèves observateurs.

Fiche d'observation de jeu de rôle groupe : 02

La situation et l'adéquation aux contraintes du canevas			
Le nombre de personnes est respecté	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
Le lieu est respecté	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
La situation est respectée	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
Les rapports entre les personnages sont respectés	<input type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> non	
La chronologie imposée est respectée	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
Réagit de façon adaptée	<input type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> non	
Capacité d'adaptation	<input type="checkbox"/> bonne	<input checked="" type="checkbox"/> moyenne	<input type="checkbox"/> médiocre
Acteur observé			
Non verbale			
Regarde	<input checked="" type="checkbox"/> la personne à qui il s'adresse	<input checked="" type="checkbox"/> le professeur	<input type="checkbox"/> les spectateurs
La gestuelle est correcte	<input type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> non
Les mimiques sont correctes	<input type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> non
L'intonation est correcte	<input type="checkbox"/> oui	<input checked="" type="checkbox"/> non
Verbal (relevé des principales erreurs) :			
1 lexique			
S'exprime en langue maternelle lorsqu'il ne connaît pas le mot français	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
S'arrête s'il ne connaît pas le mot exact ou prévu	<input checked="" type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non	
2 grammaire et syntaxe			
a dit...	Aurait du dire ...		
Je peux téléphoner	Je peux téléphoner		
J'ai fait un très bonne récolte	J'ai fait une très bonne récolte		
3 prononciation et prosodique			
a dit...	Aurait du dire...		
Ecellent	Excellent		
Le débit est :	<input type="checkbox"/> correcte	<input checked="" type="checkbox"/> trop lent	<input type="checkbox"/> trop rapide
La spontanéité est	<input type="checkbox"/> bonne	<input checked="" type="checkbox"/> moyenne	<input type="checkbox"/> médiocre
Les hésitations sont	<input type="checkbox"/> rares	<input checked="" type="checkbox"/> nombreuses	<input type="checkbox"/> aucune hésitation
Parler	<input checked="" type="checkbox"/> trop fort	<input type="checkbox"/> assez fort	<input type="checkbox"/> ne parle pas assez fort

Présentation de résultats :

Dans cette séance, le jeu de rôle semble un peu difficile aux élèves. Ils ont fait certaines fautes dans lesquelles, l'enseignant a intervenu. Nous observons mieux le manque de l'utilisation de gestes par les élèves et l'incapacité de dire tous les passages de leurs rôles. Leurs regards ne visent pas les observateurs. Par contre, dans certains rôles comme ceux de Mohammed, il lit directement de la feuille sans lever sa tête.

Le type de la conversation dans ce jeu est le dialogue entre les élèves, mais à chaque fois, nous avons remarqué certaines interventions entre les participants de ce jeu au moment où ils entrent en débat en utilisant la langue maternelle.

A partir de cette fiche, nous avons remarqué que les deux enseignants observateurs cochent ce qu'ils observent réellement au sein de la classe. Dans le déroulement de cette activité, les personnages sont respectés avec leurs situations dans ce jeu, au moment où leurs adaptations sont moyennes. En ce qui concerne le non verbal, les deux enseignants observateurs observent que les élèves n'ont pas pratiqué exactement le non verbal selon leurs réponses. Par exemple, lorsqu'ils n'arrivent pas à s'exprimer oralement ou ils oublient leurs passages. Ils s'expriment en langue maternelle, et ils ont mal prononcé certaines formes de phrases comme la forme négative.

Commentaire :

L'incapacité des élèves dans certaines situations pendant le déroulement de cette activité s'explique par :

- Leur niveau n'est pas avancé pour cette activité
- Leurs intérêts sont de l'écrit plutôt que de l'oral
- Le manque d'éveiller leurs motivations à s'exprimer oralement de la part de l'enseignant.
- Le manque de vocabulaire, c'est pour quoi ils étaient incapables d'apprendre certains passages longs.
- La peur de certains élèves, parce qu'il n'y a pas une motivation et un encouragement de la part de l'enseignant, mais cela nous n'empêche pas de motiver nos élèves. Par contre, il nous pousse à améliorer la situation de la classe, mais Il faut que l'enseignant :
- Multiplie ses prises de parole par les élèves
- Les encourager à prendre la parole

- Il ne doit pas intervenir dans certains échanges et laisse l'initiation aux élèves.
- Il multiplie et enrichit les activités par des échanges notamment interactifs dans la classe pour ses élèves.
- Il laisse l'occasion à ses élèves à parler oralement et à s'engager dans une conversation ou dans des dialogues
- L'enseignant peut créer des jeux et des activités différentes à ses élèves pour les encourager à converser en FLE.

Après le déroulement de ces activités, nous allons dire qu'il y a des résultats positifs que les élèves possèdent dans leurs interactions verbales, que ce soit avec leur enseignant ou avec eux.

- Ils sont motivés surtout dans l'activité du jeu de rôle.
- Ils font des interventions initiatives,
- ils s'expriment par les gestes lorsqu'il serait difficile à parler.
- Ils respectent la façon de dire certaines formes comme la forme interrogative et exclamative.
- Dans certaines interactions, ils ont des bonnes prononciations.
- Ils exploitent bien leurs corps pour s'exprimer.

2. La différence entre le premier et le deuxième groupe :

2.1. Pour la première activité :

Le premier groupe a préféré la répétition sans avoir fait aucune intervention initiatrice. Donc, les élèves ont maîtrisé les interactions verbales par la répétition. L'enseignant n'intervient que pour répondre aux questions. Ils ne se sont pas engagés dans un échange oral assez long avec leur enseignant.

Dans ces échanges interactifs, l'enseignant a rarement remercié ses élèves, c'est pourquoi ce groupe était un peu motivé. Par contre, le deuxième groupe a fait des réactions initiatrices, lorsque les élèves ne comprennent pas le contenu d'une question. L'enseignant pour leurs expliquer, améliore sa question par l'utilisation d'un autre mot équivalent au premier. Ce groupe a maîtrisé aussi les interactions verbales par la répétition dans quelques échanges. L'enseignant a terminé les interactions verbales par l'échange de clôture, il était un remerciement chaleureux de sa part ce qui a conduit les élèves à clôture l'échange, en disant : « au revoir ».

2.2. Pour la deuxième activité :

Les deux groupes sont différents pour cette activité qui est le jeu de rôle. Le premier est caractérisé par une conversation entre les élèves. L'enseignant n'a pas intervenu que lorsque l'élève n'arrive pas à s'exprimer ou il n'arrive pas à dire certains passages longs.

Dans ces échanges oraux, les élèves s'expriment en langue maternelle parce qu'ils n'arrivent pas à utiliser les gestes entre eux d'une façon adéquate, c'est pourquoi certains élèves s'engagent en débat pendant la conversation. L'enseignant a intervenu pour ne pas laisser la prise de parole. Il motive les élèves à intervenir dans certains échanges pour les encourager à prendre la parole.

Dans ces interactions entre les élèves, nous avons remarqué quelques fautes que les élèves n'ont pas prises en considération. Ils ont mal prononcé certaines phrases comme les phrases négatives. Les élèves n'ont pas utilisé le mot « pas » dans la forme négative. C'est pour cette raison, l'enseignant va remédier les fautes de ses élèves par ses interventions au cours de ces échanges oraux. Donc, dans l'interaction verbale et les échanges conversationnels en classe apparaissent quelques fautes des élèves où l'enseignant ne peut les découvrir que dans certaines activités orales notamment interactives.

Le deuxième groupe est caractérisé par une conversation sous forme d'un dialogue entre les élèves. Dans certains échanges, l'enseignant a intervenu pour dire certains passages lorsque ses élèves n'arrivent pas à les dire pour ne pas perdre sa prise de parole. Dans ces interactions verbales, nous avons constaté certaines interventions de la part des élèves lorsque l'un d'eux n'arrive pas à s'exprimer, utilise la langue maternelle. Dans cette perspective, nous avons remarqué certains débats entre les élèves.

Dans certains échanges, les élèves oublient leurs paroles, ils sautent certains passages. dans certaines interventions, l'enseignant donne la feuille à ses élèves de lire directement. C'est pour cette raison, il a perdu sa prise de parole où les regards des élèves ne visent pas les spectateurs et certains d'eux demandent de lire directement de la feuille.

Pendant cette activité interactive, les élèves ont fait des gestes d'une façon beaucoup plus adéquate que le premier groupe, mais dans quelques échanges ils ont fait quelques fautes de prononciations et de grammaire comme : la prononciation de l'infinitif après

le verbe conjugué : " je peux téléphone", ils ont confondu entre le masculin et le féminin : "j'ai fait un très bonne récolte".

Après avoir cité la différence entre les deux groupes, nous disons que les élèves sont motivés par cette activité. Ils maîtrisent les interactions verbales en utilisant certains genres tels qu'ils nous avons énumérés dans la partie théorique. Dans le déroulement de ce jeu de rôle se manifeste :

1. La discussion :

Elle se manifeste sous forme d'interaction entre les élèves avant le déroulement de l'activité. Ils discutent leurs rôles en utilisant la langue maternelle par une conversation spontanée.

2. Le dialogue :

Il se manifeste sous forme d'interaction entre les élèves dans le déroulement de l'activité. Dans ce dialogue, la conversation des élèves se manifeste par certaines intonations incorrectes dans leurs expressions.

3. L'échange

Les élèves sont motivés oralement par l'échange d'ouverture et l'échange de clôture. Cette interaction se manifeste entre l'enseignant et les élèves avant et après cette activité.

4. Le débat :

Il se manifeste sous forme d'interaction entre les élèves en utilisant la langue maternelle.

5. L'intervention :

Les élèves sont motivés par l'intervention. Elle se manifeste de la part de l'enseignant et de l'élève. Ils ont fait des interventions réactives et initiatives.

3. Pour une remédiation de la démotivation et une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité :

3.1. Pour une classe plus active :

Un cours de langue doit être actif et oralement interactif. C'est pourquoi, par notre expérience, nous avons essayé de briser la routine, dans laquelle nous nous étions enfermés en début de l'année. Il semble que le fait de diversifier les activités pouvait être une remédiation à l'ennui, et la démotivation qui suscitait la répétition d'un cours, où nous avons ainsi insisté sur l'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 élèves, 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 fait 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 une 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 élèves 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, puis qu'il est un facteur évident et dynamique auquel les élèves 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 leurs points de vues de façons plus spontanées. De plus, de telles activités atténuent quelque peu la barrière professeur/ élèves permettant ainsi un échange plus vivant entre l'enseignant et ses élèves. Une ambiance agréable basée sur le respect mutuel et un esprit favorable au travail sont alors créés. En effet, lorsque le professeur est amené à organiser un jeu de rôle en classe pour inviter les élèves 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 que le rapport alors instauré incite les élèves à sortir de leurs réserves.

3.2. La diversité au service de l'hétérogénéité et de la motivation :

Diversifier les activités peut également être un moyen de répondre aux différences des élèves.

« 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 des parcours différents selon les besoins des élèves. »⁶⁴

Effectivement, les élèves étant différents les uns des autres, comment peut-on prétendre les intéresser tous en leur proposant un type unique d'activité ? 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 élèves. Certaines activités pourront motiver les plus récalcitrants et engendrer une certaine motivation des activités permet, ainsi, nous avons pu remarquer le jeu de rôle a intéressé des élèves après le déroulement de cette activité, ils refusaient de s'impliquer dans une quelconque activité. En outre, les interrogations directs, après l'explication du texte et 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 en FLE.

⁶⁴ Jean – Michel, ZAKHARTCHOUK. « *Pédagogie différenciée : une indispensable clarification* », *les langues modernes, dossier : la pédagogie différenciée*, aplv n°4, 2001.

- Le jeu de rôle est une période de renforcement doit être prévue pour l'apprentissage.

En outre, pour être réellement à l'écoute de leurs différences, il nous semble très important d'accorder, dans la mesure du possible, une attention plus individualisée aux élèves. Or, le travail en groupe donne cette possibilité puisqu'en passant d'un groupe à l'autre, le professeur peut plus facilement échanger oralement avec les élèves, répondre à leurs questions et sollicitations et ainsi leur redonner confiance. Cette forme du travail interactif offre également la possibilité de différencier, suivant divers critères de compositions des groupes, les tâches proposées aux élèves. Parfois, l'élève peut avoir à choisir entre plusieurs sujets celui qui l'intéresse le plus, et donc choisir le groupe où il veut appartenir. Dans la méthode traditionnelle, c'est le professeur qui détermine quelle tâche devra effectuer l'élève ? En composant lui-même le groupe suivant les critères du niveau ou des besoins de l'élève. Nous pensons que cette attention plus personnalisée peut rassurer et motiver l'élève en difficulté et encourager l'élève qui a envie d'aller plus loin.

3.3. Remédier aux problèmes de la prononciation :

Il est vrai qu'à partir de certaines activités mot à mot interactives, les élèves 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 élèves. Et pourquoi pas, il fait des séances pour faire exercer ses élèves à répéter correctement certains mots.

Nous constatons que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut effectuer qu'avec l'interaction verbale et la communication entre le professeur et entre les élèves eux-mêmes, puisque le professeur ne peut jamais reconnaître la compétence orale de son élève qu'avec sa discussion, sa conversation et sa prise de parole. Dans cette perspective, Bakhtine affirme que :

« *L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage.* »⁶⁵

Il apparaît donc que la multiplicité des activités en classe permet de lutter contre l'ennui et la peur de parler de certains élèves. Dans une certaine mesure, et pour toutes les raisons que nous avons énoncées plus haut, la diversification des activités de

⁶⁵ Bakhtine cité par Catherine- Kerbrat, Orecchioni, op.cit.p.17

l'interaction que ce soit en classe ou sous forme de jeu de rôle et les échanges en classe peuvent donc être un rempart contre la démotivation des élèves.

3.4. Remédier aux problèmes de la monopolisation :

Comme nous avons évoqué, la motivation de certains élèves est difficile, car les activités sont toujours les mêmes, c'est pour quoi l'élève entre dans un lieu enfermé qui est la routine. Ses capacités baissent d'une année à une autre, dans ce moment là, l'enseignant doit intervenir pour résoudre les problèmes de ses élèves et pour proposer même des activités hors du manuel scolaire dans le but d'inciter leurs élèves à parler et à s'exprimer oralement. En d'autre terme, il diversifie les activités et dégage la plus appropriée pour ses élèves.

4. Perspectives :

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 leurs faire parler et leurs s'engager dans une activité interactive et conversationnelle. En d'autre terme, une participation efficace des élèves dans une interaction verbale avec leurs enseignants de langue vivante étrangère. Selon notre recherche, et tout ce que nous avons remarqué après un questionnaire avec certains enseignants, et tout ce que nous avons aussi vu en classe dans l'expérimentation, nous allons proposer les perspectives suivantes pour que tout enseignant puisse les pratiquer pour motiver ses élève et de leurs éveiller l'esprit de parler et de s'engager dans l'interaction verbale en classe, et peut aussi donner à l'élève un encouragement pour parler tout aisément en langue étrangère:

- L'enseignant en tant qu'une personne, facilite la tâche de l'enseignement en créant d'autres méthodes pour inciter ses élèves à s'exprimer oralement.
- L'enseignant doit remercier chaleureusement les élèves qui répondent aux différentes questions : merci, bien, très bien et sauver la face des élèves.
- Encourager l'expression mimique et gestuelle lorsque ses élèves n'arrivent pas à répondre, en utilisant des stratégies non verbales.
- Avoir un dialogue avec chaque élève et de manière très fréquente avec ceux qui s'expriment rarement ou difficilement, et doit veiller à ce que chacun prenne la parole.
- Eviter des questions pouvant être répondues par un simple oui ou non

- Placer l'élève en situation de communication orale et simulée
- Stimuler l'imagination de l'élève, et lui donner envie de travailler
- Aménager dans la vie de la classe de langue des moments nombreux et réguliers pendant les quels, les élèves auront l'occasion à s'exprimer et à écouter sur toute sortes de sujets
- Solliciter tous les élèves et leur donner la parole, tout en sollicitant avec tact des corrections
- Savoir que les questions posées doivent avoir pour but d'encourager les élèves à s'exprimer, non pas celui de tester leurs connaissances culturelles.
- Laisser le temps aux élèves de préparer leur réponse et ne pas chercher à parler à leur place.
- Utiliser un niveau adapté au niveau de ses élèves
- Utiliser des supports multimédias où se manifestent les interactions verbales.
- 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 ses élèves n'ont pas le bagage linguistique élémentaire pour répondre à des questions.
- Créer des situations de communication avec des vrais enjeux entre les élèves, 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 élèves 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 pour 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.

- Il faut que l'enseignant donne importance à l'oral en classe dans n'importe quel niveau, et il essaie d'éviter l'idée que l'élève doit seulement préparer à l'écrit pour réussir à l'examen.
- L'enseignant doit éviter l'idée de la préparation de l'élève aux examens seulement, l'oral aussi a une grande importance.
- L'enseignant doit encourager l'oral par ses évaluations successifs soient: remerciements, augmentation de la note, ..., et pourquoi pas, dans certaines séances, il essaie d'éveiller l'esprit de ses élèves par des conseils qui donnent la nécessité à l'oral et sa fonction primordiale dans la classe et hors du système scolaire (extra scolaire).
- L'enseignant peut obliger ses élèves de parler en langue étrangère hors de la classe pendant leurs rencontres, en utilisant quelques mots habituels et faciles pour les élèves comme : "bonjour", "bonsoir", "salut"..., dans le but de faciliter leurs prononciations dans la classe.

L'utilité donc des interactions que nous avons énumérées dans notre partie théorique est très manifeste. Jeu de rôle, conversation, débat... des initiations de clôture donnent plus d'aisance dans la maîtrise de la langue en général et l'oral en particulier.

A la fin de ce chapitre, nous pouvons dire que l'interaction verbale et les échanges oraux en classe sont importants pour l'apprentissage du FLE. Dans les activités interactives, l'enseignant va découvrir les fautes de ses élèves, il va connaître aussi le type d'activités les plus motivantes pour ses élèves selon leurs compétences. En plus, les activités interactives notamment orales encouragent les élèves à parler et à s'engager dans la conversation.

Dans l'expérimentation du jeu de rôle, nous pouvons dire que dans les échanges oraux, les élèves font quelques fautes à prendre la parole et à prononcer correctement certains mots. Ces difficultés s'expliquent par le manque des activités orales dans la classe. Dans ce cas là, l'enseignant doit intervenir pour proposer des activités notamment interactives à ses élèves.

L'enseignement de langue est une tâche difficile. Certains enseignants ne donnent pas l'occasion à leurs élèves de parler et de s'engager dans une conversations ou dans un dialogue. Par contre, l'enseignant doit aller au-delà, il va créer et proposer des activités

interactives aux élèves. C'est pour cette raison, nous avons proposé des perspectives pour une meilleure prise en charge de l'interaction verbale en classe et nous espérons qu'elles se prennent en considération par les enseignants.

Après avoir vu certaines difficultés où les élèves n'arrivent pas à parler, à s'exprimer oralement et à s'engager dans une activité notamment interactive, nous allons dire que ces problèmes ne nous découragent pas. Par contre, ils nous poussent à améliorer la situation de la classe par l'échange, et nous obtiendrons une classe de langue que nous espérons.

Conclusion générale

Viendra-t-il un jour où nos élèves peuvent communiquer et s'engager dans une activité langagière? Viendra-t-il un jour où la classe de langue en Algérie devient un lieu d'interaction verbale entre l'enseignant et les élèves ?

Nous espérons que dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement scolaire du FLE en Algérie, et avec les différentes méthodes qui privilégient la motivation à l'engagement orale chez l'élève 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.

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'élève. 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 composent son groupe classe.

Le rôle de l'enseignant ne se limite pas seulement à la transmission d'une nouvelle connaissance. En plus, ses responsabilités requièrent beaucoup d'habileté. Il doit établir un contact avec l'élève ou les élèves au sein de la classe et de faire créer dans sa classe une ambiance, et une motivation à l'apprentissage. Ce lien avec les élèves prend forme tout au long du processus d'intervention dans lequel, l'enseignant doit jouer tous les rôles et diversifier les activités pour stimuler ses élèves oralement. Il doit jouer le rôle d'enseignant stimulateur qui accompagne l'élève dans sa recherche de savoir, d'animateur, gestionnaire, détenteur, facilitateur, psychologue...

Nous pouvons tout obtenir des élèves, il suffit de les aimer, les remercier, les écouter, les motiver et valoriser leurs compétences dans les quelles, l'enseignant doit aider à utiliser les savoirs qu'ils apprennent dans la situation de l'interaction verbale.

Nous pouvons considérer que la motivation verbale de l'élève ne se fonde 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'interaction verbale un objectif à part entière. Il faut la valoriser et reconnaître sa place et son rôle.

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'élève, et avec plus d'échange.

Aujourd'hui l'état de l'école algérienne n'est pas à envier, car la motivation de l'apprenant à proprement parler oralement reste encore une question obscure. Alors, il faut revoir et essayer d'analyser les composantes de l'école algérienne telle que le programme. Si ce dernier est conçu soigneusement, il est possible d'atteindre à des résultats meilleurs. Cette révision du programme pas par l'intérêt que nous devons accorder aux échanges directs aux débats à la discussion au jeu de rôle.

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 élèves, vigilant aux problèmes linguistiques et communicatifs des élèves auxquels il remédiera ultérieurement. L'enseignant doit surmonter les difficultés linguistiques de ses élèves et de leurs donner des activités faciles et de les diversifier dans le but de leurs faire parler, prendre la parole et répéter et interagir.

Dans ce travail, nous n'avons vu que quelques indicateurs de réussite à la motivation orale de nos élèves 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 le compléter.

Références bibliographiques

Ouvrages spécialisés :

- 1 Bange, Pierre. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier, 1992
- 2 Bérard, Evelyne. *L'approche communicative. Théorie et pratique*. Paris : CLE international, 1991.
- 3 Blanchet, Philippe. *La pragmatique d'Austin à Goffman*, Paris : Bertrand Lacoste. 1995.
- 4 Boyer, Henry, Rivera Michèle Butzbach, Pendaxn, Michèle. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* Paris : CLE international Paris, 1990.
- 5 BURIDANT, Claude ; BUNJEVAC, Milan ; PELLAT, Jean-Christophe. *L'écrit en langue étrangère. Réflexion et proposition*. Saint-Paul : presse universitaire de Strasbourg, 1994.
- 6 Chiss, Jean Louis ; David, Jacques ; Reuter, Yves. *Didactique du français* Larcier : de Boeck, 2005.
- 7 Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Comité de l'éducation, 2001.
- 8 Cuq, Jean Pierre, Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Pug, 2005.
- 9 Galisson Robert. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international, 1980.
- 10 JOUVE, Vincent. *La lecture*. Paris : Hachette, 1993.
- 11 Kramsh, Claire. *Interaction et discours en classe de langue*. Didier : Hatier, 1996.
- 12 Larochebouvy, André. *La communication quotidienne*. Paris : Crédif, 1984
- 13 LE CUNFF, Catherine ; JOURDIN, Patrick. *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette, 1999.
- 14 Matthey, Marinette, *apprentissage d'une langue et interaction verbale*. ED, Petter Long, Berne, 1996.
- 15 Ollivier, B. *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette, 1992.
- 16 Orecchioni, Catherine Kerbrat. *Les interactions verbales tom I*. Paris: Armand Colin, 1990.
- 17 Orecchioni, Catherine Kerbrat. *Les interactions verbales tom II*. Paris: Armand Colin, 1992.

18 Orecchioni, Catherine Kerbrat. *Les interactions verbales .variations culturelles et échanges rituelles Tom III*. Paris : Armand Colin, 1998.

19 Orecchioni, Catherine Kerbrat. *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan, 2001.

20 PLANE, Sylvie. *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*. Saint-Fons : Maury, 2004.

21 Puren, Christian, *histoire des méthodologies et de l'enseignement de langue*, Paris : Clé international, 1988.

22 VION, Robert. *La communication verbale*. Paris : Hachette, 2000.

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.

Sites WEB :

1 MARCOCCIA, Michel. *Les genres de l'oral (université de lumière-Lyon2*.18-04-2003.

Consulté le : 10 -04 -2009, disponible sur Internet :

<http://www.gric.univ-lyon2.fr/equipe1/actes/journée-genre/genres-vtraverso/traverso.doc>

2 Le sketch : Jésus. *La parabole du riche fermier*, consulté le 15-04-2009, disponible sur Internet : <http://www.temanet.org/fr/ucmp/ress/partafr/sketch.html>

Table des matières

Introduction générale	01
1. Problématique.....	02
2. Motivation et objectif de recherche.....	03
3. Hypothèse de travail.....	03
Chapitre I : Analyse linguistique de l'interaction verbale.....	
1. La définition de l'interaction verbale.....	06
1.1. L'interaction.....	06
1.2. Le module.....	07
1.3. La séquence.....	07
1.3.1. La séquence unité fonctionnelle	08
1.3 .2. La séquence unité thématique	09
1.4. L'échange.....	09
1.4.1. Le concept d'échange.....	11
A- comportement communicatif et intervention.....	12
B- intervention et tour de parole.....	15
C- intervention et acte de langage.....	16
1.5. L'intervention.....	18
1.6. L'acte de langage.....	19
2. Les fonctions de l'interaction verbale.....	21
2.1. La construction du sens	21
2.2. La construction de la relation sociale.....	22
2.3. La construction des images identitaires.....	23
2.4. La gestion de forme discursive.....	24
3. Les genres de l'interaction verbale.....	26
3.1. La conversation.....	27
3.2. La discussion.....	29
3.3. Le débat.....	30
3.4. Le dialogue.....	32
3.5. L'entretien	33
3.6. L'interview	33
3.7. La dispute.....	34
3.8. La consultation.....	34

3.9. L'enquête.....	35
3.10. La transaction.....	36
<u>Chapitre II</u> : Interaction verbale et contexte didactique	
1. Evolution des méthodologies en FLE	39
1.1. La méthodologie traditionnelle	39
1.2. La méthodologie naturelle	40
1.3. La méthodologie directe	42
1.4. La méthodologie active.....	52
1.5. La méthodologie audio orale.....	53
1.6. La méthodologie structuro globale – audio visuelle (SGAV).....	54
1.7. L'approche communicative	58
1.7.1. Le jeu de rôle.....	61
7.1.1. Les jeux de rôle dirigés.....	63
7.1.2. Les jeux de rôle ouverts.....	63
2. Espace classe et interaction verbale	64
2.1. Interaction entre enseignant et apprenant	64
2.2. Interactions entre les apprenants	66
3.3. Interactions entre enseignant et apprenants.....	67
<u>Chapitre III</u> : Pour une meilleure vision analytique du programme de 4AM.	
1.Programme de la 4 ^{ème} année moyenne.....	69
1.1. Objectif de l'enseignement du français en 4 AM.....	69
1.1.1. Le profil d'entrée.....	70
1.1.1.1. À l'oral.....	70
1.1.1.2. le profil de sortie.....	70
1.1.1.2.1. À l'oral.....	70
2 Choix méthodologique.....	71
2.1 .Démarche pédagogique.....	71
2.1.1. Le projet pédagogique.....	71
3 Projet et activités possibles.....	72
A En réception.....	73
B En production.....	73

I Lieu d'enquête.....	74
II déroulement de l'enquête.....	74
1 Prés enquête.....	74
2 Cadre d'enquête	75
3 Questionnaire aux enseignants.....	78
Chapitre IV : Perspectives pour une meilleure prise en charge de l'interaction verbale en classe.....	
1. Expérimentation en classe de langue.....	90
1.1. Séance 01- G01(la méthode interrogative).....	91
-Séance 01 G 02.....	91
2.2. Séance 02 G01(le jeu de rôle).....	93
-Séance 02 G 02.....	95
2. La différence entre le 1 ^{er} et le 2 ^{ème} groupe.....	107
3. Une remédiation contre la démotivation et une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité.....	108
3.1. Pour une classe plus active	109
3.2. La diversité au service de l'hétérogénéité et de la motivation.....	110
3.3. Remédier aux problèmes de la prononciation.....	112
3.4. Remédier aux problèmes de la monopolisation.....	113
4. Perspective.....	114
Conclusion générale	117
Bibliographie.....	119
Ouvrages spécialisés	120
Dictionnaires.....	120
Webliographie.....	120
Sites WEB.....	120
Annexes :	
I Le sketch.....	124
II Le questionnaire.....	126

Annexes

Sketch

Ce sketch intitulé " la parabole du riche fermier", il est une histoire racontée par Jésus. Elle parle s'un homme était égoïste, très attaché aux biens, matériels qu'il possédait. Il était une fois un riche fermier.

Il possède deux personnages employés, l'un s'appelle Robert et l'autre le responsable de la ferme s'appelle Michel. Ce dernier est un employé agricole. Le riche fermier est connu par l'agriculture de maïs, il avait de la chance où la terre lui donne de sa richesse et gagne beaucoup d'argent.

Les personnages : narrateur, un riche fermier, Robert le responsable de la ferme, Michel un employé agricole.

Matériel : une table avec trois chaises, un porte document, billets d'argent fictif, costume pour le riche fermier, bleus de travail pour Robert et Michel.

La scène : la table est installée au centre de la scène, les chaises sont faces à l'audience, l'un d'un coté et les deux de l'autre coté.

(En entend quelqu'un qui frappe la porte)

Le riche fermier : oui une minute, s'il vous plait (il range précipitamment les billets dans le porte documents)

(Robert et Michel entrent, ils marchent, restent debout à coté de la table)

Le riche fermier : (resté assis), Michel et Robert contents de vous voir. Asseyez vous.

Le riche fermier : alors comment ça se passe ?

Robert : on a fait une très bonne récolte cette année. En fait, la meilleure depuis que je travaille pour vous.

Michel : c'est vrai. Nous n'avons pas de récolter tout le maïs et déjà toutes nos granges sont pleines

Robert : c'est pour cela que nous sommes venus vous voir et nous avons pensé que pourquoi tu n'as pas récolté tous les maïs ? Mais alors que toutes vos granges sont pleines aussi. Mais où sont les autres maïs ?

Michel : ouis les rats vont le manger ou quelqu'un viendra le voler.

Michel : nous ne pouvons pas laisser comme ça. Nous devons trouver la solution.

Robert : nous pourrions en vendre une partie et en repartir les autres. Rober lève sa tête au riche fermier et lui dit : vous devez donner aux autres de vos maïs. Que faites vous par tous ces maïs. Donc, il s'agit de donner aux autres, pensez vous aux pauvres.

Le riche fermier : ça va pas non ! Je n'ai pas travaillé dur pour les autres ! Moi, j'ai dans le passé des récoltes médiocres et je m'en suis toujours sorti tout seul, qu'ils en fassent autant ?

Michel : nous pourrions en vendre aux élevures de bétail qui manquent de maïs ainsi la récolte vous rapportait quand même de l'argent.

Le riche fermier : vous pouvez ramener tous ces maïs, mais aucune personne ne peut intervenir, je vous les rapporterais quand vous aurez de l'argent. Vous devez laisser les maïs dans les élevures. Et ne pensez vous aux autres choses. Je suis le riche fermier, personne ne peut et ne pourrais éteindre ma place.

Robert : oui, mais alors, comment faire tout ce maïs dehors ?

Le riche fermier : c'est qu'il faut, c'est investir. Une si bonne récolte représente une ambiance pour mon exploitation. Elle doit permettre d'augmenter la taille et donc la valeur de mon exploitation. Il faut construire de nouvelles granges pour stoker tout mon maïs et être en sécurité.

Michel : je peux avoir les plants prêts sur le champs.

Robert : moi, je peux vendre tous ces maïs, mais avec des conditions. Je vends sans faire des crédits à aucune personne, je veux que je prenne de l'argent. Essayez vous de penser à ma parole si vous voulez accepter. Si au contraire les maïs restent comme ça ! ou ils vont détruire ou les rats vont les manger.

Le narrateur : ce que le riche fermier ne savait pas c'est ce qu'il allait mourir durant son sommeil cette même nuit.

(Le riche fermier reste figé, comme mort sur sa chaise.)

A quoi lui a servi tout son maïs et ses nouvelles granges ?

Le narrateur : « prends garde à ne pas consacrer ton existence à amasser des richesses pour toi-même, parce qu'il existe beaucoup des choses plus d'importantes dans la vie que ce que tu possède. »

Questionnaire

Ce questionnaire est destiné à vous, enseignants et enseignantes de la langue française au C.E.M. Vous êtes priés de remplir ce questionnaire qui fait l'objet d'un travail de recherche sur " l'interaction verbale en classe de langue en Algérie états des lieux et perspectives." cas des élèves de 4^{ème} année moyenne" et merci pour votre collaboration.

Question 01 : faites vous de l'oral avec vos apprenants ?

- oui
- non

Question 02 : si non dites pourquoi ?

.....
.....
.....

Question 03 : est ce que vos apprenants peuvent communiquer oralement avec aisance en FLE ?

- oui
- non

Question 04 : est ce que vos apprenants peuvent participer à une conversation en FLE ?

- oui
- non

Question 05 : est ce que vos apprenants peuvent poser des questions sur des sujets simples ?

- oui
- non

Question 06 : pensez vous qu'il y a une pédagogie de l'interaction verbale qui peut motiver l'apprenant à s'exprimer ?

- oui
- non

Question 07 : pensez vous que le programme contient des activités qui donnent assez d'importance à la motivation orale des apprenants ?

- oui
- non

Question 08 : pouvez vous proposer d'autres activités pour inciter vos apprenants à converser en classe ?

- oui
- non

Question 09 : si oui quelles activités proposez vous ?

.....

.....

.....

Question 10 : pensez vous qu'il viendra le jour où nos apprenant vont s'exprimer et converser librement en français ?

- oui
- non