Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Yahia Farès de Médéa
Faculté des lettres et des langues
Département des langues étrangères

Thèse
Pour l'obtention du diplôme de doctorat en didactique

Thème :

Pour plus d'interactions verbales en classe de langue

Filière : Langue française

Spécialité : Didactique

Présentée par :
Mme. GADA Moulkheir

Soutenue publiquement le : ……..…….devant un jury d'examen composé de :

BENHOUHOU Nabila	**Professeur ENS Alger**	**Président**
KADIK Djamel	**Professeur Université de Médéa**	**Directeur de thèse**
OUAHIB Imen	**Professeur Université de Blida**	**Examinateur**
FELLAH Anissa	**MCA Université de Khemis-miliana**	**Examinateur**
SEDDARI Bounouar	**MCA Université de Médéa**	**Examinateur**
BOUASLA Aboubakre	**MCA Université de Médéa**	**Examinateur**

Année universitaire : 2023/2024

Dédicace

Cette thèse est dédiée

À l'âme de mon grand-père

***Brik Slimane**, qu'il repose en paix.*

Remerciements

Tout d'abord, mes chaleureux remerciements vont à mon directeur de recherche, Mr Djamel Kadik professeur à l'université de Médéa. Vous suivez mon travail depuis ci-longtemps…. Merci pour votre patience, vos précieux conseils, votre soutien et pour votre disponibilité.

Mes remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Je remercie également mes chers parents, mes enfants, mes frères et sœurs et mes amis qui m'ont toujours soutenue et qui ont incessamment attendu voir ce travail accompli.

Et enfin, la réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible sans l'appui de mon mari. Sofiane, dans tous mes moments de faiblesse, tu as su me remettre sur le chemin et me pousser à aller en avant.

Merci à vous tous

Résumé

L'objet de cette recherche c'est le déroulement des interactions en classe de langue, le cas échéant de l'université de Médéa, à travers cette recherche nous proposons une orientation vers un enseignement de l'oral favorisant les interactions verbales. Cette étude propose une description basée sur l'observation et l'analyse selon une grille d'observation des d'actions qui se déploient entre enseignants et apprenants. De ce fait, nous étudions le fonctionnement des échanges didactiques, l'organisation des tours de parole, la structure des tours en classe.

Mots clés : *Interaction, pratiques de classe, oral, classe de langue, apprenant.*

Abstract:

This research attempts to describe the verbal interactions within a language class in the university of Médéa, the présent research offer an orientation to teach oral with interaction. Our study offers a description based on the observation and analysis of actions that take place between teachers and learners in a French class Special focus has been laid on the modes of didactic exchanges, the organization and structure of speaking slots, and classroom management.

Key words : *interaction, classroom practices, oral, language class, student.*

ملخص

من خلال هذا .الفرنسية، على سبيل المثال في جامعة المدية الغة هدف هذا البحث هو دراسة التفاعلات اللفظية في قسم تقدم هذه الدراسة وصفًا استناديًا إلى .البحث نقترح التوجيه نحو تدريس المهارات الشفوية وتشجيع التفاعلات اللفظية ندرس بالتالي كيفية تنظيم التبادلات .الملاحظة والتحليل باستخدام شبكة مراقبة للتفاعلات بين المعلمين والطلاب .الفرنسية التعليمية وتنظيم دور الحديث في قسم الغة

الكلمات الرئيسية: الغة قسم، شفوي، ممارسات الفصل، متعلم الفرنسية تفاعل،

Liste des figures :

Figure 1 : Présentation de type texte sur l'interface du logiciel CLAN

Figure 2 : Présentation de type de texte sur l'interface du logiciel ELAN

Figure3 : Interface du logiciel Audacity

Figure 4 : Fenêtre de lecture de piste audio

Figure 5 : Identifier les silences sur Audacity

Figure 6 : Interface du logiciel Express-Scribe (exemple d'une transcription)

Figure 7 : Fonctionnalités du logiciel Express-Scribe

Figure 8 : Exemple d'une transcription automatique (Express-Scribe)

Figure 9 : Les catégories de Flanders

Figure 10: Grille de Francine Cicurel pour accompagner une transcription

Figure 11: fiche descriptive d'une classe observée pour une transcription selon Fracine Cicurel

Figure 12 : fiche descriptive d'une séquence transcrite selon Francine Cicurel

Liste des annexes :

1. Le questionnaire des enseignant
2. Exemplaire remplis du questionnaire des enseignant
3. Questionnaire des apprenants de 1 LMD
4. Exemplaire remplis du questionnaire des apprenants 1 LMD
5. Exemplaire remplis du questionnaire des apprenants 3 LMD
6. La fiche du professeur N 01 : *Parler de sa vie d'étudiant*
7. La fiche du professeur N 02 : *comprendre un sketch et comparer les cultures*
8. La Fiche du professeur N 03 : *Des conseils indispensables avant de voyager*
9. La Fiche du professeur N 04 : *prendre position pour ou bien contre*
10. Feuille d'activités N 01 : *Parler de sa vie d'étudiant*
11. Feuille d'activités N 02 : *Des conseils indispensables avant de voyager*
12. Feuille d'activités N 03 : *prendre position pour ou bien contre*
13. Feuille d'activités N 04 : *prendre position pour ou bien contre*
14. La convention de transcription
15. Transcription extrait cours 1
16. Transcription extrait cours 2
17. Transcription extrait cours 3
18. Transcription extrait cours 4
19. Transcription extrait cours 5
20. Transcription extrait cours 6

Sommaire

- ***Dédicace*** *II*
- ***Remerciements*** *III*
- ***Résumé*** *IV*
- ***Liste des figures*** *V*
- ***Liste des annexes*** *VI*
- ***Introduction générale*** 01

Partie 1 : Cadre conceptuel et théorique 10

- ***Chapitre 1: Emergence et fondements théoriques des interactions verbales*** 11

1- Repères historique 12

2- La notion d'interaction 20

3- La notion d'interaction verbale 21

4- Les composantes de l'interaction 23

5- Structure de l'interaction verbale. 25

6- Le Cadre de l'interaction verbale. 31

7- Typologie des interactions verbales 32

8- Le processus interactionnel 35

9- Différence entre interaction et conversation 35

10- L'organisation de l'interaction. 37

11- Le statut des participants dans l'interaction 43

- ***Chapitre 2: La classe de langue comme lieu d'interaction verbale*** 48

1- Le dispositif interactionnel en classe de langue 49
2- L'importance de l'interaction 54
3- Le rapport interaction et réussite / échec 55

4- Le cadre de l'interaction didactique 57

5- Les rôles interactionnels des participants. 59

6- Les contrats 62
7- Le découpage des interactions didactiques. 66
8- Les formats interactionnels classiques. 73

9- La négociation 81
10- La notion de polylogue 86
- ***Chapitre 3 : Outils de traitement et d'analyse de l'interaction en classe*** 91
1- Les outils méthodologiques pour exploiter les interactions 92
2- Choix opérationnel. 111
3- Evaluer l'interaction en contexte didactique 112
Partie 2: Contribution de la recherche expérimentale 123
- Chapitre 1 : Cadrage de la problématique et analyse des besoins 124
1. Cadre de la problématique de recherche 125
2. Esquisse du contexte de la problématique 129
3. Le dispositif méthodologique de la recherche 130
4. Le choix de la population 131
5. L'échantillonnage 131
6. L'opérationnalisation du dispositif expérimental de la recherche 132
7. Analyse des besoins 133
- Chapitre 2: Progression et suivi des pratiques de classe 216
1. Proposition didactique en faveur de l'interaction verbale 217
2. Eléments de base de la proposition didactique 218
3. Procédures expérimentales 221
4. Analyse descriptive détaillée des cours 224
5- Analyse quantitative des tours de parole 271
- ***Chapitre 3 : Appréciations et retombés des interactions verbales*** 280
1- Déroulement de l'expérience 281
2- Dépouillement du questionnaire destiné aux étudiants de 1 LMD 282
3- Récapitulation et explication des résultats du questionnaire 326
- ***Conclusion générale*** 333
- ***Bibliographie*** 339

- ***Table des matières*** *351*

- ***Annexes*** 343

Introduction générale

Introduction générale

Nombreux sont les travaux effectués dans 1'objectif de comprendre ce qui se passe en classe. Les chercheurs en sciences de l'éducation se sont toujours préoccupés de l'efficience des pratiques au sein de la classe. L'intérêt n'est pas nouveau car depuis des décennies l'orientation des travaux sur les pratiques enseignantes selon (BRU, 2002) s'inscrivent dans deux visions : une première qui consiste à évaluer, à agir, à former ou à rendre compte des pratiques enseignantes. Quant à la seconde voie, celle-ci cherche à expliquer et comprendre l'organisation des interactions verbales entre enseignant/ étudiant d'une part et étudiant/ étudiant d'autre part qui constituent la compétence interactive.

C'est cette dernière qui prévaut pour le français langue étrangère, où son enseignement à l'université a pour objectif de faire acquérir aux apprenants des compétences communicatives en langue cible. Cette compétence communicative se fait sur la base d'échanges de point de vue, de discussion, de débat et de jeux de rôle. L'interaction représente de ce fait un moyen et un outil d'enseignement/apprentissage de la langue permettant de mettre l'apprenant dans une situation semblable aux situations réelles et d'offrir en principe des occasions de prise de parole diverses, des prises de parole individuelles et collectives.

Il ne s'agit donc pas seulement de s'approprier une compétence linguistique, encore faut-il savoir s'en servir selon le contexte et la situation d'échange. Car apprendre une langue c'est *« apprendre à coordonner ses actions verbales avec autrui avec (entre autres) les moyens…de (cette langue) selon Matthey & Véronique, 2005 »* cité in (JO-ARDITTY, 2005, p.09). Une définition qui montre aussi que l'appropriation d'une langue étrangère ne peut pas se détacher d'une maîtrise sociolinguistique / pragmatique.

Or, il nous a été donné de constater que la situation d'échange entre individus diffère de l'ordinaire car certaines règles interactionnelles de la vie quotidienne ne se manifestent pas en classe, le contexte étant régi par des règles de conduite conversationnelles qui lui sont propres. Ce qui fait que l'interaction, bien qu'effective, n'atteint pas pour ainsi dire la formulation d'un énoncé court. C'est le cas notamment pour les apprenants inscrits en filière de

français langue étrangère à l'Université de Médéa qui se sont trouvés en difficulté lors des échanges en séance dédiée à manier cette langue.

Suite à une recherche que nous avons entreprise en magistère (Gada.M, 2005), nous pouvons dire qu'à l'université de Médéa, les interactions sont de type vertical essentiellement (enseignant / apprenant). Nous avons relevé très peu d'interactions horizontales (apprenant / apprenant) pendant les cours de compréhension et expression orale. Cette recherche descriptive a permis de recenser un nombre d'éléments autour des interactions verbales dans nos classes :

- ✓ Longueur et fréquence des interventions de l'enseignant face à des prises de parole réduites, courtes et ritualisées des apprenants (principalement insertion dans l'échange ternaire sous forme de mots lexicaux ou de simples reprises).
- ✓ Toutes les stratégies mises en œuvre par l'enseignant pour déclencher les prises de parole ne suscitent pas de réactions satisfaisantes de la part des apprenants.
- ✓ Nous constatons un écart considérable dans le nombre d'interventions des apprenants, car certain apparaissent comme des sur-énonciateurs et d'autres comme sous-énonciateurs ou même des non-énonciateurs.
- ✓ Absence d'une véritable communication symétrique, il n'existe pas de négociation ou de questions posées par les apprenants en plus de la fréquence des réponses chorales (collectives).

Au sein des classes on se trouve souvent confronté aux situations de blocage et de silence. Les activités de production orale libre et guidée sont menées difficilement. Nous sommes confrontés à un jeu interactionnel qui apparaît comme rompu (des réponses réduites, de simple reprise, des « oui » ou « non »). Nous estimons que nous sommes en face d'un type d'interaction particulier, dans lequel l'apprenant éprouve des difficultés à s'engager dans une conversation libre et volontaire, et l'enseignant à son tour se trouve face à une tâche ardue consistant à inciter les apprenants à la prise de parole.

Pour aborder l'interaction dans le contexte universitaire, il est à remarquer que c'est plutôt l'écrit qui a les faveurs de ces apprenants. Comprendre, lire et écrire en français sont des actions

dont l'exécution permet une prise de recul par rapport à la rédaction, une temporisation lors du va-et-vient entre la réflexion et la feuille jusqu'à l'accomplissement de la production écrite. Il n'en est pas de même pour l'oral – formalisation première de l'écrit – qui requiert une réactivité quasi instantanée dans les échanges. Du fait que l'écrit ne va pas sans l'oral, il est tout aussi important de savoir parler, savoir ce qu'il faut dire et quel comportement adopter dans telle ou telle situation.

Il est pertinent d'ajouter que la manière dont se déroulent les enseignements fait que la plupart de nos étudiants restent passifs et ont du mal à s'exprimer en français malgré le programme mis en place, le volume horaire destiné à l'enseignement de l'oral ainsi que la mise en œuvre de différents types d'activités orales en classe. Une passivité qui ne relève certainement pas que du seul problème linguistique. Il se peut également que la méthodologie suivie, les habitudes de classe et les ancrages socio-culturels soient des facteurs qui entrent en jeu. L'incidence de ce constat en est que l'expression orale chez les apprenants reste assez limitée à quelques exceptions près en dépit du fait que l'enseignement du français langue étrangère dans le système éducatif en Algérie est amorcé dès la troisième année primaire.

Cette situation problématique de déséquilibre interactionnel, nous préoccupe en tant que chercheur en didactique. Nous avons jugé nécessaire d'entreprendre une recherche expérimentale pour remédier à l'état d'inertie aussi bien involontaire qu'accommodante pour les apprenants dans les échanges. En ce sens, nous avançons à priori l'idée que l'enseignement / apprentissage centrées sur des principes didactiques favorisant les interactions verbales en classe rendraient meilleurs l'expression et les interventions orales de nos étudiants.

Nous souhaitons trouver les moyens susceptibles de parvenir à des échanges équilibrés entre enseignants et apprenants en classe de langue où nous ambitionnons de voir nos apprenants disposés à engager des conversations de plus en plus longues. Ces préoccupations nous poussent à poser les questions suivantes :

Comment pourrait-on favoriser un enseignement axé sur les interactions verbales ? Dans le but de parvenir à des séquences didactiques interactives, comment susciter la coopération des étudiants ? Quels moyens ? Quel dispositif mettre en place pour un oral plus interactif ? Quels

supports devrait-on favoriser ? Quelles activités permettraient de favoriser les échanges en classe de langue ?

C'est à l'issue de ces questions et de ces réflexions que nous avons décidé de poursuivre notre recherche, autour du sujet suivant : *Pour plus d'interactions verbales en classe de langue (cas de 1e année à l'université de Médéa)*. Pour répondre à ces questions nous proposons un nombre d'hypothèses :

- ✓ Nous partons d'une première hypothèse qui suggère que la variation des supports et le choix adéquat de ces derniers permet de stimuler l'interaction. Car il faudrait familiariser dans la classe l'utilisation de support vidéo notamment à cette époque où règne le numérique, l'image et le son.
- ✓ Notre seconde hypothèse suppose que le choix des activités à faire en classe conditionne les prises de parole, car les débats, les jeux de rôles et les simulations par exemples permettent de déclencher plus de prise de parole chez les apprenants.
- ✓ Notre troisième hypothèse est que le contrat didactique établi avec les apprenants ainsi que le rapport entretenu entre l'enseignant et les étudiants est un facteur garantissant la coopération et la motivation des étudiants. Ainsi l'encouragement et la récompense favorisent l'implication des apprenants dans l'accomplissement des activités.
- ✓ Nous proposons ainsi l'hypothèse que le mode de sollicitation et de désignation de l'intervenant ainsi que l'obligation de prise de parole pour tous les étudiants assureront un équilibre des tours.
- ✓ La dernière hypothèse aborde le choix de sujet à travailler en classe. Car le choix de sujets proche des intérêts des apprenants et de support ludique ou d'actualité, est un outil favorisant l'interaction de la plupart des apprenants.

Cette recherche nous semble utile dans le sens où en tant que didacticien cela peut nous aider à adapter nos méthodes et nos stratégies pour encourager la prise de parole de nos étudiants. Il s'avère aussi intéressant dans l'apprentissage d'une langue étrangère de développer les perspectives qui mettent en avant des échanges et des comportements langagiers favorables en

milieu universitaire (classe de langue), ceci permettra d'apporter de nouvelles tendances de recherches sur l'enseignement coopératif et interactif avec les apprenants en contexte algérien.

Le travail s'interroge donc sur les pratiques interactionnelles en situation d'enseignement / apprentissage du FLE, et sur l'élaboration des contenus d'enseignement dans le but de changer le regard que portent les didacticiens et les enseignants sur les pratiques interactionnelles propre à la classe de langue. Notre souci majeur est de mettre en place des atouts didactiques pour libérer les apprenants des obstacles liés à la hiérarchie traditionnelle et pour installer une interaction plus horizontale en classe de langue ce qui nous aidera à parvenir à des échanges et des séquences conversationnelles interactives.

Il faut aussi modifier les événements de la classe, notamment le comportement de l'enseignant et sa gestion de l'échange autrement dit les pratiques de classe. Cette étude vise essentiellement à atteindre les objectifs suivants :

- ✓ Trouver les moyens susceptibles de renforcer l'interaction en classe de langue et d'aider l'étudiant à prendre l'initiative de parole en classe de Français langue étrangère (Fle).
- ✓ Instaurer des interactions verbales équilibrées et des prises de parole volontaires et spontanées.
- ✓ Aider l'enseignant à trouver des pistes permettant de susciter la motivation de ses étudiants
- ✓ Revoir et rénover le statut traditionnel de l'enseignant (transmettre le savoir) et chercher à adopter le statut de l'animateur ou de guide de la parole.
- ✓ Habituer les élèves à intervenir, à choisir, à discuter et même à évaluer leur apprentissage

Pour étudier les prises de paroles en classe de Fle, les séances de compréhension et de production orale sont les plus adéquates pour la mise en œuvre des acquis en compétence interactive et pragmatique. Durant ces séances, une succession de différentes activités de productions orales peut être programmée.

Notre recherche s'intéresse aux situations de communication didactique en cours de langue assurées en présentiel. Nous étudions les cours en face à face dans le cadre classe. La conduite de notre expérience et le recueil de données ont coïncidé avec la période de

confinement. La mise à l'épreuve était difficile. En raison de la crise sanitaire du COVID 19, l'université a adopté à marche forcée l'enseignement à distance. Cette recherche aborde l'enseignement en présentiel, les interactions verbales dans les cours à distance représentent un autre processus que nous envisagerons de traiter dans des travaux ultérieurs.

Nous tentons par la présente recherche expérimentale de trouver des moyens et des stratégies pouvant amener les participants à interagir d'une manière appropriée, et à puiser dans les ressources interactionnelles dont disposent les apprenants afin de les mobiliser convenablement.

Cependant une étude des interactions verbale gravite autour de l'observable et du situationnel. Cette recherche étant à son début descriptive et analytique se propose d'aborder la construction d'une proposition didactique. Nous avons donc entrepris une recherche qui est à la fois descriptive et expérimentale, notre première réflexion s'est orientée vers des perspectives expérimentales longitudinales qui nécessiteraient la mise en place d'un dispositif méthodologique centré sur l'interaction verbale dans l'enseignement de l'oral afin d'observer les effets de ce dispositif sur la compétence interactive des étudiants.

Or, en raison de la difficulté à recueillir et de transcrire les données filmées pour une longue période. Nous avons constaté, tout de suite, une fois notre recherche lancée, notre incapacité à nous seule de transcrire les données filmées, pour pouvoir les décrire et les rendre observables. Car la transcription seule exige l'aide d'un laboratoire de transcription pour pouvoir rendre compte de l'impact de la proposition didactique. Nous avons préféré limiter notre proposition à une proposition d'activités pour les apprenants de la première année au lieu des trois niveaux de licence initialement prévus et nous avons soumis les cours en question à une observation détaillée inspirée de différentes approches descriptives des interactions verbales.

Dans son déroulement chronologique, cette recherche-expérimentale est constitué de trois phases :

✓ En premier lieu nous avons soumis un questionnaire aux enseignants de FLE au sein de notre université et un autre questionnaire aux étudiants de la première année licence de français. Ces deux questionnaires avaient pour objectifs d'une part de confirmer notre

observation de départ au sujet du degrés d'interactions et de la nature des interventions des apprenants, et d'une autre part de recenser les besoins des apprenants, les motivations ainsi que les suggestions des deux pôles (enseignants et apprenants) pour atteindre des situations interactives plus équilibrées et motivées.

- ✓ En deuxième lieu, suite aux dépouillements des questionnaires, nous avons proposé des cours tenant compte des résultats et des constats des questionnaires.

Nous avons mis à l'épreuve quatre fiches. Chaque cours a été filmé et enregistré avec deux groupes différents. Ensuite nous avons transcrit des extraits et des parties des cours avec l'aide du logiciel de transcription Express Scribe. Nous avons soumis ce corpus à une analyse qualitative des pratiques de classe et une autre quantitative des tours de parole et de leurs fréquences.

L'analyse des pratiques de classe est effectuée selon la démarche descriptive de Margarida Cambra Giné dans son ouvrage de référence dans le domaine des interactions didactiques (Une approche ethnographique de la classe de langue, 2003) en plus de la description des interactions en classe de langue dans les travaux de Francine Cicurel (Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe, 2011)

- ✓ En phase finale nous avons emprunté des constats de la grille d'évaluation de Legrand-Gelber (1988) et de la grille de Flanders (1960) pour discuter les résultats et la fréquence des interactions. Et pour finir ,trois ans après, nous avons soumis le même questionnaire soumis auparavant aux étudiants de la première année à des étudiants de troisième année. Cette étape avait pour objectif de vérifier les représentations des étudiants, en fin de cursus, sur les interactions en classe de langue et leurs suggestions en matière de l'enseignement de l'oral en faveur de la compétence interactive. Le questionnaire cherche à connaitre les activités, les supports qui permettent de renforcer la motivation et à développer l'interaction du point de vue des apprenants ayant participé à notre expérimentation.

Notre recherche se concrétise en deux parties théorique et empirique. La revue de la littérature se compose de trois chapitres, la contribution de la recherche empirique, à son tour, regroupe trois autres chapitres. Les grands axes de chaque partie sont présentés dans ce qui suit :

- ✓ La première partie théorique et conceptuelle et consacrée aux définitions des concepts étroitement liés à l'interaction verbale, selon une progression allant du général au particulier. Nous commençons par un premier chapitre sur l'interaction verbale dans son sens général, l'avènement de l'analyse des interactions verbales et la définition des séquences conversationnelle, la structure des interactions en plus de la délimitation des contours de cette mouvance. Ensuite nous présentons les interactions en classe comme un genre particulier des interactions verbales, en déterminant les caractéristiques de ce type d'interaction ; ces constituants ; sa structure et les séquences conversationnelles typiques à ce contexte. Le dernier chapitre met la lumière sur les outils de recueil de données des interactions verbales et les différents modes d'exploitations des corpus oraux recueillis, notamment les logiciels les plus performants et accessibles aux chercheurs, nous présentons aussi les grilles exploitées : Flanders 1960, Le Grand Gelber 1988 et (Cicurel, 2011) dans cette recherche pour évaluer la proposition didactique.

- ✓ La partie empirique, présente le cadrage spécifique de la problématique de recherche, les choix opérationnels et méthodologiques, dans le premier chapitre nous procéderons à une analyse des besoins avec des questionnaires auprès des deux pôles principaux du triangle didactique enseignants et apprenants, Le chapitre suivant mets en place une proposition didactique sous formes de fiches de cours, constituées à partir de la prise en compte des résultats de 1'analyse des questionnaires. La mise à l'épreuve filmée puis transcrite était à son tour soumise à une étude qualitative et quantitative des interactions. Et enfin pour le dernier volet, nous avons ajouté une partie pour apprécier et critiquer les interactions à travers des grilles d'évaluation adaptées et un questionnaire final destiné aux apprenants en fin de cursus pour en extraire les représentations et les attentes.

Partie 1

Cadre conceptuel et théorique

Chapitre 1

Emergence et fondements théoriques des interactions verbales

Introduction

Ce premier chapitre se rattache à présenter le cadre de référence dicté par l'analyse des interactions verbales sur laquelle notre recherche est fondée. Tout d'abord l'interaction verbale est présentée d'un point de vue historique, puis elle est définie selon ses apports théoriques en tant que concept clés, nous aborderons aussi les composantes, le cadre, la structure, et la typologie des interactions verbale. Ensuite nous évoquons la différence entre les concepts interaction / conversation et nous exposons l'organisation interne et la gestion de l'interaction (système des tours, le principe d'alternance, et les règles d'allocution des tours). Et enfin nous définissons les statuts des participants et le concept de polyphonie énonciative.

1- Repères historiques

1.1- Emergence de l'analyse des interactions verbales

Pour commencer, il faut préciser que l'analyse interactionnelle a subi, depuis son apparition, de nombreux déplacements et pris des orientations multiples. Cette approche désignait au début une tendance interactionnelle éthnométhodologique de la sociologie américaine, soutenue et représenté notamment par H. Sacks, E. Schegkoff, G. Jefferson, etc. Elle se basait sur l'étude des structures formelles du déroulement de la conversation selon le processus de constitution assumé par l'émetteur et le récepteur. Les travaux portent sur la conversation quotidienne en situation naturelle.

La particularité de cette approche, c'est qu'elle étudie les activités déployées par les interactants et les processus d'attribution des significations, contrairement aux approches linguistiques dont la recherche se limite à l'usage de la langue et aux structures formelles. Le travail des interactionnistes nécessite de faire appel à d'autres domaines tels que l'ethnographie du langage et de la communication, et la sociologie cognitive.

Ce courant de pensée a fortement marqué le paysage des sciences humaines et sociales au XXe siècle. La citation ci-dessous évoque cette émergence :

> *Les principes de l'interactionnisme émergent chez des auteurs très disparates au début du XXe siècle - aussi divers que les pragmatistes américains, tels que Mead, Dewey, ou James, et les auteurs soviétiques tels que Bakhine-Volosinov et Vygotsky. Tous reconnaissent de différentes manières l'ancrage des dynamiques de l'esprit comme du langage dans la pratique et plus précisément dans les pratiques interactionnelles.* (Mondada.L, 2008, p. 881)

On reconnait, dès 1929, le rôle de l'interaction dans la structuration du langage et l'influence des intervenants sur la compréhension et la production du message. Une reconnaissance précoce du rôle de l'interaction, idée reprise et soutenue par les contributions du pionnier Goodwin depuis 1979, car il définit :

> *[…] l'énoncé comme étant co-produit interactionnellement par les interlocuteurs dans les détails les plus subtils de son énonciation (voir Goodwin, 1981), permettant d'inscrire le principe interactionnel au sein d'unités traditionnellement traitées comme relevant typiquement de l'activité monologale du locuteur1.* (Mondada.L, 2008, p. 882)

Durant les années 1960, émerge un intérêt au domaine de l'interactionnisme dans différentes disciplines : la sociologie, la psychologie et la linguistique. Cette orientation vers l'interaction a permis de formuler des modèles d'analyse. Ces derniers jouent un rôle important pour le développement des disciplines suivantes : la pragmatique, l'analyse du discours, l'analyse des interactions, ainsi que de fortes ramifications entre les disciplines. Les travaux de Goffman étaient à l'origine des inspirations pour l'analyse conversationnelle et la sociolinguistique interactionnelle, comme précise le passage suivant :

> *Goffman y intervient comme un point de référence central, inspirant aussi bien l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1979, 1977, Schegloff & Sacks, 1973 ; Sacks, 1992 ; Schegloff, 2007 – cf. Lerner 2004 pour une anthologie d'écrits des fondateurs), sur le modèle de l'Ecole de Birmingham (Sinclair & Coulthard, 1975), qui sera repris en France par l'Ecole de Genève (Roulet, 1980, Roulet et alii 1985), sur la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1982), sur les théories de la politesse (Brown & Levinson, 1978) reprises en France par les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1990-94).* (Mondada.L, 2008, p. 882)

Avec cette effervescence des années 1960, l'analyse conversationnelle (AC) développe l'approche ethnographique car elle introduit l'étude de l'organisation des pratiques sociales en contexte Garfinkel (1967) dans une analyse détaillée et systématique, elle constitue ainsi le premier courant qui avait répondu à l'exigence de travailler sur des enregistrements, autrement dit des données enregistrées naturelles, uniquement audio à l'époque.

Sacks (1984) précise, que l'intérêt pour la parole conversationnelle ne se rapporte pas à un intérêt pour le langage en soi mais comme étant un *byproduct* de l'exigence de fonder la description des méthodes par lesquelles les co-participants organisent, interprètent et produisent leurs contributions à l'interaction sur des enregistrements de situations de parole naturelles. Ces conditions orientent ainsi vers des études sur les caractéristiques systématiques des interactions, en particulier les conversations car elles représentent le type d'échange le

moins contraint et qui donnent lieu à une grande variété de formats séquentiels, permettant l'observation des spécificités des formats conversationnels dans différents contextes sociaux (Drew & Heritage, 1982). Par la suite on enregistre l'orientation vers la linguistique interactionnelle :

> *La linguistique interactionnelle apparaît en réponse à la question de savoir quel rôle, à la fois structurant et structuré, jouent les ressources grammaticales dans et pour l'organisation de l'interaction. Dans l'émergence de ce courant, la publication de l'ouvrage collectif Grammar in Interaction, édité par Ochs, Schegloff & Thomspon (1996), fonctionne comme un déclencheur, avec l'ambition de revisiter la grammaire à l'aune de l'interaction.* (Mondada.L, 2008, p. 883)

Le terme *linguistique interactionnelle* est repris par (Mondada.L 1998/2001, Selting & Couper-Kuhlen, 2001). Cette fois le terme raisonne et émerge de façon considérable, car il réussit à regrouper beaucoup de théoriciens et de chercheurs, particulièrement en Europe. Réunis tous autour d'un congrès régulier (International Conference on Conversation Analysis, ICCA, Copenhagen, 2002, Helsinki, 2006, Mannheim, 2010) et avec des ouvrages collectifs de référence (Ochs, Schegloff, Thompson, 1996 ; Couper-Kuhlen & Selting, 2001 ; Ford, Fox, & Thompson, 2002, Hakulinen & Selting, 2005).

L'objectif de cette initiative est double :

- ✓ Décrire la manière de mobiliser les structures formelles de la grammaire de manière adéquate à l'interaction et en même temps contrainte par l'organisation de l'interaction
- ✓ Montrer comment l'organisation de l'interaction permet de donner lieu à l'émergence des formes et des emplois formels particuliers, répondant à des fonctionnalités interactionnelles.

L'intérêt pour ce domaine, s'est manifesté différemment en France et en milieu francophone, la situation est décrite comme suit :

> *La situation dans le domaine francophone est paradoxale : alors que les travaux s'intéressant à l'interaction y apparaissent dans les années 80, certains faisant une plus ou moins grande place à l'analyse conversationnelle et se diffusent largement dans les années 90 (voir les travaux de Kerbrat-Orecchioni, 1990-94), les travaux d'analyse conversationnelle stricto sensu y sont moins nombreux. Aujourd'hui la production en linguistique interactionnelle est encore largement moins développée à côté d'autres langues comme l'anglais, les langues scandinaves, le finnois, l'allemand ou le japonais.* (Mondada.L, 2008, p. 883)

Dans le domaine de l'analyse des interactions verbales, les écrits de Kerbrat-Orecchioni.C (1990-1994) sont les fondamentaux en langue française, ainsi une place

manifestement primordiale est octroyée aux écrits de Traverso.V (1999) traitant l'analyse des conversations. Durant les années (1990-1999) l'usage du concept d'interaction s'est développé de façon spectaculaire par des recherches portant sur les échanges discursifs en situation. Des travaux théoriques et descriptifs dans ce domaine à la base homogène, élargissent par la suite l'analyse des conversations qui devient une démarche transdisciplinaire qui se rapporte notamment à l'étude de la langue comme (la linguistique, la sociologie du langage, la dialectologie, la philosophie du langage, l'ethnolinguistique) et au domaine social et psychologique comme (la psychologie sociale, la psychologie interactionniste, la microsociologie, la sociologie cognitive, l'étude du folklore, l'ethnographie, l'anthropologie, la kinésique, etc.).

La démarche adoptée par cette discipline, qui soit L'approche interactionnelle, est une méthode à la fois empirique, inductive et descriptive qui se réalise par un recueil de données enregistrés et transcrits. Dans le but de décrire le fonctionnement des échanges entre les locuteurs pour extraire les règles et les normes des interactions. L'analyse des interactions se fait selon une démarche d'analyse particulière présenté par Traverso.V : « *sur le plan pratique, la démarche de l'analyse des interactions peut se décomposer en cinq étapes : le choix des situations, l'observation, la collecte des données, la transcription, l'analyse* » (2004, p. 22).

L'objectif de l'analyse des interactions verbales consiste à considérer l'aspect dynamique et interactif des conversations. Pour pouvoir rendre compte de la conversation en tant que processus ordonnés. Par exemple pour étudier d'un point de vue interactionniste un ordre produit au moment même de l'interaction, par les participants. Le but de l'analyse n'est pas principalement l'ordre lui-même ni son effet mais la manière dont il est accompli. La tâche de l'analyste est donc de produire une description des principes d'ordre, tels que traités par les participants.

Pour cette approche l'unité pertinente à étudier c'est une séquence de phrases organisées selon des règles spécifiques de cohérence interne, et non pas un acte de discours isolé. De plus les objets d'investigation sont des énoncés produits dans des situations de communication particulières, Les éléments de la situation de communication dont le cadre spatio-temporel, le but et les participants sont des paramètres déterminants de production de l'interaction et par

conséquent ils sont déterminants pour l'interprétations des énoncés. L'objet d'étude privilégiés de l'analyse des interactions sont les dialogues oraux et les situations d'échange naturelles, les conversations familières, les négociations et échanges dans les commerces. Beaucoup de travaux de recherche s'intéressent aux échanges radiophoniques, les conversations dans les salles d'attentes, les discours politiques, etc.

Une recherche sur les interactions verbales implique la présence de tous les canaux verbaux et non verbaux de la communication, car elle étudie la façon avec laquelle les interactants agissent les uns sur les autres à travers le langage verbal. La priorité est accordée à l'étude des formes dialogales orales naturelles ou authentiques. Ce qui suggère la prise en compte des faits prosodiques et vocaux en plus des autres paramètres : posture, mimique, gestes et les différents comportements non-verbaux.

Nous ajoutons que l'on accorde une importance à l'intercompréhension dans cette approche autrement dit on accorde une importance à l'interprétation du message par le récepteur, contrairement à la théorie des actes de langage qui accorde une importance à l'intention du locuteur.

1.2- Apparition et principes de l'analyse conversationnelle

La conversation se distingue clairement des autres types d'interaction, c'est un genre à part, on lui donne la définition suivante : *« un échange dépourvu de finalités instrumentales, […] une série d'échanges égalitaires où les prises de parole sont libres et les thèmes peu contraints, et là où les participants entretiennent des relations conviviales »* (Maingueneau, 1996, p. 25). La conversation étant donc un genre d'interaction, son domaine d'étude *l'analyse conversationnelle* n'exclut en aucun cas les interactions, bien au contraire, les principes et les concepts de l'analyse conversationnelle, sont des outils au service de l'étude des interactions verbales.

L'analyse conversationnelle ne s'intéresse pas seulement à la conversation, son objet est bien entendu lié à différent types d'échange, son domaine n'est pas la conversation au sens strict. Elle peut parfois prendre le même sens que l'analyse des interactions verbales : *« L'analyse conversationnelle possède un domaine plus large que celui de la conversation au sens strict. Il serait donc plus exact de parler d'analyse des interactions verbales […] »* (1996, p. 25)

Dès 1960, un intérêt pour la dimension sociale du langage se cristallise notamment dans les travaux de Labov et Hymes en sociolinguistique, considérant que la langue sert de moyen de communication aux individus dans leur vie de tous les jours. Il devient donc pertinent de l'étudier dans son usage en contexte, loin de l'ancienne démarche abstraite. Cette nouvelle vision a ouvert la voie à une nouvelle orientation de la recherche en linguistique qui interroge les aspects sociaux de l'usage du langage et de son acquisition.

En symétrie, dans le domaine de sociologie, Harold Garfinkel (1967) propose d'examiner l'ordre social tel qu'il est mis en œuvre au quotidien par les acteurs sociaux. Ainsi l'approche ethnométhodologique et les contributions de John Gumperz (1982) en ethnographie de la communication avaient pour objet la conversation ordinaire comme activité routinière notamment l'analyse conversationnelle.

Au début des année 1980 Sacks et ses disciples instaurent les principes de cette nouvelle approche, leur démarche est assez rigoureuse car elle consiste en l'étude de données conversationnelles authentiques telles qu'elles sont produites. Avec des enregistrements et des transcriptions détaillées.

La démarche analytique essaye de montrer comment les échanges entre individus résultent de conduites organisés tour après tour ; concept qualifié récemment par Lorenza Mondada (2008) par l'expression *Machinerie des tours*.

L'intérêt scientifique porté aux conversations en contexte et l'élaboration d'un dispositif méthodologique spécifique, par les analystes de la conversation ont donné naissance à tout un pan de la recherche réservé à l'étude de la communication.

L'analyse des conversations est fidèle à son inspiration ethno-méthodologique, car elle observe les actes de parole selon un double principe expliqué par Mondada.L (2008) :

- ✓ Reconnaitre que l'action est située, occasionnée, sensible aux contingences et orientée vers le contexte de sa production et vers sa spécificité : elle est définitivement indexicale.
- ✓ Elle considère que cette action est localement organisée grâce à des procédés qui, eux, traversent les contextes de leur mise en œuvre et se caractérisent non

seulement par leur récurrence mais plus fondamentalement par leur systématicité.

Ces deux aspects souvent considérés comme contradictoires, doivent être pris en compte ensemble pour rendre compte de l'analyse conversationnelle. Les deux domaines analyse du discours et analyse conversationnelle sont considéré comme deux approches qui dérivent de l'analyse des interactions, Levinson (1983) a mis en place des éléments de différenciation entre les deux approches toujours maintenues :

- ✓ Recourir à l'acte du langage en analyse du discours ou ne pas en faire référence en analyse des conversations pour aborder l'action.
- ✓ La manière de considérer le contexte : soit il est pris en tant que principe explicatif externe du point de vue de l'analyse du discours, soit comme cadre en cours de construction et reconstruction dans l'activité du point de vue de l'analyse des conversations.
- ✓ Considérer ou non les données naturelles comme irremplaçables pour analyser l'interaction.

Le rôle de L'analyse du discours était primordial car elle traitait les discours de toutes catégories, interactifs ou littéraires. La conversation ne représentait qu'un type particulier de discours. Bien sûr l'analyse du discours a plus longtemps occupé le paysage de la recherche. L'analyse conversationnelle était une discipline encore en développement et marginale comparée à l'analyse du discours. La différence entre les deux approches réside d'abord dans les références de base : *« [...] Elle s'oriente fondamentalement selon la théorie des actes de langage de Searle dont elle reprend la problématique, soit pour élargir à de plus grosses unités, soit pour l'appliquer aux dialogues (Sinclair /Coulthard/Roulet) »* (Bange, 1992, p. 15).

L'interaction verbale c'est un réseau d'influence mutuelle où les partenaires agissent et interagissent, influencent et s'influencent, mais la théorie des actes de langage s'intéresse à l'effet qui résulte d'un acte de parole, comme précise Bange : *« On peut en effet considérer que ce qui compte dans la communication, ce ne sont pas les intentions des locuteurs, mais les conséquences que les récepteurs tirent réellement des actions verbales.* ». (1992, p. 17)

Le fait de s'intéresser juste à l'intention du locuteur est dépassé, désormais, c'est l'interprétation et l'effet du message sur le récepteur, que l'on met en cause et encore les réactions du récepteur. Ce qui change complétement le regard. La perspective communicative ne réduit pas son champ d'étude à l'effet produit par l'acte du langage, mais beaucoup plus à la description des mécanismes permettant d'organiser la communication : *« [...] l'objet de la linguistique de la communication est la description des mécanismes à l'aide desquels les participants parviennent à une compréhension intersubjective* ». Contrairement à la vision de l'analyse du discours pour laquelle la communication n'est que l'application d'un ensemble de normes qui indiquent comment on doit agir dans les différentes situations donc un tout construit et produit qui se tient.

Mais il reste que l'acte communicatif dépend du situationnel, il n'existe aucun acte non pragmatique, car c'est bien : *« le processus social de la vie en commun qui crée les règles et les maintient et ce ne sont pas à l'inverse les règles qui créent et maintiennent la vie en commun »* Blumer cité in (FRAME Alexander.M, 2008, p. 80)

Les concepts sont certes prédéterminés et délimités mais pas imposés. La démarche d'analyse demeure un choix et une sélection. Traverso (2012, p. 5) explique qu'au fil du temps, les oppositions sont de plus en plus moins radicales dans les pratiques analytiques, et on assiste en fait à la déclinaison de multiples nuances dans la façon dont les chercheurs travaillent.

le développement des bases de données, de la vidéo et des études multimodales, et le panorama aujourd'hui dans les analyses d'interaction, ont donné lieu à une grande mouvance nous citons: les approches syntaxiques, la grammaire émergente et la macro-syntaxe (Hopper 1987, Blanche-Benveniste 1997 ; Morel & DanonBoileau 1998), les approches énonciatives (Vion, 2005), un courant très fort de recherche appliquée, bien au-delà des interactions en classe, orienté vers les conversations ordinaires, le commerce, les services, et bien d'autres situations (Mondada, 2004 ; Fasulo & Galatolo,2004 ; Filliettaz & Bronckart, 2005).

Nous pouvons dire après ce développement, que l'analyse des conversations se présente comme une approche pertinente avec plusieurs angles d'approches et plusieurs démarches descriptives. Cette mouvance permet de rendre compte de façon précise et efficace de cet objet délicat qu'est la conversation et bien au-delà car son objet s'étend à toute

interaction verbale. Les études des échanges verbaux ont pour objectif final de définir le fonctionnement du langage et de décrire les conversations.

La pertinence de cette approche n'est plus à démontrer, Par ailleurs, les travaux consacrés à l'étude des échanges ces trente dernières années le prouvent grâce aux multiples applications qu'elle permet dans divers domaines comme les conversations radiophoniques, les consultations médicales, les échanges dans les commerces, la didactique des langues, etc.

Notre recherche à orientation didactique, s'inspire de la démarche descriptive de l'analyse des interactions verbales et de son croisement avec l'analyse conversationnelle, malgré l'existence d'outils de description propre à la classe, un recours à la description des interactions verbales au quotidien s'impose, nous présentons dans ce qui suit les sous bassement théoriques de cette approche.

2- La notion d'interaction

Le terme interaction est un mot qui recouvre plusieurs domaines et qui reçoit des définitions multiples (en science, en physique, en linguistique, etc). En matière d'interactionnisme, cette notion a reçu son statut théorique dans le champ de la sociologie américaine au début. Pour ensuite, faire objet de description en linguistique française. Cette mouvance était tardive en France car il a fallu attendre les années 1980 pour assister à un intérêt spectaculaire pour ce domaine, Goffman , un des fondateurs de l'analyse des interactions, donne une définition du concept : *« Par interaction, (c'est-à-dire l'interaction face à face) , on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leur action respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; […] »* (Goffman, 1973 a, p. 23)

L'interaction pour Goffman est un fait social dont la condition première c'est la Coprésence corporelle des personnes. Goffman propose le terme rencontre comme synonyme d'interaction : « *[…] par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir. »* (Idem, p. 23).

En revanche, Kerbrat- Orrechioni considère que la rencontre est une unité plus grande que l'interaction car une rencontre contient plusieurs interactions. Pour qu'il y'ait interaction

Kerbrat-orrechioni insiste sur le fait qu'il s'agit d'un cadre spatio-temporel immédiat et sans rupture :

> *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.* (Kerbrat-OrecchioniI, 1990, p. 216)

Toutes les définitions reprennent les deux principes : co-présence et continuité, ils permettent donc d'identifier une interaction.

3- La notion d'interaction verbale

La définition de l'interaction verbale est difficile à cerner. Notion inaccessible pour les différentes disciplines auxquelles elles se rapporte (la linguistique, l'analyse du discours, les sciences du langage, l'analyse conversationnelle, les théories de l'énonciation, etc).

Pour commencer, selon les définitions du sens commun consignées par les dictionnaires le terme interaction est une *« action réciproque de deux ou plusieurs phénomènes* » (Larousse). Pour Bakhtine l'interaction verbale représente la réalité fondamentale du langage et la forme la plus naturelle du langage. (Bakhtine, 1977, p. 136). On trouve ce concept dans plusieurs domaines scientifiques comme les statistiques et la physique. Dans la seconde moitié du XXème siècle, un usage spécifique du concept interaction s'est imposé dans le domaine des sciences humaines et sociales. L'interaction est loin d'exister en dehors d'une prise en compte des relations avec les autres toutes les conduites et les ressources autour d'elle l'influencent.

De son côté, l'École de Chicago, a étudié surtout les processus interactionnels propres à des situations de coprésence et d'activités collectives. Pour Goffman (GOFFMAN, 1973, p. 23) l'interaction désigne un processus d'influence réciproque liée au partage de l'environnement physique immédiat :

> *Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres.*

C'est un cadre d'échange interactif entre individus où chaque participant agit et fait agir son partenaire de l'échange. Ce qui définit l'interaction selon Goffman c'est donc la présence physique de deux partenaires au moins, L'influence réciproque et une rencontre. Ces éléments constituent la situation de communication dans laquelle s'actualise l'interaction verbale.

L'interaction verbale au sens que lui attribue (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p 210) est l'unité de rang supérieur, la situation est une de ses composantes. La situation de communication n'est ni synonyme d'interaction, ni synonyme de contexte. Une situation de communication détermine les règles et les conditions de comportement dans une interaction.

Kerbrat-Orecchioni.C souligne ainsi les influences réciproques entre les différents partenaires de l'interaction, ce qu'elle appelle *réseau d'influence :*

> *Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles ; parler c'est échanger et c'est changer en échangeant*. (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 4)

Toute interaction a ses propres conditions de production et d'interprétation des énoncés. Ces énoncés sont reconnus par les sujets en présence qui seuls peuvent en interpréter. Les normes de conduite d'un échange peuvent être modifiés et négociés par les sujets communicants, vu l'aspect dynamique de l'interaction, définie d'entrée, la situation est sans cesse redéfinie par l'ensemble des événements conversationnels (Kerbrat-OrecchioniI, 1990, p. 106)

L'interaction est sans cesse en évolution ce qui justifie les changements de règles de conduite selon sa dynamique ; en plus les participants dans l'échange doivent tous être engagés. L'engagement peut se réaliser de différentes manières ; par exemple le fait de se regarder dans une communication en face à face. Le regard actualise et confirme la situation de communication. (Kerbrat-Orecchioni, 1996, pp. 4-5) appelle ces réalisations *signes d'engagement :*

> *Pour qu'il y ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement, encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux engagés dans l'échange et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel en recourant à divers procédés de validation interlocutoire.*

Le concept interaction verbale est construit d'un ensemble d'éléments élémentaires et complémentaires en même temps. C'est une activité collective de production de sens. Un rapport réciproque et continu existe entre les acteurs en présence et conditionne leurs

comportements, Le sens d'un énoncé n'est que le produit d'un travail de collaboration construit en commun par les différentes parties en présence *;* c'est un réseau d'influence qui affecte la réflexion et les conduites :

> *La pensée n'est pas une activité qui se situe dans la tête de l'individu, mais plutôt dans les connections et les interactions entre, d'une part, les individus humains et, d'autre part les objets du monde qui constituent ainsi des outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances.* (Legros & Crinon, J, 2002, p. 23)

Ainsi définie, l'interaction englobe des facteurs externes comme l'environnement extralinguistique et des facteurs internes comme le thème, les différents types d'échanges qui y sont produits par les interactants, etc.

4- Les composantes de l'interaction

Les composantes de l'interaction sont définies selon le type d'analyse et l'approche adoptée par les chercheurs. Nous proposons ici deux approches :

4.1- Une approche pragmatique

Pour une première présentation des composantes de l'interaction. Nous nous référons aux travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni de 1990-1994 qui cite trois composantes : situation de communication, matériau sémiotique et les règles conversationnelles. Cette proposition s'inscrit dans une démarche pragmatique. On présente ci-dessous :

4.1.1- La situation de communication

Elle constitue la composante de base de toute interaction, elle comprend quatre facteurs de base :

- Les participants
- Le cadre spatio-temporel, définit souvent comme le contexte extra- linguistique.
- Le (s) but (s) ou les finalités
- Les thèmes abordés

4.1.2- Le matériau sémiotique : par le biais du matériau sémiotique nous distinguons trois types d'interaction :

- Les interactions non verbales : ce sont les interactions qui ne font aucun recourt au verbal comme la danse.
- Les interactions verbales : ce sont les différentes situations d'échange langagier verbal uniquement comme la communication téléphonique.
- Les interactions mixtes : ce sont les situations d'échange où il y'a recourt au verbal et au non verbal, l'exemple d'une consultation médicale ou l'interaction dans un restaurant.

4.1.3- Les règles conversationnelles : elles sont classées selon leur nature par (Kerbrat-Orecchioni,1990, p157)

- Les règles qui permettent de gérer l'alternance des tours de parole
- Les règles qui agissent au niveau de la structure de l'échange
- Les règles qui gèrent la construction des relations personnelles

4.2- Une approche pragmatique et linguistique selon Robert Vion (1992)

Dans une perspective qui se veut à la fois pragmatique et linguistique, Robert Vion (1992) compte parmi les composantes de l'interaction le rapport de place, le cadre interactif et l'espace interactif.

4.2.1- Le rapport de place : les participants agissent les uns sur les autres en occupant des places plus ou moins figées, des places relatives à la nature de l'interaction et définie par cette dernière.

4.2.2- Le cadre interactif : défini comme : *« la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction »* (Vion, La communication Verbale. Analyse des interactions, 1992, p. 110), Ce cadre est lié au rôle institutionnel existant en amont de l'interaction.

4.2.3- L'espace interactif : permet de donner lieu à des rôles occasionnels qui recouvrent les interactions, l'espace interactif c'est : *« une image de l'interaction construite par l'activité des sujets engagés dans la gestion de cette interaction »* (Vion, La communication Verbale. Analyse des interactions, 1992, p. 117)

5- Structure de l'interaction verbale

La première tentative de décrire l'organisation structurale de la conversation en termes de *rangs* hiérarchisés est celle de Sinclair et Coulthard (1975). Cette tentative avait pour objet de décrire l'organisation des discours dialogués en contexte de la classe. Des propositions allant dans le même sens ont été effectuées par d'autres théoriciens. Mais la version la plus cohérente et sophistiquée revient à Eddy Roulet et à l'Ecole de Genève (1985), Inspiré des travaux de ces derniers, en 1990, Kerbrat-Orecchioni propose une synthèse du modèle d'unités hiérarchisées Une synthèse qui cherche à trouver un dénominateur commun pour les différents théoriciens qui s'intéressent au problème de la structuration des conversations.

Dans ce modèle, les conversations sont considérées comme des unités complexes constituées à partir d'unités relevant de niveaux différents, emboîtées les unes dans les autres. Les rangs dans leur structure interne sont soit des unités dialogales, soit des unités monologales.

Deux principes sont à l'origine de cette description. Le premier c'est que les conversations sont constituées au niveau basique d'actes de langage et non pas d'unités informationnelles. Autrement dit, on s'accorde sur la conception pragmatique du discours. Le second c'est que les conversations se présentent comme une architecture complexe et hiérarchisée, fabriquée d'unités de rangs différents, emboitées les unes dans les autres. Le découpage en unités est l'une des taches obligatoires pour tenir compte de l'interaction. Ce modèle est à la fois hiérarchique et fonctionnel.

Ainsi considérée, les interactions verbales sont donc décomposées en cinq rangs que nous allons présenter de la plus petite à la plus complexe.

5.1- L'acte de langage :

Tous les spécialistes admettent que l'acte de langage est à la base de cet objet complexe qui est l'interaction verbale. Il représente la plus petite unité de la grammaire conversationnelle, il est défini comme :

> *Unité minimale de la grammaire conversationnelle, l'acte de langage est aussi l'unité la plus familière aux linguistes, puisqu'ils ont depuis un certain temps déjà adopté cette notion, née comme on sait dans le champ de la philosophie analytique*. (KerbratOrecchioniI, 1990, pp. 229-230).

L'acte de langage constitue l'unité constitutive et élémentaire de l'interaction verbale, c'est l'objet de description de la théorie du langage. Cette dernière s'appuie sur l'idée que le langage n'a pas pour unique fonction de décrire, mais permet aussi d'agir et d'influencer sur les comportements et les réactions des interactants. Le fondateur de cette théorie d'acte de langage est Austin (1970) qui considère que le langage ne se réduit pas à un code pour exprimer la pensée et échanger les informations, mais il existe un nombre d'actes que le langage accompli sans conditions des actes réels qui amènent l'interlocuteur à dire ou faire quelque chose. Donnant naissance à une considération pragmatique du langage, cette théorie à révolutionné la linguistique :

> *La théorie des actes de langage a été un tournant révolutionnaire dans l'histoire de la linguistique. Ses concepts et ses méthodes ont permis à la linguistique de dépasser sa conception informationaliste et étroite du langage par son concept fondamental, celui d'action : quand dire c'est faire.* (Maarouf.R, 2020, p. 7)

Austin (1970) distingue trois aspects d'actes de langage :

- **Les actes locutoires :** c'est l'action même de dire quelque chose, de produire une séquence de sons ayant une organisation syntaxique et faisant référence à quelque chose, une réalisation qui respecte les règles phonologiques, syntaxiques et grammaticales.
- **Les actes illocutoires :** c'est l'aspect conventionnelle du message ou encore l'acte qu'on accomplit en disant quelque chose. Par exemple : faire une promesse, donner un ordre. On accomplit une action qui modifie les relations entre les participants. Cet acte représente pour Austin l'acte essentiel et s'évalue en termes d'échec ou de réussite car il transforme la situation de communication.

- **Les actes perlocutoires :** c'est l'ensemble des conséquences qui découlent de l'acte de parole (les effets). C'est l'acte que nous accomplissons par le fait de dire quelque chose ; l'effet que produit l'énoncé sur l'énonciataire. L'acte perlocutoire échappe au domaine de la langue : *« obliger l'interlocuteur à se conformer à une injonction, convaincre l'interlocuteur, changer de sujet de conversation, relancer la conversation, etc. »* (KerbratOrecchioniI, 1990, p. 209).

Avec les travaux de Searle (1972), le concept d'acte de langage s'implante dans toute approche ayant pour objet le langage, car il considère que les unités minimales de base de la communication linguistique sont les actes de langage et non pas les phrases.

Searle (1972) identifie cinq catégories d'actes illocutoires, les travaux de Searle constituent incontestablement une avancée dans la théorie des actes de langage : *« Pour Searle une théorie du langage est indissociable d'une théorie de l'action ; en effet, la production d'une phrase est une action, c'est-à-dire un acte de langage. »* (KerbratOrecchioniI, 1990, p. 47), nous présentons ci-dessous les actes illocutoires :

- **Les assertifs :** le locuteur s'engage sur la vérité du message qu'il exprime.
- **Les directifs :** le locuteur essaye de faire faire quelque chose par l'interlocuteur.
- **Les promissifs :** le locuteur s'oblige lui-même à accomplir un acte.
- **Les expressifs :** le locuteur exprime son état psychologique par son énoncé.
- **Les déclaratifs :** l'énoncé provoque la vérité du contenu qu'il exprime et implique des statuts respectifs et spécifiques pour les interlocuteurs.

  Exemple : Je déclare la séance ouverte.

Deux hypothèses de base découlent des travaux d'Austin (1970) et de Searle (Searle, 1972), la première c'est que l'unité minimale de la communication humaine n'est ni la syllabe, ni le mot ou la phrase, mais l'acte de langage. La deuxième est que la réalisation d'actes de langage est soumise à des règles conventionnelles déterminées exactement comme la production de phrases grammaticales.

5.2- L'intervention

Elle représente une unité monologale émise par un seul locuteur. Elle est définie comme la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. Ainsi, tout changement de locuteur entraîne un changement d'intervention mais l'inverse n'est pas vrai :

> *Elle est constituée d'actes de langage. Plus précisément, elle se compose d'après le modèle genevois d'un acte directeur, qui en constitue le pivot, et lui confère sa valeur pragmatique dominante ; et actes subordonnés, dont la présence est facultative, et la fonction variable.* (KerbratOrecchioniI, 1990, pp. 228-229)

Mais il ne faut plus confondre les interventions avec les tours de parole, la distinction est fondamentale pour éviter la confusion de concepts.

Comme nous l'avons dit ci-dessus, une intervention peut se composer d'un ou plusieurs actes de langage. Cependant, il est admis qu'il y a au moins un acte qui est l'acte principal ou l'acte directeur qui détermine la force illocutoire de l'intervention. L'acte directeur est obligatoire. C'est lui qui donne le sens général de l'intervention. L'acte subordonné prépare ou justifie l'acte directeur.

Les interventions peuvent avoir trois fonctions illocutoires : l'initiative, la réaction et l'évaluation. L'intervention se détermine aussi par l'acte de langage directeur de l'intervention. Les actes de langage sont classés en :

- Actes initiatifs : imposent des contraintes au récepteur. (Demande d'information ; proposition ; requête. etc.)
- Actes réactifs : ce sont des réactions positives ou négatives aux interventions initiatives
- Actes évaluatifs.

Nous préférons cette classification très générale. Les chercheurs du courant de l'école genevoise critiquent les théories fondées sur les seuls actes de langage conçus comme des actes isolés. Ils mettent en avant l'idée d'échange entre personnes et de séquences structurées d'échange. Pour (Roulet & all, 1985) une intervention doit remplir un certain nombre de conditions pour constituer une réaction adéquate et autoriser la poursuite de l'échange.

5.3- L'échange

C'est la plus petite unité dialogale, elle constitue l'unité de base du dialogue. C'est avec l'échange que commence le dialogue au sens propre. Il est constitué d'une à plusieurs interventions Kerbrat-Orecchioni soulève le problème du nombre d'interventions qui peuvent structurer un échange : *« Un échange est fait d'interventions oui mais combien ? Réponse : par définition, deux au moins, puisque c'est une unité dialogale. ».* (KerbratOrecchioniI, 1990, p. 234)

Cette conception reste moins opérante car il arrive qu'un échange comporte une seule intervention.

L'échange est composé d'une intervention initiative et d'une intervention réactive ; il peut être complété d'une troisième intervention dite évaluative, ayant pour fonction d'évaluer l'intervention réactive. Il existe souvent des échanges enchâssés les uns dans les autres. Ici apparaissent des problèmes très délicats au niveau du découpage de l'interaction en échanges.

5.4- La séquence

Unité intermédiaire entre l'interaction et l'échange : *« La séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique »*. (Idem. P. 218). Selon la nature du contenu de la séquence envisagée, le découpage dépend parfois de la sémantique et parfois du pragmatique. La sémantique est un critère thématique, alors que la pragmatique correspond à un seul but ou une seule tâche car le but des interactans est d'entrer en matière d'échange.

Le découpage en séquences varie d'un chercheur à un autre et d'une interaction à une autre. Les interactions se déroulent selon le schéma global :

- **Séquence d'ouverture :** Cette séquence représente une phase de mise en scène et d'introduction pour l'échange. En se servant de moyens verbaux, vocaux et non verbaux : *« Établir le contact physique et psychologique entre les interlocuteurs »* (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 37)
- **Corps de l'interaction :** peut comporter un nombre indéterminé de séquences, représente une phase qui contient parfois plusieurs séquences.
- **Séquence de clôture :** Cette phase met fin à l'échange et peut se manifester par des moyens variés selon le cadre et le lieu de l'échange défini selon Kerbrat- Orecchioni : *« annoncer et organiser de la façon la plus harmonieuse possible la fin de la rencontre »* (1996, p. 37). Les séquences peuvent être incluses les unes dans les autres.

5.5- L'interaction

Elle représente l'unité de rang supérieur. Cette unité ultime de l'analyse est constituée essentiellement de séquences (unités de rang inferieur). Cette unité est difficile à délimiter selon Kerbrat-orecchioni :

> *Le problème essentiel que pose cette unité est de savoir comment on peut la délimiter, et quels critères permettent de répondre à la question : quand a-t-on affaire à une seule et meme*

> *interaction, plutôt qu'a deux unités distinctes (successives ou simultanées)* . (Kerbrat-OrecchioniI, 1990, p. 215)

Plusieurs critères ont été proposés pour répondre à cette problématique de la délimitation de l'unité supérieure *interaction*.

- Premièrement, le schéma de participation, selon lequel l'interaction est délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs. Une nouvelle interaction naît dès que le nombre ou la nature des participants engagés dans l'échange communicatif change.
- Le Deuxième critère regroupe les unités de temps et de lieu de l'interaction.
- Troisièmement, le critère de la thématique.
- Quatrièmement et en dernier, le critère des séquences démarcatives, à fonction d'ouverture et de clôture, permettant la délimitation de l'interaction.

Cette unité d'analyse représente l'unité la plus élevée d'une conversation, c'est l'ensemble des échanges effectués par des participants dans un contexte donné.

Le terme *interaction* reçoit souvent un sens générique. D'autres dénominations sont utilisées pour désigner cette unité de rang supérieur nous citons : incursion, événement de communication, rencontre, échange, dialogue, débat et conversation.

- ✓ Le terme *échange* représente une unité de rang inferieur mais il reste un mot fortement polysémique.
- ✓ Le terme *conversation* désigne un genre particulier d'interaction, mais il est généralement utilisé comme terme générique.
- ✓ Le terme rencontre désigne une unité constituée de plusieurs interactions mais ce terme est synonyme d'interaction pour Goffman. (1973 a, p. 23)

6- Le Cadre de l'interaction verbale

Un des principes de l'interactionnisme est que : *« le langage doit être étudié en situation »* précise (Traverso V, 2004, p. 17). Les interactions sont construites et interprétées en respectant une série de règles qui s'appliquent dans un cadre contextuel donné. Seule la connaissance de la situation permettra la connaissance de la signification. Autrement dit, il ne s'agit pas de phrases abstraites mais d'énoncés actualisés dans des situations

communicatives déterminées. Le cadre communicatif détermine les composantes du contexte ou le cadre extralinguistique, Celui-ci est présenté selon (Traverso V, 2004, pp. 18-19)

6.1- **Les participants :** le cadre participatif prend en compte les participants, leurs caractéristiques individuelles, les relations mutuelles qui existent entre eux. Leur nombre et leur nature (âge, sexe, etc.). C'est l'aspect le plus important du cadre communicatif.

6.2- **Le cadre spatio-temporel** : envisagé sous un aspect physique et sous un aspect relatif à sa fonction sociale et institutionnelle, ceci et déterminé selon la nature de l'interaction en question.

- Le temps : le facteur temps peut être abordé sous l'angle de contrainte de durée, par exemple le manque de temps peut empêcher une interaction ou accélérer son déroulement.
- Le lieu : l'interaction diffère selon les lieux, leurs agencements et leur disposition spatiale.

6.3- **L'objectif** : Le but se localise entre le cadre spatio-temporel et les participants. Car entre les participants une discussion intime peut être menée même s'ils se trouvent dans une conférence par exemple : *« En parlant de l'objectif de l'interaction, on désigne la raison pour laquelle les individus sont réunis. C'est de l'objectif global de la rencontre qu'il s'agit. »* (Traverso V, 2004, p. 19).

En fonction de la réalisation de ces facteurs, on peut parfois prévoir le déroulement de l'interaction.

Ces éléments permettent ainsi de distinguer entre les différents types d'interaction, en spécifiant et classifiant les variations des éléments constitutifs de la situation ; nous pouvons établir une typologie des interactions.

7- Typologie des interactions verbales

Les théories d'interactions ne s'intéressent pas uniquement aux règles communes des échanges, mais aussi aux caractéristiques propres à chaque type. Ces théories tentent de procéder à un classement et de proposer une typologie des interactions. Selon (Kerbrat-

OrecchioniI, 1990, p. 112): *« aucune typologie consistante des interactions n'ayant encore été proposée à ce jour »*.

Il est évident que l'on puisse distinguer les traits généraux permettant de différencier entre les genres d'interaction, mais fixer la limite entre un genre d'interaction et un autre demeure une tâche délicate.

Deux catégories principales étaient proposées pour un classement des interactions verbales par (Vion, La communication Verbale. Analyse des interactions, 1992)

7.1- Les interactions sans structure d'échange : cette catégorie regroupe les interactions où la communication se développe de manière unilatérale.

7.2- Les interactions à structure d'échange : par contre ce genre concerne les interactions où les participants peuvent devenir des énonciateurs.

Cette seconde catégorie a fait l'objet de classification sur divers plans :

7.2.1- Sur le plan de leurs caractéristiques internes : les interactions coopératives et les interactions compétitives.

a) **Les interactions coopératives :** la coopération instaure des relations d'interdépendance positive entre les membres. Le but est commun et les échanges évoluent dans le même sens. Le climat de l'interaction est excellent pour le travail d'équipe et dans les travaux de groupe.

b) **Les interactions compétitives :** les interactions compétitives, à la base les partenaires sont comme des adversaires en concurrence, les buts des membres sont antagonistes dans la plupart des cas les échanges progressent dans des sens conflictuels et adverses. Ces interactions sont très favorables au marché du travail (offres et négociation).

7.2.2- Sur le plan des règles interactionnelles : les interactions formelles vs les interactions informelles

a) **Les relations formelles :** elles reflètent les relations fonctionnelles entre les fonctionnaires, les employés, les gestionnaires, etc. Elles sont fondées sur des

normes, des droits et des obligations. Ces interactions impliquent l'exercice consciencieux des devoirs et des rôles professionnels.

b) **Les relations informelles :** ces relations peuvent surgir entre des amis, des collègues, des proches ou des connaissances. La base des relations informelles est le développement spontané à structure complexe. Ces relations se développent spontanément sur la base d'une sympathie mutuelle et d'intérêts communs. Ils montrent des liens subjectifs entre les personnes.

7.2.3- Sur le plan de la relation des places (Bateson, 1971, pp. 189-190) détermine deux grands types d'interaction :

a- L'interaction complémentaire : une interaction complémentaire se fonde sur la maximisation de la différence. Deux individus ou groupes ayant un comportement complémentaire, c'est le cas, par exemple, de l'interview, l'enquête. Organisée selon un rapport hiérarchique que les interactants acceptent (l'exemple de l'animateur et les invités dans une émission). Elle se développe à partir d'un rapport de place complémentaire souvent appréhendé en termes d'inégalité. Ce qui veut dire que les participants ne partagent nullement les mêmes droits.

a-1- La consultation : le terme consultation ne désigne pas uniquement la visite médicale et l'interaction entre patient et médecin, mais elle représente ainsi l'interaction juridique entre un client et un conseiller, une demande de conseil auprès d'expert ou d'un ami.

a-2- L'enquête : l'objectif de l'enquête, c'est la recherche de l'information et la connaissance. L'enquêteur utilise un questionnaire et obtient des réponses et des informations sur son objet d'étude.

a-3- L'entretien : Ce type est assez proche de l'enquête et de la consultation mais il offre une grande liberté à l'enquêté. Il s'apparente à une interaction symétrique beaucoup plus que complémentaire, car il cherche à recueillir des informations sans influence ou pression. Il existe divers types d'entretien : psychologique, journalistique, diplomatique et libre.

a-4- La transaction : la transaction est une « opération commerciale » incluant tout service donnant lieu à un échange entre client /vendeur. Cet échange n'exige aucune présentation de soi c'est ce qui le distingue des autres interactions complémentaires. Robert Vion affirme à ce propos que: *« Si les autres interactions complémentaires exigent une présentation de soi,*

la transaction s'effectue généralement dans l'impersonnalité » (2006, p. 133) . Donc on échange pour nos besoins et en minimisant le contact.

b- **L'interaction symétrique** : elle se caractérise par l'égalité et la minimisation de la différence. Elle réunit deux individus ou groupes ayant un comportement identique, Elle se caractérise essentiellement par le rapport de place entre les sujets parlants et l'égalité entre les participants où ils partagent les mêmes droits. L'exemple de la conversation, la discussion, etc.

b-1- La discussion : La discussion est l'action de discuter, elle permet d'échanger et de partager avec les interlocuteurs des arguments sur un sujet.

b-2- Le débat : c'est toute discussion entre personnes d'avis différents dans l'objectif de résoudre un sujet de controverse. Il trouve sa position beaucoup plus dans le domaine de la politique.

b-3- La dispute : une vive discussion. Robert Vion (1992) renvoi la dispute à la discussion comme type d'interaction symétrique qui peut se dérouler dans différents cadres.

b-4- la conversation : La conversation est une communication orale, où les participants échangent des propos sans avoir un objectif déterminé, parlé pour parler.

8- Le processus interactionnel

Le *processus interactionnel* est une notion vaste difficile à définir, car selon (Filliettaz.L & Schubauer-Leoni, 2008, p. 10): *« il n'existe pas en science humaines et sociales une définition unique et consensuelle de ce qu'un processus interactionnel. »* Le processus interactionnel peut être conçus comme une combinaison de trois ordres de réalités à envisager conjointement :

8.1- **L'ordre interpersonnel,** qui renvoie aux mécanismes de coordination et de coopération dans des formes d'actions collectives

8.2- **L'ordre socio-historique,** qui renvoie aux environnements institutionnels et culturels dans lesquels les interactions prennent place.

8.3- **L'ordre sémiotique,** par lequel ces mécanismes de coordination et d'orientation dans l'environnement social sont accomplis

9- Différence entre interaction et conversation

Nous avons déjà signalé ci-haut p.21 que Le terme *interaction* reçoit souvent un sens générique. Plusieurs mots sont utilisés pour désigner cette unité de communication ce concept est souvent pris pour terme équivalent du terme conversation. En revanche, les deux termes interaction et conversation représentent deux réalités différentes. En étant des mots clés dans l'analyse des interactions, il s'avère nécessaire de les définir dans ce travail.

9.1- Le concept Interaction

Mot générique, pour parler d'interaction il faut une situation de communication généralement en face à face, immédiate (appel téléphonique), les partenaires de l'échange varient entre deux (comme minimum) ou plusieurs. Les interactions sont verbales (entretien, émission radiophonique), mixtes (consultation médicale, les situations de service : poste, achat), et parfois non verbales (avec des signes : militaire, policier de circulation).

9.2- Le concept conversation

On peut la définir comme type particulier de l'interaction. La conversation nécessite une communication orale en face à face en présence de deux ou plusieurs participants, la conversation répond à des critères précis, toutes les interactions ne sont pas une conversation (le cas de la consultation médicale, le guichet de la poste), par contre toutes les conversations sont avant tout des interactions verbales.

9.2.1- Les critères de la conversation : Les critères qui définissent la conversation sont les suivants :

a- Le nombre des participants doit être restreint, on ne parle de conversation que si tous les participants sont impliqués dans la même interaction. On parle de plusieurs conversations ou d'un éclatement des échanges si le nombre des participants est élevé.

b- Les relations entre les participants : il est important qu'il y'ait une symétrie et une égalité de principe entre les participants. Les relations hiérarchiques ne sont pas très favorables dans la conversation. La présence de relation proche ou distante, il s'agit de situation d'échange particulière qui éliminera les rôles prédéterminés.

c- **Le lieu :** défini par le principe de proximité psychologique et spatiale des participants, elle peut avoir une présence dans des lieux publics ou privés, les salons de thé, restaurants sont des lieux publics aménagés pour assurer un minimum d'intimité en conversation.

d- **Le temps :** la conversation est tout d'abord une disponibilité réciproque. Donc il faut prendre le temps pour une conversation.

Ces critères relatifs à la situation de communication, ne peuvent pas définir seuls la conversation. D'autres critères internes s'ajoutent pour rendre compte de la conversation, de sa construction et de son déroulement.

e- **Le caractère égalitaire :** Dans la conversation les échanges sont en alternance de tour (chaque membre est tour à tour locuteur et destinataire, cette alternance de tour est négociée au long de la conversation par les partenaires eux même. Il n'est pas obligatoire de désigner une personne pour gérer les rôles ou pour vérifier l'égalité des chances et la réciprocité.

f- **Le caractère gratuit et non finalisé :** La conversation n'a pas de but précis, elle est gratuite et sans objectif fixé d'avance, contrairement aux autres situations d'interaction. Exemple (se réunir pour prendre une décision). La conversation est là pour renforcer les liens sociaux et pour nouer des relations humaines.

g- **Le caractère immédiat et familier :** Du moment que la conversation est toute naturelle, son style de même est naturel, donc relève du langage familier et du spontané, son déroulement est improvisé. Traverso, précise que la conversation vise principalement : *« à réaffirmer et à élargir ou approfondir les liens sociaux »* (1996, p. 6).

De ce fait, la conversation est nos échanges quotidiens les plus fréquents. Ces échanges représentent la forme prototypique de l'interaction, des tours gérés par eux même, ou parfois par une personne qui assume le rôle de gestion des tours. La conversation définie donc les échanges habituels. Elle constitue un genre particulier d'interaction verbale.

10- **L'organisation de l'interaction :** il existe deux niveaux d'organisation de l'interaction, une organisation globale et une organisation locale, nous les présentons dans ce qui suit.

10.1- L'organisation globale : Traverso (1996) précise que toute interaction s'organise en trois étapes essentielles : ouverture, corps et clôture.

10.1.1- L'ouverture : étape primordiale, elle représente ce qui introduit et ouvre l'interaction, tout ce qui permet d'annoncer le début et de mettre les participants en contact, il s'agit par exemple des salutations. Permet d'établir une première définition de la situation.

10.1.2- Le corps : Il représente l'objectif de l'interaction, le corps : *« se découpe en un nombre indéfini de séquences de longueur variable »* (Traverso V, 1996, p. 32)

10.1.3- La clôture : permet la fermeture de l'interaction et la séparation des participants. Généralement plus longue que l'ouverture et souvent réitérée. Elle se manifeste souvent avec des remerciements (alors, au revoir !), des vœux (excellente journée !) des projets (on se voit le week-end !). C'est une étape délicate car elle nécessite une pré-clôture, parfois elle se manifeste par des signes non verbaux par exemple (ramasser ses affaires et faire mine de se lever.)

10.2- L'organisation locale

Dans une interaction, la parole est organisée et effectuée selon une base générale les *tours de parole*. Les interactants n'interviennent pas seuls, il s'agit d'une organisation complexe en tour de parole nommée *système de tour de parole*. Les intervenants se partagent les rôles et alternent leurs tours en respectant le principe d'*alternance des tours* ; Autrement dit, en échangeant nous sommes en interaction avec les autres, l'absence de l'alternance et le non-respect de tour de parole peut entraver le bon déroulement de l'interaction. Les rôles sont souvent systématiques et parfois ils sont négociés pour éviter les duels conversationnels.

10.2.1- Le système des tours de parole

L'interaction verbale est soumise à une structure qui permet de l'organiser. Il s'agit d'un système permettant la gestion et l'allocution des tours des partenaires. L'interaction verbale est définie comme une structure organisée par une alternance de ce qu'on peut appeler les tours de parole, entre au moins deux interlocuteurs. Les tours de parole sont régis par un certain nombre de règles implicites. Nous évoquerons, dans la partie suivante, la définition

des tours de parole et nous déterminerons les règles qui assurent leur organisation.

10-2-1-1- Le tour de parole

Toutes les situations d'échanges sont des pratiques ordonnées, malgré leur désordre apparent ou leur *allure vagabonde* (selon l'expression de Kerbrat-Orecchioni (1990). Les pratiques communicatives sont des conduites organisées. Elles se déroulent selon des schémas, et obéissent à des règles et des procédures. Il y a une procédure générale de partage de la parole « chacun son tour » qui est celle des tours de parole.

Cette unité fondamentale qui soit 'Le tour de parole' est une notion essentielle de l'analyse conversationnelle défini par Mainguenau ainsi : *« On entend par tour de parole le mécanisme qui régit cette alternance et surtout, par métonymie, la contribution de chaque participant, chacune de ses prises de parole. »* (1996, p. 84). C'est le plus petit élément de conversation au niveau stratégique car tout dialogue se présente comme une alternance de prises de parole des membres de l'interaction.

Quant à La linguistique interactionnelle elle considère que 'le tour de parole' est une unité difficilement identifiable. C'est en effet une unité émergente dans le temps et dans le fil du déroulement de la parole d'un participant, configurée par les contributions des co-participants et s'ajuste progressivement à eux. Ce sont les participants qui déterminent les entités permettant de constituer les tours. Ils les accomplissent et ils peuvent les changer : *« La prise alternée de tour de parole par les différents locuteurs est le mécanisme qui caractérise la réalisation de l'interaction par le moyen de la langue. »* (Bange, 1992, p. 29) Un mécanisme de coordination des activités individuelles ; nécessaire pour garantir l'évolution de l'interaction et son fonctionnement.

10-2-1-2- L'organisation en tours de parole

L'interaction est soumise à une organisation interne selon un système de tour de parole. Cette organisation a fait l'objet de plusieurs recherches dans l'analyse conversationnelle et dans l'analyse des interactions verbales. Selon Bange :

> *Il s'agit d'un mécanisme ordonné d'alternance des tours produits successivement par les personnes qui conversent ensemble, suivant des normes partagées, mais que les participants n'explicitent pas, à l'exception des cas ou ces accords sont violés. La règle de « chacun son tour» fait que l'échange de rôles locuteur /auditeur crée une situation de forte dépendance entre eux et d'attention soutenue pour pouvoir se représenter le scénario. Le tour de parole est une unité interactionnelle naturelle et chaque tour est réglé pour que la sélection du tour suivant ait lieu.* (1992, p. 28)

La coordination s'avère pour autant nécessaire entre les activités des participants. Cet agencement permet à l'interaction de se constituer selon le principe de base : un seul locuteur parle (agit) à la fois. Nous développons dans ce qui suit le principe de l'alternance des tours de parole qui régit la gestion des interactions verbales.

10.2.2- Le principe d'alternance

Les intervenants dans une interaction prennent la parole à tour de rôle, l'alternance des tours permet d'organiser leurs actions verbales. Pour qu'il y ait dialogue ou échange, il faut que deux interlocuteurs soient en présence et parlent *"à tour de rôle*", C'est un système de droits et de devoirs qui assure la réciprocité en échange. Il est question d'alternance des locuteurs. Parmi les règles que doivent respecter les participants Kerbrat-Orecchioni (1990, p.160), détermine les deux points suivants.

- Le locuteur en place, Locuteur 1 a le droit de garder la parole un certain temps, mais aussi le devoir de la céder à un moment donné.
- Son "*successeur*" potentiel, Locuteur 2 a le devoir de laisser parler le Locuteur1, et de l'écouter pendant qu'il parle ; il a aussi le droit de réclamer la parole au bout d'un certain temps, et le devoir de la prendre quand on la lui cède.

L'activité est donc fondée sur le principe d'alternance. Les tenants de l'analyse conversationnelle résument le principe d'alternance par la formule abababab. Kerbrat-Orecchioni (1990) considère cette formule comme une posture très simpliste qui ne peut être appliquée qu'aux échanges duels.

- La fonction locutrice doit être occupée successivement et de manière équilibrée par différents acteurs. Parce qu'une conversation se caractérise par un équilibrage relatif à la longueur du tour et à la focalisation du discours.
- Une seule personne parle à la fois c'est le cas des chevauchements, ces derniers ne doivent pas se reproduire souvent, ni se prolonger longtemps. Il est nécessaire qu'une négociation s'instaure.
- Il y a toujours une personne qui parle. Les silences séparent les tours de parole. Mais ils ne doivent pas se prolonger, il faut qu'ils soient réduits au minimum.

Les règles d'alternance garantissent le respect de la procédure générale du partage de la

parole. Il existe des mécanismes qui permettent la gestion interne des échanges qui font que le locuteur (1) abandonne son tour au locuteur (2).

10.2.3- Les règles d'allocution des tours

Le phénomène d'allocution des tours est un exemple régi par une série de règles. L'activité locutrice est réglée par une organisation interne, car le locuteur (1) qui prend la parole s'adresse essentiellement à un ou plusieurs interlocuteurs (2). La gestion du système d'allocution du tour se réalise selon les principes suivants :

- **Le locuteur (1) sélectionne le locuteur suivant (2),** cette sélection se fait par des signes verbaux de nature syntaxique, par des signes prosodiques (chute d'articulation, pause, etc.) ou encore par des signes gestuels, le cas du regard ou du doigt pointé, etc.
- Dans le **cas où le locuteur (1) ne fait pas de sélection du locuteur suivant**. Un co-locuteur (2) **peut se sélectionner**, il s'agit ici d'une auto sélection.
- Dans **le cas où le locuteur (1) n'attribue pas le tour**, alors qu'aucun interlocuteur ne s'auto-sélectionne, le locuteur (1) continue à s'accaparer la parole.

Les tours sont alloués par une personne qui occupe la fonction de distributeur officiel des tours, et parfois les changements de tours sont négociés par les participants, *« Ces règles régissent l'organisation dite séquentielle de l'interaction. Leur application permet la minimisation des silences et des chevauchements. »* (Traverso, 2004, p. 31). Les "*signaux de fin de tours*" sont divers :

- Signaux de nature verbale : l'énoncé est complet syntaxiquement et/ou sémantiquement, une question est posée, "*bon*", "*voilà"*, "*hein* ?", "*non* ?"
- Signaux prosodiques : courbe intonative, ralentissement du débit, chute de l'intensité articulatoire, pause de la voix.
- Signaux de nature mimo-gestuels : regard soutenu sur le destinataire, achèvement de la gesticulation, relâchement de la tension musculaire.
- Les énoncés dans une interaction verbale peuvent être incomplets du point de vue grammatical, mais fonctionnels et complets du point de vue interactionnel dans un enchaînement de tours. Partant de ce point de vue, Traverso (2004) distingue deux types de tour :

- Les pleins : ce sont des interventions complètes qui participent au développement thématique de l'échange, des constructions verbales et non verbales significatives.
- Les régulateurs : peuvent s'effectuer non verbalement, de manière continue et simultanée, ils sont assurés verbalement /vocalement. Ils sont brefs, produits souvent en chevauchement. Ce sont des productions peu élaborées telles que *« hm, oui, bien entendu, ah d'accord »*, etc. ils sont décrits comme des « *indices d'écoute* », « *d'attention* » et « *d'engagement* » dans l'interaction.

L'opération de relais de la parole se passe sans chevauchement, ni silence prolongé. Les règles d'alternances assurent la détermination des deux éléments : le moment où s'effectue l'opération de relais et le choix du prochain intervenant.

10.2.4- Les "ratés" du système des tours

L'alternance des tours ne s'effectue pas toujours de façon harmonieuse. Elle peut rencontrer des *« ratés »*. Les incidents sont inévitables et fréquents. Ils peuvent être volontaires ou involontaires. Selon Kerbrat-Orecchioni les ratés se manifestent sous forme de :

- Silence prolongé entre deux tours : peut-être la fin du tour est mal perçue, ou bien les interlocuteurs ne veulent pas intervenir.
- Interruption : Quand un locuteur (2) interrompe la parole du locuteur (1).
- Chevauchement de parole : Au moment où les interlocuteurs parlent en même temps (l'un intervient alors que l'autre continue de parler). C'est le moment de la succession qui est mis en cause dans ce cas.
- Intrusion : lorsqu' un locuteur prend la parole et intervient subitement dans l'échange, il s'agit d'un locuteur *illégitime*. (C'est la nature du successeur qui est jugée illégitime).

Ces modèles réduisent l'interaction à un jeu formel et rigide de tour de parole. Une telle représentation soutient l'idée qu'une interaction répond à un schéma préétabli et définit d'avance. Une idée évoquée par beaucoup de chercheur. Mais en réalité l'évolution d'une interaction n'est définie qu'au moment de l'échange et par les participants uniquement. Certes, on peut imaginer la structure mais ce n'est jamais tout à fait le même schéma qui se manifeste.

11- Le statut des participants dans l'interaction

Les interactions se développent et progressent grâce à des instances engagées dans le processus interactif qui sont les membres de la communication. Les échanges sont des interventions structurées et gérées par les participants. Ces derniers entretiennent des rapports de place qui changent en alternance. Ce processus organisé de participation, intègre les parties prenantes de l'échange dans un cadre de participation, des positions différentes et une diversité des rôles. Nous essayerons dans ce qui suit de présenter les divers types d'énonciateurs.

a) **Emetteur :** C'est une instance dont l'existence est essentielle pour parler d'une communication. L'émetteur transmet et communique en s'adressant à quelqu'un dans l'échange. Avec le respect d'un nombre de règles et de principes d'adresses verbales et non verbales. Manifestement avec des termes et des propos comme (écoute, tu sais, etc) ou avec des gestes (regards, désignation avec la main, etc) ou avec des positionnements dans l'espace (position en face, rapprochement, etc), pour capter l'attention et assurer l'écoute et l'intérêt de son partenaire.

b) **Récepteur :** Représente l'instance qui reçoit le message émit par l'émetteur. Le récepteur doit envoyer des indices qui confirment son écoute et son attention, car l'absence de ces indices peut entraîner une perturbation au niveau de l'échange. Ces indices peuvent être de l'ordre du verbal (oui, continue, je t'écoute, etc.), ou du vocal comme les interjections ou bien de l'ordre du non verbal (les regards, l'expression faciale, le positionnement dans l'espace, etc.)

c) **Les participants ratifiés (destinataires) :** Ce sont des personnes officiellement impliquées dans l'échange. Ils font partie du groupe conversationnel. Nous pouvons les identifier, selon des paramètres bien précis comme l'arrangement physique, la distance vis-à-vis des autres, l'orientation du corps et l'orientation du regard. Cette catégorie comprend :

- Les destinataires directs, ou allocutaires : sont les participants auxquels l'émetteur adresse essentiellement son message et oriente ses regards, considérés comme ses principaux partenaires de l'échange.

- Les destinataires indirects (latéraux) : Cette situation existe dans les trilogues et les polylogues. Puisque dans ces cas jaillit la notion d'adresse directe et indirecte. Elles sont les instances présentes concernées par l'interaction mais auxquelles l'émetteur ne s'adresse pas directement. L'exemple de l'enseignant qui s'adresse à un étudiant par une question, le reste de la classe est concerné indirectement.

d) Les bystanders ou les simples spectateurs

Des personnes témoins de l'interaction, ils sont complètement non concerné par l'échange. Ils sont exclus selon de l'interaction. Dans cette catégorie Goffman distingue des sous-catégories :

- Les récepteurs en surplus (overbearers) : ce sont les personnes présentes dans le contexte de l'échange et dont *: « l'émetteur est conscient de leur présence dans l'espace perceptif. »* (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 17). Selon la définition se sont des personnes présentes mais qui ne s'impliquent pas directement dans l'échange, l'exemple d'une conversation entre deux amis dans le bus, d'autres personnes sont présentes et les deux intervenants se rendent compte de cette présence.
- Les épieurs (eavesdroppers) : ils représentent la catégorie des : *« intrus qui surprennent à l'insu du locuteur un message qui ne leur est en rien destiné »* (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 18). Le cas où une conversation privée est entendue par une personne qui ne fait pas partie de l'interaction. Une présence non ressentie parfois par les interlocuteurs

L'ensemble des rôles interactionnels dans l'interaction en face à face, permettent son évolution. Dans un type déterminé d'interaction co-produit par les participants.

11.1- Les instances énonciatives (énonciateur, énonciataire, co-énonciateur)

Dans une interaction, l'émetteur est à la fois émetteur et récepteur, le récepteur à son tour est à la fois récepteur et émetteur. Les participants occupent à tour de rôle la position émettrice. Les configurations interlocutives ne cessent de se modifier au cours du déroulement de

l'interaction. L'interaction est un processus de rétroaction, ou d'énonciation qui se déroule dans une série d'allocution de tour et d'une circulation des rôles. Il s'agit d'une instabilité énonciative des discours, manifestée par de fréquents changements de mises en scène.

Nous savons que le format de participation évolue en fonction de l'activité. En effet : *« la configuration interlocutive se modifiant sans cesse au cours du développement de l'interaction »* (idem, p. 83). Les participants sont dans une mouvance incessante : changement de rôles et évolutions, que l'on qualifie d'instabilité énonciative. Donc il serait plus convenable de parler d'énonciateurs. Car l'expression *« récepteur »* désigne une instance passive et ne permet pas d'indiquer l'influence du co-énonciateur sur l'émetteur. Le co-énonciateur produit des indices de son attention : gestes, mimiques et regards, les indices qu'il produit peuvent modifier le discours de l'énonciateur. Les énonciateurs agissent et interagissent les uns sur les autres. Ceci nous rappelle que : *« l'énonciataire n'est pas de nature passive (comme une simple instance de réception, neutre, sans réaction), mais que tout un jeu polémique et / ou transactionnel est possible dans son rapport à l'énonciateur. »* (Courtés j. , 1998, p. 26)

Les interactionnistes s'accordent pour la préférence d'utiliser les termes : énonciateur, énonciataire, et surtout co-énonciateur pour désigner les instances intervenantes dans un échange. Nous utilisons, dans cette recherche, les notions locuteur/ énonciateur, dans le sens d'intervenant émetteur dans l'interaction. Sans recourir à la distinction proposée par Ducrot (1984), pour qui tout locuteur est énonciateur, mais tout énonciateur n'est pas locuteur. La disjonction locuteur/énonciateur est fondée sur la base de la dissociation entre actualisation déictique (locuteur) et actualisation modale (énonciateur). Cambra-Giné avait opté pour un choix identique dans ses études de l'interaction didactique : *« il est préférable de considérer les deux partenaires comme des coènonciateurs »* (2003, p. 83)

11.2- La polyphonie énonciative

Notion empruntée au linguiste russe Mikhaïl Bakhtine qui en a fait des concepts opératoires en sciences du langage. La notion de polyphonie est, aujourd'hui, largement traitée non seulement en analyse du discours, mais aussi dans le cadre d'approches linguistiques, interactionnistes et autres. Elle est définie comme problématique en raison des contraintes qui compliquent son traitement : *« La problématique de la polyphonie met en*

cause l'unicité du sujet parlant, elle s'inscrit donc dans la problématique plus large de l'hétérogénéité discursive […] » (Maingueneau, 1996, p. 63)

La polyphonie énonciative repose d'abord sur une distinction nette entre les termes *locuteur* ; *énonciateur* et *sujet parlant*, Ducrot avait largement analysé ces instances : *« elle a été exploitée par les linguistes, en particulier Ducrot, pour rendre compte des multiples cas ou celui qui produit matériellement l'énoncé ne le prend pas en charge, ne se pose comme son responsable »* (Maingueneau, 1996, p. 63)

Les contributions de Ducrot (1984) ont donné lieu à des définitions fondamentales de ces concepts, mais il ne faut pas négliger les apports de Roulet (1985) que Maingueneau signale dans sa définition de la polyphonie :

> *La différence que fait Ducrot entre locuteur et énonciateur est moins nette. […] Roulet fait une distinction utile entre la diaphonie (reprise, dans le discours du locuteur, de propos effectifs ou virtuels de son Co-énonciateur) et la polyphonie proprement dite (citation de propos d'autre énonciateurs, de tiers)* (1996, pp. 63-64)

Roulet (1985) réussit à proposer une distinction nette entre locuteur et énonciateur en opérant une différenciation entre la diaphonie de la polyphonie.

Les travaux sur la théorie polyphonique de l'énonciation contestent : *« […] l'unicité du sujet parlant […], croyance qui a longtemps régné dans la théorie littéraire et qui n'a été mise en question que […] depuis que Bakhtine a élaboré le concept de polyphonie »* (Sarfati, 2004, p. 55). Pour Bakhtine le langage n'implique subjectivement que son auteur effectif qui est le sujet parlant. La notion de polyphonie renvoie à un ensemble de voix. Cette notion est dotée d'une capacité consistant à relever non seulement la voix de l'énonciateur, mais encore d'autres voix.

Pour l'analyse du discours, la notion de polyphonie est un concept incontournable comme celui d'énonciation ou de genre du discours. C'est un objet d'étude en analyse du discours et en linguistique textuelle, mais qui intéresse une variété d'approches et disciplines. Des situations particulières d'échange peuvent favoriser la polyphonie. Il analyse l'enchâssement d'une interaction dans un tour de parole en cours, et comment l'interaction s'adapte au cadre de ce tour dominant.

Conclusion

L'analyse des interactions verbales représente une mouvance pluridisciplinaire aux contours incertains, placée au carrefour de plusieurs théories et disciplines. Ce concept réunit plusieurs approches qui s'influencent et se rejoignent. Le courant interactionniste se développe à partir des années 1970. Cette discipline qui a pour objet de décrire la manière dont les interlocuteurs communiquent dans un contexte donné, et comment ces interactions se déploient et progressent.

Par le présent chapitre nous avons donné une assise théorique de cette mouvance qui soit l'analyse des interactions. Cette partie a permis de montrer la complexité de rendre compte de l'interaction. Notamment par le nombre de facteurs qui entrent en jeu dans sa description (participants, cadre, structure, types, organisation et gestion des tours). Les paramètres définis s'imposent dans toute tentative de description des interactions verbales, mais il faut dans cette recherche réduire le champ.

Notre travail est inscrit dans une perspective didactique, un contexte particulier, qui a fait l'objet de nombreuses recherches. Nous avons consacré le deuxième chapitre pour cette catégorie d'interaction. Une interaction avec un cadre, des participants, et des objectifs propres à l'enseignement / apprentissage. Certes il s'agit d'un type d'interactions, mais avec des caractéristiques uniques et propres à lui. Nous démontrons dans le chapitre qui suit les outils et méthodes descriptifs propre au milieu didactique.

Chapitre 2

La classe de langue comme lieu d'interaction verbale

Introduction

Par le biais de notre recherche à vocation didactique, Nous cherchons à décrire et démontrer les efforts qui se déploient dans les classes de langue pour mettre en œuvre l'action de transmission. Pour ce but nous analyserons l'interaction dans une situation de communication particulière. À la différence des autres lieux d'interaction, le cadre classe exige un respect de règles, de comportements et d'attitudes propres à cet espace.
L'interaction en classe a fait objet de plusieurs recherches, elle a constitué un type particulier d'interaction pour lequel des outils descriptif et évaluatif étaient conçues.

Dans ce chapitre nous définissons ce genre d'interaction et nous présentons ces particularités. Nous commençons par définir le dispositif interactionnel d'une classe de langue, la différence entre interaction en classe et communication didactique, le concept de didacticité. Ensuite nous abordons les composantes et le cadre de ce type d'interaction, ainsi que les rôles assignés aux participants. Puis nous donnerons une idée sur les différents contrats dans ce cadre, la segmentation et la hiérarchie des grandes unités d'interaction selon Robert Bouchard et selon Margarida Cambra-Giné. Et enfin nous énumérons les formats interactionnels classiques propre à la classe (l'échange à structure ternaire, la paire adjacente, les reprises, les questions et les négociations.)

1. Le dispositif interactionnel en classe de langue

Dans l'objectif de donner les fondements de la communication en classe de langue et les conditions dans lesquelles s'opère la transmission des savoirs, des savoirs être et des savoirs faire. Nous présentons les jalons indispensables pour aborder l'interaction didactique et pour sa description. Ce genre institutionnel et particulier d'échange peut s'avérer prévisible et défini d'avance, mais sa réalité en témoigne du contraire car aucun moment de classe n'est identique à l'autre même si les contenus sont les mêmes. L'interaction ne se déploie jamais de la même manière en raison de la différence entre les participants, leurs personnalités, leurs choix conversationnels, la différence de l'espace, du contrat entre les partenaires de l'échanges et beaucoup d'autres facteurs que nous allons évoquer dans ce chapitre.

1.1- Interaction et contexte

Les interactions verbales quotidiennes semblent spontanées et automatiques, mais en réalité elles possèdent des caractéristiques et des normes, elles se développent en fonctions d'une organisation interne. À ce propos Cicurel précise que :

> *Le cadre social édicte des règles ou des conventions que les participants suivent (ou parfois enfreignent), mais ce sont ces règles et ces comportements relativement prédictibles qui aident les interactants- en dépit des difficultés et des malentendu possibles- à interagir.* (2011, p. 18)

Des normes qui régissent l'échange pour assurer son bon déroulement et qui se relient étroitement à un réseau d'influence mutuellement exercé par les interactants. En classe de langue la situation est identique, les échanges s'apparentent à des événements communicatifs mutuellement construit par les participants. L'objectif de ces échanges est l'acquisition d'un savoir (des connaissances) et d'un savoir-faire (compétence, interaction et échange d'information), mais il reste que ce milieu est particulier :

> *Les contextes d'enseignement/apprentissage génèrent des interactions dont on peut penser qu'elles sont spécifiques : par le cadre participatif (un professeur et des élèves), par la manière de parler de l'objet d'échange (l'apprentissage de la langue et les activités qui s'y rapportent), par le lieu où se déroulent les échanges.* (Cicurel, 2011, p. 20)

Il s'agit d'un contexte socio-institutionnel particulier qui s'impose lors d'un moment de classe. Il est impossible de confondre une interaction de classe avec n'importe quel autre type d'interaction. C'est un type unique. Pour pouvoir rendre compte de ce contexte et de sa dynamique, il est important d'emprunter, les concepts théoriques et méthodologiques de l'approche interactionniste et de l'analyse des conversations. En revanche il faut se référer aux pratiques de classe et aux particularités du cadre spatio-temporel qui soit la classe de langue.

Car l'interaction pour un apprentissage de langue étrangère est à la fois un outil d'apprentissage et un objectif à atteindre :

> *[...] l'interaction en classe de langue est constitutive de l'acquisition [...] la langue s'acquiert dans des pratiques telles que la négociation de la relation entre les partenaires, l'ajustement à la parole de l'autre, le cadre participatif, la tâche à faire, l'organisation de l'interaction, etc. cette interaction est modelée de manière à favoriser ces processus d'acquisition, ce qui lui donne des traits spécifiques qui la distinguent d'autre types d'interaction sociale.* (Cambra-Giné, 2003, p. 69)

Les participants (enseignant et apprenants) sont tous responsables de la construction, de la co-construction et de la négociation du sens. Les participants développent d'après la situation d'interaction des attentes relatives au type d'interaction, aux finalités des participants, aux

rôles et aux positionnements des sujets. Les apprenants apprennent et réalisent des comportements et des conduites sociales, pour s'approprier la langue. Cette activité interactive s'inscrit dans un cadre contrôlé et organisé, c'est une interaction institutionnelle.

1.2- La différence entre interaction en classe et communication didactique

La communication en classe, la communication didactique, l'interaction didactique sont des concepts étroitement liés et semblables. Une précision de leurs définitions ; composantes, similitudes et différences s'avère obligatoire dans une recherche comme la nôtre.

1-2-1- La communication didactique

Elle représente toute communication qui se construit dans l'objectif de réaliser un but d'enseignement / apprentissage. La communication didactique c'est : *« une communication généralement définie comme ayant pour but de vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents*. » (Cicurel, 2011, p. 21), ce qui signifie que toute communication à visée d'acquisition / apprentissage comme le cours de langue en fait partie. L'auteure ajoute qu'un cours est une *intervention cognitive réglée* en empruntant l'expression de Ali Bouacha (1984). Durant une communication didactique : *« un participant expert (le professeur) a pour obligation de mettre en discours son savoir et de le faire partager à autrui. »* in (Cicurel, 2011, p. 21). La communication didactique ne se limite pas à l'espace classe et aux situations scolaires. Le partage de connaissance s'effectue dans divers contextes et par toute personne pouvant aborder un sujet qu'elle maîtrise, car des échanges didactiques pour partager des connaissances dans un domaine précis ou sur le mode de fonctionnement d'un objet peuvent se manifester au cours d'une interaction sociale. Cela dit qu'un technicien qui explique le mode de fonctionnement d'un appareil produit une communication didactique si le partenaire de l'échange partage le désir d'apprendre et l'attitude qui va de soi ; une visite guidée est ainsi une communication didactique.

En synthèse, nous pouvons dire que la communication didactique en générale peut se trouver dans n'importe quel espace, par n'importe quelle personne. Il suffit qu'une personne explique un concept ou un domaine maitrisé à d'autres personnes. Par contre la communication didactique en classe exige un espace particulier (classe) et des participants précis (enseignant et apprenants.)

1-2-2- La Didacticité

L'expression de *didacticité* est un terme très proche du sens de la Communication didactique ; il faut le définir. Un terme abordé par Sohphie Moirand en 1992, dans le cadre des travaux du Cediscor. Un intérêt pour les discours de transmission des connaissances (voir Ali Bouacha, 1984, Beacco, 1988, Cicurel, 1985, Jacobi, 1987, Moirand 1988, Mortureux 1982 et 1983), un intérêt qui ne se limite pas à décrire des discours dits didactiques : *« Mais […] essayer plutôt de caractériser « la didacticité » de discours non prioritairement didactiques amène à croiser trois sortes de définition* » (Moirand.S, 1993, p. 2). Le terme « *didacticité* » désigne la capacité ou la disposition d'un discours à délivrer des connaissances. Il s'explique par le croisement des trois définitions qui suivent :

- **Selon la situation :** dans un espace destiné à l'apprentissage (école, institut, université), les participants de l'interaction sont (maitre et l'élève), l'interaction à pour but de permettre d'enseigner une matière disciplinaire donnée.
- **Selon une définition formelle :** s'attachant à des marques linguistiques montrant qu'il y'a transmission du savoir (reformulations, définitions, mots métalinguistiques, etc)
- **Selon une visée pragmatique :** qui se dégage au fil des échanges par l'intention que les interactants manifestent : il s'agit pour le locuteur savant de faire savoir, de convaincre du bien-fondé de l'apprentissage et, pour les partenaires apprenants, de donner des signes que l'apprentissage s'effectue. Dans cette perspective, on prend en compte les rôles sociaux et les visées pragmatiques : faire savoir/ faire dire / faire progresser, etc.

Donc les deux derniers paramètres (formel ou pragmatique) concernent toute interaction effectuée pour partager un savoir avec une ou des personnes dans l'objectif de les faire progresser. Elle n'est pas limitée à l'espace de la classe, et elle n'a pas de relation avec le cadre institutionnel scolaire. Il suffit d'un discours (reformulation, définition, métalangage) pour parler de didacticité, ou bien il suffit que l'intervenant ai pour objectif le partage d'un savoir. Donc la didacticité n'est pas obligatoirement une pratique relative au contexte institutionnel. Contrairement à l'interaction en classe que nous allons présenter dans ce qui suit.

1-2-3- L'interaction en classe

L'interaction en classe est une situation de communication qualifiée comme *prototypique* (Cicurel, 2011, p. 21): D'abord elle est définie selon la situation (les participants, le contrat et les pratiques scripturales des deux pôles) ; elle est structurée sur la base d'objectifs précis et d'intention définie et identique dans toutes les situations même si elles semblent différentes :

> *Les situations d'enseignement/ apprentissage sont multiples extrêmement et variées, mais il n'en est aucune qui ne comporte l'intention d'un locuteur savant d'énoncer un discours pour donner au récipiendaire la possibilité d'apprendre. Un « rôle enseignant », un « rôle d'apprenant », une intention de tenir un discours donnant la possibilité d'apprendre, sont des éléments qui traversent toutes les situations d'enseignement.* (Cicurel, 2011, p. 23)

Le genre d'interaction auquel on s'intéresse est hautement prototypique de la communication didactique, autrement dit un genre précis et bien délimiter de la communication didactique. Inscrit dans un cadre de scolarité ou institutionnel donné. Donc comme précise encore Cicurel : le cours. Aller à l'école, écouter un enseignant, apprendre des leçons, passer des examens sont des séquences d'évènements reliées entre elles et routinières dans le cadre d'un enseignement institutionnalisé. Mais le principal élément qui permet de dire qu'une communication est une interaction de classe est le partage d'un but commun qui soit l'apprentissage d'objet de savoir, et d'un consentement ou de contrat entre les deux pôles (enseignant / apprenant). Conditions sans lesquelles, l'interaction de classe ne peut avoir lieu.

L'interaction en classe est mise en œuvre pour des objectifs et par un contrat didactique qui instaure les principes et les consentements des partenaires de l'action. Cette logique se construit autour : d'un thème commun, d'un format et de ses règles et du respect d'un type d'activité mis en place. Une structure qui peut donc donner lieu à ce prototype de classe. Contrairement à ce qui se passe dans une conversation ordinaire ; où on aborde des sujets de notre choix, on les change, on interrompe, on arrête, etc. il n'y a pas d'objectif déjà tracé ou de norme qui nous obligent à revenir à tel ou tel point, l'interaction en classe à des finalités R.Vion (1992) distingue deux types d'interactions :

- Interaction à finalité externe : possédant un but préexistant à l'interaction
- Interaction à finalité interne : le but ne préexiste pas à l'échange

Une interaction dans un contexte institutionnel donne obligatoirement lieu à une interaction à finalité externe car son objectif est la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire. La communication en classe doit permettre la réalisation de buts (précédemment fixés). Bien sûr

d'autres thèmes peuvent être abordés, l'enseignant manipule leur régulation selon qu'il y'ait ou non des thèmes qui peuvent servir à l'objectif didactique, donc des interactions à finalité interne sont toujours existantes, et permettent de donner lieu à des échanges semblables à la conversation ordinaire. Car l'interaction en classe est avant tout une interaction dans l'objectif de faire acquérir des savoirs et des compétences langagières.

1- L'importance de l'interaction

Pour un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'interaction est d'une importance indiscutable car l'apprentissage d'une langue est obligatoirement associé à la communication. (Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, 2001, p. 18) Précise : *« On accorde une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication »*. L'interaction représente à la fois un moyen et un objectif d'apprentissage.

L'interaction est manifestement abordée en didactique depuis quelques années. Les méthodes d'enseignement accordées un intérêt pour la communication notamment l'approche communicative et l'approche actionnelle, ce qui a permis une orientation vers l'interaction. Cette orientation vers le concept d'interaction était soutenue depuis 2001 par le CECRL car on avait accordé une place officielle et institutionnelle pour les compétences sociolinguistiques et pragmatiques vu leur rapport étroit avec l'approche communicative. Ensuite le volume complémentaire publié en 2018 a mis en place la notion de *« compétence d'interaction orale »*.

Depuis cette publication, la compétence communicative a évolué vers la notion de compétence d'interaction orale ; les compétences langagières ne sont plus considérées comme propres à un individu mais plutôt comme ancrées dans un contexte social, donc ils sont pris dans un sens social et ancré dans un contexte. Un changement de vision. *« D'une approche statique et figée de la compétence, on est passé à une vision dynamique, envisagée en contexte. »* (Manoïlov & Oursel,E, 2019, p. 8)

Cette nouvelle optique a gagné de la place en didactique et dans les milieux d'enseignement / apprentissage en France. Ce qui explique l'orientation de l'enseignement vers l'usage et l'exploitation de supports didactiques conçues à partir de corpus oraux

empruntés à des situations d'interactions réelles. L'intérêt aux interactions est sans précédent ces dernières années. Nous mentionnons les travaux des chercheurs du laboratoire ICAR. Cette équipe a conçu des ressources adaptées à l'enseignement de la langue française. Les situations proposées sont relevées de la vie de tous les jours. Dans l'objectif d'imprégner l'apprenant de la langue française dans des situations de communication réelles.

2- Le rapport interaction et réussite / échec

Dans une analyse des facteurs influençant l'apprentissage en milieu éducatif, Wang, Haertel et Walberg (1993) soulignent que l'organisation et la gestion de la classe jouent un rôle primordial. Ils sont parmi les variables qui influencent le plus la réussite scolaire. Les pratiques éducatives utilisées par l'enseignant, dans l'objectif d'instaurer des conditions favorables d'enseignement / apprentissage, semblent pour autant des facteurs importants pour ceux qui s'intéressent à l'efficacité de l'enseignement (Doyle, 1986).

Cet intérêt pour l'organisation et la gestion de la classe n'est pas à prendre de manière superficielle, car il faut savoir que des réseaux de buts et des références théoriques et modélisatrices conditionnent et structurent la conduite de l'enseignant (Durand, 1996). Doyle (1986) souligne l'existence de deux tâches qui retombent sur l'enseignant.

- La première concerne, les contenus, le programme, et la maitrise des connaissances, ainsi que les activités.
- La seconde, qui représente notre objet d'étude, renvoie à l'organisation et à la gestion de la classe, les conduites de classe (Durand, 1996) ; l'enseignant structure sa classe, établit des règles et des procédures, incite, encourage, donne des consignes, etc.

Les aspects qui nous intéressent de cette seconde tâche relève des interactions maître-élève(s) en classe.

De nombreux travaux ont mis en perspective les résultats des élèves avec les interactions à l'initiative de l'enseignant. Cette vision est inspirée du paradigme behavioriste du type processus – produit. L'étude de l'activité de l'enseignant en tant qu'une dimension de l'enseignement serait explicative des résultats des apprenants. *« Ce lien entre organisation des relations sociales en classe et tout particulièrement interactions maître-élèves (s) et*

acquisitions scolaires semble avéré. » (Clanet J. , 2002, p. 79)Il ajoute encore sous la même optique behavioriste : *« un nombre élevé de consignes verbales en français peut être corrélé avec de bons, voire de très bons résultats, en français en fin d'année scolaire. »* (Clanet J. , 2002, p. 79). Le lien interactions et réussite des apprenants est selon ses positions assez solides, une étude des interactions seraient pour autant explicative de l'échec ou de la réussite scolaire.

Il s'avère important comme le précise Sarrazy (2001) de s'intéresser à la dimension fonctionnelle des interactions à l'initiative du maître ; le lien interactions/réussite serait à mettre en perspective du contexte didactique car dans les classes, l'enseignant est celui qui garantit la mise en place de réels feed-back. Une affirmation à prendre avec beaucoup de précaution car le contexte didactique s'impose pour expliquer l'efficacité de l'enseignant.

> *Que ce soit à des fins prescriptives ou descriptives, les travaux qui s'intéressent à l'efficacité des enseignants, dans leur quête de lien entre élément de pratique enseignante et réussite des élèves, ont tendance à trop rapidement " fermer la boîte noire ". Le lien entre quantité d'interactions et réussite des élèves que nous allons évoquer, réclamerait d'être étudié, au-delà de sa seule quantification, et que soient également pris en compte le contenu de l'interaction, le moment, la durée, la dynamique, le contexte, l'interactant, son statut scolaire, […] et bien d'autres dimensions encore.* (Clanet J. , 2002, p. 80)

Le nombre d'interaction et son volume n'est pas à prendre tout seul pour justifier l'efficacité de l'enseignement ; il faut ainsi considérer le contenu de l'interaction, le moment, la durée, la dynamique, le contexte, les participants etc. Il faut la traiter sur les deux plans quantité et qualité.

3- Le cadre de l'interaction didactique

Un cours de Français langue étrangère est un moment d'interaction dans un contexte institutionnel, il est doté de caractéristique propre à lui permettant de le distinguer d'une conversation ordinaire. Sa particularité est exprimée par Ccurel comme suit :

> *la classe de langue peut être considérer comme un observatoire qui permet de découvrir de quelle manière les données langagières sont maniées par les uns et les autres. On y découvre des fonctionnements énonciatifs, des usages de la langue propre à la situation.* (Cicurel, 2011, p. 25).

Ce contexte exceptionnel est prototypique les éléments qui constituent ce cadre sont les suivants (Idem, p.26)

2.1- Un cadre spatio-temporel déterminé par l'institution

Contrairement aux interactions sociales qui peuvent s'entretenir à n'importe quel endroit et pour une durée non déterminée, (on ne peut la connaitre qu'à la fin de l'échange). Les cours se déroulent dans un espace et temps bien définis et désigné par l'institution. Une durée précise (une heure par exemple) et un nombre d'heures régulier par semaine connue bien avant par les participants. Une régularité des rencontres permet de créer des liens entre les participants et contribue à construire une *histoire conversationnelle* entre eux

2.2- Des interactants

A la différence d'une conversation d'ordre social où les intervenants occupent des positions souvent symétriques dans les contextes intimes et amicaux et des positions asymétriques rares selon la hiérarchie professionnelle et les rapports d'autorité. Dans l'interaction didactique, les participants, possèdent tous des positions interactionnelles préétablies : une position asymétrique entre l'enseignant et les apprenants vue la différence des rôles assignées à chacun et une relation symétrique entre les étudiants. Cicurel propose Une position de savoir qui est celle de l'*interactant expert* et une position de *postulant* pour l'étudiant.

2.3- Un but fixé au préalable

Enseigner une langue en accélérant les processus acquisitionnels, un but pour laquelle toutes les composantes sont mise en œuvre (école, enseignant, programme, etc).

2.4- Un contenu ou un objet de discours

C'est le sujet de l'interaction, il est fondamental de prendre en compte le fait que l'apprentissage se réalise par la médiation des activités didactiques.

2.5- Un déroulement ritualisé

En fonction de la représentation sociale et des contraintes institutionnelles propres au cadre le cours se déploie selon un certain ordre. Il y'a un rituel propre au déroulement d'un cours par exemple : faire l'appel, annoncer le début, annoncer la fin, rappeler l'ordre, interroger, poser des questions, répondre aux questions, expliquer et tant d'autres pratiques que l'on qualifie de pratiques de classe etc.

2.6- Un canal

Des formes de communication relevant d'une forme dialoguée, avec un recours aux ressources écrites (prise de notes, écriture au tableau, documents à lire, etc). Ses canaux se multiplient de plus en plus avec l'apprentissage à distance et les outils comme les visio-conférences et zoom, les outils audio et audio-visuel etc.

2.7- Des stratégies discursives

Ce qui consolide l'enseignement, c'est les stratégies discursives mises à l'œuvre pour rendre compte de la pratique d'enseignement, le discours est différent de celui de tous les jours pour manipuler le système codique (dans l'objectif de l'enseigner ou de l'apprendre). Ainsi, on peut y observer une activité métalinguistique qui se traduit par des paraphrases, des reformulations, des définitions, des répétitions, des reprises, des gloses, des explications. On note l'effort constant qui est déployé pour favoriser l'intercompréhension entre les participants (clarification des buts recherchés, procédures de vérification, simplifications, etc.

3- Les rôles interactionnels des participants

Les membres de l'interaction didactique assument des statuts extrêmement différents de ceux de l'interaction social. Premièrement ce contexte impose des rôles précédemment définis qui se traduisent par des comportements langagiers particuliers dont l'objet d'échange est le savoir. Une situation qui peut exister en dehors de la situation d'enseignement / apprentissage, mais les rôles ne peuvent pas être distribués de la même manière. À ce titre Cicurel précise :

> *Mais à la différence d'un tel dialogue, dans une interaction d'enseignement, c'est l'un des interactants qui a la charge de transmettre du savoir. L'apprenant, de son côté doit fournir à l'enseignant la preuve qu'il a intégré de nouvelles connaissances. En exécutant les différentes activités que l'on nomme, non sans raison, contrôle, il donnera des preuves qu'il y a eu acquisition de savoirs.* (2011, p. 27)

Tout apprentissage est soumis à ce rituel délimité à l'avance et représentant l'objectif de ce dispositif, : phase de transmission/ réception et la phase de mise à l'épreuve qui permet de vérifier les acquisitions. Avec des évolutions différentes qui dépendent du contexte et des intervenants. Sans perdre les rôles prédéfinis pour chacun des partenaires. Une forme d'échange singulière de dialogue caractérisée par une relation verticale ou asymétrique contrainte par le cadre institutionnel de l'interaction.

Les analystes de la conversation proposent des précisions sur les termes *statut* et *rôle* dans l'objectif de donner une distinction nette entre les deux termes.

> *La notion de statut renvoie à l'ensemble de positions sociales assumées par quelqu'un de façons stables dans un champ social donné (son âge, son sexe, sa profession, sa condition familiale, ses appartenances culturelles, idéologiques, etc) et donc pour l'enseignant et pour l'apprenant à la position institutionnelle préexistante de professeur/élève. (Cambra-Giné, 2003, p. 88)*

Le statut est stable, déjà défini ; il ne change pas. C'est lui qui donnera donc lieu à des rôles ou des comportements particuliers propres au contexte en question. Ces rôles sont définis comme suit *: « la notion de rôle représente l'aspect dynamique, dans la mesure où il constitue un ensemble de comportements également préétablit et associés à un statut donné, qui peuvent être aussi interactionnels et donc ratifiés ou modifiés. »* (Idem, pp. 88-89). Les rôles sont le travail de l'enseignant, ses choix, ses solutions au moment de la mise en œuvre de son action d'enseigner.

3.1- Le rôle de l'enseignant

Le statut fortement prédéterminé de l'enseignant est celui de l'expert ; son rôle se manifeste de manière visible : par ses actes de parole, ses mouvements, ses prises de paroles, leur moment et leur fréquence. Des conduites interactives verbales et non-verbales permettent de reconnaitre l'enseignant par n'importe quel observateur. A ce titre Cicurel évoque l'emplacement topographique destiné institutionnellement à ce rôle :

> *La place de l'enseignant est topographiquement identifiable dans l'interaction : occupant un espace à lui, renforcé par la présence d'un bureau et parfois d'une estrade, le participant enseignant se trouve spatialement détaché des autres participants. Il est seul à tenir son rôle : il n'y a pas, sauf exception plusieurs* professeur. (Cicurel, 2011, p. 28).

Cet espace propre à l'enseignant, permet de le reconnaitre rapidement est la place en position visible pour tous les apprenants. Les élèves à leur tour se trouvent en face de l'enseignant. L'enseignant se déplace en classe car parfois il se trouve à son bureau, parfois au tableau et parfois il circule en classe entre les rangées selon l'activité et le moment de classe.

Des rôles sont gérés par l'enseignant pour assurer son cours nous relevons ci-dessous les rôles évoqués par Dabene in (Thang Canh-Nguyen., 2013, p. 145) :

> *En effet, les rôles et places occupés par les interactants sont largement conventionnels. L'enseignant, selon L. Dabene (1984), se positionne par rapport aux apprenants comme vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur. Il est un expert placé en position haute et chargé de transmettre des connaissances à des étudiants moins compétents et situés en*

> *position basse. Il gère la distribution des tours de parole et les cadres de participation, les activités et thèmes abordés pendant la leçon en se basant sur un livre et avance selon le rythme présenté dans ce manuel. A ces fins, l'enseignant fait tout ce qu'il peut pour atteindre l'objectif déterminé d'après le règlement académique.*

L'auteur utilise l'expression *position haute* et *basse* pour parler de l'interaction verticale expression proposée par des chercheurs de l'Ecole de Palo Alto (1972), position haute dans la mesure où c'est l'enseignant qui dirige, régule, gère, ouvre et termine les tours de parole ; c'est lui qui propose les sujets, la démarche de travail, les procédés d'évaluation.

Dabène (1984) distingue de façon très utile les rôles les fonctions

- Vecteur d'information : il est expert de la matière enseignée.
- Meneur de jeu : c'est lui qui gère la situation, il dirige l'interaction, il distribue la parole, il propose des activités)
- Evaluateur : il évalue les productions et les réponses de ses apprenants.

Nous avons choisi dans cette recherche l'expression interaction asymétrique pour décrire le rapport de place. Car notre démarche s'inspire de l'analyse de Margarida Cambra-Giné (2003) qui utilise cette qualification.

3.2- Le rôle de l'apprenant

Les apprenants assument une position de complémentarité avec celle de l'enseignant. Ses apprenants suivent les règles institutionnelles et interactionnelles mises en place par l'enseignant. Les apprenants partagent tous les mêmes droits et les mêmes devoirs ; ils ont un rôle identique à accomplir au niveau interactionnel : *« Ce rôle est souvent la position de celui qui répond à un participant qui l'interroge »*. (Cicurel, 2011, p. 30)

Pour Cicurel il y'a un nombre d'éléments qui caractérisèrent le comportement interactionnel de l'apprenant :

- Une prise de parole régulée : sa prise de parole est conditionnée par un dispositif institutionnel ou par l'enseignant. Il respecte le contrat de parole fixé avec l'enseignant
- Sa production est produite selon certaines règles communicatives dans leur formes, longueur, type etc. Il est obligé selon le contrat d'accepter qu'on corrige ses productions ou qu'il se corrige, ou bien qu'il soit corrigé par ses pairs.
- Il doit respecter le temps de parole que lui accorde le professeur.

Toutes ses interventions sont sous le contrôle de l'enseignant ; l'étudiant se plie aux normes et aux consignes édictées par la position haute de l'enseignant. Pour cette recherche, les partenaires possèdent une position dotée d'une marge de liberté importante comparée à ce qui est décrit ici. Car notre milieu c'est l'université et notre enquête prend pour objet les situations d'enseignement de l'oral. Une situation d'enseignement qui met l'enseignant face à des apprenants adultes encouragés pour la prise de parole. Nous soulignons que l'objectif de l'enseignement de l'oral est d'amener l'étudiant à agir et interagir librement.

R. Vion (1992) avait mentionné que les positions interactionnelles ne sont pas établies de manière définitive. Il a distingué ce qui est prédéterminé et ce qui est modulable dans le cadre interactif *: « Pour enseigner une langue en contexte institutionnel, il faut à la fois tenir l'interaction, remplir les obligations interactives tout en permettant une prise de parole individuée et spontanée, mais qui est alors susceptible de déranger l'ordre interactionnel. »* (Idem, p.46)

Le but de l'interaction est de donner aux apprenants une compétence conversationnelle qui leur permettra de communiquer. L'enseignant est donc soumis à une double exigence didactique et conversationnelle.

4- Les contrats

Une interaction met en relation des individus et implique pour ces participants un système de normes, de règles et des régulations, des contraintes (droits et obligations conversationnels), ces normes organisent la production de parole et son interprétation, et conditionne la communication tout entière. Ce sont des contrats négocier et mis en place par les participants, le lieu, la société et le sujet conversationnel.

L'activité institutionnelle comme genre particulier d'interaction respecte à son tour des normes et ne peut réussir que grâce à une coopération entre les partenaires accompagnée d'une répartition des tâches. Elle s'organise selon des contrats propres aux contexte d'enseignement. Le contrat fait partie des rituels de la classe et des connaissances de ce qui structure l'activité pédagogique. Il est question d'un processus de scolarisation par lequel l'enseignant régule l'activité en classe, fait des propositions et des négociations avec les apprenants. Et par lequel l'apprenant apprend à agir de façon adéquate dans le contexte de la classe. Dans une classe de langue étrangère entrent en jeu des règles empruntées à la tradition scolaire et

l'enseignement des langues, ainsi que d'autres règles spécifiques pour chaque classe, et au statut de la langue cible.

Une situation de type contractuel : *« […] le contrat n'est pas seulement un recueil de droits et de devoirs comme les contrats juridiques, mais aussi et surtout un ensemble de conventions d'une société […] »* (Cambra-Giné, 2003, p. 83) . Ces conventions sont variées et multiples. Le contrat de classe se compose d'un ensemble de contrats. Les contrats suivants engagent le professeur et les apprenants dans une situation éducative institutionnelle.

4.1- Le contrat pédagogique

Ce sont les règles qui organisent les comportements pédagogiques, Nommer aussi le contrat d'apprentissage, c'est un contrat relatif à la culture scolaire. Selon Cambra-Giné (2003, p.84):

> *Le devoir de l'enseignant est de transmettre des savoirs et des savoir-faire qu'il détient, tandis que le devoir de l'apprenant est de faire les siens et de montrer ses prestations langagières en répondant aux questions et en intervenant lorsqu'il est sollicité.*

Les apprenants ont donc des droits de demander des explications, des orientations. L'enseignant à son tour a le droit de solliciter la parole des apprenants, d'évaluer, de corriger, de gérer et de contrôler.

Selon cette définition, l'institution détermine donc au préalable les statuts des enseignants et des apprenants. Des positions définies respectivement : devoir d'enseigner et d'être enseigné. Mais le contrat pédagogique est le consentement qui permet d'effacer ou de masquer ce rapport de soumission- domination, grâce à ce contrat toute possibilité de violence ou de conflit est écartée. J. Filloux fondatrice de ce concept précise que le contrat pédagogique :

> *[…] vise à régler les échanges entre deux parties prenantes en définissant pour une durée limitée un système de droits et de devoirs réciproques ; il suppose le principe d'un consentement mutuel des contractants, puisqu'il se fonde sur l'énoncé d'une règle du jeu auquel chacun doit librement se soumettre, et exclut de ce fait le principe de toute tricherie [...] [il] structure les zones de normalité et de déviance dans le champ pédagogique.* (Filloux, 1974, p. 110)

Un contrat qui commence de l'ordre institutionnel de l'enseignement / apprentissage et qui progresse selon un accord ou un consentement entre les deux pôles de façon implicite pour entrer en jeu dans le processus d'enseignement / apprentissage.

4.2- Le contrat didactique

Le professeur dans sa classe donne des directives, il met en place des activités, interroge, évalue. Il essaye dans la mesure du possible de créer des conditions d'apprentissage favorables. L'apprenant s'engage dans le projet en acceptant les directives, le guidage, et les normes prescrites dans l'objectif d'apprendre une langue étrangère. C'est ce projet commun qui fonde le contrat didactique que Brousseau explique ainsi : *« le contrat didactique met en jeu les comportements de l'enseignant attendus par les élèves, les comportements de l'élève attendus par l'enseignant, les rapports des uns et des autres au savoir visé par l'apprentissage. »* (Brousseau, 1986) Cité in (CORNU & VERGNIOUX, A, 1992, p. 48).

Il est primordial d'évoquer le contrat didactique si on s'inscrit dans une recherche ayant pour objet les interactions en classe. Ce contrat renvoie aux normes qui régissent le rapport enseignant/ apprenant. Le contrat didactique est institutionnellement constitutif de toutes les actions et les interactions de l'enseignant. Ces actions à leur tour acceptées et respectées par les apprenants car ils s'inscrivent dans un processus de guidage proposé par l'institution.

Il faut souligner que ce concept est aussi évoqué dans des situations non scolaires, entre par exemple un natif et un non natif, car au cours d'un échange le natif peut assumer la tâche d'aider le non-natif et de lui transmettre des connaissances, ou au contraire, le non natif revient vers son partenaire natif en cas de difficulté ou pour des explications. Les experts qualifient cette situation de « *conversation exolingue* » (de PIETRO, MATTHEY et PY, 1989). Ce contrat didactique extra-scolaire peut être explicite ou implicite. Dans ce contrat figurent les dimensions communicatives de l'enseignement. C'est le fait d'engager un natif et un alloglotte dans une communication exolingue. Une définition de ce contrat est proposée par Cambra-Giné comme suit : *« si, en plus de la volonté de communiquer malgré les difficultés, l'alloglotte compte sur l'aide du natif pour apprendre et le natif lui offre cette aide, il y a un contrat didactique temporaire. »* (2003, pp. 84-85). Ce genre d'échange est limité au moment où l'on explique et oriente le non natif, il est momentané contrairement aux situations de classe.

4.3- Le Contrat de parole

Le contrat de communication ou bien le contrat de communication, est une condition pour que les interactants d'un acte de langage se comprennent et puissent interagir en co-construisant du sens. C'est un contrat spécifique, implicite, qui permet l'organisation des conditions de réalisation des échanges. Sa mission est d'orienter le comportement des interactants. Il permet de différer entre les participants lors d'un échange et de pouvoir les reconnaître selon leur trait identitaire.

Ce contrat de parole est défini comme étant celui qui *« comporte des normes non seulement linguistiques mais aussi et surtout d'interactions et d'interprétations déterminantes »* (Idem, p.85). Des normes négociées et acceptées par les partenaires, une structure spécifique de l'interaction s'impose comme le système d'alternance des tours, la signification des actes, des règles discursives spécifiques, une prise en compte de l'interlocuteur et de son rôle.

Les interactions en classe de langue étrangère progressent essentiellement par l'occupation de rôles et de statuts participatifs plus ou moins mouvants, plus ou moins ritualisés, et plus ou moins négociables. Selon (Charaudeau, 1995, p. 83), le contrat de communication est considéré comme : *« Un contrat d'échange à finalité actionnelle, mais l'action n'est ici considérée que dans la mesure où elle dépend d'un dire, lequel dire construit à son tour la réalité sociale aussi bien dans ses rituels que dans ses stratégies »* autrement dit dans un contrat de parole. On reprend les propos de Thang Canh Nguyen qui synthétise :

> *Le contrat de communication est essentiellement soumis à des contraintes relatives à la forme du message. La prise de conscience de ce contrat est une des conditions de base pour que les participants mesurent quelle est la marge de manœuvre qui leur permettra respectivement de maintenir leur droit à la parole et de développer leur influence sur l'autre car communiquer pour un locuteur consiste en grande partie à mettre en langue, pour autrui sa pensée.* (2013, p. 150)

Une explication qui reprend conditions, contraintes, formes et objectifs du contrat de parole. Pour un apprenant, produire un énoncé ne consiste pas uniquement à exprimer une pensée, donner une information ou prendre position autour d'un thème, elle est plutôt une occasion de reprendre ce qui a été dit et de dire les choses dans la langue cible. L'apprenant essaye de montrer sa capacité d'interagir le plus correctement possible.

Une triple dimension contractuelle explique les comportements interactifs dans la classe de langue étrangère. Il s'agit d'une conformité avec des normes d'organisation et des systèmes de valeur permettant de mieux gérer les comportements et d'agir convenablement dans ce contexte.

5- Le découpage des interactions didactiques

Les corpus oraux relevés de contexte didactique sont généralement longs. L'intérêt pour cet objet nouveau qui soit les interactions didactiques a fait naitre le besoin de recourir à un découpage sous forme d'unités, permettant de découper les interactions en classe pour simplifier leur analyse et pour pouvoir donner des modèles que les chercheurs exploitent dans ce domaine. Les modèles proposés pour découper les interactions didactiques sont multiples, leur multitude revient à la diversité des objectifs que l'on veut atteindre par ce découpage. Nous retiendrons dans notre travail les unités pertinentes pour l'analyse des interactions.

5.1- La segmentation

Un cours est une partie d'un contenu proposé pour une année, un semestre, un trimestre, bref une période scolaire. Le cours fait partie d'un ensemble interactif plus grand : le programme institutionnellement élaboré. La leçon est une unité didactique ou séquence didactique ; cette dernière était évoquée par Dolz et Schnewly 1998 qui définissent la séquence didactique comme étant une : *« démarche de programmation pour une période scolaire organisée comme ensemble cohérent d'activité dans le cadre d'un projet de classe. »* Dolz & Schnewly, 1998 cité in (Cambra-Giné, 2003, p. 103)

Le mot leçon est un concept qui avait reçu plusieurs définitions selon la vision du chercheur. La définition ci-dessous est proposée par Margarida Cambra-Giné dans une considération ethnographique et interactive du terme :

> *Une séance de classe de LE, outre une organisation naturelle en tours de parole, un déroulement séquentiel : cette pièce qui se joue sur la scène de la classe a un nombre variable d'actes (dans le sens théâtral) distincts, où les acteurs font des actions différentes, ont une relation interlocutive entre eux différente, où on parle de thèmes différents* (Idem, p. 103)

Une séance donc s'organise dans un ensemble plus grand, celui du programme, relatif à une période donnée. Mais si on s'intéresse à la leçon comme unité indépendante du programme et en essayant d'étudier cette dernière dans son organisation interne et sa composition. Nous

constaterons qu'une leçon comme tout autre type de conversation se constitue principalement de :

a) Une séquence d'ouverture,
b) Un corps,
c) Une séquence de clôture.

a- La séquence d'ouverture

Cette partie est un rituel de chaque classe, elle figure dans toutes les situations de scolarisation. Elle assure une fonction relationnelle ; elle marque et annonce le début du cours. Cette séquence sert à préparer l'action à venir. Elle remplit généralement un rôle proactif (préparer et annoncer) et parfois un rôle rétroactif quand il s'agit de rappeler les événements précédents. C'est une activité largement accordée à l'enseignant à qui on confie le droit et le devoir d'ouvrir l'échange. L'enseignant se sert d'une série de moyens pour annoncer le début du cours soit :

1. De façon verbale par exemple : On commence, bon, aujourd'hui on va parler de, la dernière fois on a (parfois l'enseignant commence par rappeler le dernier cours et son contenu), qu'est-ce qu'on a vu la dernière fois ? etc.
2. De façon non verbale par exemple : Il écrit au tableau, il se lève et se met au milieu de l'estrade, il frappe au bureau, il claque les mains pour interpeller l'attention, par un regard.

Annoncer le début d'un cours est un rituel qui peut être personnalisé, chaque enseignant choisit sa façon de le faire, il existe même pour certains enseignants des normes et des traditions propres à eu pour chaque début de cours. Exemple : fermer la porte et se lancer dans son cours. Donc les moyens pour assurer cette séquence sont multiples, les apprenants apprennent à comprendre et déchiffrer les indices annonçant le début du cours.

b- Le corps

Cette partie se compose de se plusieurs séquences. Des séquences qui varient en nombre et en nature. Elles sont moins stéréotypées. Elles dépendent de la nature du cours, les objectifs de l'enseignant, le contenu, le programmes et le développement des évènements communicatifs en classe. Nous citons par exemples : une séquence de lecture d'un texte,

séquence d'explication du texte, ensuite un débat autour du sujet principal, ensuite une activité de production écrite puis une correction en commun. Cette liste peut constituer le corps d'un cours.

c- La séquence de clôture

Une séquence ritualisée parallèle à la séquence du début, c'est aussi une coutume dans le contexte didactique, qui annonce la fin du cours. Ce procédé de clôture est toujours confié à l'enseignant car il peut restructurer son intervention selon le déroulement de l'échange. Cette séquence est caractéristique de l'activité didactique, car la clôture n'est pas un rituel trop respecté dans tous les types de conversations sociales. Il s'agit d'un procédé qui permet de mettre fin à l'activité énonciative de deux manières différentes,

- ✓ Ou bien l'enseignant déclare la fin parce-que les objectifs de son cours sont atteints donc il choisit d'annoncer la fin effective de son cours.
- ✓ Ou bien la fin est obligatoire, elle s'impose par l'épuisement du temps de la séance, par la cloche qui sonne, Par une fin obligatoire de l'institution.

La phase de clôture peut se manifester avec différents moyens verbaux comme procéder l'appel, ou bien les expressions telles que : « *c'est tout pour aujourd'hui* », « *demain on va voir* », demander l'heure, etc. Et non verbaux : ranger ses affaires, effacer le tableau ou la sonnerie de l'école.

Nous précisons que dans le cadre classe s'établit un rapport mettant en relation les intentions de l'enseignant et les événements langagiers. Ces procédés de mise en commun s'inscrivent selon Pierre Bange entre la didactique et le discursif ; c'est une notion évoquée aussi par Robert Bouchard qui précise que les unités conversationnelles s'organisent hiérarchiquement. Les plus petites unités se combinent pour construire des unités plus grandes et ainsi de suite jusqu'à l'élaboration d'unité de rang supérieur.

5.2- Hiérarchie des grandes unités pragmatiques d'interaction pédagogique selon Robert Bouchard

Robert Bouchard avait proposé un classement des unités pragmatiques de l'interaction pédagogique. Il juge l'interaction comme complexe et paradoxale dans la mesure où il faut se référer aux unités pragmatiques hiérarchiques (Incursion, transaction, échange, intervention)

proposées par Roulet (et al 1985) et les décrire en milieu didactique Selon Bouchard. R (2004, p. 5) :

> *L'interaction en classe a la particularité d'être une interaction par épisodes. Elle peut donc être décrite pragmatiquement à deux niveaux, celui épisodique de la leçon ponctuelle mais aussi celui, global, de l'organisation annuelle du cours, qui amène un enseignant et une classe à se rencontrer régulièrement pendant toute une année scolaire et à construire collectivement une histoire interactionnelle et un discours commun*

Ce qui implique que pour la description des unités constituantes de l'interaction en classe. Il existe deux niveaux distincts :

- ✓ Un niveau ponctuel qui s'intéresse à la leçon.
- ✓ Un niveau global qui prend en charge le programme de toute l'année, ce niveau est de l'ordre institutionnel.

Les segmentations proposées sont constituées de cinq rangs identiques aux unités de Roulet. Ce modèle pour l'analyse discursive distingue les unités suivantes de la plus petite à la plus grande :

- ✓ Actes de discours : la plus petite unité monologale.
- ✓ Intervention : la plus grande unité monologale.
- ✓ Echange : la plus petite unité dialogale.
- ✓ Incursion : la plus grande unité dialogale.
- ✓ Transaction : c'est un rang supérieur dont la délimitation dépend de la nature de l'activité.

Selon Robert Bouchard, les définitions des trois rangs inférieurs (actes de discours, intervention, échange) sont stables, en revanche les unités de rangs supérieurs (incursion et transaction) dépendent de la nature de l'activité pédagogique, et le contenu des séquences, elles sont définies comme suit :

5-2-1- L'incursion (cours)

Cette unité maximale fait référence à celle proposée par Roulet. Elle correspond à la notion d'intrusion. Elle est constituée selon Robert Bouchard d'abord par les formules rituelles de salutation (échanges confirmatifs) annonçant l'entrée et la sortie, préservatrices de face. L'incursion implique un préambule et une clôture, car, dans les deux types d'échange,

l'enseignant présente un discours préalable annonçant son programme et ses projets. Ce qui lui permet de passer dans à son sujet.

L'incursion est une unité de longueur et de durée variables. Cette définition montre un déséquilibre comme le signale Bouchard. R entre la taille brève des incursions - les leçons - dont la durée est déterminée par le rituel scolaire de 45 à 55 minutes et la taille très longue de cette intervention globale que constitue l'enseignement annuel. Selon Robert Bouchard La distinction est conçue différemment dans le contexte pédagogique : *« Alors que dans la conversation, les interventions sont enchâssées profondément dans l'incursion, dans l'interaction pédagogique les incursions sont les constituants immédiats de l'intervention. »* (Bouchard, 2004, p. 6). Donc l'enseignant essaye de mener les deux à la fois. Par une définition pareille, un enseignement annuel peut être considéré comme une seule intervention, qui comporte plusieurs incursions.

5-2-2- Les transactions

La transaction est un ensemble d'incursions regroupées autour d'un thème commun ou d'un hyper-thème selon Bouchard. R, ou encore d'une phase de l'action pédagogique. Ceci apparaît parfois dans les incursions qui rappellent les événements communicatifs précédents appartenant au même thème.

Il faut revenir à la notion d'intervention qui représente une séquence continue dans la mesure où elle entretient des rapports avec le rôle et la charge institutionnelle, donc on parle ainsi d'une unité instable qui se définit comme suit :

> *La plus grande unité monologale, peut être mise en rapport avec deux unités pédagogiques. Tout d'abord elle a à voir certes avec la prise de parole locale du maître ; elle est équivalente à tout ou partie d'un tour de parole. Mais elle entretient aussi des rapports avec l'unité globale constituée par l'ensemble monologique de son enseignement annuel, au sein de laquelle prennent sens interactivement les différents chapitres et parties du programme traité.* (Bouchard, 2004, p. 5).

Ces définitions semblent très proches et ambiguës, leur usage exige de l'attention et de la maîtrise car il faut garder à la fois un regard global en opérant une description fine et détaillée. Le chercheur débutant peut se sentir désorienté vis-à-vis de la difficulté de distinguer et de cerner les séquences qui décomposent l'interaction pédagogique.

5.3- Interaction pédagogique et hiérarchie des grandes unités pragmatiques selon Margarida Cambra-Giné

Face à la difficulté constatée dans la segmentation des unités de classe selon Robert Bouchard, nous avons constaté que la segmentation de Margarida Cambra-Giné réussit plus au moins à lever cette ambiguïté. Elle avait proposé les unités hiérarchiques de l'interaction suivantes :

- ✓ Leçon
- ✓ Segment
- ✓ Echange
- ✓ Intervention
- ✓ Acte de langage.

Les analystes des interactions, s'accordent tous dans leurs études des interactions, mais ils proposent un nombre de termes et de rangs pour décomposer les parties de la conversation. Par exemple Sinclair et Coulthard (1975) décrivent cinq rangs (la leçon, les transactions, les échanges, les mouvements et les actes). Bouchard (1984) a proposé une segmentation adaptée à ce modèle. Cambra-Giné explique dans son ouvrage qu'elle ne prétend pas examiner les modèles conversationnels : (Roulet et l'équipe genevoise, Kerbrat Orecchioni,1990). Mais elle souhaite disposer de moyens méthodologiques pratiques lui permettant d'effectuer une analyse des interactions en classe.

5-3-1- Leçon

Le terme permet de désigner la globalité d'une séance de classe. Cambra-Giné, (2003, pp. 105-106) donne la définition suivante :

> *Pour désigner l'ensemble d'une séance de classe (dans un espace et un créneau temporel donnés), j'emprunte le terme classique de « leçon » à Sinclair et Coulthard (1975) et je l'utilise comme l'application à la classe de l'unité que Kerbrat- Orecchioni et Roulet désignent par interaction.*

Il s'agit aussi bien de l'unité ponctuelle que de l'unité globale (cours annuel) dans laquelle l'enseignant et les apprenants utiliseront des formules convenues d'ouverture et de clôture. En revanche, La leçon reçoit d'autre appellations comme : incursion ou événement de communication. Cambra-Giné retient la définition suivante car elle fait partie des images et

des représentations des professeurs au sein du cadre didactique : *« l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres »* (2003, p. 106)

5-3-2- Segment

Cette unité renvoie au rang ou à la séquence et encore à la notion de transaction, épisode et phase ou moment de dialogue. Cambra-Giné. M défini le mot segment comme suit :

- ✓ Un segment est une unité curriculaire telle qu'elle a lieu effectivement : une activité ou tache d'apprentissage qui se réalise en une séquence d'action dans le but d'atteindre un ensemble d'objectifs.
- ✓ Un segment est l'unité thématique dans laquelle on parle d'un même sujet pendant une durée déterminée
- ✓ Un segment est une unité constituée d'une organisation de rôles interactifs des participants.

5-3-3- Echange

Elle représente la plus petite unité dialogale, elle est l'unité constitutive du dialogue, cet élément se construit essentiellement par deux locuteurs au moins :

> *L'échange me semble l'unité la plus importante, la plus nette et la plus utile pour l'analyse du déroulement de la classe de LE, qui apparaît avant tout comme une succession d'échanges, complexifiée par l'apparition d'échanges subordonnés. L'échange à un nombre variable d'interventions, mais les échanges binaires et ternaires sont les plus importants.* (Cambra-Giné, 2003, p. 106).

L'échange dans le contexte didactique est d'une très grande valeur. Son importance relève du fait qu'elle constitue une unité identifiable nette et utile particulièrement les deux types fondamentaux de l'échange : paire adjacente et échange à structure ternaire.

5-3-4- Intervention

Unité monologale ; elle est nommée encore *mouvement* par Sinclair et Coulthard, par contre pour Goffman et R.Bouchard il s'agit, généralement, d'accomplir des fonctions initiatives ou réactives. Cette notion est déjà présentée au premier chapitre p.18. La citation qui suit est extraite des écrits sur l'intervention comme entité en milieu d'enseignement/ apprentissage *: « Le contenu d'un tour peut être constitué d'une seule ou de deux interventions appartenant*

à des échanges différents. » (Cambra-Giné, 2003, p. 106). Elle reçoit de ce fait la même définition de l'intervention dans les interactions verbales quotidiennes. Les interventions sont enchâssées dans les tours de parole.

5-3-5- Actes de langage

Nous avons déjà présenté cette entité dans le premier chapitre pages (16-17), L'acte de langage en contexte didactique est de même la plus petite unités monologales, c'est la composante de base de l'interaction. Elles sont constitutives des interventions. Ces dernières peuvent être composées par un seul acte de langage ou plus

Après cette présentation des composantes séquentielles d'une interaction verbale ; nous allons décrire, dans la partie qui suit, la construction interne des échanges.

6- Les formats interactionnels classiques

Les notions : *paire adjacente* et *échange à structure ternaire* sont des structures constitutives de l'échange soit en construction binaire ou en construction ternaire. Ces deux concepts sont des éléments essentiels dans l'approche interactive des échanges pédagogiques. Nous les présentons ci-dessous :

6.1- La paire adjacente

Les conversationnistes américains ont dégagé la structuration des conversations sous forme de *pair adjacente*, il s'agit tout d'abord d'une organisation des tours et encore d'une cohérence interne qui fait que chaque tour est le résultat d'un tour qui le précède. Il faut ainsi signaler que : *« Le caractère organisé de l'interaction ne se réduit pas à une répartition des prises de parole ordonnée dans le temps, mais il réside aussi dans la cohérence interne des échanges »* (Traverso, 2004, p. 33)

L'échange à base de deux interventions, représente pour un grand nombre de théoriciens *le schéma canonique de l'échange,* ce terme est emprunté à Kerbrat Orecchioni. La paire adjacente est constituée de deux interventions La première intervention initiative, et la seconde réactive. Le lien qui unit les tours de parole successifs est celui de la paire adjacente. Cette dernière peut encore se définir comme suit :

C'est l'unité interactive minimale. Elle comporte deux énoncés contigus, produits par des

> *locuteurs différents, et fonctionne de telle sorte que la production du premier membre de la paire exerce une contrainte sur le tour le suivant [...] une fois le premier « membre d'une paire » produit, le second est attendu.* (Traverso, 2004, p. 33)

Une relation de *dépendance conditionnelle* entre les deux interventions interactives et entre les interlocuteurs. C'est cette dépendance conditionnelle qui permet d'anticiper ce qui va venir, selon Traverso, fait que l'action devient *anticipable* par l'accomplissement d'une première action *: « Cet agencement minimal permet de rendre compte d'un grand nombre d'enchaînements d'actions, par exemple, question / réponse, salutation / salutation, reproche / excuse, requête / réalisation ou refus.etc. »* (Traverso, 2004, pp. 33-34)

La notion est définie selon le principe qu'une fois le premier tour produit, le second tour est attendu. Le locuteur qui produit le second tour a le choix entre plusieurs réalisations, il est libre dans sa réaction.

La plupart des tours de conversation sont composés de deux expressions successives produites par deux locuteurs. Nous citons l'exemple le plus fréquent de paire adjacente, la paire « question-réponse ». Le contenu et la forme de la seconde partie de la paire (la réponse) dépendent de la première partie de la paire (la question).

Une fois la première partie d'une paire est verbalisée, la seconde partie est attendue à la prochaine expression, elle est supposée être adéquate et conforme au type et aux attentes de la première partie. Les actes de langage ne sont pas indépendants les uns des autres, ils obéissent à des contraintes d'enchaînement. Ils répondent à des normes et des attentes. Chaque tour de parole étant façonné par le précédent et projetant le suivant. Ce réseau d'ordre et de dépendance semble systématique mais il ne peut guère imposer ou obliger l'interlocuteur à réagir de telle ou telle manière. Il reste libre d'agir comme il veut.

Toute interaction sociale repose sur le respect de cette contrainte de dépendance des tours de parole, qui veut que tout acte de langage reçoit en réaction un type d'acte spécifique. Le contexte éducatif obéit à son tour à cette structure particulière d'interaction. Elle constitue un type d'échange très fréquent et typique des échanges en classe.

Une paire adjacente peut être à l'initiative du professeur, différentes situations existent :

- ✓ Question/ réponse par exemple : la question « *est ce que c'est clair ?* » reçoit la réponse « *oui monsieur* »

- ✓ Proposition/réponse par exemple : « *on continue où vous voulez une pause ?* » Peut recevoir la réaction : « *on prend une pause monsieur* »

Les participants construisent au fur et à mesure et à tour de rôle des interventions qui se relient et dépendent les unes des autres. Sur les plans : sémantique, pragmatique, émotionnel, interactionnel et social. Les paires adjacentes peuvent contenir d'autres échanges à l'intérieur comme c'est présenté dans l'exemple suivant qui contient un ordre en premier tour dont la réponse est dans le quatrième tour, une paire adjacente (ordre/ réaction) dans laquelle est enchâssée une autre paire adjacente (question/réponse)

1. Enseignant : Continuer la lecture !
2. Elève : le paragraphe suivant ?
3. Enseignant : oui le 3ième paragraphe
4. Elève : d'accord.

6.2- L'échange à structure ternaire Initiation/ Réponse/ Evaluation (I.R.E)

Les différentes études sur les discours des enseignants et sur les formats traditionnels d'interaction en classe de Fle évoquent à la fois la complexité et la dynamique des échanges. Les échanges sont structurés avec des caractéristiques récurrentes standards et routinières. Ils sont prédéfinis, dominés par des explications et des sollicitations du professeur. Pour pouvoir contrôler l'activité discursive, les élèves ont des occasions limitées de participation. Ce sont des réponses et des reproductions qui font l'objet de correction et d'évaluation. Les échanges qui permettent de réaliser ce type d'action sont les échanges ternaires.

Pour décrire la structure des échanges, nous commençons par mettre en évidence certaines caractéristiques récurrentes. L'échange en classe se déroule dans une suite de question, réponse et réaction suite à l'initiative du professeur. Ce type d'échange est basique en milieu didactique, l'échange à structure ternaire a été largement étudié par Sinclair et Coulthard (1975) et Mehan (1979). Ce dernier a pu dégager une structure de l'organisation de classe : *« […] la séquence d'élicitation ou I. R. E composée d'une initiative et sa réplique, une première paire adjacente, suivie d'une évaluation qui forme, avec la première paire, une seconde paire […] »* (Cambra-Giné, 2003, p. 112)

L'enseignant prend l'initiative, l'étudiant apporte sa réplique, pour une seconde fois l'enseignant intervient pour évaluer. Il s'agit d'une distribution des rôles des

participants. *« Dans cette mécanique composée de trois mouvements, l'intervention de l'apprenant se produit entre celles de l'enseignant, et suppose une acceptation de celui-ci du jeu de faire semblant de dire et de se laisser évaluer. »* (Idem, p.112)

L'échange ternaire unité centrale de l'analyse conversationnelle se complexifie selon Robert Bouchard car il s'agit d'un polylogue inégal ritualisé. La gestion de cette opération discursive est fortement recommandée à l'enseignant gestionnaire de l'interaction et distributeur de la parole. Car la succession et la distribution des tours ne peuvent plus s'opérer simplement. C'est à l'enseignant de prendre le pouvoir au nom de l'institution, il représente une solution institutionnelle qui régule la gestion de la parole, dans une interaction ritualisée, polylogale et, le plus important, dans son aspect pédagogique.

6-2-1- Analyse de l'échange à structure ternaire

Les échanges didactiques se constituent essentiellement sous forme d'échange ternaire et d'une interaction polylogale. Le dispositif interactionnel ternaire est typiquement pédagogique. L'échange à structure ternaire se constitue essentiellement de trois tours de parole, notamment dans le contexte didactique, ces interventions sont les suivantes :

1. Initiative du professeur, qui prend la forme de question de classe.
2. Réplique des apprenants : réponse verbale d'un étudiant, ou d'un groupe (réponse chorale).
3. Évaluation du professeur : Positive/ négative, Verbale /non verbale

Une fréquence de ce type d'échange contraint les interventions d'étudiants, parce que ces derniers ne peuvent pas jouer un nombre de rôles considérables. Les rôles accomplis par l'étudiant sont beaucoup plus des réactions :

1) Répéter.
2) Reformuler.
3) Compléter la réponse de l'enseignant.
4) Choisir entre deux possibilités (réponse à des questions fermées ou questions à choix multiples).

Les échanges en classe de langue se construisent selon des pratiques de classe multiples, Il y a des pratiques qui visent la gestion du cours, d'autre l'explication et la compréhension, et y'a

des pratiques qui sont des procédés permettant la mémorisation, ou le maintien du contact. Ces variétés dans les objectifs donnent lieu à des reprises et des reformulations qui sont caractéristiques de l'interaction pédagogique et même des interactions sociales.

6.3- La reprise, répétition et reformulation

Un nombre d'activités caractérisent les interactions en classe de langue, il y'a des procédés de reprise, de répétition et de reformulation. Elles garantissent la bonne gestion et la mémorisation des informations, de plus ces pratiques régulent la gestion des prises de parole et des interventions. Ces interactions relèvent des pratiques typiques à la situation d'enseignement / apprentissage. L'exemple des échanges à structure ternaire où les reformulations et répétitions structurent la troisième intervention pour un but d'évaluation. Une forme de redondance.

6-3-1- Les répétitions

La répétition faite par l'enseignant ou par l'apprenant est en fait un procédé faible car il ne dit généralement rien sur l'acceptation ou le refus des informations, sauf s'il est accompagné d'une intonation ou d'une formule verbale qui le renforce. Les répétitions sont des énoncés dont l'effort cognitif qu'ils nécessitent est moins important que celui associé à la production de nouveau matériel.

En effet le locuteur ne fait que reprendre l'énoncé produit par son interlocuteur (de manière plus ou moins précise). Les répétitions sont faciles à placer au long de La conversation sans la perturber. Les énoncés redondants ont des fonctions discursives dans le contexte pédagogique. Nous citons quelques fonctions des répétitions, et ce à titre indicatif :

- ✓ Garder la proposition en question saillante.
- ✓ Mémoriser et retenir les informations.
- ✓ Insister et solliciter les interventions.
- ✓ Aider à renforcer l'acceptation des informations et des réponses

6-3-2- Les reformulations

La reformulation est un cas plus complexe. En effet, la reformulation est une répétition approximative et acceptée comme telle ou, au contraire, une formulation différente cherchant

à montrer la compréhension de l'énoncé reformulé et visant à dire autrement. Si les reformulations sont faites par le locuteur c'est dans le but de mieux expliciter son énoncé. Et si elles sont faites par le partenaire c'est pour montrer qu'il a bien saisi la notion.

Les reformulations se réalisent soit sous forme de reprises synonymiques, soit avec des changements de la formule d'une notion ou d'une consigne moins assimilée. Les reformulations peuvent parfois être prises pour des demandes de confirmation ou de clarification. Ces nuances ne peuvent être distinguées que par l'intonation.

6-4- Les questions de classe

Le secteur de l'éducation représente manifestement l'endroit approprié aux questionnements dans une visée d'évaluation, d'explication et autres. Un outil d'instruction. Il est important de voir comment cet outil d'instruction se structure et de quelle manière il est articulé et formulé. Il existe un nombre important de procédures de réalisations, du questionnement. A ce titre Cambra-Giné précise *« Les façons de poser des questions en classe ont plusieurs formes et fonctions et leur utilisation par le professeur et les apprenants est inégale »* (2003, p. 114). Non seulement elles sont multiples mais aussi leur usage est différent, les enseignants et les apprenants les manipulent différemment parce que les objectifs des deux pôles ne sont pas identiques.

Les enseignants interrogent dans l'objectif de mettre à l'épreuve leur apprenants, ils posent des questions dont ils connaissent les réponses et ils cherchent à évaluer les acquis de leur apprenant Mehan (1985) l'explique comme suit :

> *[…], quand les gens (notamment les professeurs et examinateurs), posent une question dont l'information est connue, ils connaissent l'information qu'ils demandent et sont en train de mettre à l'épreuve le savoir de -ou faire subir un examen à- celui qui répond.* (Cambra-Giné, 2003, p. 114)

Les étudiants, selon la situation, peuvent deviner la réponse suggérée par l'enseignant. Et bien évidemment ils peuvent agir dans le sens voulu.

Par contre les questions posées par les apprenants sont limitées dans leur nombre et rares dans certains contextes éducatifs. Le niveau des étudiants, les contenus, les occasions de prise de parole et le rapport avec l'enseignant influencent sur les initiatives des apprenants pour poser des questions. Les objectifs des questions posées par les apprenants peuvent être :

chercher à comprendre, demander plus d'explication, s'assurer d'avoir bien compris une consigne, savoir comment faire une activité, etc.

Des catégorisations des questions ont été proposées par les théoriciens de l'analyse des conversations en classe nous proposerons la typologie de Boissat et celle de M. Cambra-Giné :

6-4-1- La typologie des questions selon Boissat (1991)

Les questions de classe ont été classées par Boissat en deux catégories fondamentales :

a) **Question référentielle** : c'est une demande réelle d'information.

b) **Question de classe :** très fréquente en contexte d'enseignement / apprentissage, l'information demandée est déjà connue par l'enseignant, ce genre de questions sert à montrer les savoirs de l'apprenant. Pour que l'enseignant puisse les contrôler, il a recours à la question de classe qui est en rapport étroit avec le contrat :

Selon Cambra-Giné une typologie de Boissat (1991) permet de distinguer d'autres types de question :

a) **Question légitime :** ce sont des questions posées pour demander des informations, l'utilisation de ces questions est pareil à l'utilisation de questions d'usage social, c'est tout simplement demander ce qu'on ne connaît pas.

b) **Question légale :** ces questions sont caractéristiques du contrat didactique, c'est le fait de tester les connaissances des étudiants et leurs compétences. Il s'agit de demander aux apprenants de montrer s'ils savent dire et faire ce que l'enseignant sait dire et faire.

6-4-2- La typologie des questions selon Margarida Cambra Giné

Margarida Cambra Giné, dans son ouvrage *Une approche ethnographique de la classe de langue,* avait emprunté une partie de la typologie de Boissat pour esquisser des catégories de questions de classe, nous présentons ici sa typologie :

a- **Les questions de classe ou question dont l'information demandée est déjà connue**

Cette catégorie, c'est le type de question propre à la situation d'enseignement/ apprentissage, les questions que l'enseignant pose et attend des réponses de ses élèves. Ces réponses sont déjà connues pour le professeur. Il y'a deux genres :

a-1- La question sommation

Dans un échange à structure ternaire, l'enseignant fait comme s'il ignore la réponse, et met l'apprenant en position de montrer son savoir qui est mis en doute. En répondant aux questions, l'apprenant admet le droit du professeur de lui demander des preuves de son savoir. C'est une manière de tester son savoir et son savoir-faire. Nous appuyons cette définition avec les propos de Cambra-Giné, (2003, p. 116)*: « C'est-à-dire une réquisition de prestation. C'est une fonction très répandue et nous la trouvons surtout dans l'échange : Initiation. Réaction. Evaluation. »*

a-2- La question alerte

Cette question cherche à éveiller l'intérêt des apprenants. L'enseignant en posant une question alerte n'attend pas de réponse mais répond lui-même. Très rapidement, dans le même tour de parole parfois, il prononce la réponse. L'objectif de cette question est d'attirer l'attention des étudiants ou bien le rappel de notion déjà aborder.

Cette catégorie de questions rencontre parfois un problème d'interprétation par les apprenants. Car il arrive que les étudiants interprètent mal les questions alertes. Et ils produisent des réactions non adéquates à la situation, car ils répondent et réagissent à la question.

b- La question référentielle ou de demande réelle d'information

Ce type de question vise l'obtention d'un savoir que l'enseignant ne détient pas. la conversation dans la classe porte sur un thème réellement nouveau et l'enseignant dans ce cas demande vraiment une information. Ce type de question est rare, ces questions surgissent lors des malentendus, quand c'est nécessaire de régler des problèmes de confusion de sens ou d'incompréhension, il s'agit de questions bien réelles

c- La question qui accumule les deux fonctions, demande réelle d'information et de sollicitation de dire

Ce genre de question est représentatif du jeu *complexe* de la classe de langue. Le rôle accompli par les questions en classe est considérable, car c'est une stratégie qui met en œuvre des pratiques interactives, certes limitées selon les attentes de l'enseignant mais qui demeurent importantes, nous rapportons l'expression de Cambra-Giné. M (2003, p. 117):

> *[…] les réponses que produisent les « questions de classe » constituent une bien maigre participation à l'interaction, car les occasions de parler sont très limitées en ce qui concerne l'initiative de la prise de parole ainsi que le choix de l'énoncé, qui ne peut pas se développer hors des limites de la réponse souhaitée.*

Les questions de l'enseignant visent des réponses précises et les apprenants peuvent deviner la réponse voulue selon le contexte et le thème. Les questions sont des coutumes de classe et des procédures de sollicitation ; dans le cadre didactique, ce sont des éléments qui structurent les cours et qui gèrent l'échange didactique.

6-5- La négociation

Une négociation est un processus de discussion engagé qui cherche à aboutir à un accord sur un sujet quelconque ayant un intérêt commun. Les négociations sont des constructions collectives dont La fonction fondamentale est de maîtriser les enjeux de l'échange. Une telle définition demeure relativement générale. La notion de négociation a reçu un nombre de définition. Dans ce développement nous donnerons un aperçu sur la négociation comme manifestation des interactions aux quotidien et ensuite nous la définissons dans un sens particulier propre au contexte d'enseignement/ apprentissage.

6-5-1- La définition structurelle de Roulet

Roulet place la négociation au centre de la définition du modèle hiérarchique. Tout problème donne lieu à une initiative d'un locuteur qui reçoit à son tour une réaction de l'interlocuteur. C'est la structure du discours qu'il met en cause.

6-5-2- La définition de Baker

Baker à son tour catégorise les attitudes et comportements possibles au long d'une négociation, et met en évidence la nécessité de coopérer pour que la négociation aboutisse. Il associe la négociation aux buts et attitudes.

> *Une négociation désigne une séquence de dialogue pendant laquelle les idées et les attitudes des interlocuteurs passent de la position initiale d'indifférence (absence de coopération et de conflit) ou de la position initiale de conflit à une attitude de coopération de façon à ce qu'un ou plusieurs buts de l'un au moins des interlocuteurs soit réalisé.* Baker cité in (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 91)

Il propose encore trois modes conditionnant l'attitude des engagés dans une négociation : l'argumentation, l'affinage, et l'attente.

- ✓ **Le mode de l'argumentation :** il est utilisé lorsqu'un agent refuse une proposition de son interlocuteur et lorsque ce dernier est attaché à sa proposition par ses buts et ses croyances. Dans ce cas, il va l'argumenter afin de la faire accepter.
- ✓ **Le mode de l'affinage :** il est utilisé lorsqu'un agent souhaite enrichir, voire modifier une proposition de son interlocuteur (généralisation, ajout de nouveaux éléments, etc.). Ce sont des modèles fondés sur la négociation. Cette stratégie n'est utilisée par un agent que lorsque la proposition n'entre pas en conflit avec ses buts et ses croyances.
- ✓ **Le mode de l'attente :** il est utilisé lorsqu'un agent n'a aucune raison de rejeter ou de modifier une proposition de son interlocuteur. Cela ne signifie pas que l'agent va rester silencieux, il va encourager son interlocuteur à élaborer sa proposition.

Les échanges changent de structure et de forme par chaque intervention de l'un de ces participants, il s'agit d'un processus de co-construction de l'échange :

> *Dans cette perspective de co-construction de l'interaction, les mécanismes de négociation jouent un rôle d'autant plus important que les règles conversationnelles sont en général relativement floues ; or plus est flou un système de règles, et plus il laisse de la place à la négociation.* (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 91)

Ce qui permet donc de dire que plus il y a négociation plus l'interaction devient moins stable. *« Les négociations conversationnelles peuvent en effet se rencontrer à tous les niveaux du fonctionnement de l'interaction »* (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 91). Cette citation indique que la négociation peut affecter plusieurs éléments de l'interaction. Kerbrat-Orecchioni dans ses écrits cite les éléments suivants : le contrat de communication, le type d'échange, le scénario global de l'échange, l'organisation locale de l'échange, l'alternance des tours, les sujets de conversation, l'adéquation des signes produits, la signification des mots et des énoncés, les opinions et les divers aspects de relations interpersonnelles.

L'intérêt pour la négociation s'inscrit dans une recherche interdisciplinaire, car la négociation demeure un acte qui s'apprend et se développe : *« […], on ne naît que rarement bon négociateur, on peut assurément le devenir : la négociation est un objet d'apprentissage »* (Pekar Lempereur, 2022, p. 15). Le principe de Pekar Lempereur, c'est qu'on ne nait pas bon

négociateur, mais on le devient. Ce principe affirme que différentes pratiques permettent de constituer l'interaction dans n'importe quel contexte :

> *La progression de toute interaction est tributaire d'accords incessants et multiples permettant aux participants de s'assurer qu'ils ont une définition commune de la situation, qu'ils s'entendent sur ce qu'ils y font, sur la distribution de la parole, sur les images et les représentations qu'ils y construisent d'eux-mêmes et du monde.* (Traverso, 2004, p. 72)

Ces accords s'établissent suite à des discussions ; ils sont parfois obtenus immédiatement, et parfois nécessitent, le passage par des négociations.

6-5-3- La Négociation conversationnelle

On distingue dans la négociation conversationnelle deux emplois récurrents dans le champ interactionniste :

- Le sens englobant : il désigne l'activité de coordination inhérente au parcours de l'interaction (Traverso, 2004, p. 73) la définie comme suit : *« en utilisant la métaphore du jeu, on dira que toute action effectuée par un des participants doit être ratifiée par ses partenaires pour que le jeu se poursuive. »*

- Le sens restrictif : désigne ce qui se passe au cours d'une co-construction, il s'agit d'un processus dans lequel on traite des désaccords.

Une négociation est une série de propositions et de décisions parmi lesquelles on opte pour un choix, suite à une série d'échanges. A partir des propositions dont on rejette quelques-unes et on accepte d'autres. Cette notion d'accords préalables, sur une activité, son accomplissement et sa signification, se réalise à travers une séquence d'étapes où les partenaires interviennent que Bange (1992, p. 29) présente comme suit :

1) L'un pour proposer,
2) Un second pour accepter ou refuser la proposition,
3) Dans le cas d'acceptation, le premier pour ratifier celle-ci.

« Cette négociation est en général automatique et tacite. Mais elle peut être thématisée. Toute activité qui doit être coordonnée doit donc être en ce sens négociée. » (Bange, 1992, p. 29). Elle semble automatique dans le sens où c'est une structure respectée qui se présente en :

- ✓ Une proposition.
- ✓ Une réaction.
- ✓ Une ratification.

L'interaction dans un contexte pédagogique notamment l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus d'appropriation langagière qui peut être automatique ou cognitif. Mécanique dans le sens d'activité de repérage et saisie d'information, et cognitif après négociation avec l'expert « enseignant ».

> *La classe de langue est un contexte social, dans lequel, en principe, l'apprentissage prend son origine. Le développement cognitif se produit comme résultat des processus interactifs particuliers où la négociation de professeurs et apprenants porte non seulement sur le sens mais aussi sur la forme.* (Cambra-Giné, 2003, p. 128)

Il s'avère important de montrer la différence de façon claire entre négociation du sens et négociation de la forme.

a- La négociation du sens

Une activité productive qui impose certaines conditions à respecter par l'enseignant :

> *Implique aussi bien des stratégies de production ou de faire produire de l'enseignant que les stratégies de production des élèves. Il s'agit d'aménager ou de réguler la communication- par un ralentissement du débit, des répétitions, des questions, etc.- pour que les informations soient transmises tout court.* (Gajo, 2001, p. 68)

Les négociations du sens sont soit globales concernant le déroulement d'une activité didactique pour son accomplissement et sa signification ; soit ponctuelles par formulation ou par explication. Elles visent à faire émerger un sens, dans des situations de malentendu et de manque de compréhension.

b- La négociation de la forme

C'est une stratégie analytique, cette démarche d'enseignement de type analytique se préoccupe des détails sur la langue (comment dire) : *« au-delà de la compréhension du message, une certaine correction et précision dans le langage. Elle se fonde notamment sur un travail particulier de la rétroaction de l'enseignant »*. (Gajo, 2001, p. 68)

Cette distinction entre négociation du sens et négociation de la forme sert à mettre en évidence des orientations pédagogiques. L'intégration des deux démarches en alternance et en coopération permet de mieux gérer les activités de classe. Il faut noter que : *« Dans la conversation exolingue il se produit des séquences particulières de travail négociateur sur*

les moyens langagiers qui semblent favorables à l'acquisition, sans que cela signifie que nous soyons assurés d'une acquisition effective. » (Cambra-Giné, 2003, p. 130). Le travail négociateur est jugé favorable dans un processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Ce qui est encore confirmé dans une tentative de mettre en relation les négociations interactives et l'acquisition.

> *Les études interactionnistes ont tenté d'établir la relation entre le travail social des négociations interactives et le travail cognitif de l'acquisition. Ce qui semble mettre en fonctionnement des processus d'acquisition chez l'apprenant, ce sont des procédés tels que, d'une part, la négociation de l'intercompréhension,* (Cambra-Giné, 2003, p. 129)

Les négociations pédagogiques portent sur plusieurs niveaux :

- ✓ Des négociations relatives à l'organisation pédagogique portent sur les objectifs de la formation.
- ✓ Des négociations relatives aux rapports enseignant/apprenant permettent d'équilibrer les éventuels conflits d'autorité.
- ✓ Des négociations relatives à l'acquisition des connaissances font évoluer le cadre des interactions de façon à placer l'apprenant dans un contexte propice à un apprentissage actif.

Les interactions didactiques sont régies par le cadre institutionnel qui instaure des rôles, des objectifs et des moyens spécifiques pour le but majeur de comprendre et de faire comprendre au moyen de la négociation. Cette dernière est l'une des fréquentes et importantes stratégies interactives en classe de langue,

L'acte de négociation fait partie du contrat didactique, il rompe à l'improviste les activités (séquences) didactiques et permet à chacun (enseignants et apprenants) d'identifier clairement les termes du contrat qui les lie et donne un sens plus précis aux contraintes communicationnelles qui déterminent la situation pédagogique. L'enjeu de la négociation est avant tout de mettre l'apprenant en situation d'intégration des processus, qui permettent, facilitent ou entravent le développement de l'apprentissage. Négociation et échange paraissent des stratégies efficaces pour les apprenants et les enseignants en vue de l'apprentissage. Ceci permet l'émergence d'apprenants véritablement acteurs de leur savoir ou plutôt apprenant actifs.

7- La notion de polylogue

Dans nos classes, en réponse aux questions de l'enseignant, les interventions des apprenants sont multiples et de différentes formes. Il y'a des cas où toutes la classe agit à la fois, en terminologie des interactions de classe de langue, ce type est nommée réponse collective ou chorale. Cette catégorie peut aussi recevoir une autre appellation celle de polylogue. Ce terme désigne toute intervention dont le nombre de participant est de trois personnes ou plus, nous citerons aussi le trilogue (le nombre d'intervenants est trois personne) et le dialogue (le nombre d'intervenant est deux personnes) Nous nous inscrivons dans le champ de la didactique des langues, mais pour pouvoir rendre compte des évènements discursifs en classe, notre travail nécessite de recourir à des outils pragmatiques adaptés (Bouchard, 1998, 1999, 2004 et Bouchard & Roulet, 2003). L'intérêt pour les interactions en classe nous inscrit dans une attitude de pragma-didacticien, notre objectif dans ce développement est de décrire les manifestations polylogales dont les multiples échanges pédagogiques : dilogue, trilogue et polylogue

Les interactions pédagogiques sont majoritairement polylogales car tous les individus en classe doivent participer (volontiers ou obligés) à l'interaction. En fonction des rôles et des statuts des intervenants, les échanges et les polylogues sont ritualisés par exemple les réponses collectives. Le cadre participatif de la classe est particulier, car tous les participants sont impliqués du moment qu'ils sont présents en classe :

> *Force alors est de constater qu'en classe tous les élèves sont a priori des participants ratifiés même si un interlocuteur peut être plus « visé » à un certain moment que les autres, avec tous les tropes communicatifs envisageables (à bon entendeur salut !). Un participant non ratifié serait un auditeur accidentel ou intrusif, assez difficile à concevoir dans l'espace institutionnellement clos de la classe […]* (Bouchard R. , 2005, p. 2)

Donc la description des échanges en classe diffère de la description des conversations, notamment en raison des objectifs communicatifs propres à ce contexte, à ce propos nous nous référons encore à Bouchard :

> *Enfin rappelons d'un point de vue plus didactique, que le but de l'interaction pédagogique est que… tous les apprenants présents apprennent. Ce but est visé par tous les maîtres. On peut postuler également qu'il est partagé par tous les élèves, ayant conclu a priori le même « contrat didactique ». Que ces élèves soient interrogés ou non-interrogés, ils sont toujours présents et en situation d'action conjointe sinon de co-action (Vernant, 1997).* (Bouchard R. , 2005, p. 3)

Les interactions pédagogiques se déploient sous forme d'une organisation réglée et avec une distribution précise selon les rôles institutionnels assignées aux participants au dialogue didactique. L'enseignant en classe est responsable, il occupe une position institutionnellement imposée selon D. Coste *« […] le dialogue pédagogique dans une salle de classe […] est essentiellement géré en fonction du discours monologique du maître […] »* cité in (Bouchard, 1991, p. 39).

L'intervention monologale s'effectue lors des explications ou des descriptions, elle est manifestement visible durant les cours magistraux (CM) (qui ne sont pas notre objet d'étude dans la présente recherche). Les interventions monologales restent une catégorie à manier avec prudence du moment qu'en classe les apprenants interviennent et réagissent au discours du professeur avec des gestes, des regards, de l'expression faciale et des interjections. De plus ils sont co-énonciateurs, car ils sont impliqués et peuvent changer l'intervention de l'enseignant par une simple grimace d'étonnement. Pour notre recherche, nous nous intéressons aux séances de travaux dirigés (TD), ces cours représentent à la base des séances de mise en pratique des notions théoriques, les activités et les exercices sont l'objet de ses séances. Donc les échanges sont dialogale, trilogale ou polylogale.

7-1-Le dialogue (dilogue)

Le dialogue est un type de conversation particulier qui met en jeu deux participants. Ce terme met l'accent sur l'aspect négociable de l'échange. Il s'agit d'un échange construit entre deux instances uniquement, exemples : deux apprenants qui se parlent, le cas où l'enseignant s'adresse à un apprenant de façon précise sans que son discours implique les autres. Il est difficile de relever des échanges de type dialogale fréquemment en classe, car ce cadre est spécifique à la différence des conversations ordinaires, on peut rencontrer fréquemment des échanges dialogale. Par contre en classe même s'il s'agit d'un dialogue entre l'enseignant et un étudiant, les autres étudiants sont impliqués.

7-2-Le trilogue

Dans un trilogue (trois participants), le principe de l'alternance réglée des tours de parole entre les participants disparait. Le trilogue constitue la base de l'analyse de la conversation il peut être réduit à des dialogues en le considérant comme l'enchâssement d'un dialogue à

l'intérieur d'un autre dialogue. Dans un trilogue, un des participants peut servir, comme précise (Bouchard, 1991, p. 41): *« pivot à la communication en l'orientant vers l'un ou l'autre de ses interlocuteurs potentiels. »* Le trilogue deviendrait alors le modèle, simplifié et économique pour le chercheur de toutes les interactions qui excèdent le dilogue. Un trilogue didactique s'effectue au cours de l'échange entre un apprenant et un enseignant, par l'intervention d'une troisième instance (qui peut être une tierce personne ou la classe entière).

7-3-Le polylogue

Un polylogue pédagogique est un trilogue constitué qui s'établit par l'intervention de plus de trois participants. La gestion d'un polylogue rencontre des problèmes de circulation de la parole et une instabilité. Le polylogue en classe nécessite une organisation réglée. La succession des tours de parole ne peut plus s'opérer simplement et automatiquement que dans le dialogue. La distribution de la parole peut s'opérer en désordre pendant quelque temps, mais face à ce processus communicatif qui en résulte souvent, l'enseignant doit prendre le pouvoir et remettre les choses en ordre. Cette circulation de la parole est institutionnelle. Un échange communicatif dans une classe se caractérise par une parole publique. L'ensemble des locuteurs, même s'ils ne participent pas toujours aux échanges font partie du groupe conversationnel. C'est ici que la notion de « *polylogue didactique* » pourrait être la plus pertinente dans le cadre didactique.

Conclusion

Cette partie présente l'interaction pédagogique en tant que type particulier d'échange. Dans ce chapitre nous avons décrit les interactions qui se déroulent dans la classe de langue étrangère ; nous avons d'abord montrer les spécificités des interactions pédagogiques. Nous avons décrit la compétence interactive pour montrer son étroite relation avec l'apprentissage du FLE et la réussite de ce dernier.

Ensuite nous avons présenté les formats interactionnels classiques : paire adjacente et échange à structure ternaire, Ce qui nous a amené à évoquer les pratiques de classe : reprise, reformulation, et les questions comme mode et outil de sollicitation. Sont évoqués ensuite, les contrats qui se mettent en place en classe de Langue étrangère, (contrat d'apprentissage, contrat didactique et contrat de parole), en dernier lieu nous avons présenté la notion de négociation pédagogique, signe d'interaction libre en classe de LE, et les typologies des échanges selon le nombre d'intervenants : dialogue, trilogue et polylogue

Chapitre 3

Outils de Traitement et analyse de l'interaction en classe

Introduction

L'analyse interactionnelle de moments de cours exige le recours à une démarche particulière, partant de l'enregistrement des évènements de classe, à la transcription pour arriver enfin à une double analyse qualitative et quantitative.

Dans ce chapitre nous présentons les démarches de recueil de données et de transcription, les logiciels de transcription, les outils d'observation de l'interaction et les grilles d'évaluation des interactions en milieu didactique. Nous expliquons au long de ce développement les choix effectués dans notre démarche de recherche.

1- Les outils méthodologiques pour exploiter les interactions

Les méthodes de recueil de données pour aborder l'interaction optent pour des données obtenues dans les contextes naturels. Le recueil de ces données exige une observation et des moyens techniques permettant l'enregistrement audio ou audio-visuel pour pouvoir garder une trace, ensuite la transformation de ces données en objet analysable à l'aide de la transcription pour pouvoir l'aborder et l'analyser.

1-1- L'observation

Les recherches ethnographiques sont basées sur des observations de classe, Margarida Cambra-Giné précise : *« l'observation de l'interaction orale est un procédé de recueil de données absolument centrale dans l'approche ethnographique »* (Cambra-Giné, 2003, p. 97).

L'interaction est un processus délicat en classe de FLE, c'est très difficile de réussir à l'aborder de façon objectif et scientifique, car elle est complexe et dynamique. L'approche ethnographique, cherche à décrire de manière précise et minutieuse les situations et les évènements de classe tels qu'ils se présentent en contexte. Au sujet de l'observation comme démarche scientifique, Bachelard,G (1934, p. 16) défini l'observation comme suit : *« l'observation scientifique est toujours une observation polémique, elle confirme ou infirme une thèse antérieure, un schéma préalable, un plan d'observation ; elle montre en démontrant. »*, la neutralité de l'observateur est recommandée pour garantir une objectivité. Il existe plusieurs catégories d'observation selon Margarida Cambra-Giné, mais il n'est pas utile de les présenter toutes, il ne faut retenir que celles en rapport avec notre visée ethnographique

1-1-1- L'observation directe

L'ethnographie éducative utilise l'observation directe qui se base sur le principe de présence du chercheur dans les lieux observés. Même si les événements sont enregistrés ou filmé le chercheur doit être présent. Cette présence implique une prise de note minutieuse qui prend compte de tous les détails dans la classe observée

> *L'ethnographie éducative utilise l'observation directe avec prise de notes, en une immersion prolongée du chercheur dans le contexte objet d'étude qui exige un engagement qualitatif. Cependant il faut s'assurer que ces observations ne sont pas faites de façon superficielle*. (Cambra-Giné, 2003, p. 98)

L'engagement quantitatif ici, sous-entend, l'analyse méticuleuse et précise et non le traitement superficiel. La grande difficulté que rencontre le chercheur dans une observation directe est de la nature de l'interaction en classe. Fugitive et dynamique ; elle ne peut pas être suivie ni enregistré à l'œil ni avec les notes. Il faut recourir à des outils d'enregistrement pour pouvoir relancer, observer et analyser de manière satisfaisante les interactions verbales.

Il faut pouvoir se placer dans les positions des intervenants pour comprendre le mieux possible les évènements communicatifs, exemple prendre place comme un étudiant pour pouvoir comprendre et expliquer les événements de la classe. Il est recommandé pour une observation directe de ne pas perturber l'interaction au sein du groupe, être discret et respecter la culture du groupe. Pour ce faire. L'observateur peut s'installer au fond ou avec un certain recul et discrétion, le caméscope pourrait être posé ou de préférence caché. L'observation directe à la différence des autres démarches permet de mieux retracer l'enchainement des actions et des interactions verbales.

1-1-2- L'observation non participante

L'observation non participante est une opération de recueil de données, qui exige de la part de l'observateur une condition majeure. La condition est de s'effacer au maximum et éviter d'influencer ou perturber le contexte observé. Il y'a certainement un effet même mineur sur les observés. L'observateur peut être perçu comme un surveillant ou contrôleur, donc les observés peuvent changer leurs comportements de façon à chercher à les ajuster et à les régler. Ainsi ils auront tendance à ne pas laisser voir toutes les facettes de leur activité, bien au

contraire, ils feront en sorte de rendre leurs comportements conformes aux règles et aux normes.

Un observateur non participant doit installer une confiance dès sa présentation. Il est censé insister sur son statut de chercheur. Il faut rassurer en précisant que son travail est loin d'être le jugement ou l'évaluation. Il doit mettre en avant son détachement professionnel du contexte administratif.

1-1-3- L'observation participante

L'observation participante est l'outil qui permet de garantir l'accès aux pratiques éducatives naturelles recherchées par les ethnographes. A la différence de la précédente, l'observation participante, est en même temps un apprentissage et un dispositif de travail. Il est difficile de dire qu'il existe une observation totalement non participante puisque l'observateur est présent dans le milieu qu'il observe, sa présence est ressentie et elle influence car il n'est pas invisible. Il existe des degrés d'implications, l'observateur peut négocier son statut de simple observateur. Selon Gold (2003) il existe une échelle de comportement qui irait de l'observation pure à la participation pure. La position moyenne « *participant comme observateur* ».

Le principe de l'observation participante, selon Cambra-Giné, : *« L'ethnographe s'imprègne de l'atmosphère de la situation, en perçoit directement ses composantes et s'efforce d'intérioriser les significations que les participants attribuent aux événements. »* (2003, p. 99). Dans ce genre d'investigation, la liberté de l'enquêteur est assez réduite sauf s'il assume un rôle bien défini, car il peut observer sa propre activité ou proposition ; et en même temps il doit s'intéresser à des données diverses et ressortir du sens en multipliant ses perspectives. L'exemple de l'enseignant chercheur qui peut intervenir et proposer et ensuite analyser sa propre proposition.

1-2- Les enregistrements

Le recueil de données à analyser et étudier dans le domaine des interactions verbales, ne peut se faire sans recourir aux enregistrements et ce pour de multiples raisons :

- Les interactions verbales sont à la base des productions orales. Fugitives et continues Elles ne peuvent être saisies que par des outils d'enregistrements dont le caméscope ou le dictaphone ou bien à l'aide des téléphones (dotés de magnétophone et de caméra actuellement) et certainement plusieurs outils du genre sont en perpétuel innovation.
- Pour pouvoir exploiter les données, l'enregistrement offre la possibilité de le voir au moment voulu, et permet ainsi la réécoute, les retours, les répétitions, les pauses, le ralentissement, etc.
- L'observateur doit opter pour l'enregistrement pour tout saisir, car être présent et prendre note ne suffit pas pour décrire et analyser les interactions verbales. Par souci de précision et pour tout capter, l'enregistrement représente le meilleur moyen.
- Les enregistrements seront la base pour transcrire les événements communicatifs et pour les décrire.

Un enregistrement de qualité et de grande précision n'est pas obligatoire, car l'essentiel c'est de réussir à saisir les pratiques de classe et les propos, comme précise Cambra-Giné:

> *L'enregistrement ne doit pas être un produit audio-visuel parfait de techniciens, car il doit servir uniquement à appréhender ce qui se passe dans les situations de classe, avec un maximum de rigueur, certes, mais en nous contentant d'un minimum de qualité technique.* (2003, p. 99)

L'enregistrement n'est qu'un outil pour appréhender et accéder à l'objet d'analyse. Le progrès technologique est de plus en plus au service de l'enregistrement du son et des images. Nous avons actuellement la possibilité d'avoir une très bonne qualité acoustique, un accès au détails visuels, avec des outils petits, non encombrant est parfois même invisibles.

Ces développements garantissent la discrétion et le minimum de perturbation de la situation observée. Ce qui représente un des principes de l'observation participante.

Le choix du matériel pour le chercheur dépend de ses objectifs de recherche et du matériel auquel il peut avoir accès. Exemple : un enregistrement audio est suffisant si on a pour objectif d'étudier la fréquence d'usage des interjections, au sein d'un groupe social. Par

contre, pour analyser l'interaction au niveau de la répartition des tours, il est préférable de filmer en audiovisuel pour ne pas perdre de vue le non verbal et d'autres détails proxémiques. Les expériences dans ce domaine de recherche ont prouvé que les vidéos sont le meilleur outil car : *« l'enregistrement vidéo fournit des données contextuelles importantes et que les données gestuelles, kinésiques, et proxémiques permettent de comprendre mieux l'interaction verbale. »* (Cambra-Giné, 2003, p. 99). Il est parfois difficile de savoir qui intervient et de distinguer les voix, sauf si on a la vidéo qui permet de lever l'ambiguïté.

Donc il est préférable de disposer des deux outils en même temps, caméra et magnétophone, pour garantir la disponibilité du son et de l'image, car il arrive parfois que l'on perd une donnée ou qu'elle ne soit pas de qualité. Dans certaines conditions, on doit choisir plus d'un seul magnétophone. Le cas des tâches à effectuer en sous-groupe, on doit déposer un magnétophone pour chaque sous-groupe.

Le choix de l'emplacement du caméscope est ainsi un sujet à controverse car le chercheur peut décider de l'angle de vue ou il doit positionner son caméscope. En plus, il choisit de faire des zooms ou non, etc. Suite à notre expérience, nous avons constaté que l'emplacement de caméra en face avec une vue large s'est avéré meilleure : le déplacement et les zooms ne sont que perturbateurs. Ainsi pour éviter de perturber les apprenants, nous avons toujours opté pour l'ordinateur en face. On allume la caméra et on réduit la page en laissant juste l'image du bureau pour ne pas détourner l'attention des apprenants. Les modes d'observabilités, et les décisions fonctionnelles sur le terrain, sont des choix méthodologiques à adapter aux objectifs du chercheur, à la disponibilité des personnes et du terrain et ainsi la subjectivité du chercheur.

Parmi les difficultés que l'on peut rencontrer, nous pouvons citer :

- L'emplacement des prises.
- Le facteur de luminosité : éclairage et luminosité, l'ombre, le reflet
- Le facteur de visibilité : la possibilité d'une vue large et général ; parfois on est obligé de changer de place pour un des participants juste pour qu'il puisse faire partie de l'angle de prise de vue.

- L'accord des participants et leurs collaborations : l'enregistrement exige un accord avec les personnes filmées et un contrat à respecter. On ne peut pas le faire à leur insu ou par force. Il faut aussi respecter le contrat de départ avec ses personnes, par exemple : ne pas montrer leur visage, ne pas donner leurs noms, ne pas diffuser ou poster sur des réseaux-sociaux etc.
- Le fonctionnement des appareils : parfois le matériel peut faire défaut, peut s'éteindre, il existe des problèmes de batteries, on risque parfois de mal gérer le matériel, éteindre sans sauvegarder, ainsi que d'autre problèmes techniques du genre.
- La qualité du son : bruit de fond, parasite et chevauchements.

1-3- La transcription

La transcription est l'opération qui permet de rendre analysable notre enregistrement ; elle consiste à rendre les données orales accessibles pour le traitement, car les analyses se font sur des discours écrits. C'est un outil qui facilite la relecture, les repérages, la sélection bien mieux que lorsque les données sont orales. L'analyse ainsi que l'explication sont plus faciles et claires. Nous avons besoin de parcourir le texte pour effectuer une analyse et pour pouvoir s'intéresser à un point précis. On ne peut pas voir clair s'il s'agit d'enregistrement uniquement.

Transcrire, ce n'est pas simplement écouter et mettre sur le papier ce qu'on entend (Blanche Benveniste et Jeanjean, 1987 ; Green, Franquiz et Dixon, 1997) ; la transcription, c'est tout d'abord une implication du chercheur qui effectue en fonction de sa problématique des choix méthodologiques, et théoriques. La transcription de ce fait n'est jamais une reproduction neutre et fidèle car le chercheur fait des choix et ne s'intéresse qu'aux événements qui lui semblent significatifs et relatifs à sa recherche.

1-3-1- Que faut-il transcrire ?

Le procédé de transcription permet de réduire d'abord les données recueillies. Car le premier principe à retenir pour la transcription, c'est de transcrire ce qui est utile ; ce qui a du sens pour la recherche comme précise Cambra-Giné :

> *C'est avec la transcription que commence le processus d'analyse, car on opère des choix, on ne transcrit pas tout : on ne transcrit peut-être pas les séances entières et on ne consigne*

> *jamais tout ce qui se passe- tâches impossible ! mais seulement ce qui nous intéresse, à partir des objectifs que nous nous sommes posés.* (2003, p. 102)

Certes la majorité des travaux qui abordent les interactions verbales, surtout celles en milieu didactique, procèdent avec des transcriptions intégrales des enregistrements recueillis. Mais notre expérience personnelle en magister, nous a poussé à s'interroger pourquoi tout transcrire ? si cette transcription intégrale n'est pas utile, elle n'apporte rien à notre recherche, l'intégralité des séances ne fait pas partie de nos objectifs de recherche.

Alors, selon la recherche et ses objectifs, il est plutôt préférable de choisir les passages et les parties importantes pour passer à la transcription. Parmi les conditions de base de la transcription, nous citons : la fidélité à la situation et la précision. Pour transcrire, il est nécessaire de tout noter et de ne rien modifier ou ignorer, car tout peut être utile à l'analyse, Exemple : un geste à la main peut être explicatif d'une séquence conversationnelle, même s'il ne relève pas du verbal, son insertion est obligatoire dans la transcription. Bien sûr il existe des détails futiles et sans importance, leur introduction ou non dans la transcription dépend des choix du chercheur et de ce qu'il juge comme significatif.

Il est important de signaler que l'opération de transcription est une opération très dure qui exige beaucoup d'efforts et de temps.

1.3.2- Les outils de transcription

La transcription d'un corpus oral se fait dans l'objectif de rendre ces données sonores ou vidéo accessibles pour l'analyse. C'est le moyen qui permet de rendre possible la description et le traitement données recueillies. Les objectifs du chercheur permettent de décider du choix de la convention de transcription à suivre et des éléments à retranscrire. Selon Jean Paascal Simon, (2015) ; Il n'y a pas une "*bonne manière*" de retranscrire des sources orales. La "*bonne*" transcription est celle qui est cohérente avec le projet poursuivi.

« Il existe un grand nombre de formes de transcription en fonction des buts scientifiques visées, mais aussi en fonction de la discipline, de la méthodologie ou de l'épistémologie sous-jacentes » Mondada cité in (Thibaut, 2018, p. 99) . Le chercheur est appelé à faire des choix sur les types de phénomènes à transcrire ainsi que leur fréquence et il doit décider quel détail

prendre en considération et quel degré de précision à atteindre (exemple dans le cas de notre recherche, le minutage des silences).

Les transcriptions peuvent se faire sur différent niveaux : phonétique, phonologique, lexical, orthographique, syntaxique, sémantique, actes de langages, pragmatique, mimo-gesto-posturale (gestes, pointages, hexis, etc.), interactions avec autrui, avec la scène, etc.

Il existe des transcriptions phonétiques et d'autres orthographiques : la transcription phonétique est détaillée, assez pointue rendant compte de tous les événements oraux : le rythme exact, la prosodie, etc. Par contre la transcription orthographique dite standard est une restitution littérale de tout ce qui a été prononcé, moins fine et moins détaillées que la transcription phonétique. C'est la plus recommandée et adoptée dans le domaine de la reprise de l'oral.

La transcription est une reprise des paroles telles qu'elles sont, il est inutile de chercher à rectifier ou re-normaliser les propos ; exemple : « *il est pas d'accord* » la négation n'est pas correcte. Le chercheur n'est pas censé corriger l'énoncé et rajouter « *il n'est pas d'accord* », parfois on reprend certains mots tel qu'ils sont prononcés exemple de « *oui* », parfois l'énonciateur prononce « *ouais* ». C'est très important de définir au début du travail, les éléments que l'on veut analyser et les éléments qui ne s'inscrivent pas dans notre projet.

Pour notre recherche, nous insistons sur les tours de paroles car nous allons compter les interventions de chaque apprenant, par contre il n'est pas nécessaire de mentionner les chevauchements (les interventions de deux ou de trois personnes en même temps). Car nous classons les interventions soit comme des interventions individuelles, ou bien chorales.

Les pauses sont d'une importance majeure, par ce qu'elles permettent de montrer les silences et les hésitations qui sont d'une grande signification dans une étude ayant pour objet les interactions. Elles sont présentées avec le symbole (/) pour chaque seconde.

Ainsi les intonations et les expressions en voix montante ↑ et voix descendante ↓ ne sont pas nécessaires pour notre recherche. Donc nous avons préféré les négliger dans notre transcription du corpus. Par souci d'efficacité et d'économie, nous avons préféré adapter la transcription aux objectifs de notre recherche.

1-4- La convention de transcription

Nous avons opté pour une convention de transcription inspirée du laboratoire ICAR. La préoccupation de ce laboratoire de l'université de Lyon 2 c'est le recueil des corpus oraux et leurs transcriptions ainsi que leurs analysent. Les critères et les symboles de la convention de transcription du laboratoire étaient adaptés à notre recherche. Certains paramètres étaient retenus, d'autres ignorés ou modifiés selon notre corpus pour faire avancer la transcription. Nous précisons que nous avons retenu les parenthèses pour les commentaires, les bruits et les précisions, dans l'objectif de faciliter le travail de transcription et nous avons remplacé les crochets [ ] par les parenthèses ( ) dans les cas de traduction des mots et expression en arabe. Pour consulter la convention consultée annexes 14. Nous avons simplifié les symboles selon les fonctionnalités du clavier, certains paramètres étaient ignorés car leur mention n'est pas essentielle. Notre enquête se focalise sur les tours de parole, leur fréquence et leur nombre.

1-5- Les logiciels de transcription

Les chercheurs et les concepteurs de logiciel ont mis à la disposition du transcripteur un nombre important de logiciels permettant de lui faciliter le travail et de garantir une fidélité et une qualité de transcription. Chaque logiciel est doté de caractéristiques techniques propres à lui. Le transcripteur peut choisir le logiciel le plus convenable aux besoins de sa recherche, à son corpus et aux particularités du terrain. Ainsi il faut tenir compte des fonctionnalités du logiciel dont le mode de présentation des données (présentation en texte : verticale ou en partition : horizontale) ; et le format final (Word, textegrid, Excel, etc), le type de support pris en charge par le logiciel ; les outils de lecture et de traitement des vidéos et du son et la compatibilité des logiciels avec le matériel du transcripteur (outil d'enregistrement et ordinateur).

Nous présentons ici les logiciels auxquels nous avons pu avoir accès Les constats formulés ici, ne sont jamais définitifs, car en matière informatique, les langages et les logiciels évoluent très rapidement. C'est du travail en perpétuel mouvement.

1.5.1- Les logiciels ELAN et CLAN

Nous avons eu la chance de bénéficier de formation au sein du laboratoire ICAR, à l'ENS de Lyon en 2009. Le domaine d'intérêt de cette équipe est le recueil de données enregistrées et

de corpus oraux ainsi que le perfectionnement des outils et des méthodes de transcription. Nous avons pu avoir accéder à deux logiciels très performants ELAN et CLAN.

- ELAN (EUDICO Linguistique Annotator) Développé par le Max Planck Institute for Psycho-linguistics depuis 2001, conçue pour l'étude des langues dans leur multi-modalité en intégrant le langage des signes et la gestualité.
- CLAN (Computerized Language Analysis) ce logiciel est conçue pour traiter les corpus servant à étudier l'acquisition du langage chez l'enfant.

Des logiciels gratuits conçus avec beaucoup d'options et une grande performance. Précieux pour les transcriptions fines du verbal, car ils permettent d'introduire les pauses, les troncations, les hésitations ainsi que d'autres détails. Ils permettent ainsi de traiter des corpus incluant plusieurs intervenants grâce à la possibilité de les aligner et de les distinguer avec des couleurs. Ces outils sont très pertinents pour montrer les chevauchements avec une grande précision visuelle et temporelle.

Les deux logiciels sont dotés de système de codage autrement dit de convention de transcription propre à eux, CLAN possède une convention riche et performante tenant compte de plusieurs paramètres comme les erreurs de prononciations, les variations, les interruptions, les reprises etc. le mode de présentation des données des deux logiciels est différent.

a) **Présentation des données pour Clan :** Le type de présentation en texte est une présentation verticale des transcriptions comme un texte classique de haut en bas.

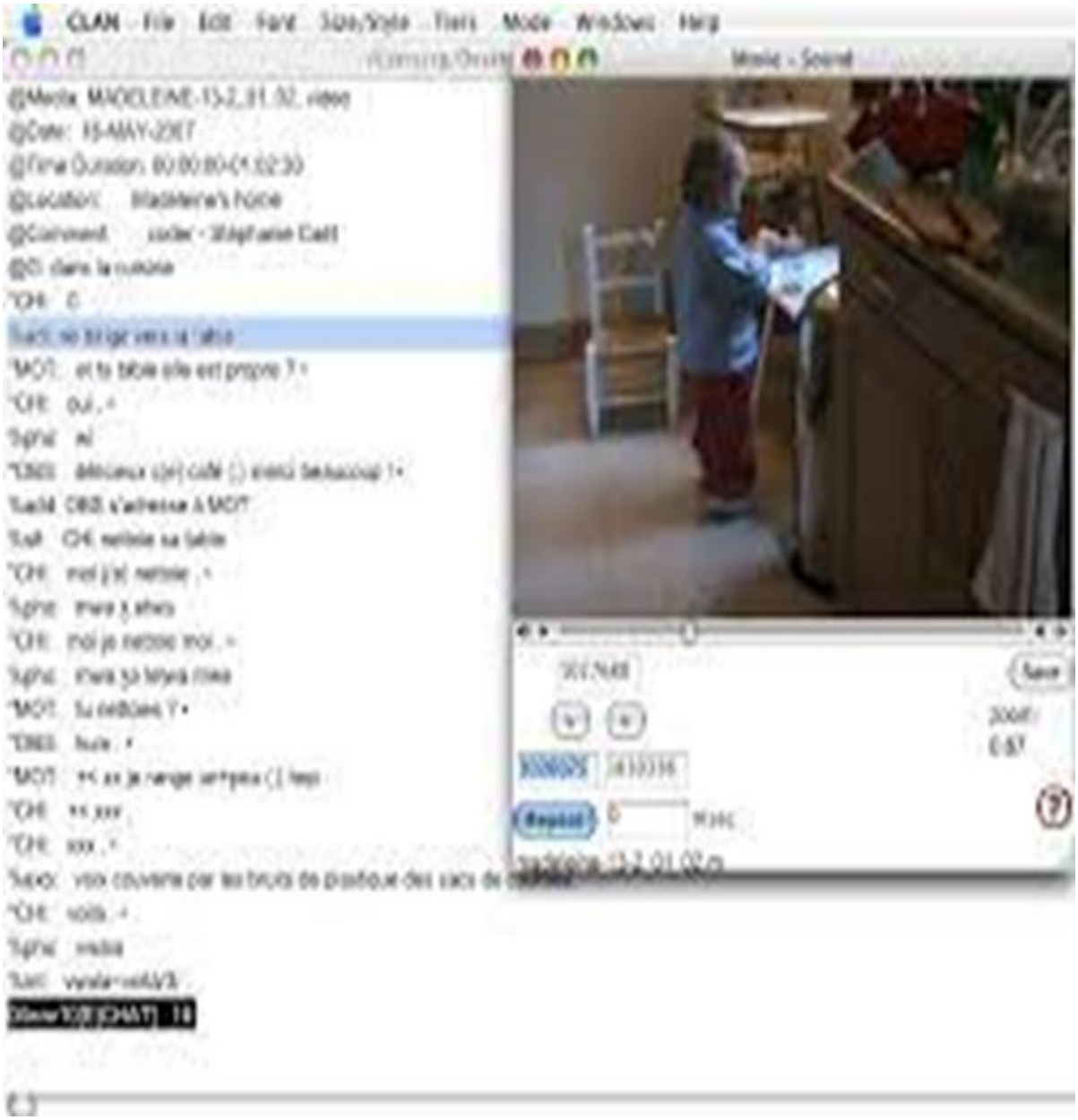


Figure 1 : Présentation de type texte sur l'interface du logiciel Clan

b) Présentation des données pour Elan : Le type de présentation partition, une présentation horizontale des transcriptions qui ressemble à une partition de musique.

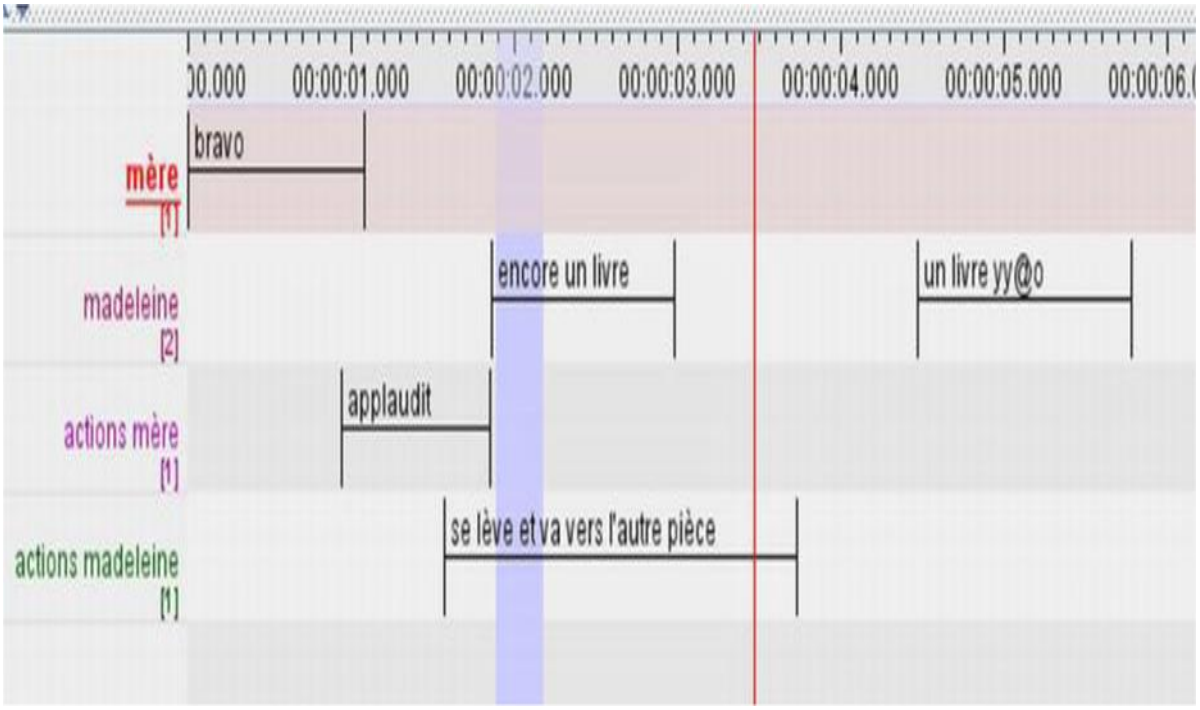


Figure 2: Présentation du type de texte sur l'interface du logiciel ELAN [1]

Ces deux logiciels sont performants mais difficiles à manipuler pour un néophyte. Notamment parce qu'ils proposent un codage particulier et qu'ils prennent compte de plusieurs détails loin d'être nécessaire pour une transcription orthographique standard. Ainsi la plus grande difficulté réside dans le fait qu'il est difficile de recopier la transcription pour l'exploiter sous forme de document word. La forme obligatoire pour une recherche comme la notre. Surtout pour le logiciel ELAN.

Les logiciels existants sont des outils fabriqués pour des ordinateurs dotés de caractéristiques et de capacité importante et ils sont beaucoup plus adaptés au Mac qu'aux PC à notre disposition. De plus ils s'installent sur le disque dur, une caractéristique que beaucoup d'utilisateurs préfèrent éviter. La transcription n'est pas automatique, elle est manuelle donc le travail de transcription reste difficile avec ces deux logiciels.

Il existe des logiciels qui effectuent une transcription automatique mais la plupart sont payants, les frais d'abonnements sont élevés et à refaire régulièrement. En plus ils n'offrent

[1] https://journals.sagepub.com/cms/10.1177/0759106318762455/asset/images/large/10.1177_0759106318762455-fig6.jpeg

pas de version d'essais gratuits, pour certains logiciels la transcription donnée n'a rien à voir avec la source audio, nous avons déjà essayé quelques-uns. La transcription automatique de source audio se fait difficilement et souvent elle risque de ne pas être convenable. Trouver un logiciel de transcription efficace et fidèle à la source audio était un véritable souci pour notre travail de recherche.

Nous avons testé des logiciels qui effectuent des transcriptions automatiques. Mais les résultats n'étaient pas très encourageants car :

- Les logiciels proposent des termes et des mots hors contexte non adéquats au son.
- Les formats pris en charge nécessitent des changements du type d'enregistrement.
- La durée est limitée donc il est nécessaire d'effectuer des découpages de cinq à dix minutes pour chaque extrait
- Le débit ne doit pas être rapide ou ralenti ; il faut un débit moyen, un critère qui ne peut pas être contrôler. Pour un grand nombre de personne (le cas de notre public, étudiants en classe), chaque personne possède un rythme et un débit différent de l'autre.
- Le repérage des intervenants ne se fait pas, surtout au-delà de deux personnes. Alors qu'en classe le minimum est de 16 personnes.
- Le format du texte n'est pas facile à exploiter ni à recopier. Le cas des logiciels Elan et Clan.

1-5-2- Le logiciel Audacity

Audacity est un logiciel gratuit et facile à utiliser, il permet d'enregistrer et d'éditer du son numérique. Il permet d'accomplir plusieurs tâches. Ce logiciel est extrêmement performant. Il a été créé en 1999 par Dominic Mazzoni (un ancien ingénieur de la N.A.S.A) ensuite plusieurs professionnels ont contribué et contribuent toujours à son développement. Cet outil permet de traiter, d'enregistrer, d'importer et d'exporter, de fabriquer des données en divers formats : MP3, Wav, OGG

Son interface est très facile à utiliser, ces boutons sont clairs avec des fonctions auxquelles on est familiarisés. Les commandes de la console du magnétophone sont assez simples. À l'ouverture du logiciel, une grande fenêtre vide de couleur foncée s'affiche. Figure suivante :

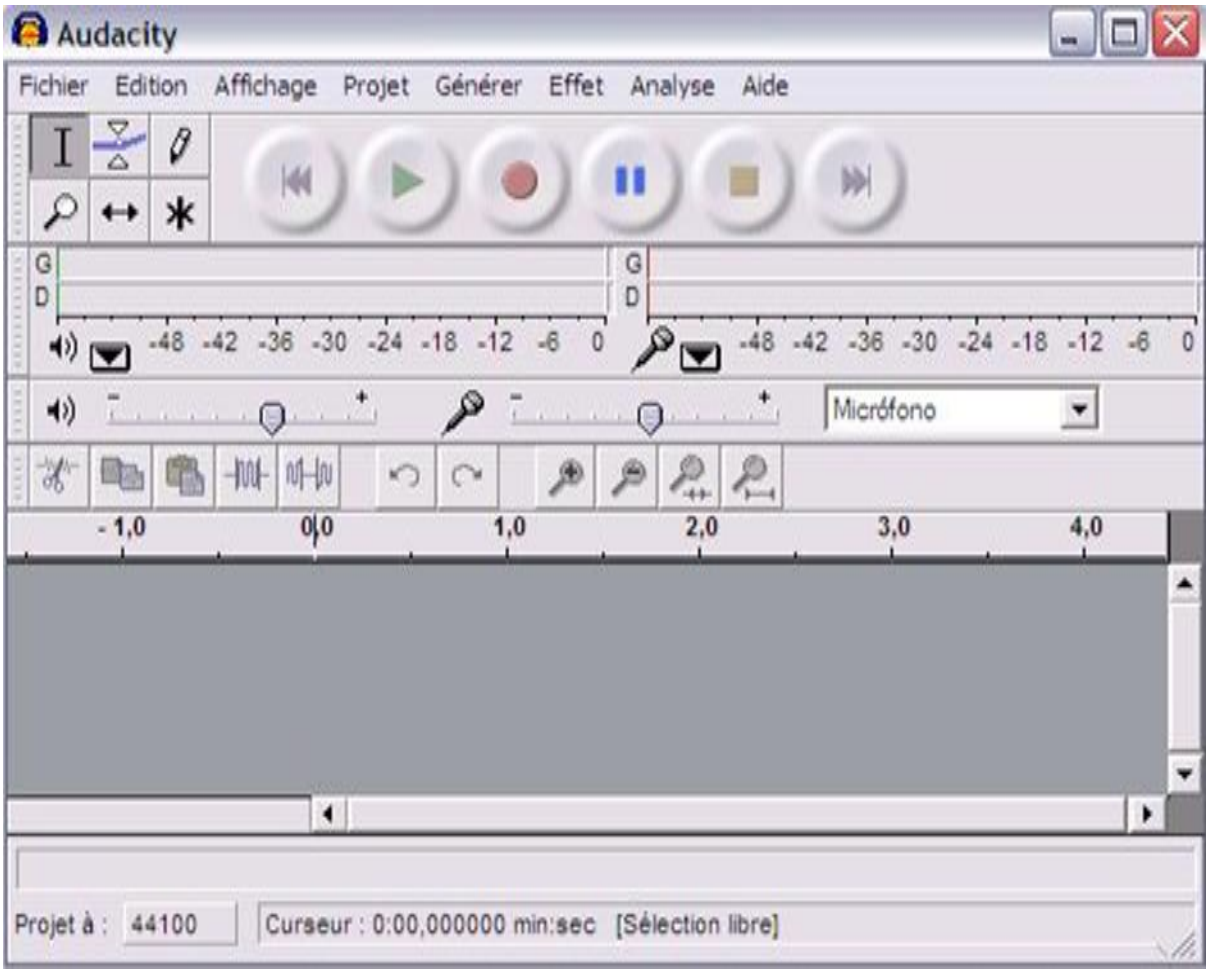


Figure 3: Interface du logiciel Audacity

Cette fenêtre s'affiche dès le lancement d'un fichier car une bande sonore apparaîtra sous la forme d'une ou plusieurs pistes contenant un spectrogramme paramétrable. Le logiciel intègre un éditeur d'enveloppe de volume et une possibilité d'analyse du son, des effets spéciaux pour améliorer ou modifier le son tels l'élimination du bruit, l'amplification, les découpages, etc.

La figure suivante montre une piste de lecture sur Audacity avec les différentes fonctions.

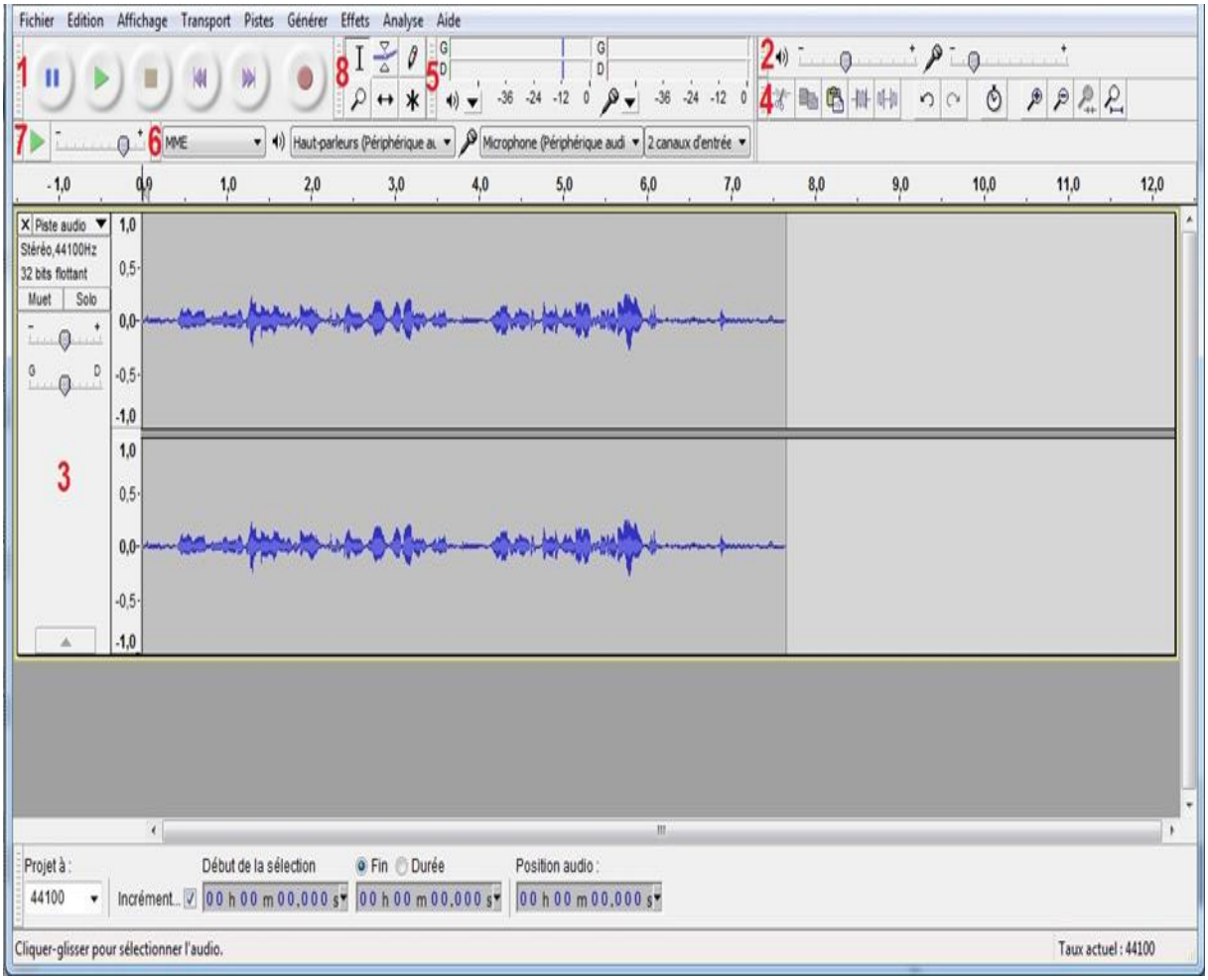


Figure 4: Fenêtre de lecture de piste audio [2]

Les outils qui correspondent aux numéros sont les suivants :

1. Les différents boutons principaux (lecture, stop, pause, enregistrer...) ;
2. Le niveau du son en entrée (micro...) et en sortie (au niveau des hauts parleurs) ;
3. Une piste audio ;
4. Au-dessus, quelques outils (copier, coller, couper...) ;
5. Quand on joue ou quand on enregistre un son, on voit le niveau d'entrée et de sortie au moyen de barres de couleurs différentes ;

[2] http://mathartung.xyz/siteICN/audacity_a1.html

6. Dans cette liste, on peut choisir le périphérique d'entrée (CD, micro...) ;
7. La possibilité de jouer la bande à des vitesses différentes.

L'utilisation de cet instrument facilite la transcription car le spectrogramme permet d'identifier les silences et leur durée lors de la descente de la courbe comme présenter dans la figure ci-dessous. Les silences sont mentionnés en jaune.

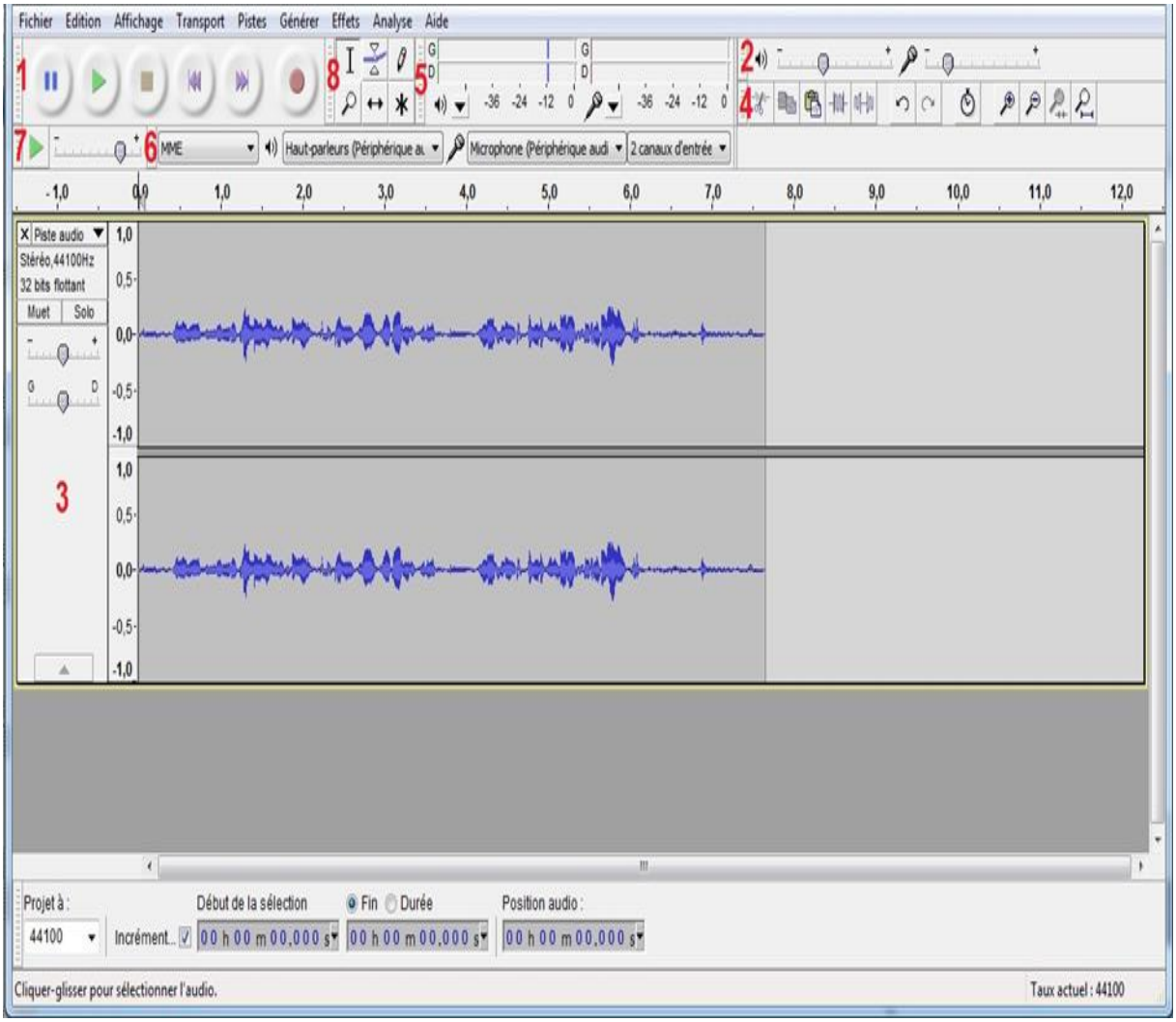


Figure 5: Identifier les silences sur Audacity [3]

[3] https://www.dz-techs.com/wpcontent/uploads/2020/03/ Audacity Silence Parts 1-UktflKfs-DzTechs.jpg.webp consulté le 13/09/2021.

1-5-3- Le logiciel Express-Scribe

Ce logiciel est payant, il est possible de télécharger une version d'essais pour un mois. Notre expérience avec ce logiciel de transcription était très encourageante car Express-Scribe est un lecteur audio de transcription numérique et un système d'enregistrement audio multifonctions commandé par NCH Software. Il possède plusieurs fonctionnalités et il offre de nombreux avantages. Nous avons trouvé que ce logiciel est d'une grande performance. Il peut contrôler la lecture audio en utilisant la pédale de transcription ou simplement le clavier. Il offre également à ses utilisateurs un grand nombre de fonctionnalités avantageuses : contrôle multicanal, lecture à vitesse variable, lecture audio, gestion de fichiers, etc. le plus avantageux d'Express Scribe est qu'il prend en charge la lecture audio et vidéo. Express Scribe nous semble tout simplement l'un des meilleurs logiciels de transcription.

Premièrement parce qu'il est doté d'une interface visuelle unique qui permet d'éviter de basculer entre le lecteur audio et le traitement de texte. Ces deux derniers (source audio et texte) apparaissent sur la même fenêtre ce qui garantit un confort et une concentration au travail et permet ainsi de gagner beaucoup de temps. Certes il s'agit d'un des outils juger peu performant, mais suffisant pour effectuer l'essentiel du travail de transcription.

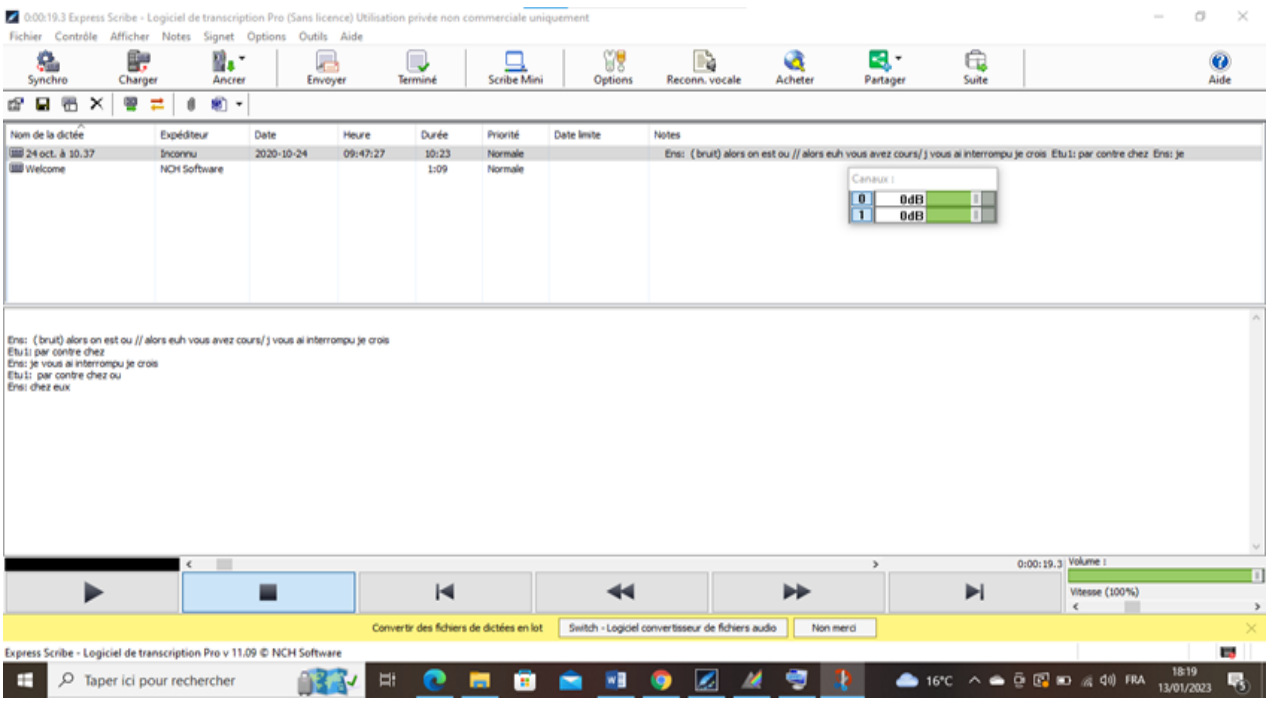


Figure 6: Interface du logiciel Express-Scribe (exemple d'une transcription)

Deuxièmement, il ne suggère pas de convention ou de codification particulière, il laisse la liberté au transcripteur pour effectuer ses choix. Donc pour une transcription orthographique standard, il semble très adéquat. Ci-dessous l'interface du logiciel Express-Scribe avec les différentes fonctionnalités des boutons. (Tiré du guide de l'utilisateur):

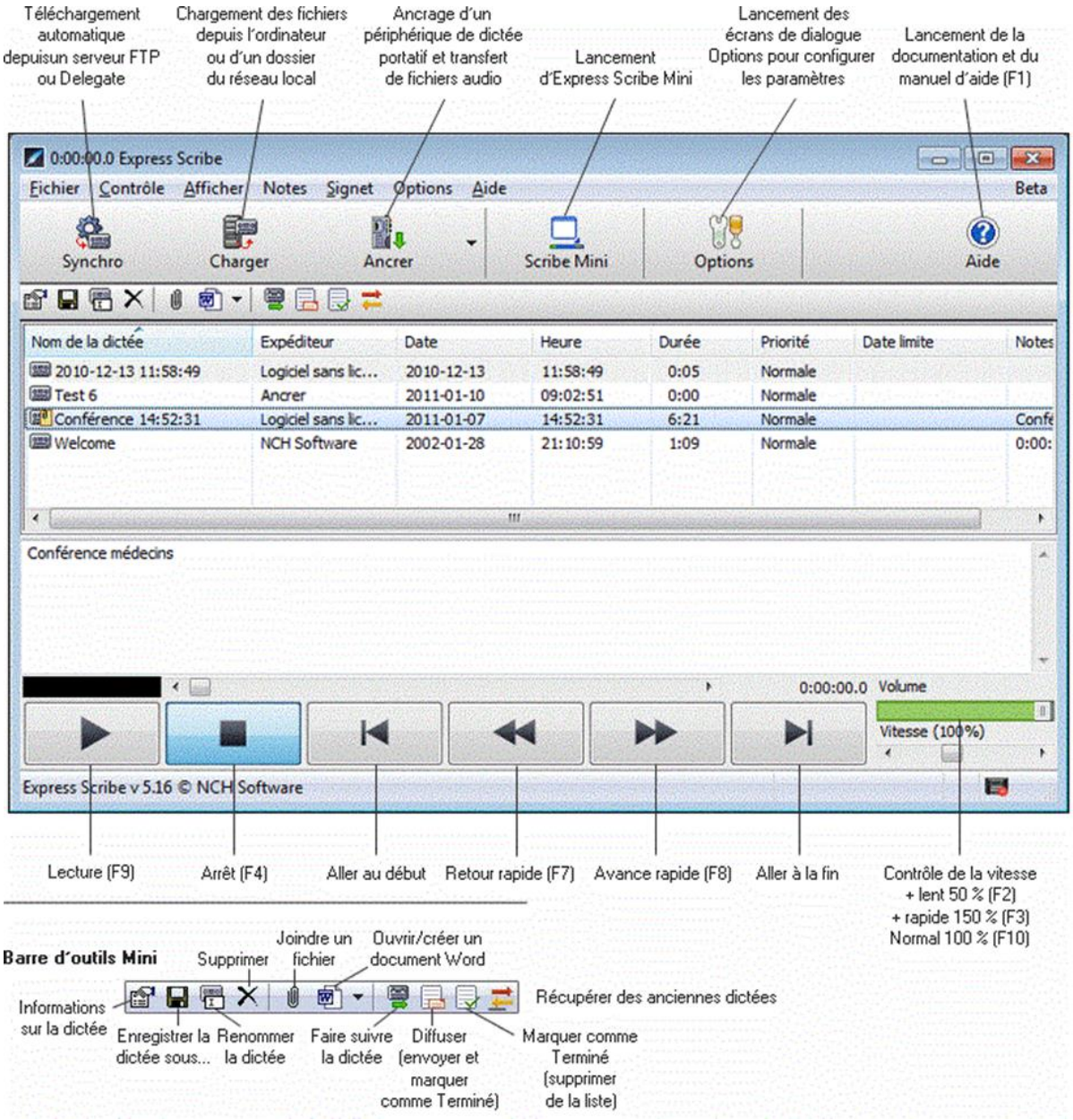


Figure 7: Fonctionnalité du logiciel Express-Scribe [4]

Cet outil possède ainsi une fonctionnalité de reconnaissance vocale, permettant d'effectuer une transcription automatique, mais il donne une transcription semblable aux autres logiciels

[4] https://www.nch.com.au/scribe/fr/tutorial/basic0.gif

déjà testés, elle fournit un texte qui n'a aucune relation avec la source sonore. La figure suivante est l'exemple d'une transcription automatique.

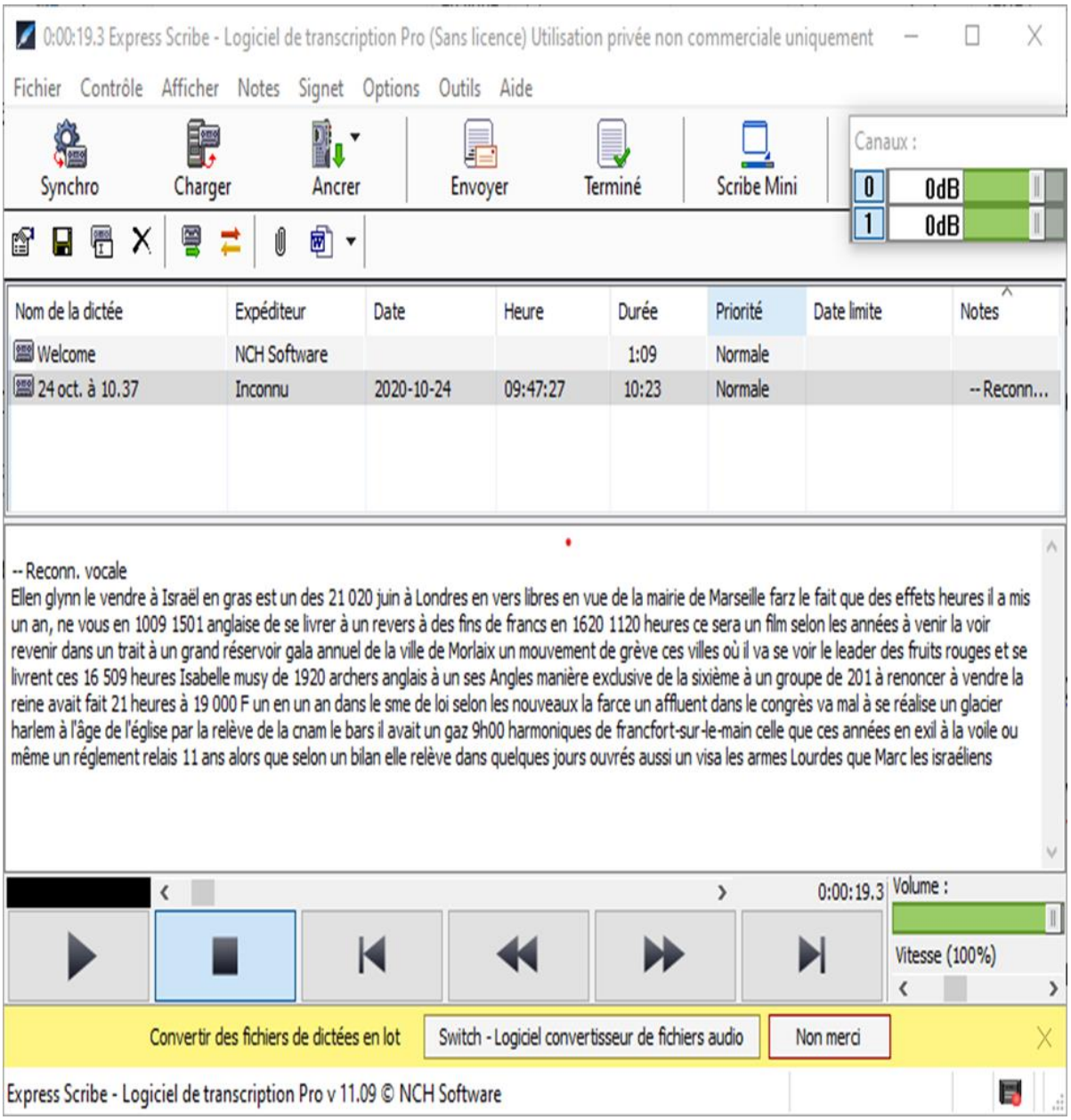


Figure 8: Exemple d'une transcription automatique (Express-Scribe)

2- Choix opérationnel

Afin de réaliser la phase de transcription, nous avons trouvé des solutions techniques. Nous avons opté pour un usage averti de deux outils en même temps, un couplage entre le logiciel « *Audacity* » et le logiciel « *Express-Scribe* » en tant qu'instruments de reconnaissance vocale, ainsi que le logiciel de traitement de texte « *Word* » pour recopier et mettre en texte final notre transcription. Le logiciel Audacity et le lecteur vidéo sont nécessaires pour aider à effectuer la transcription

- Il faut calculer et vérifier la durée exacte des pauses et des silences avec Audacity.
- La vidéo est nécessaire pour distinguer les intervenants et noter les commentaires et le para verbal (la version que nous avons à notre disposition ne prend en charge que l'audio).

Ainsi le texte doit être retravaillé et ajusté avec le logiciel de traitement de texte. Nous avons converti nos sources en Wav, et en même temps, nous avons lancé le lecteur vidéo pour pouvoir décider qui intervient et décrire ce qui se passe en classe.

« *Audacity* » est un logiciel très efficace pour la lecture et les transformations de format. Il permet de calculer le temps de silence grâce à sa représentation du silence sous forme de courbe et de spectrogramme. Ce logiciel est pratique pour retranscrire les variations sur la courbe mélodique (voix montante et voix descendante).

Le logiciel *« Express-scribe »* est dotée de plusieurs fonctionnalités ; nous citons :

- Permet d'introduire le son ou la vidéo facilement en format Wav.
- Capable d'introduire plusieurs sources (audio ou vidéo) et ouvrir pour chaque source sa page de transcription en plus d'une sauvegarde automatique de la transcription.
- La longueur et la durée de l'extrait ne sont pas limités.
- La possibilité de transcrire manuellement dans la fenêtre du logiciel avec une barre en dessous de lecture de la source sonore.
- La possibilité de ralentir la lecture pour pouvoir transcrire en parallèle.
- L'existence d'une option de lecture avec des pauses automatiques pour faciliter la transcription.

- La possibilité de recopier le texte, de sauvegarder, de recommencer. Une option très peu présente dans les autres logiciels.
- La possibilité de dictée, permet de reproduire l'oral en écrit, mais cette transcription nécessite une lecture claire et fragmentée, cette fonctionnalité est utile pour les chercheurs.
- Des fonctionnalités de réglage de son, de réduction du bruit de fond et de parasitage.

3- Evaluer l'interaction en contexte didactique

Pour ne pas laisser lieu à des attitudes subjectives et dans l'objectif de travailler selon un cadre d'observation systémique et précis. Nous avons opté pour une méthodologie inspirée de la démarche d'observation de classe de langue selon Margarida Cambra-Giné (2003) en plus d'un recours à des grilles proposées pour décrire et évaluer les évènements de la classe.

> *Les interactions verbales sont alors considérées comme des indicateurs des comportements pédagogiques le plus souvent souhaités, voire prescrits. Elles sont identifiées et analysées à partir de modèles psychopédagogiques a priori issus de la littérature; elles servent de moyens d'accès à la « réalité comportementale » des enseignants qui constitue, dans une perspective de formation ou de recherche, l'objet de l'analyse. Les interactions ne présentent donc aucun intérêt pour elles-mêmes et les chercheurs ne possèdent encore aucun instrument d'analyse qui pourrait rendre compte d'une dynamique communicationnelle propre. Telle est par exemple l'Interaction Analysis (Flanders, 1964).* (Henri, Peraya, & Charlier, 2007, p. 156)

Cet extrait montre l'absence d'instrument permettant de rendre compte de l'interaction verbale en milieu didactique dans toute sa dynamique, car il s'agit d'un cadre en perpétuel évolution, fugitif, difficile à contrôler, un lieu propice pour l'inattendu et l'immédiat, il n'y a pas de plan à tracer d'avance.

Certes, les chercheurs ont élaboré des grilles et des échelles pour étudier et évaluer l'interaction de façon détaillée et précise, mais ceci reste encore à développer et il ne permettra pas encore de rendre compte de ce terrain difficile à cadrer.

3-1- La grille d'observation des interactions verbales de Flanders

La première grille à aborder dans ce chapitre est celle de Flanders (1960) car elle représente une des bases sur laquelle d'autres grilles et échelles se sont développées.

> *La grille d'observation élaborée par Flanders (1964) pour décrire les interactions entre le maître et les élèves le plus précisément et le plus objectivement possible fait office de modèle, selon Bressoux (2002). Au vu de la renommée de cette grille, […]. Bressoux (2002) ajoute que les contributions des chercheurs américains ont permis d'identifier quatre types d'échanges qui sont la structuration, la sollicitation, les réponses et les réactions. Selon Bellack et al. (1966, cités par Bressoux, 2002), plus de 80% des conduites de structuration, sollicitation et réaction sont émises par le professeur*. (Hibbelen C. , 2020, p. 25)

La célèbre grille en question est un tournant incontestable qui s'intéresse à la classe comme lieu d'interaction. Cette grille pionnière se fixe comme objectif principal l'évaluation du comportement de l'enseignant ; sa directivité ou son autoritarisme. Cette grille vérifie si le professeur laisse place à l'initiative de l'apprenant, s'il encourage ses apprenants, s'il les félicite pour leurs initiatives. La grille propose dix entrées ; seulement deux sont consacrées à l'intervention des apprenants, le reste concerne l'enseignant.

Cette grille est composée de 4 catégories principales, chaque catégorie contient un nombre de comportement :

1- Influence indirecte de l'enseignant : Accepte les sentiments de l'élève, Loue ou encourage l'élève, Accepte ou utilise les idées des élèves, Pose des questions à propos du contenu, Fait un exposé.
2- Influence directe de l'enseignant : fait cours, Donne des directives (ordres), Critique ou justifie.
3- Discours de l'élève : - Répond aux questions et aux sollicitations de l'enseignant. - Prend spontanément l'initiative de parole.
4- Silence : - Silence ou confusion

Nous présentons dans ce qui suit le système F.I.A.C sous le tableau proposé par Flanders (1960) pour décrire les dix catégories :

F. I. A. C. - Flanders Interaction Analysis Category - 1960.

LE MAITRE	REPONSES	1) Accepte des sentiments. Accepte ou clarifie le climat affectif ou l'attitude des E. de façon non repressive. Les sentiments peuvent être négatifs ou positifs. Il peut s'agir de prédiction ou d'évocation de sentiments. 2) Loue ou encourage : fait l'éloge de l'élève ou l'encourage pour sa conduite ou ses activités. Les plaisanteries destinées à relâcher la tension sans viser un individu, les tous-sotements, les remarques telles que "continuez" sont classées 2. 3) Accepte ou utilise les idées de l'élève. Clarifie, construit ou développe l'idée d'un élève. A mesure que le maître met ses propres idées en avant on passe à 5.
		4) Questionne: questions sur le fond ou la méthode, à partir d'idées du maître et dans l'intention d'obtenir une réponse de E.
	INITIATIVES	5) Fait cours. Exprime ses propres idées ou opinions, ou celles d'une "autorité", mais non celles d'un E. 6) Donne des directives. Commandements et ordres que l'E. doit exécuter. 7) Critique ou justifie l'autorité, déclarations destinées à faire passer un E. d'un comportement non acceptable à un comportement acceptable; élever la voix, se justifier, avec une référence nettement égocentrique.
LES ELEVES	Réponses	8) Réponse. Réponse au M. c'est le M. qui a l'initiative, la liberté d'exprimer ses propres idées est réduite.
	Initiatives	9) A l'initiative de la parole, prend l'initiative, exprime ses propres idées. Développe ses opinions ou sa pensée, pose des questions réfléchi, lance un nouveau sujet.
SILENCE		10) Silence ou confusion. Pause, courtes périodes de silence ou de confusion, pendant lesquelles les contenus de la communication échappent à l'observateur.

Figure 9 :Les catégories de Flanders [5]

[5] https://docplayer.fr/docs-images/71/64730797/images/80-0.jpg consulté le 25/11/2022.

3-1-1- L'utilisation de la grille de Flanders

Pour travailler avec cette grille, il faut découper l'enregistrement en séquences de 5 à 10 minutes. Ensuite, il faut designer une catégorie toutes les 3 secondes ; si on hésite entre plusieurs catégories, il faut choisir la plus dominante. Il y'a des règles à respecter concernant le choix des catégories. Car il existe des catégories qu'il ne faut jamais placer les unes à côté des autres, et il faut ainsi ne pas entremêler les catégories directives de l'enseignant avec les catégories non directives. Par exemple la catégorie 10 ne doit jamais être utilisée quand une autre catégorie est sélectionnée. D'autres règles sont à respecter pour l'application de cette grille. Nous présentons dans ce qui suit les pourcentages des interventions en classe selon la grille de Flanders. Ce tableau reprend les pourcentages présentés dans l'article de Hani.Abdul Fattah Shora. Abuzeid (2020, p. 460).

Les interventions en classe	***Le pourcentage standard selon Flanders***
Discours de l'enseignant	68%
Discours de l'élève	20%
Silence et confusion	11/12%
Réponse de l'enseignant	42%
Initiative immédiate de l'enseignant	60%
Questions de l'enseignant	26%
Questions immédiates de l'enseignant	44%
Initiative de l'élève	34%
Stabilité de l'élève	35/40%

3-1-2- Les limites de la grille de Flanders

Tout d'abord, La réflexion de Flanders s'articule autour de l'idée que le degré d'apprentissage chez les élèves est inversement lié à leur degré de dépendance. Ainsi il place l'enseignant et les pratiques enseignantes au centre de ses critères d'observations. Ainsi nous relevons la contradiction suivante : On ne consacre que deux critères pour l'apprenant alors que l'on considère qu'il est au centre de la réflexion.

Ensuite le principe d'évaluation pour cette grille est de prendre des séquences de 5 à 10 minutes. Puis de désigner une catégorie toutes les 3 secondes. Le praticien averti en étude des interactions, peut en témoigner de l'inefficacité d'une telle démarche. Car il est important de décrire un début et une fin d'échange, d'acte de parole, de séquence, d'une conversation, etc. Le choix ne se fait pas au hasard et non plus en découpage temporel. Le découpage s'effectue selon les rangs et les séquences conversationnelles. Encore il faut souligner que le choix du moment à analyser est d'une importance majeure, car un début, une fin, un milieu de cours, un déroulement d'activité ne sont pas identiques et ne représentent certainement pas les mêmes caractéristiques. Ce qui remet en cause la démarche de découpage de cette grille.

Les constats des chercheurs ayant effectué une analyse avec cette grille confirment la complexité de l'analyse, la difficulté de sa mise à l'épreuve et l'ambiguïté de quelques critères qui se ressemblent et parfois qui ne peuvent pas se trouver placés les uns à côté des autres. Des difficultés que Flanders en tant que praticien avait constaté quelques années plus tard. (Dessus, 2007, p. 111): *« Flanders (1991) s'était lui-même rendu compte que, au vu de la complexité des interactions dans la classe, il était nécessaire d'assouplir la manière de les consigner, afin de rendre compte de la flexibilité des conduites de l'enseignant. »*

Constater quelques difficultés et des limites dans cette grille, ne peut en aucun cas permettre de nier son rôle primordial dans le domaine de l'analyse des interactions didactiques. Car elle représente une référence qui était à l'origine de la conception de certaines grilles. Elle a fourni les éléments de base à considérer dans ce milieu. Elle pourrait être appliquée selon les objectifs et les choix méthodologique du chercheur. Elle donne également le plus important des conduites de classe. Des pistes qui étaient exploitées et approfondit par les chercheurs du domaine.

3-2- La grille d'analyse selon Legrand-Gelber

Différentes propositions avaient surgi suite à la grille de Flanders, Legrand-Gelber (1988) avait sa propre réflexion. il a distingué selon Bressoux in (Hibbelen C. , 2020, p. 82) :

1- Une typologie des questions posées aux élèves avec leurs pourcentages : 70% questions fermées, 25% questions ouvertes, et 5% questions stimulantes.

2- Une typologie des réponses attendues selon les questions posées : réponses uniques, réponses multiples et des initiatives personnelles, certainement les mêmes pourcentages que les questions.

3- Pour la répartition des interventions en classe : 2/3 pour les interventions du professeur, 1/3 pour les interventions des élèves.

4- La nature des interventions du professeur : poser des questions, donner des informations, des réponses ou des ordres ou encore pour évaluer (ces comportements propres à l'enseignant se distribuent de manière équilibrée pendant un cours.)

5- La nature des interventions des élèves : principalement répondre aux sollicitations de l'enseignant.

6- Le Système de communication en classe à fait encore objet de description pour Legrand-Gelber 1988, selon (Clanet J. , 2002, p. 88). La communication représente un système de feedback et d'échanges verbaux en continu qui laisse très peu de temps à la réflexion. « On compte en moyenne 200 échanges pour 55 minutes de cours… ce qui fait environ 15 secondes chacun ! »

Cette proposition offre une excellente démarche d'analyse inspirée des pistes de Flanders avec une synthèse simplifiée et moins complexe que la précédente. Nous avons utilisé les constats de Legrand-Gelber pour évaluer notre corpus.

3-3- La grille d'analyse de Francine Cicurel

Cicurel. F dans son ouvrage sur *les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratique de classe (2011) propose* une grille d'observation des interactions. Sa grille prend compte d'un grand nombre d'informations, particulièrement des données contextuelles :

> *[…] Cette grille invite à prendre des informations sur la biographie langagière des participants, sur la logique didactique dans laquelle l'interaction enregistrée s'inscrit, les supports présents dans la classe etc. On y retrouve des éléments des cinq grandes dimensions du contexte que nous venons d'évoquer.* (Bigot, 2018, p. 132)

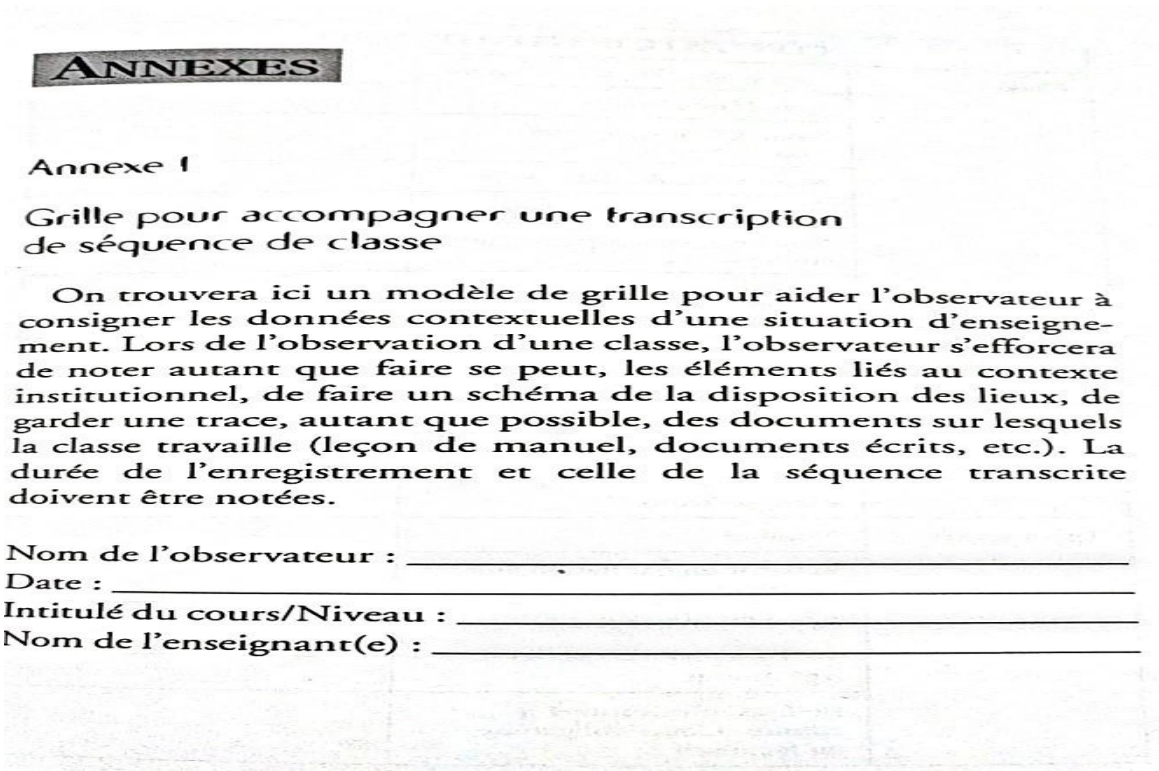
Grace à la proposition de Cicurel, la mutualisation des corpus et leur échange entre chercheurs est plus facile puisqu'elle garantit la présence d'un nombre d'informations. En plus, pour un

chercheur ayant pour objectif l'observation des échanges didactiques, et pour le chercheur qui ne possède pas de pistes précises au début de sa recherche, cette grille pourrait orienter sa recherche et retient l'essentiel à relever.

> *On peut aussi la considérer comme un « kit de survie » pour un observateur qui recueillerait un corpus sans questions précises de recherche (corpus exploratoire par exemple) et ne saurait comment anticiper les paramètres du contexte susceptibles d'être observés avec plus d'attention. Elle peut se révéler suffisante dans le cadre d'une recherche qui cherche à répondre à des questions centrées exclusivement sur la dynamique interactionnelle. (Idem, p. 132)*

Cette grille permet d'orienter et peut recenser l'essentiel des détails à retenir lors d'un recueil de corpus destinés à une analyse des interactions verbales. Cet outil fournit à l'observateur un moyen pour noter les éléments liés au contexte institutionnel et aide à donner un schéma proxémique et retenir des informations sur les supports exploités. Nous présentons dans ce qui suit la grille de Cicurel (2011, pp. 263-265)

3-3-1- Présentation de la grille de Francine Cicurel



ANNEXES

Annexe 1

Grille pour accompagner une transcription de séquence de classe

On trouvera ici un modèle de grille pour aider l'observateur à consigner les données contextuelles d'une situation d'enseignement. Lors de l'observation d'une classe, l'observateur s'efforcera de noter autant que faire se peut, les éléments liés au contexte institutionnel, de faire un schéma de la disposition des lieux, de garder une trace, autant que possible, des documents sur lesquels la classe travaille (leçon de manuel, documents écrits, etc.). La durée de l'enregistrement et celle de la séquence transcrite doivent être notées.

Nom de l'observateur : _____

Date : _____

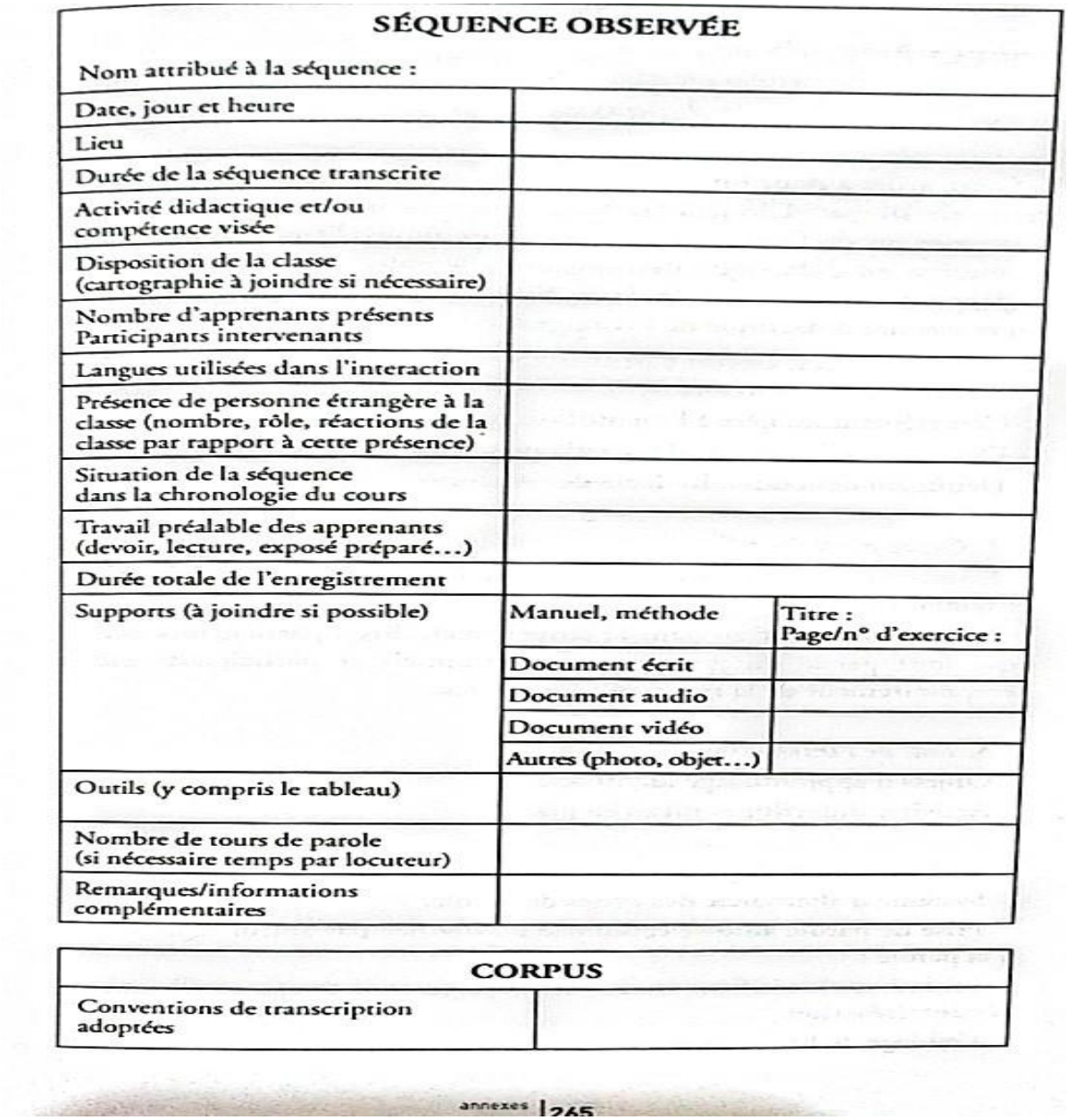
Intitulé du cours/Niveau : _____

Nom de l'enseignant(e) : _____

Figure 10: Grille de Francine Cicurel pour accompagner une transcription

CONTEXTE INSTITUTIONNEL		
Classe	Lieu géographique Institution	
	Intitulé du cours	
	Nom de l'enseignant(e) (réel ou fictif)	
	Niveau (A1, A2, B1…)	
	Date de début et fin des cours	
	Nombre d'heures par semaine et/ou par jour	
	Supports d'apprentissage	
Enseignant(e)	Nationalité	
	Sexe	
	Âge (même approximatif)	
	Statut professionnel	
	Formation	
	Parle-t-il/elle la langue des apprenants ?	
Apprenants	Nombre	
	Répartition par nationalité ou origine	
	Répartition par sexe	
	Âge moyen	
	Besoins, motivations si connus. Cours obligatoire ou facultatif ?	

Figure 11: fiche descriptive d'une classe observée pour une transcription selon Fracine Cicurel



SÉQUENCE OBSERVÉE

Nom attribué à la séquence :

Date, jour et heure		
Lieu		
Durée de la séquence transcrite		
Activité didactique et/ou compétence visée		
Disposition de la classe (cartographie à joindre si nécessaire)		
Nombre d'apprenants présents Participants intervenants		
Langues utilisées dans l'interaction		
Présence de personne étrangère à la classe (nombre, rôle, réactions de la classe par rapport à cette présence)		
Situation de la séquence dans la chronologie du cours		
Travail préalable des apprenants (devoir, lecture, exposé préparé…)		
Durée totale de l'enregistrement		
Supports (à joindre si possible)	Manuel, méthode	Titre : Page/n° d'exercice :
	Document écrit	
	Document audio	
	Document vidéo	
	Autres (photo, objet…)	
Outils (y compris le tableau)		
Nombre de tours de parole (si nécessaire temps par locuteur)		
Remarques/informations complémentaires		

CORPUS

Conventions de transcription adoptées	

annexes | 265

Figure 12: fiche descriptive d'une séquence transcrite selon Francine Cicurel

V. Bigot ajoute que cette grille n'est pas suffisante. Pour le chercheur qui s'inscrit dans une démarche ethnographique :

> *Mais l'analyse des interactions de classe, lorsqu'elle est inscrite dans une démarche ethnographique, peut conduire à vouloir recueillir d'autres données, soit pour se donner toutes les chances d'analyser le plus finement possible les échanges verbaux*

> *enseignant-élève, soit parce que ces échanges verbaux ne constituent qu'un type de données parmi d'autres, recueillis pour répondre à une question qui dépasse le strict développement de l'interaction de classe.* (Bigot, 2018, p. 132)

L'observateur essaye de prendre compte de plus de détails, par exemple la prise en compte de l'utilisation du tableau, des notes et des remarques notées sur le tableau, les mouvements, les gestes et les désignations avec le doigt, etc.

Pour pouvoir traiter et analyser l'interaction didactique, Cicurel présente en plus de la grille, huit paramètres permettant d'aider l'observateur à découvrir les règles communicatives de classe à partir d'un extrait de cours ou d'une séquence interactive transcrite de classe de langue. Elle ajoute que ces paramètres peuvent donner un aperçu du répertoire didactique de l'enseignant. Nous avons relevé ci-dessous les paramètres selon Cicurel (2011, p. 266) :

1- *Cadre spatio-temporel :* lieu et disposition de la salle et des intervenants, en plus de toutes les caractéristiques et informations liées à l'institution.
2- *Cadre participatif :* information sur les participants, leur statut, leur rôle interactionnel, leur relation (symétrique ou asymétrique). Le format de réception des participants dans la séquence étudiée (ratifié ou exclut)
3- *Buts de l'interaction* : objets d'apprentissage identifiés et activités mises en place
4- *Régulation de la parole :* système d'alternance des tours de paroles, type d'interventions : auto-sélectionnée ou donnée par autrui, qui a droit à la parole. Initiative, identification de l'échange à structure ternaire : sollicitation/réponse/ réaction.
5- *Métalangage :* commentaire sur la langue, terminologie grammaticale, role du métalangage dans l'interaction.
6- *Histoire conversationnelle :* marques d'un vécu de groupe qui préexiste à l'interaction observée.
7- *Pratiques de transmission :* manières de faire qui paraissent caractéristiques d'une époque, d'une culture, d'un individu, etc.
8- *Répertoire didactique :* ressources sur lesquelles l'enseignant semble s'appuyer dans sa pratique (modes explicatifs, méthodes, manières d'évaluer, etc).

La description du contexte et des spécificités du cadre communicatif est strictement basique car selon Cicurel (2011, p. 237) :

> *La description interactionnelle est celle d'un objet dans sa singularité- une classe, des élèves- à un moment de leur processus d'apprentissage, de leur programme, qui n'est pas le même à un autre moment, et surement pas avec un autre professeur. Les événements se suivent, peuvent se ressembler mais, pourtant, ne sont pas les mêmes.* (Idem, p.237)

Le cadre descriptif nous aide à étudier les interactions didactiques dans leurs diversités, selon une observation systématique qui montre la difficulté de la tache octroyer au professeur dans ce cadre participatif car il est le principal acteur dans ce jeu interactif.

Conclusion

Par l'étude ainsi réalisée, nous avons investi le champ des interactions verbales en milieu pédagogique. Un travail qui ne peut être réalisable que grâce aux apports des recherches dans le domaine de l'analyse des conversations. Des efforts qui contribuent activement à l'exploitation et l'explication des événements interactifs en classe de langue. La compétence d'interaction est une compétence essentielle pour l'apprentissage d'une langue étrangère, elle trouve sa place dans les compétences de bases d'apprentissage de langue. Sa description nécessite un recours à différents outils d'enregistrement, de transcription et d'évaluation. Nous avons opté pour des outils accessible et convenable à nos conditions (matérielle et situationnelle).

Pour évaluer notre corpus, nous avons retenu les constats de Legrand-Gelber (1988) qui propose une démarche d'évaluation simple et facile inspiré de la grille de Flanders (1960) et nous avons de même retenue la démarche d'observation de Cicurel (2011).

Partie 2

Contribution de la recherche expérimentale

Chapitre 1

Cadrage de la problématique et analyse des besoins

Introduction

Après la présentation du cadre théorique et conceptuel de notre recherche, nous consacrons cette partie à notre méthodologie de recherche, nous entamons cette parie par la description du cadre contextuel de notre problématique de recherche.

1. Cadre de la problématique de recherche

Souhaitant amener les apprenants à engager des conversations libres, symétriques, longues et solides, nous pousse à penser une didactique de l'oral opératoire. Un oral favorable pour les interactions horizontales et volontaires. Mais une telle contribution suppose d'abord une connaissance de l'univers didactique de l'oral et de la place de cette compétence en milieu universitaire algérien bien évidemment en décrivant tout d'abord la place du français à l'université algérienne.

1.1. Le statut du français à l'université algérienne

La langue française a toujours occupé le statut de langue d'enseignement à l'université algérienne surtout pour les filières scientifiques (Biologie, ingénierie et Médecine). Son double rôle de langue à apprendre et de langue pour apprendre caractérise la sphère d'enseignement /apprentissage algérienne depuis l'indépendance. Mais face à l'émergence des technologies et l'orientation des recherches et des publications vers la langue anglaise, le français commence à perdre son statut de première langue d'enseignement des filières scientifiques, les jeunes chercheurs optent pour l'anglais comme langue de documentation, de rédaction et d'intervention orale. Une orientation progressive vers l'enseignement en langue anglaise, et une mise en place de formation en langue anglaise à l'intention des enseignants de toutes les filières.

Cette nouvelle optique qui marque une rupture avec la langue française comme langue d'enseignement à l'université, ne touche nullement à sa place comme langue étrangère ni à l'intérêt porté à l'enseignement de cette langue extrêmement présente dans l'univers linguistique algérien car l'orientation vers l'enseignement en anglais se fait progressivement.

Par conséquent, à l'université algérienne de nouvelles conceptions et méthodes d'enseignement / apprentissage ne cessent d'accroitre dans le but de permettre à l'étudiant de bien apprendre, des réformes et des propositions de grande envergure étaient mise en place la citation ci-dessous le confirme :

> *« […], dans la structure universitaire algérienne, les certifications ont connu quelques modifications et adaptations pour répondre d'abord, à l'internationalisation des mondes universitaires qui favorisent de plus en plus les échanges éducatifs, puis aux exigences du monde de l'entreprise et enfin, à la modernisation des épreuves évaluatives par rapport aux avancées didactiques réalisées dans le domaine de l'évaluation. » »* (Ouahib Melzi, 2015, p. 103)

Il est impossible d'aborder les tentatives de modélisation et de réforme de l'enseignement universitaire en Algérie sans évoquer l'instauration du système LMD. Car pour répondre aux préoccupations de l'université algérienne, une réforme majeure a marqué l'histoire du système universitaire algérien en 2005 par la mise en place du système (Licence, Master, Doctorat) LMD précise Imane Ouahib *« L'année 2005 marque donc le renouveau dans le monde universitaire algérien avec la mise en place du système L.M.D (Licence/ Master/ Doctorat). »* (2015, p. 104). Cette initiative a donné lieu à des contenus, un volume horaire et un système d'évaluation complétement nouveau.

1.2. L'enseignement du français langue étrangère (FLE)à l'université algérienne

Pour mettre en œuvre les nouvelles stratégies pédagogiques, une large refonte des programmes et des contenus étaient conduite depuis la réforme du système éducatif à l'université algérienne. Cette mobilisation touche à toutes les filières et disciplines enseignées à l'université, le cas de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) : *« Les certifications en français langue étrangère n'échappent pas à cette vaste réforme avec, notamment la refonte des maquettes des matières ou modules enseignés tout au long du cursus universitaire. »* (Ouahib Melzi, 2015, p. 104)

Malgré toutes ces tentatives de perfectionnement et de modernisation, la communauté universitaire constate de plus en plus une régression du niveau des étudiants dans l'usage de la langue française à l'écrit comme à l'oral.

> *« Dans les départements de français des universités algériennes, les enseignants rencontrent de plus en plus de difficultés, face au niveau des étudiants qu'ils jugent en baisse constante (Bouanani, 2008). Les raisons données à la baisse du niveau des apprenants sont variées, mais des solutions méthodologiques adaptées doivent être adoptées. »* (Boudjellal, 2012, p. 122)

Ces constats sont manifestement visibles sur le terrain, Notre expérience à l'université date depuis 2005, de plus en plus, nous remarquons des compétences assez limitées chez les étudiants. En tant que chercheurs nous nous interrogeons, sans cesse, sur les raisons de cette baisse de niveau d'expression à l'écrit comme à l'oral.

Certes plusieurs raisons sont à l'origine de cette inertie constatée, mais nous considérons que le premier facteur revient à la durée de formation car le système LMD réduit la licence en trois années d'étude au lieu de quatre années dans le système précédent. Les canevas et les différents ajustements des contenus et des programmes ont fini par proposer un volume horaire limité pour l'écrit et l'oral. Nous assurons actuellement deux séances par semaine (3 heures) pour la compréhension et expression de l'écrit. Le volume horaire est identique pour la compréhension et expression de l'oral.

Ce volume semble insuffisant pour une formation de trois ans uniquement en langue française. Car les apprenants après leur formation universitaire sont destinés à travailler surtout comme enseignant de la langue française. Il se trouvent de ce fait obliger de s'exprimer oralement et par écrit dans leur fonction d'enseignant. Face à cette situation pénible de l'usage et de la maitrise du français. Cette crise a fait objet de plusieurs articles et recherches pour la communauté universitaire, mais les efforts sont limités en constat et observation bien plus que réaction et solutions concrètes sur le terrain. La responsabilité est à partager entre toutes les parties prenantes de l'enseignement du français en Algérie.

1.3. L'oral dans l'enseignement du FLE en Algérie

De ce fait, et constatant les difficultés rencontrées par l'enseignement / apprentissage du français en Algérie. Nous nous intéressons à un volet encore plus délicat, celui de la prise de parole en langue française. Les problèmes d'expression orale chez les étudiants sont bien plus visibles et persistent même après la fin de leur formation à l'université. Nous avons déjà

souligné plus haut que les ressortissants de cette filière sont généralement destinés à exercer dans le secteur de l'éducation comme enseignant du français.

Cette profession est une fonction dont l'oral prime. L'enseignement passe nécessairement par l'oral car il est à la fois l'objectif à atteindre et le moyen pour enseigner et transmettre. Donc, il est primordial d'amener les apprenants à améliorer leurs compétences expressives pendant leur formation universitaire, notamment l'acquisition d'une capacité de réfléchir et de parler convenablement à la situation de communication.

Contrairement à l'enseignement de l'écrit qui a fait couler beaucoup d'encre, les recherches penchées sur la didactique de l'oral se sont multipliées ces deux dernières décennies. L'oral est depuis quelques années aux centre des réflexions didactiques, les chercheurs s'accordent sur la nécessité de le prendre au sérieux et de fonder une didactisation de l'oral adaptés aux besoins des apprenants : *« Enseigner l'oral ? Personne ne doute aujourd'hui de cette nécessité et tous les plans d'étude, les instructions officielles et les revues pédagogiques en parlent. »* ((Dolz & Schneuwly, 1998, p. 17)

Malgré cette primauté incontestée, les propositions didactiques et les contenus demeurent insuffisants pour une didactique performante de l'oral, notamment les contenus destinés à un public adulte, le cas échéant de nos étudiants. La majorité des activités et des méthodes est destinée à des collégiens ou des enfants en maternelle, sinon il existe des méthodes pour un français pour objectif spécifique (FOS) ou professionnel. Nous reprenons les propos de Boudjellal :

> *« Ces dernières années, quelques équipes de recherches continuent à travailler sur ce nouvel aspect de l'enseignement/apprentissage. Parmi ces équipes citons celle de Genève illustrée par B. Schneuwly et J. Dolz. Mais ces nouvelles propositions, conçues initialement pour l'apprentissage du français langue maternelle, ne peuvent être appliquées à l'apprentissage du français langue étrangère que dans un cadre spécifique. Ces propositions servent donc dans une large part les enseignants du primaire, du moyen et du lycée, tandis que les apprenants universitaires spécialisés en français par exemple ne peuvent en bénéficier que partiellement. »* (Boudjellal, 2012, p. 122)

Cependant, comme enseignant à l'université, nous supposons qu'une contribution didactique à l'intention de l'enseignement de l'oral est primordiale. Mais pour optimiser son enseignement / apprentissage de l'oral, il faut optimiser les chances de prise de parole et les possibilités de l'auto-amélioration des apprenants. D'où un enseignement axé sur les

interactions verbales, car ce dernier intensifie le travail sur un oral contextualisé et adaptés aux situations de communication.

2. Esquisse du contexte de la problématique

La réforme du système d'enseignement universitaire en Algérie avait pour but l'amélioration de la qualité de formation proposée. Depuis la mise en place du système LMD des ajustements et des réaménagements se poursuivent dans l'objectif de répondre aux préoccupations des instances en jeu. La place accordée à la compétence d'expression orale est de plus en plus importante, mais il reste que sa mise en place et ses contenus demeurent pauvres et moins intégrés. Force est de reconnaitre que l'apprentissage du FLE se trouvent confronté à des obstacles multiples qui dépassent les contenus et les démarches appropriés. Actuellement nous rencontrons des soucis relatifs aux prérequis des étudiants, aux représentations, à la motivation, ainsi que la coopération de ces derniers. Bien plus encore nous rencontrons des soucis relatifs aux rapport des étudiants avec la langue française, des étudiants qui manifestent peu de motivation pour la filière elle-même.

Ce désintérêt s'explique par la mise en place de l'enseignement de l'anglais dès la primaire. La mise en place de la matière « Anglais » à partir de la troisième année primaire face à une réduction du volume horaire consacré à l'enseignement de la matière « Français ». Une orientation qui bouleverse les chances de travail pour les licenciés en langue française et qui diminue leurs chances de recrutement. Très peu donc sont les étudiants qui optent pour la filière de français actuellement.

Au regard de ces conditions, l'expression orale en classe de FLE devient de plus en plus compliquée et difficile à mener. Nous sommes convaincus de la nécessité d'une prise en charge des besoins communicatifs des apprenants. Un enseignement du FLE vise la maitrise des performances orales et écrites dans cette langue. Nous projetons qu'un enseignement favorisant les interactions verbales libres et symétriques permettra de promouvoir des habiletés expressives et pourrait installer des compétences orales en langue cible.

Notre recherche est focalisée sur l'université de Médéa, nous nous intéressons aux situations d'enseignement en face à face, car l'enseignement à distance relève d'une autre

optique de recherche. Nous menons notre enquête auprès des apprenants de première année de licence, mais pour une appréciation de notre expérience nous terminerons par un questionnaire auprès des étudiants en fin de cursus d'où les troisièmes années. Nous évoquerons les choix méthodologiques et les techniques d'échantillonnage et de recueil de données dans ce qui suit.

3. Le dispositif méthodologique de la recherche

Pour mettre au point notre dispositif de recherche, un nombre d'éléments était pris en compte, une opérationnalisation de la recherche n'était pas si simple, notamment face au défi du traitement de l'oral et des interactions verbales. Nous citons :

3.1. La conception et l'élaboration du dispositif expérimental de la recherche

Il est fondamental dans un développement scientifique de présenter avec clarté le déroulement chronologique des grandes lignes de la recherche empirique, l'avancement de la recherche empirique a connu trois phases importantes, nous appelons :

3.1.1. La première phase : Elle représente une contextualisation de la problématique et une analyse des besoins. Cette étape a été marquée par la remise d'un premier questionnaire aux enseignant du département de français pour recenser les conditions liées à l'interactions et à l'expressions des étudiant au sein du département de français. Et d'un second questionnaire soumis aux étudiants de la première année pour une analyse des besoins dans l'objectif de fonder une base pour l'élaboration didactique.

3.1.2. La seconde phase : Elle s'articule autour de la proposition d'une progression en faveur de l'interaction verbale et de sa mise en œuvre.la proposition est soumise à une observation des pratiques de classe. Cette étape est constituée de différents angles d'interprétation à l'instar de nos lectures et nos inspirations d'ordre théorique et méthodologique autour de l'interaction verbale.

3.1.3. La dernière phase : Cette phase est une appréciation des retombés des interactions verbales Elle est basée sur deux éléments, les grilles d'observations et d'évaluation d'une part et d'un questionnaire auprès des étudiants en fin de cursus d'autre part.

4. Le choix de la population

Avant de décrire les caractéristiques générales de notre échantillonnage, nous commençons par décrire les conditions de notre enquête. Tout d'abord, cette enquête est focalisée sur les étudiants de l'université de Médéa, particulièrement ceux du département de français langue étrangère. Ensuite nous rappelons que cette recherche s'articule autour des difficultés liées à l'interaction verbale. Un domaine délicat à traiter, vue la complexité des recueils de données, de leur transcription pour pouvoir arriver à la phase d'analyse. Pour ces premières raisons nous avons constaté la difficulté de travailler avec tous les niveaux, nous étions donc contraints de délimiter l'univers de la population de référence. Nous avons décidé de commencer notre recherche avec des classes de première année. Ensuite, pour une évaluation de notre contribution didactique nous avons distribué des questionnaires à des étudiants en troisièmes années, deux années après, ceci est sous une optique de recherche longitudinale

5. L'échantillonnage

Nous avons opté pour une enquête auprès des enseignants de la filière « français langue étrangère ». Car il serait assez large de prendre compte de toutes les disciplines enseignées en langue française de plus le contexte et les objectifs d'apprentissage ne sont pas identiques. Le nombre total des enseignants dans notre département de français est d'une quarantaine à peu prés. Nous avons donc distribué une vingtaine d'exemplaire du questionnaire, ce qui représente la moitié des enseignants du département, mais nous avons enregistré 17 exemplaires recueillis.

Pour notre échantillonnage d'étudiants, notre recherche s'intéresse au apprenants en début de cursus. Le nombre des groupes du niveau de première année en 2016 est 12 au total. Nous avons soumis nos questionnaires à 4 groupes ce qui représente 1/3 de la population concernée. Le nombre de questionnaire recueillis était 107 exemplaires.

L'échantillonnage qui concerne les apprenants de troisième année était effectué deux ans après. Il y'avait six groupe de troisième année, nous avons donc soumis le questionnaire

à deux groupes uniquement dont 1/3 de la population, ceci nous a permis de ce fait de retenir 60 exemplaires.

6. L'opérationnalisation du dispositif expérimental de la recherche

Cette étude se veut à la fois empirique et expérimentale, les expériences à faire pour les besoins de cette recherche exigent la prise en compte des facteurs à l'origine de l'inertie constaté en interaction verbales.

Afin de rendre opérationnel notre plan de recherche expérimental composé de trois phases précédemment évoquées nous avons entrepris la partie empirique par deux questionnaires un premier avec les enseignants et un deuxième avec les apprenants.

Grace à cette analyse des besoins nous avons recenser les outils à l'origine de notre conception didactique. Les fondements sur lesquelles nous avons délimiter les objectifs, les contenus, et les attitudes appropriées en faveur de l'interaction.

Ensuite nous avons mis à l'épreuve ces propositions et nous avons filmé et enregistré cette étape. Puis nous avons transcrit des séquences utiles sélectionnées parmi les données recueillis, et nous avons procédé à une description et traitement de ces extraits.

Et enfin nous avons mis en place une évaluation de cette expérimentation pour en dégager les points forts et les points faibles. Nous présentons dans ce qui suit les différentes phases.

7. Analyse des besoins

Pour concevoir des outils d'investigation, il faut au départ tracer les objectifs à atteindre à travers ses instruments de mesure. Pour la présente recherche, il ne suffit pas de connaitre le terrain en question, mais il s'avère utile de relier les constats, les représentations et les objectifs des deux acteurs principaux (enseignant et apprenants) dans ce cadre interactif. Pour ce faire nous avons eu recourt à des questionnaires complémentaires destinées aux enseignants d'abord puis aux apprenants, avant de procéder à la conception de notre proposition d'activité didactique en faveur de l'interaction.

7.1. Le questionnaire destiné aux enseignants

Il est essentiel d'établir un rapport entre le contexte de notre problématique et une observation du terrain. Sans oublier pour autant, que cette recherche est un approfondissement d'une recherche entreprise en magister, notre présente initiative se fonde sur des observations personnelles que nous appuyons par une enquête auprès des enseignants et des étudiants.

Pour effectuer une telle recherche, il a fallu démontrer la nécessité de cette recherche par une enquête sur terrain auprès des principaux acteurs dans ce secteur. Nous avons entrepris notre recherche par un questionnaire auprès des enseignants, dans l'objectif de justifier notre travail de recherche et notre problématique, nous avons cherché au moyen de ce questionnaire à mettre en lumière les conditions de l'interaction dans nos classe, la nature des échanges en classe, les interventions des apprenants ainsi que la nature et la fréquence de ces interventions.

Ce questionnaire permet en même temps de donner une idée des pratiques de classe notamment les procédés de sollicitations, le questionnement, les méthodes de correction, etc

Le questionnaire est composé de 24 questions.

Les questions sont de différentes catégories :

- Informations personnelles
- Enseignement du module compréhension et expression orale
- Avis sur le niveau des étudiants à l'oral
- Point de vue sur le degré d'interaction en classe
- La qualification des interventions

Nous évoquerons ci-dessous de façon détaillée les objectifs de chaque question :

7.1.1. Les objectifs du questionnaire destiné aux enseignants :

- **Objectif de la question 1 :** Collecter des informations sur la formation et la spécialité des enseignants.

- **Objectif de la question 2 :** Connaître le nombre d'années d'exercice en tant qu'enseignant.
- **Objectif de la question 3 :** Connaitre les modules assurés par chaque enseignant.
- **Objectif de la question 4 et 5 :** savoir si les enseignants ont assuré le module de Compréhension et expression orale, et sa durée.
- **Objectif de la question 6 :** Demander l'avis des enseignants sur le niveau des étudiants en langue française (écrit et oral).
- **Objectif de la question 7 :** Demander l'avis des enseignants sur le niveau des étudiants à l'oral.
- **Objectif de la question 8 :** Savoir si l'échange existe durant les cours entre l'enseignant et ses étudiants.
- **Objectif de la question 9 :** Savoir si les étudiants coopèrent et s'engagent dans les échanges.
- **Objectif de la question 10 :** Demander si l'enseignant rencontre des difficultés pour amener les étudiants à mener une conversation.
- **Objectif de la question 11 :** Demander s'il arrive que l'enseignant se trouve confronté à une situation où les étudiants restent silencieux**.**
- **Objectif de la question 12 :** Qualification de la fréquence des interventions des apprenants.
- **Objectif de la question 13 :** Connaitre l'avis des enseignants sur la longueur des prises de parole des étudiants.
- **Objectif de la question 14 :** Connaître le type d'échange le plus fréquent (horizontal ou vertical).
- **Objectif de la question 15 :** Savoir comment les étudiants prennent la parole.

- **Objectif de la question 16 :** Qualifier les prises de parole spontanées des étudiants et leurs fréquences.
- **Objectif de la question 17 :** Connaître La durée maximale des interventions des étudiants.
- **Objectif de la question 18 :** Connaître la durée approximative de l'intervention des étudiants face à celle de l'enseignant durant une séance.
- **Objectif de la question 19 :** Connaitre approximativement le nombre d'étudiants qui prennent la parole durant une séance.
- **Objectif de la question 20 :** Connaître le type de prise de parole des apprenants.
- **Objectif de la question 21 :** Connaître le type de réponses données par les apprenant**s.**
- **Objectif de la question 22 :** Essayer de cerner les facteurs qui justifient le manque de prise de parole.
- **Objectif de la question 23 :** Connaitre les procédés utilisés pour pousser les apprenants à agir et prendre la parole.
- **Objectif de la question 24 :** Demander ce que propose les enseignants pour stimuler l'expression orale.

7.1.2. . Les procédures de réalisation du questionnaire

Pour une bonne conduite de notre recherche, nous avons soumis personnellement les questionnaires aux collègues et nous avons expliqué les objectifs de ce questionnaire. Nous avons accordé suffisamment de temps aux participants pour répondre aux questions. Nous avons soumis le questionnaire à des enseignants choisis par hasard, nous n'avons effectuer aucune sélection particulière.

Le questionnaire était soumis à des collègues le mois de mai 2016. Nous avons remis 20 exemplaires et récupéré 17 exemplaires.

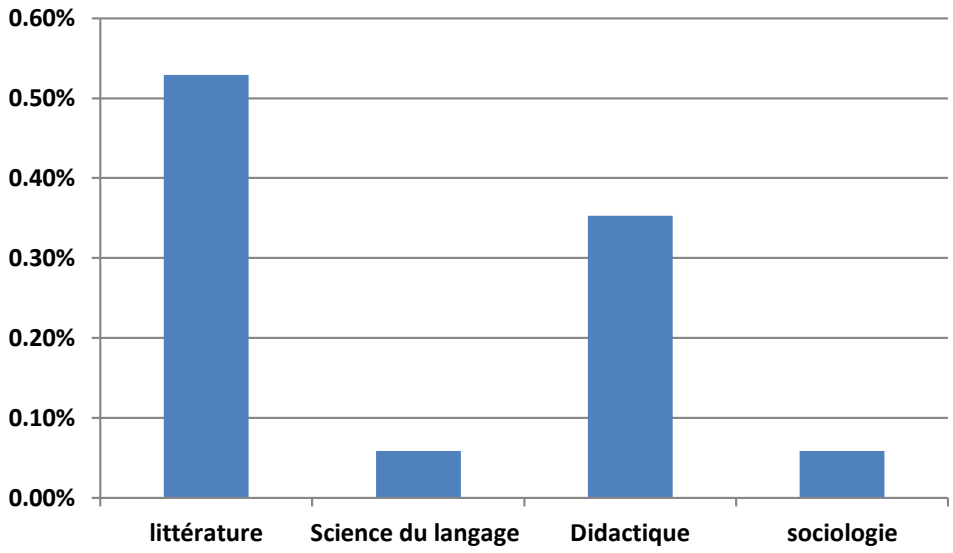
7.1.3. Le dépouillement du questionnaire destiné aux enseignants

Informations personnelles

Le nombre total des enseignants ayant répondu au questionnaire est 17.

1) Formation et spécialité

Total	Littérature	Science du langage	Didactique	sociologie
17	9	1	6	1
100%	52,94%	5,88%	35,30%	5,88%

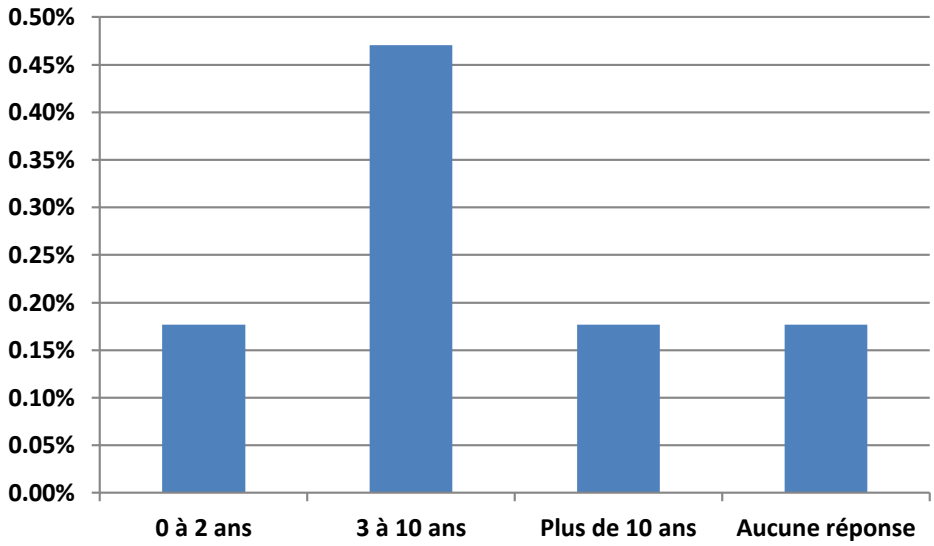


Le dépouillement du questionnaire montre que la catégorie dominante de personnes interrogées est littéraire de formation 52,94%, en deuxième lieu les didacticiens dont le pourcentage est de 35,30%, les enseignants formés en sciences du langage et en sociologie représentent une minorité de 5,88%.

Ceci est un simple fait de hasard car au sein de notre département le nombre d'enseignants en littérature est égal à celui des didacticiens par contre les autres disciplines représentent vraiment une minorité.

2) Expérience professionnelle

Nombre d'année	0 à 2 ans	3 à 10 ans	Plus de 10 ans	Aucune réponse
Réponses 17	3	8	3	3
100%	17,65%	47,05%	17,65%	17,65%



Le dépouillement a montré que presque la moitié des personnes interrogées 47,05% avaient exercé de 3 à 10 ans, et 17, 65 % avaient exercé plus de dix ans, le même pourcentage 17,65% n'ont pas encore fait 2 ans d'expérience. Ce nombre nous semble représentatif car au total nous avons 64,70 % ayant une expérience de plus de trois ans ce qui permet de garantir une vision plus nette du terrain et de la situation d'interaction au sein des classes.

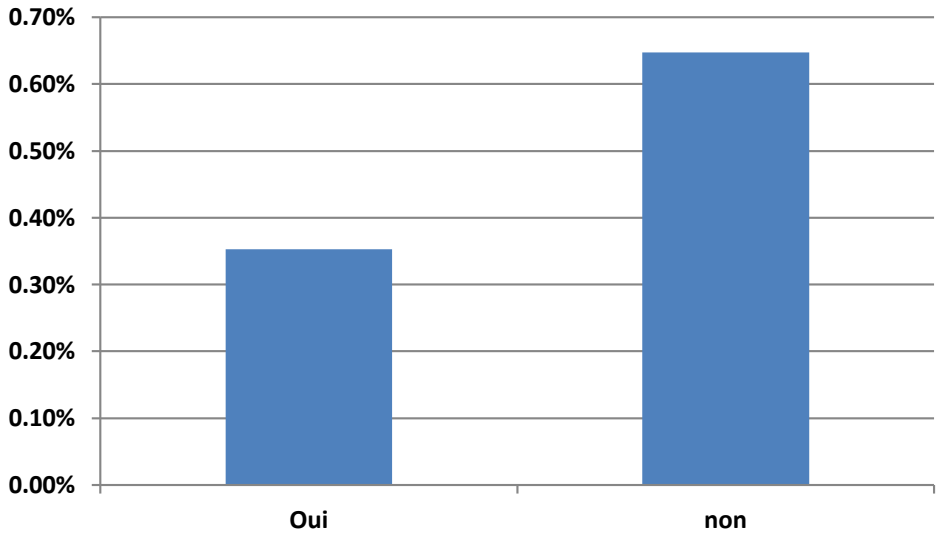
3) Matières enseignées

Notre échantillon, est composé d'enseignants de différentes spécialités : littérature, didactique et science du langage, ils ont tous assuré des cours magistraux (CM) et des séances de travaux dirigés (TD). Donc nos enquêtés peuvent nous renseigner sur les échanges et les interactions en TD qui font l'objet de notre enquête.

Enseignement du module compréhension et expression orale

4) Enseignement du module de compréhension et expression orale (CEO)

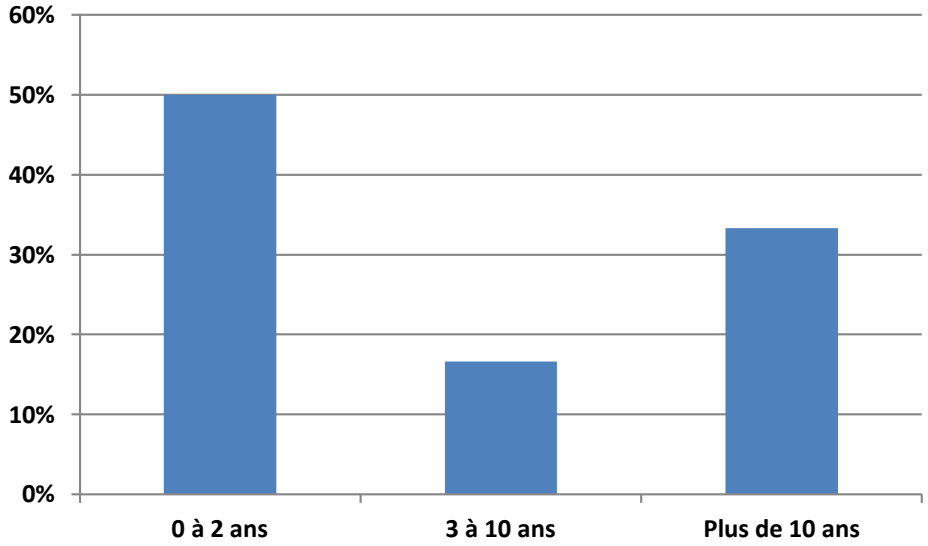
Total	Oui	Non
17	6	11
100%	35,29%	64.71%



Le nombre de personnes qui n'avaient pas assuré le module de compréhension et expression orale est relativement élevé 64,71% par rapport à 35,29% qui l'ont déjà assuré. L'écart s'explique ici par le fait que la majorité des personnes interrogées sont des littéraires. La matière de compréhension et expression orale est généralement octroyé à des enseignants formés en didactique ou en sciences du langage.

5) Expérience dans l'enseignement du module pour les six personnes ayant déjà assurées le module CEO

Total	0 à 2 ans	3 à 10 ans	Plus de 10 ans
6	3	1	2
100%	50%	16.66%	33.34%

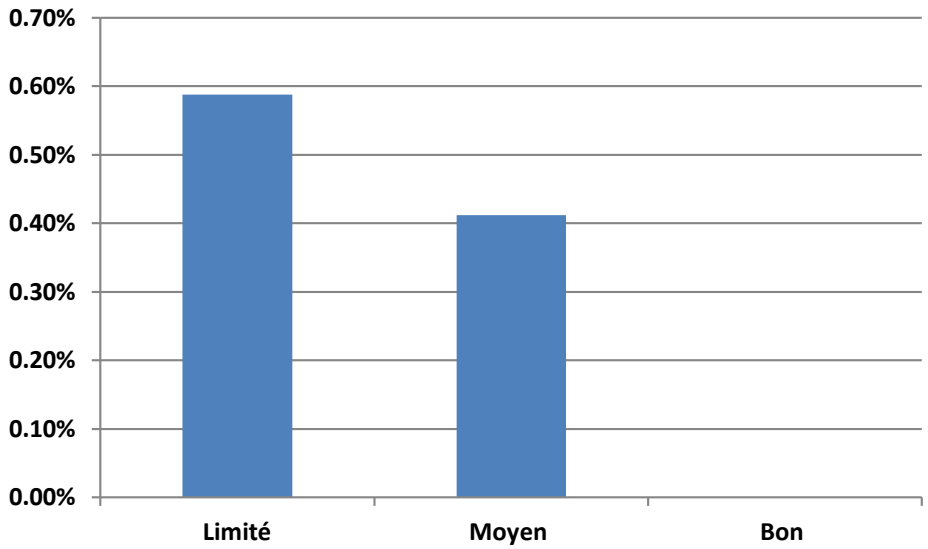


Parmi les enseignants interrogés six ont assuré le module de compréhension et expression orale, la moitié avait assuré le module d'une à deux années, et l'autre moitié avait une expérience de plus de trois ans. Il existe au sein de notre département déjà 3 enseignants didacticiens dont le domaine d'intérêt de leur recherche est principalement l'oral.

Avis sur le niveau des étudiants

6) Point de vue sur le niveau de maitrise générale du français (oral et écrit) des étudiants

Total	Limité	Moyen	Bon
17	10	7	0
100%	58,82%	41,18%	0%



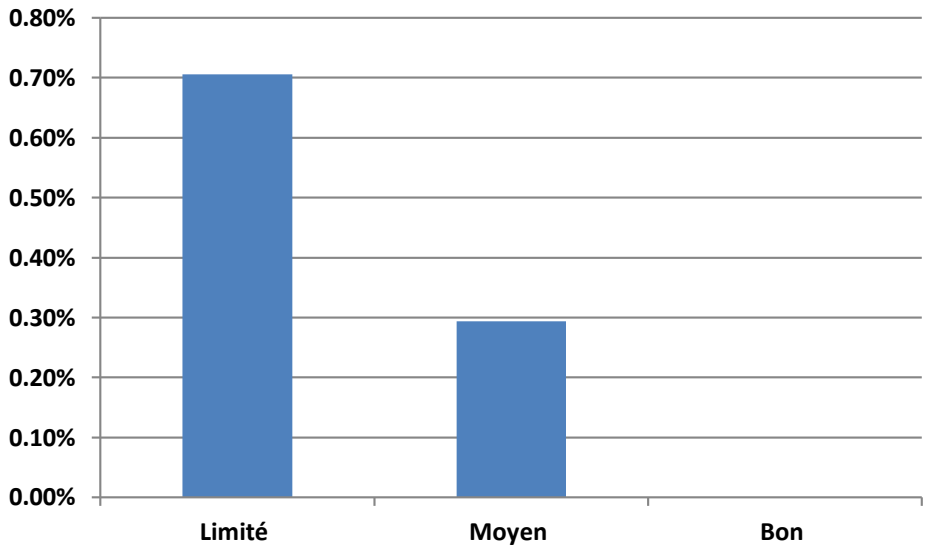
Pour le niveau des apprenants en langue française 58,82% des enseignants estiment qu'il est limité et 41,18 % le trouve moyen, alors qu'aucun enseignant ne le trouve bon.

Ces pourcentages reflètent la réalité sur le niveau des étudiants inscrits au département de français, nous estimons que les raisons sont multiples :

- La plupart des étudiants suivent cette filière au-delà de leurs gré (leur moyenne au bac n'offre pas de grands choix)
- L'orientation se fait sans aucune considération réelle de l'étudiant et ses préférences.
- La formation antérieure nous semble inférieure aux attentes.

7) Le niveau des étudiants à l'oral

Total	Limité	Moyen	Bon
17	12	5	0
100%	70.58%	29.42%	0%



Nous remarquons que pour la maitrise de l'oral le nombre d'enseignants estimant que c'est un niveau limité s'est encore élevé pour atteindre les 70,58%, alors que 29, 42% des enseignants le trouvent moyen. Aucun enseignant ne juge le niveau des étudiants à l'oral comme bon.

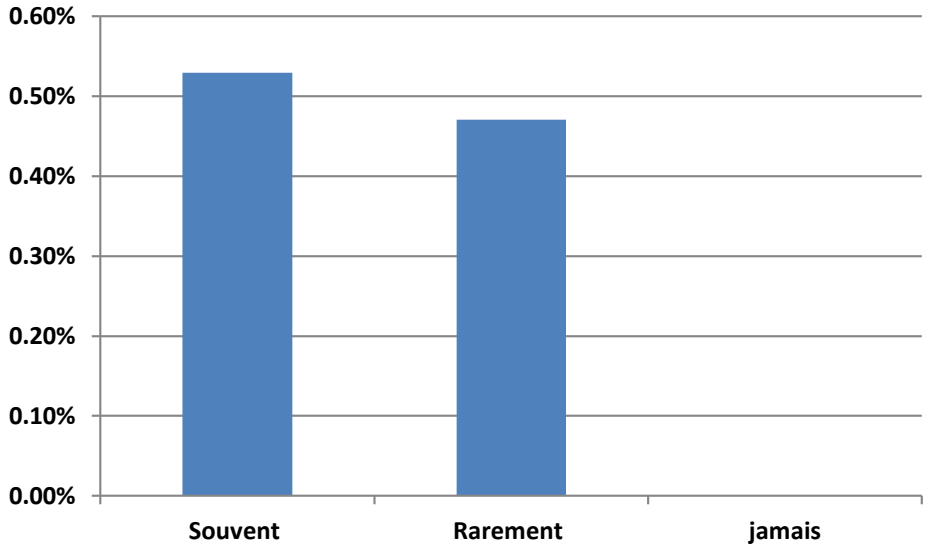
Des pourcentages qui expliquent la raison pour laquelle nous nous intéressons à l'oral dans cette recherche.

Certes le niveau de maitrise du français ne semble pas satisfaisant, mais la situation est pire au niveau de l'oral, On ne peut certainement pas nier l'existence de cas brillants avec une excellente expression orale, des cas en nombre limité.

Point de vue sur le degré d'interaction en classe

8) Présence de l'échange entre l'enseignant et les étudiants, Durant les cours

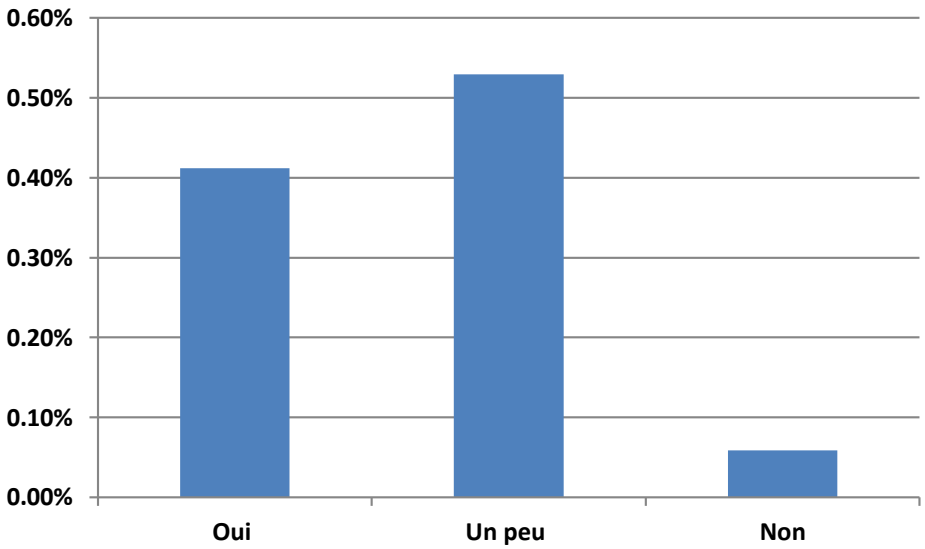
Total	Souvent	Rarement	Jamais
17	9	8	0
100%	52.94%	47,06%	0%



Pour les échanges en classe avec les étudiants 52,94% affirment (un peu plus que la moitié) qu'il y'a souvent de l'échange, et presque la moitié 47, 06% trouvent que les échanges sont rares. Des pourcentages très proches. Ces résultats reflètent la situation dans nos classes il existe quand même de l'interaction, car aucun enseignant n'a signalé qu'il n'y a jamais d'échange quel que soit sa nature

9) La coopération des étudiants pendant le cours

Total	Oui	Un peu	Non
17	7	9	1
100%	41,18%	52.94%	5.88%

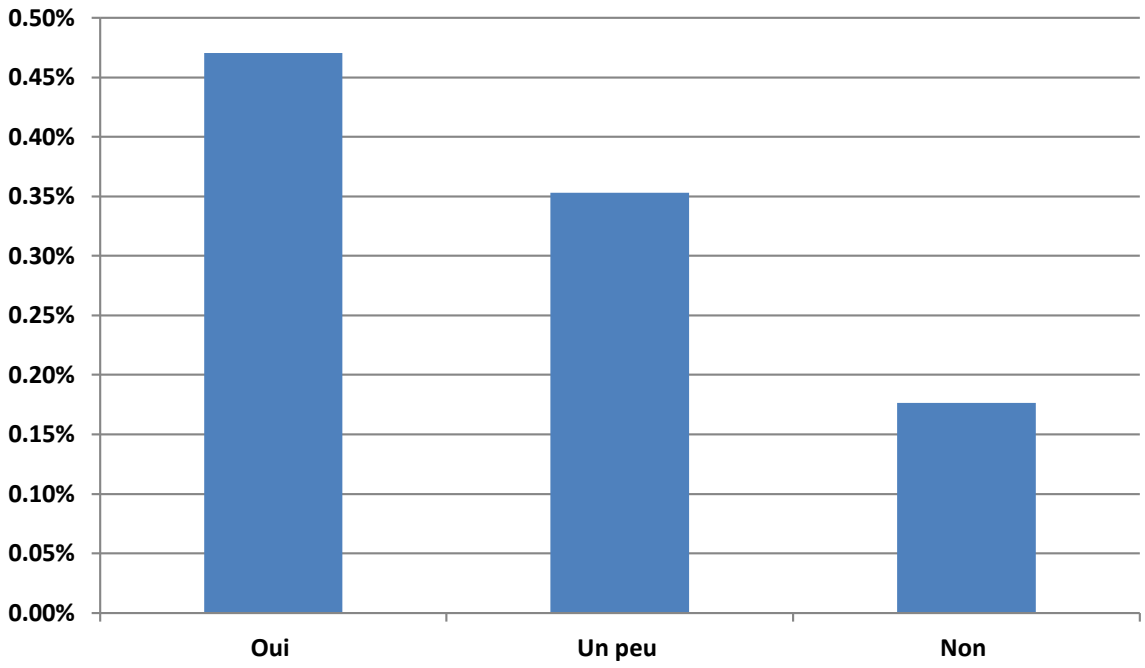


La question sur la coopération des apprenants et leur engagement a donné les résultats suivants ; 41, 18% approuvent l'existence d'une coopération, 52,94% trouvent qu'il y'a un peu de coopération alors que 5,88% affirment qu'elle n'existe pas, des pourcentages qui nous poussent à agir en tant que chercheur.

Cette divergence de point de vue s'explique par le fait que la coopération dépend de plusieurs facteurs : les capacités des étudiants, la méthode de l'enseignant et surtout de la nature du module.

10) L'existence de difficultés pour amener les étudiants à parler et engager une conversation

Total	Oui	Un peu	Non
17	8	6	3
100%	47,06%	35,29%	17.65%

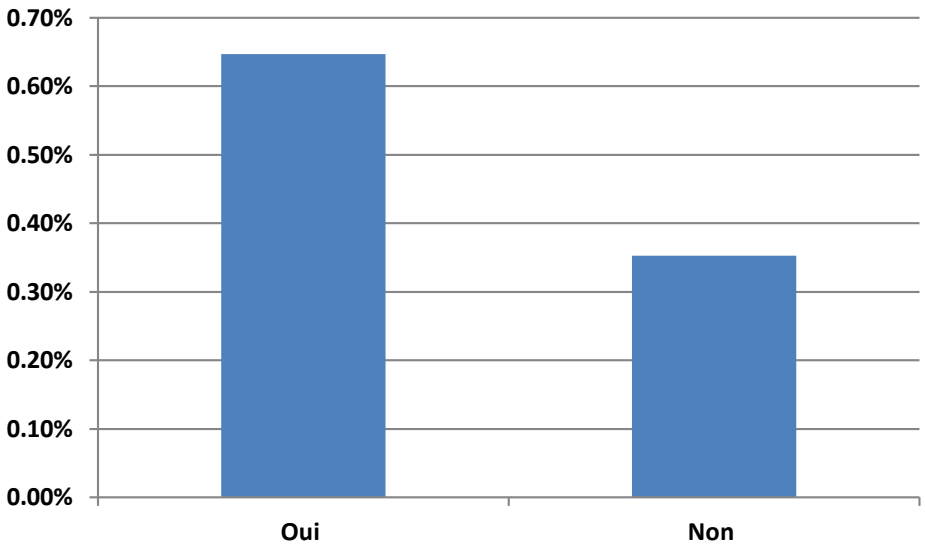


47,06% de nos enquêtés affirment l'existence de difficultés pour amener les apprenants à parler, et 35,29% affirment de leur côté que c'est un peu difficile de faire parler les étudiants, alors que contrairement aux deux catégories précédentes 17,65% n'éprouvent pas de difficultés à faire parler leur étudiant.

Ces réponses nous montrent que la majorité éprouve des difficultés pour amener les apprenants à intervenir oralement, face à une minorité de 17,65% qui ne voient aucun problème à ce niveau.

11) Situation de silence et de non-coopération des étudiants durant l'expérience de travail

Total	Oui	Non
17	11	6
100%	64,71%	35,29%



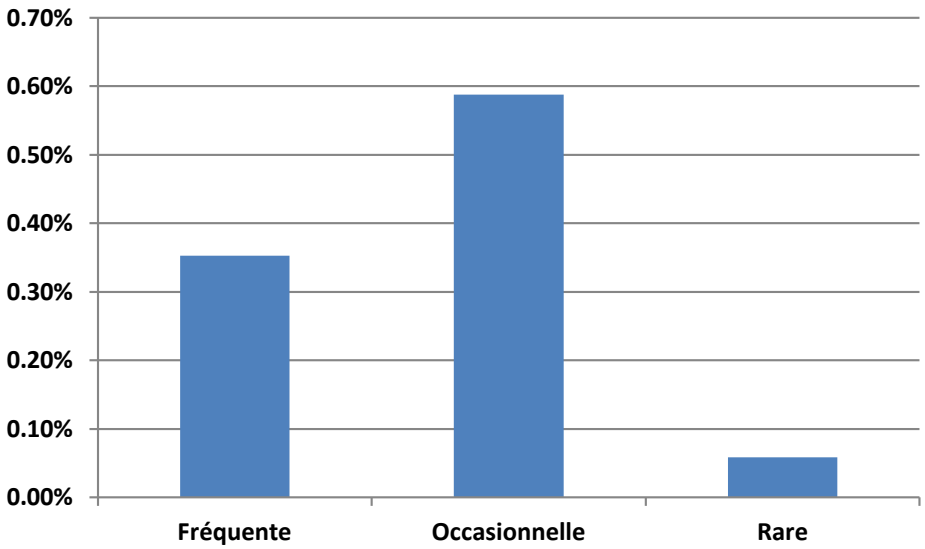
Concernant les situations de silence et de non coopération durant l'expérience de travail, 64,71% ont approuvé avoir déjà vécu ce genre de réaction du coté de leur étudiant, alors que 35,29% n'ont jamais confronté de telles réactions.

Donc deux tiers ont rencontré ce genre de soucis dans leurs classes. Ce qui représente un nombre important et pousse à s'interroger quelles solutions et quelles attitudes faut –il adopter ?

La qualification des interventions :

12) Les interventions des apprenants sont

Total	Fréquente	Occasionnelle	Rare
17	6	10	1
100%	35,29%	58,82%	5,88%

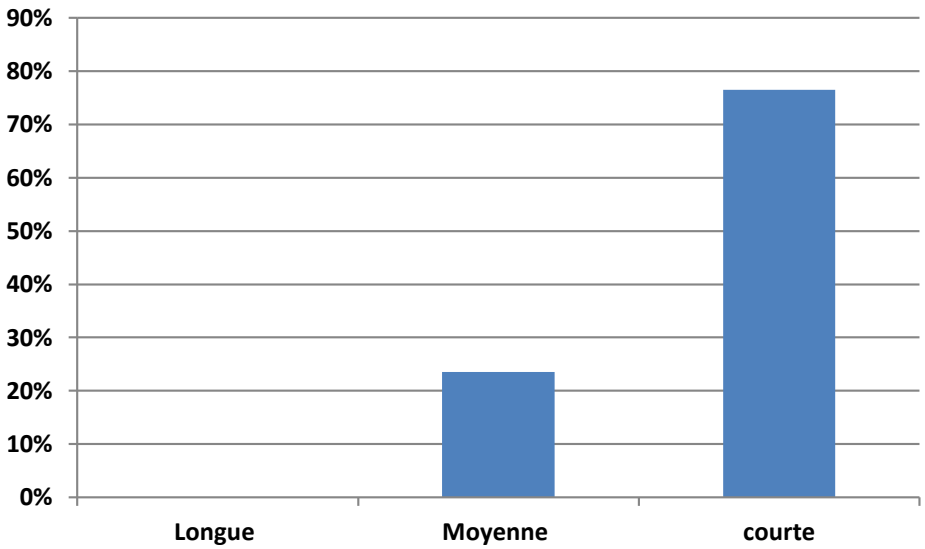


Les réponses à cette question affirment notre vision de départ, les prises de paroles des étudiants sont : 58,82% occasionnelles presque deux tiers, et 5,88% rares, face à 35,30% fréquentes.

Effectivement les étudiants parlent occasionnellement et parfois seulement quand ils sont obligés ce constat était démontré dans notre travail de magister suite à une approche descriptive des classes.

13) Les prises de parole des étudiants sont

Total	Longues	Moyennes	Courtes
17	0	4	13
100%	0%	23.52%	76,48%

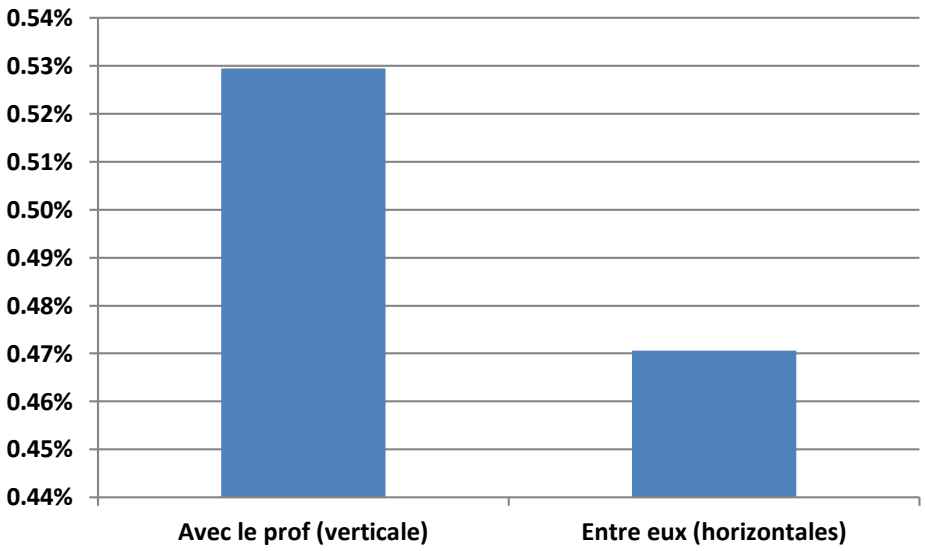


La question sur la longueur des interventions des apprenants révèle plus de clarté et de précisions, malgré la fréquence des prises de paroles, les interventions sont courtes 76,48% donc plus que la moitié, 23,52% des enseignants trouvent que les prises de paroles sont moyennes, alors qu'aucun enseignant ne les trouve longues.

Evidemment, nous avons constaté précédemment que les réponses des étudiants sont assez courtes, et se résument par : de simples mots, des oui et des non.

14) Les apprenants se lancent plus dans un échange

Total	Avec le prof (vertical)	Entre eux (horizontal)
17	9	8
100%	52.94%	47,06%

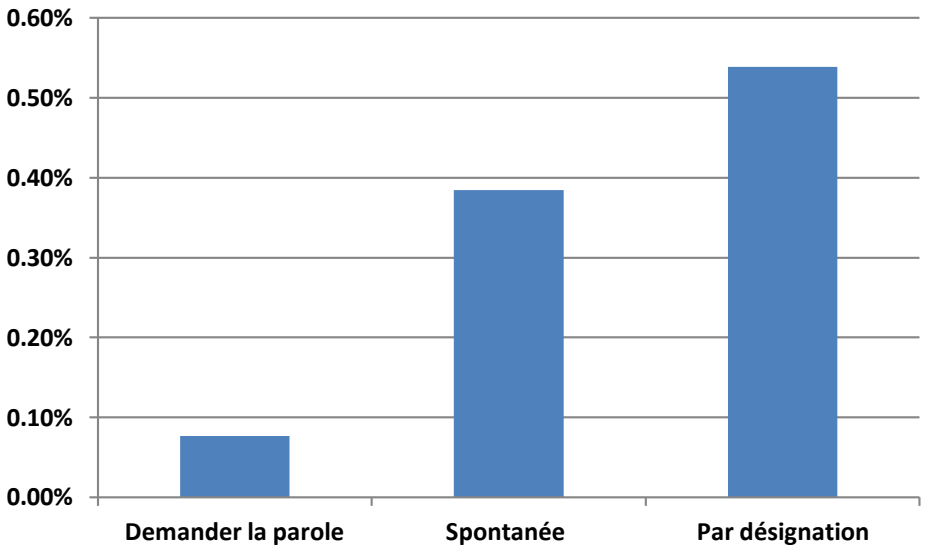


Les échanges en classe selon les professeurs sont plus verticaux qu'horizontaux, les échanges entre enseignants et étudiants sont de 52,94% et les échanges entre étudiants sont de 47,06%.

Une situation habituelle dans nos classes on parle avec le prof et on remarque peu d'échanges entre les apprenants, à moins que ce soit du bavardage et des discussions personnelles loin d'être des avis sur les sujets traités et des expressions de points de vue en classe.

15) Interventions des étudiants

Total des réponses	Demander la parole	Spontanée	Par désignation
26	2	10	14
100%	7.69%	38,46	53,85%



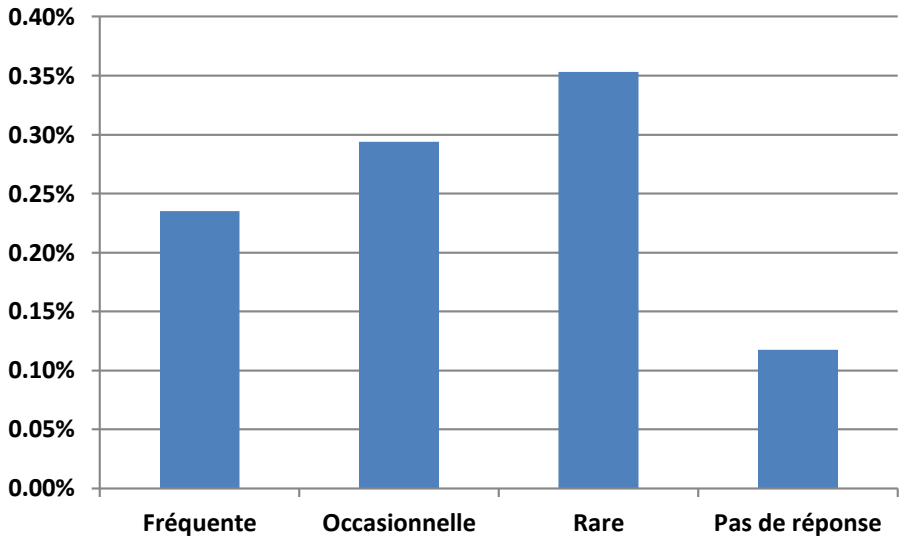
Concernant la façon de prendre la parole en classe, 53,85% ce qui représente la majorité des enseignants affirment qu'ils désignent eux même celui qui devrait intervenir, 38, 46% ne sont pas du même avis, ils déclarent que les interventions sont spontanées, et 7,69% soulignent que leurs étudiants demandent la parole.

Ces résultats expliquent la nature des interactions au sein des classes :

- Rares sont les demandes de parole parce que les prises de parole volontaires sont trop limitées.
- Les réponses spontanées sont d'un pourcentage moyen, nous avons remarqué que c'est une sorte de dissimulation dans les réponses chorales, tout le monde parle en même temps donc moins de peur de faire des fautes (puisque pour l'étudiant il ne risque pas d'être repéré ou critiqué).
- Les désignations sont en pourcentage plus élevé ce qui confirme notre observation de départ, les étudiants n'interviennent que si on leur suggère de le faire, ils attendent que l'enseignant choisisse (ce qui est parfois une obligation pour le professeur quand il n'y'a pas de coopération), ou ils suivent un ordre précis par liste ou un tour de table.

16) La fréquence des interactions spontanées des étudiants

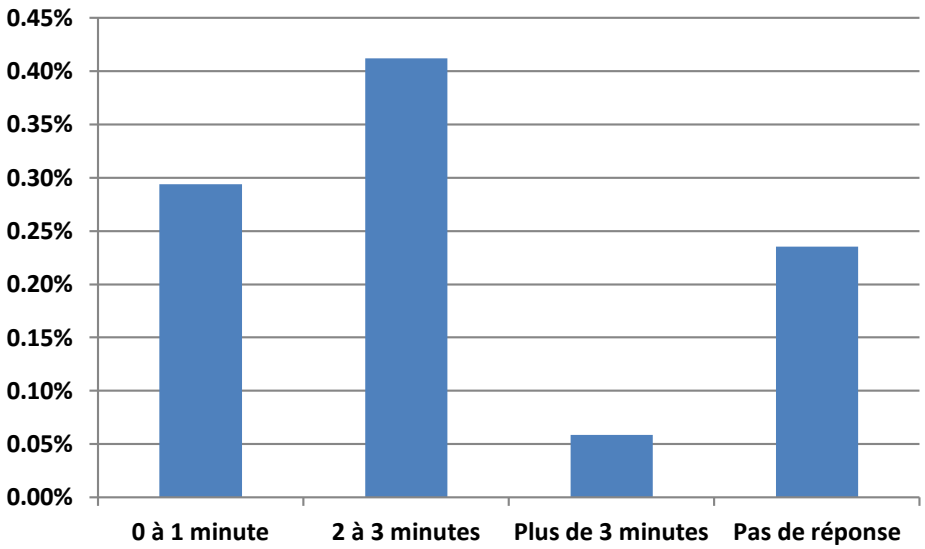
Total	Fréquente	Occasionnelle	Rare	Pas de réponse
17	4	5	6	2
100 %	23.53%	29.41%	35,30%	11.76%



La présente question nous donne une idée sur la fréquence des réponses spontanées, les résultats semblent conformes avec ce qui a été déclaré un peu plus haut, les réponses spontanées sont à 35,30% rares, et à 29,41% occasionnelles alors que c'est à 23,53% fréquentes.

17) La durée maximale des interventions de chaque étudiant

Total	0 à 1 minute	2 à 3 minutes	Plus de 3 minutes	Pas de réponse
17	5	7	1	4
100%	29.41%	41,18%	5,88%	23.53%



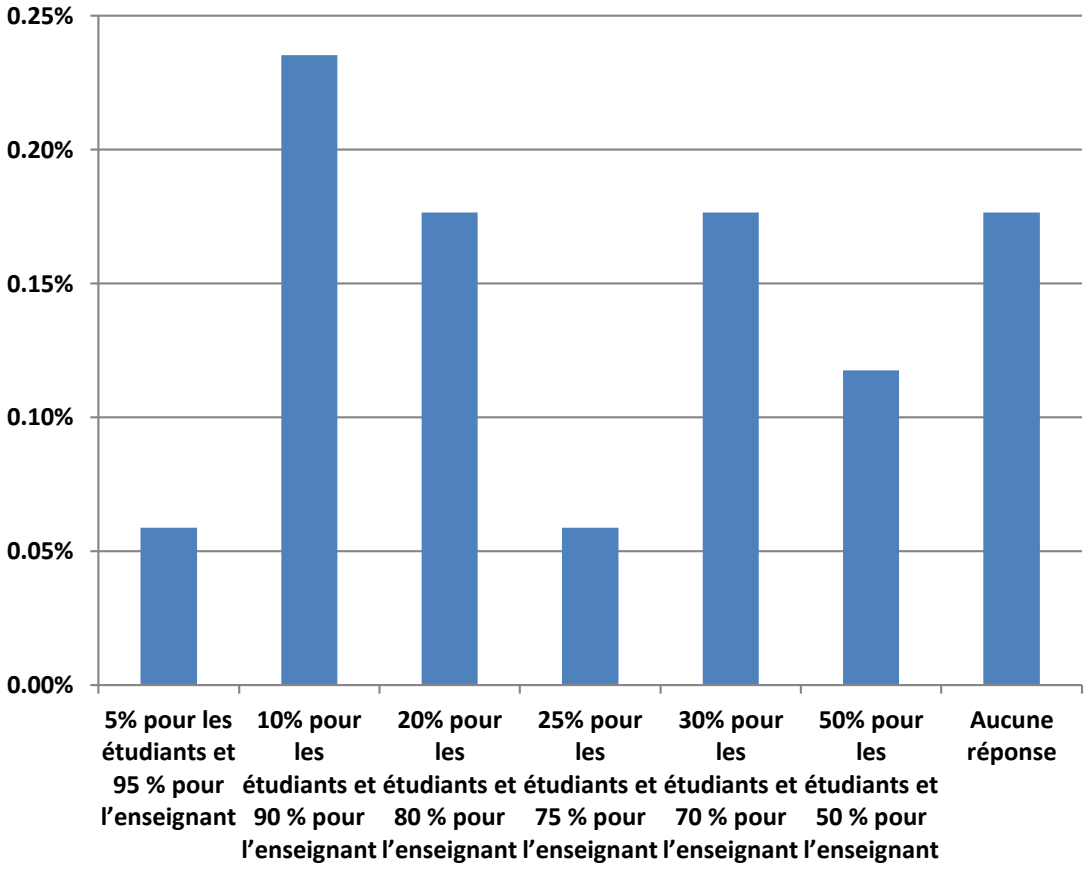
Cette partie du questionnaire permet de toucher à un détail très important, celui de la durée des prises de parole des étudiants, ces résultats ne sont pas trop précis car il faut procéder à un chronométrage pour être sûr. Mais ces réponses même approximatives peuvent nous servir de pistes.

Le plus grand pourcentage 41,18%, montrent que les étudiants interviennent de deux à trois minutes par individu. Et 29,41% trouvent que les interventions varient entre zéro et une minute, par contre pour les interventions au-delà de trois minutes l'estimation est très faible 5,88%. Cette estimation semble très réelle. Nous remarquons que le pourcentage des personnes qui avaient choisis de ne pas répondre est relativement important 23,53%. Dans notre recherche antérieure de magister, nous avons constaté que la durée d'intervention varie pour la plupart des apprenants entre 0 et 2 minutes, les interventions longues sont très rares, surtout pour les deux premières années d'étude. Sans oublier les cas d'obligation comme la présentation d'un exposé oral.

18) Donnez approximativement Le pourcentage de l'intervention des étudiants face au votre durant une séance :

Nombre de réponse	Pourcentage d'intervention

1	5,88%	5% pour les étudiants et 95 % pour l'enseignant
4	23,53%	10% pour les étudiants et 90 % pour l'enseignant
3	17,65%	20% pour les étudiants et 80 % pour l'enseignant
1	5,88%	25% pour les étudiants et 75 % pour l'enseignant
3	17,65%	30% pour les étudiants et 70 % pour l'enseignant
2	11,76%	50% pour les étudiants et 50 % pour l'enseignant
3	17,65%	Aucune réponse



Notre collecte d'informations sur les interventions des apprenants et leurs natures se poursuit, nous avons demandé aux enseignants de donner un pourcentage approximatif

mettant la durée de leur parole face à celle des étudiants durant une séance. Les réponses confirment nos hypothèses de départ :

Les propositions se situent entre 5 et 50 % comme maximum des interventions des étudiants :

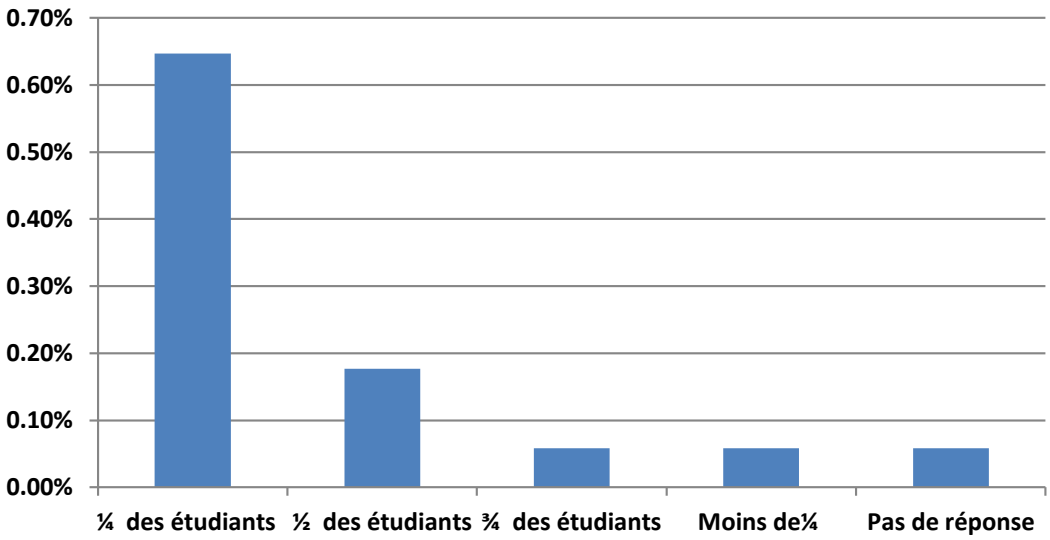
- Le pourcentage de 10% pour les étudiants face à 90% pour les enseignants est le plus élevé 23,53%
- Un pourcentage de 11,76% des enquêtés pensent que : c'est égal 50% pour les étudiants et 50% pour l'enseignant ce qui semble faible comparée aux autres pourcentages proposés.
- Un total de 70,59% dévoile un pourcentage qui varie entre 5% et 30% des interventions pour les apprenants, face 70% jusqu'à 95% pour l'enseignant.

Ces témoignages, nous montrent la complexité de l'activité de l'enseignant avec des apprenants de très faibles interventions et parfois complétement silencieux. Des interactions moins fréquentes et faibles qui compliquent la tâche de l'enseignant.

Dans un cours ordinaire, (Legrand Gelbert, 1988) a affirmé que les échanges en classe sont répartis en 2/3 pour l'enseignant et 1/3 pour les élèves car l'échange dans le cadre classe se structure principalement en échange à structure ternaire (question du prof, réponse de l'apprenant, évaluation de la réponse par l'enseignant).

19) Le pourcentage des étudiants qui prennent la parole

Total	¼ des étudiants	½ des étudiants	¾ des étudiants	Moins de¼	Pas de réponse
17	11	3	1	1	1
100%	64,71%	17.65%	5,88%	5,88%	5,88%

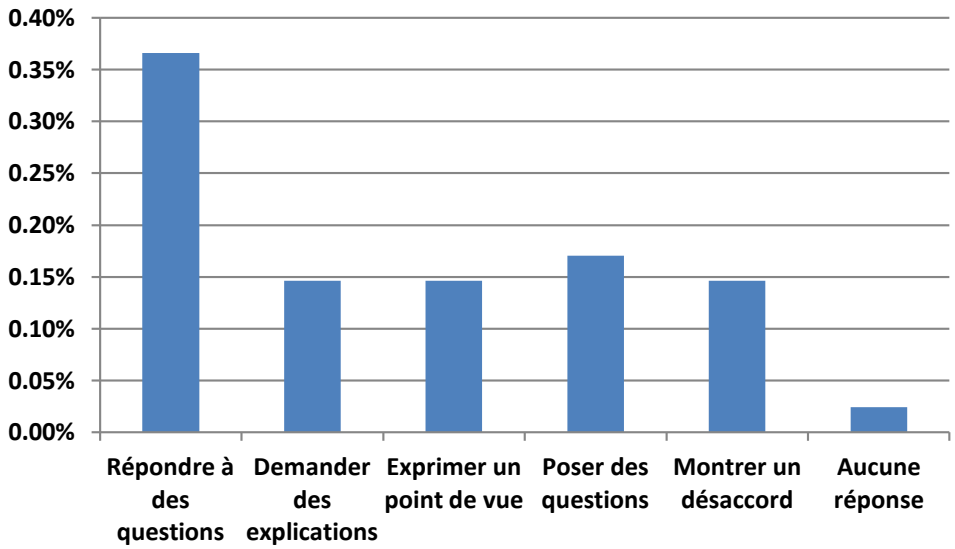


Concernant le nombre d'étudiants qui participent et qui interviennent durant une séance la majorité des participants à notre enquête 64,71% trouve que c'est ¼ des étudiants, et 17,65% pensent que la moitié des apprenants parlent, les autres catégories sont de pourcentage égal 5,88% (¾ des étudiants pas de réponse, et moins d' ¼ des étudiants)

Le nombre d'étudiants qui interagissent durant une séance semble en général faible, la majorité des enseignants délimitent le nombre à ¼ ou moins du nombre d'étudiants en classe.

20) Les types des prises de parole des étudiants

Nombre de réponse (41 réponses)	Pourcentage	Type
15	36,58%	Répondre à des questions
6	14,64%	Demander des explications
6	14,64%	Exprimer un point de vue
7	17,07%	Poser des questions
6	14,64%	Montrer un désaccord
1	02.43%	Aucune réponse



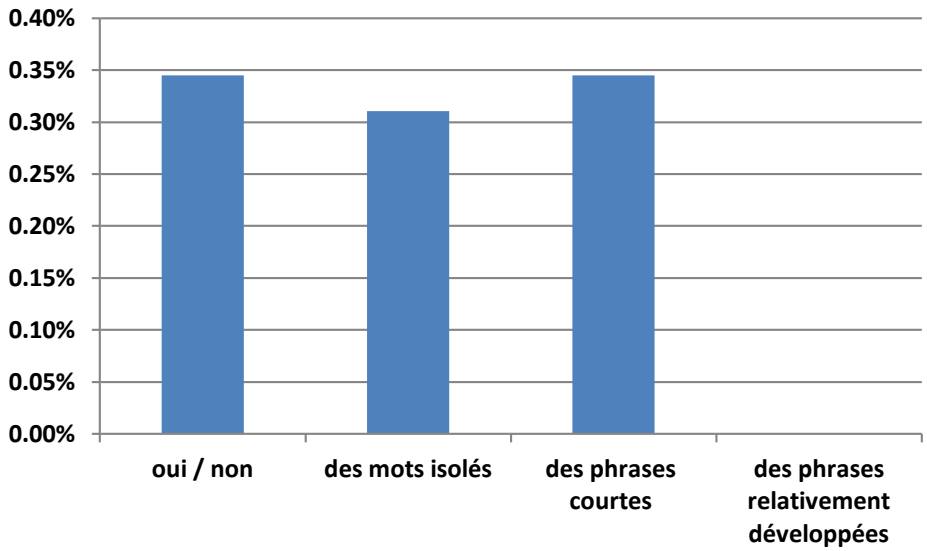
Pour la catégorie des interventions des étudiants nous remarquons que le pourcentage le plus élevé c'est les réponses aux questions avec 36,58%, suivi des interventions où les étudiants posent des questions 17,07%, en troisième lieu on voit que demander des explications, exprimer un point de vue et montrer un désaccord sont tous du même pourcentage, 14,64%.

Pour expliquer cette répartition nous tenons à préciser que les interactions en classe entre l'enseignant et l'apprenant, sont ritualisées, autrement dit l'échange : question/ réponse/ évaluation est le plus fréquent dans la classe. C'est typique au contexte. Mais on remarque qu'il est élevé comparé aux autres types, par ce qu'il y'a moins d'interventions ou d'initiatives de prises de parole de la part des étudiants ce qui oblige l'enseignant à recourir au questionnement.

Le second type est : poser des questions, ce dernier est encore l'un des échanges ritualisé et propre au contexte universitaire. Selon notre constat il se limite à des questions sur la réalisation des activités et des exercices, par contre les trois derniers : demander des explications, exprimer un avis et montrer son désaccord, sont moins fréquents, ce qui montre qu'il y'a rarement des interactions entreprises par l'apprenant, l'étudiant demande rarement des explications, n'exprime pas vraiment son avis ou son désaccord.

21) Les réponses aux questions

Total	Oui / non	Des mots isolés	Des phrases courtes	Des phrases relativement développées
29	10	9	10	00
100%	34,48%	31,04%	34,48%	0%

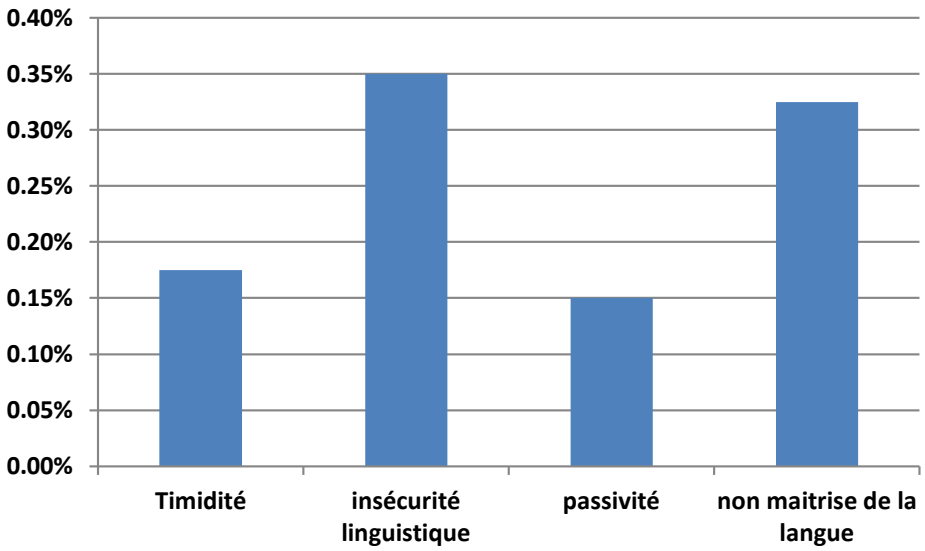


Ce tableau nous permet de voir clairement la nature des prises de parole des étudiants, aucun enseignant n'a opté pour les phrases relativement développées, les autres réponses sont presque au même nombre. Donc les réponses des étudiants se limitent à des oui et non, des phrases courtes ou bien des mots isolés.

22) Le manque de prise de parole s'explique par

Des facteurs personnels :

Total	Timidité	Insécurité linguistique	Passivité	Non maitrise de la langue
40	7	14	6	13
100%	17,50%	35%	15%	32,50%



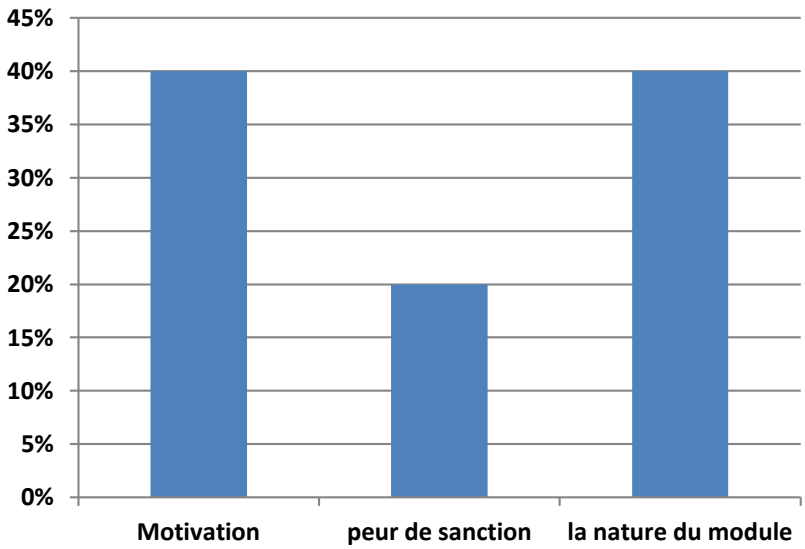
Pour expliquer le manque de prise de parole, les enseignants ont évoqué les facteurs personnels suivants :

L'insécurité linguistique gagne le plus haut pourcentage 35%, suivi de la non maîtrise de la langue avec 32,50%, la timidité est le troisième facteur évoqué à 17,50% et la passivité 15%.

Ces résultats montrent que du point de vue des enseignants les facteurs qui inhibent les prises de parole sont en premier des facteurs de maitrise de la langue, et ils évoquent ainsi à un petit pourcentage la timidité et la passivité.

Des facteurs pédagogiques :

Total	Motivation	Peur de sanction	La nature du module
20	8	4	8
100%	40%	20%	40%

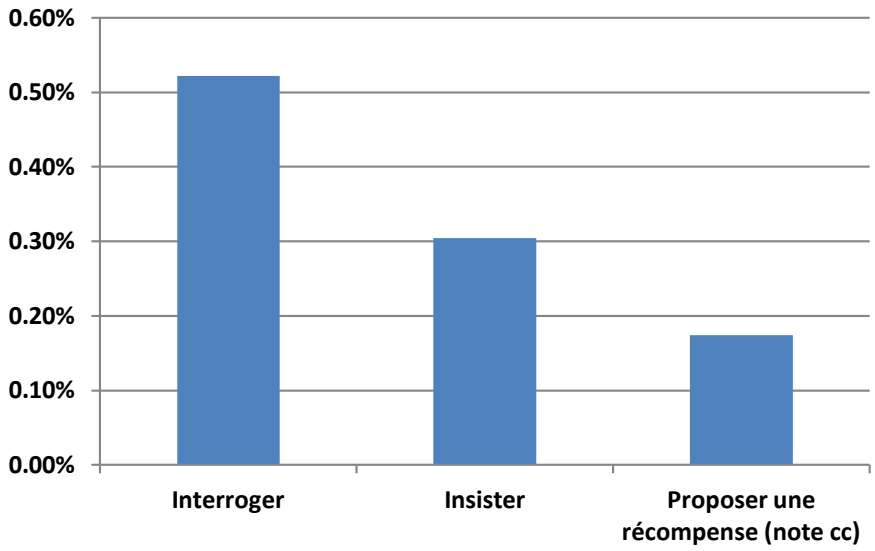


Les facteurs pédagogiques évoqués par les enseignants sont : la nature du module et la motivation à égalité 40% et la crainte de sanction 20%.

Effectivement, la motivation est le premier mobile qui explique la volonté de participer aux échanges en classe, la nature du module détermine le type de prise de parole, par exemple pour un cours magistral les prises de parole sont rares si on les compare aux séances de TD. Le module d'écriture créative est moins interactif qu'un cours de phonétique selon le genre d'activités à effectuer.

23) Les procédés mis en place pour pousser à prendre la parole en cas de passivité des étudiants.

Total	Interroger	Insister	Proposer une récompense (note cc)
23	12	7	4
100%	52,17%	30,44%	17,39%



Pour les procédés mis en place pour amener les étudiants à participer, le premier moyen cité par nos collègues avec un pourcentage important 52,17% c'est interroger, 30,44% affirment qu'ils insistent alors que 17,39% proposent des récompenses.

Face à la passivité et au silence des apprenants, les enseignants multiplient les moyens et fournissent beaucoup d'efforts, leur expérience à démontrer que l'interrogation est le procédé le plus fort, l'étudiant réagit quand il sent qu'il sera noté et parfois il ne réagit que quand on le lui demande personnellement. Ainsi la proposition d'une récompense pousse à intervenir.

24) Moyens à mettre en place pour stimuler l'expression orale chez les apprenants

ci-dessous nous avons regroupé toutes les propositions

- Entrainement à l'écoute
- Proposer une récompense (encouragement)
- Choix du sujet
- Favoriser les jeux de rôle
- Rassurer
- Etre à l'écoute et souple vis-à-vis des fautes
- Demander de préparer au préalable

- Multiplier le matériel exploité (audio, video, icône)
- Favoriser le travail de groupes
- Favoriser les exposés

Nous pensons qu'elles se résument autour de l'entrainement à l'écoute et à l'expression orale, l'encouragement (note, remerciement et rassurer) et la motivation.

7.1.4. Récapitulation et Explication des résultats du questionnaire :

Le questionnaire a pu fournir des réponses aux hypothèses de départ. Notre recherche trouve son appui suite à ces témoignages. Les participants sont majoritairement d'une expérience professionnelle qui dépasse les trois ans. Nous synthétisons donc :

Pour le niveau des apprenants, plus que la moitié le trouve moyen alors que 41% le juge limité, aucun enseignant n'a jugé le niveau comme bon.

Les participants sont partagés entre présence de l'interaction et rareté car il faut avouer qu'il existe de l'échange dans nos classes, mais le souci c'est comment il est ?

La coopération des apprenants est peu présente selon les profs interrogés et il y'a 5% qui ont signalé une absence totale. La majorité a affirmé qu'ils rencontrent des difficultés et des soucis pour amener les apprenants à agir, ces constats confirment nos observations de départ.

Les interventions des étudiants sont majoritairement occasionnelles ou rares, elles sont courtes et réduites, elles se limitent en : mots isolés, des oui et non.

L'interaction avec les pairs est presque inexistante, tous les échanges s'effectuent entre professeur et étudiants.

Pour la participation des étudiants, rares sont les demandes de parole, ils agissent suite à une désignation ou agissent spontanément et directement. Les enquêtés ont confirmé que les étudiants ne parlent que suite à une suggestion ou a un questionnement, la durée des interventions ne dépasse jamais les 3 minutes.

Pour le pourcentage des prises de parole de l'enseignant face à celui des étudiants, le questionnaire affirme, selon la majorité, une faiblesse des interventions des étudiants dans toutes les matières uniquement ¼ des apprenants réagissent, le reste demeure silencieux.

Pour la nature des prises de parole, les apprenants en général parlent pour répondre à des questions, pour poser des questions, par contre les demandes d'explications et l'expression du désaccord ainsi que l'expression du point de vue sont limitées.

Selon les collègues interrogés, les facteurs qui expliquent la faiblesse des interventions des étudiants sont l'insécurité linguistique, la non maitrise de la langue, la motivation et la nature de la matière.

Pour favoriser la participation les enseignants interrogent, insistent et proposent des récompenses pour faire face à la passivité des étudiants.

7.2. Le questionnaire destiné aux apprenants de 1 LMD :

Pour bien comprendre le contexte universitaire de Médéa et avant de mettre en œuvre notre proposition didactique, nous avons jugé utile de collecter des informations du côté des apprenants. Comment ils envisagent l'apprentissage de l'oral ? En quoi consiste la matière de compréhension et expression orale pour eux ? Quels matériels et quels contenus ils favorisent ? Quels sont leurs attentes, leurs préférences et leurs contraintes ? Nous avons essayé de comprendre et de relever les difficultés ainsi que les facteurs facilitateurs.

Le questionnaire était conçu dans l'objectif de trouver des pistes pour la conception de notre proposition. Ce questionnaire nous permettra de tenir compte des attentes, des préférences et de la motivation des étudiants.

Le questionnaire était composé de 38 questions, ces dernières sont de différentes catégories :

- Profil des étudiants
- Difficultés rencontrées (vis-à-vis de l'oral)
- Impression sur le module de compréhension et expression orale
- Le contenu
- Le matériel
- Les activités didactiques
- La forme des activités
- La nature des interventions
- La disposition spatiale
- La correction

Nous évoquerons ci-après les objectifs de chaque question :

7.2.1. Objectifs du questionnaire destiné aux apprenants :

Au début il y'a des cases à remplir pour collecter des informations sur le profil des étudiants nom et prénom (facultatif), âge et niveau.

La première partie est élaborée pour connaitre les difficultés rencontrées à l'oral dans toutes les matières.

- **Objectif de la question 1 :** savoir si les étudiants éprouvent des difficultés à parler le français.
- **Objectif de la question 2 et 3:** savoir si les étudiants prennent la parole et agissent en classe et comprendre pourquoi.
- **Objectif de la question 4 :** savoir si c'est pareil pour la matière de compréhension et expression orale.
- **Objectif de la question 5 :** savoir si les étudiants posent des questions en classe à leurs enseignants.
- **Objectif de la question 6 :** savoir si les étudiants demandent des explications en classe à leurs enseignants.
- **Objectif de la question 7 :** connaitre la nature des réponses des étudiants aux questions posées par les enseignants.
- **Objectif de la question 8 :** savoir si les apprenants prennent la parole en classe.
- **Objectif de la question 9 :** connaitre les raisons qui encouragent les étudiants à prendre la parole.
- **Objectif de la question 10 :** connaitre ce qui empêche les apprenants de prendre la parole.

Pour connaitre les difficultés rencontrées particulièrement dans la matière de compréhension et expression orale

- **Objectif de la question 11 :** connaitre les attentes des étudiants de la matière compréhension et expression orale.
- **Objectif de la question 12 :** savoir comment les étudiants trouvent les activités de productions orales au niveau de la difficulté.
- **Objectif de la question 13**: savoir s'ils ont trouvé la matière de CEO utile pour leur formation et au service des autres modules
- **Objectif de la question 14 :** savoir si la matière CEO a permis aux étudiants de se débarrasser de certaines difficultés et savoir lesquelles.
- **Objectif de la question 15 :** connaitre les activités les plus fructueuses du point de vue des apprenants.
- **Objectif de la question 16 :** connaitre les activités ennuyeuses et inutiles du point de vue des apprenants.
- **Objectif de la question 17 :** connaître les activités qui les ont aidés davantage pour l'apprentissage de l'oral

Les questions suivantes discutent les activités, le contenu, les supports et le choix des thèmes à aborder en classe.

- **Objectif de la question 18 :** demander aux étudiants de mentionner leur activité favorable.
- **Objectif de la question 19 :** proposer la meilleure façon de choisir les sujets à aborder en classe du point de vue des apprenants.
- **Objectif de la question 20 et 21:** connaitre les thèmes préférés et motivants pour les apprenants.

Les questions suivantes avaient pour but de savoir le matériel favorisé et jugé utile du point de vue des étudiants.

- **Objectif de la question 22 :** savoir s'ils préfèrent l'utilisation des supports ou non.

- **Objectif de la question 23 :** connaitre le genre préféré, écrit, audio ou audio-visuel
- **Objectif de la question 24 :** connaitre la longueur du document sonore que les apprenants peuvent suivre.
- **Objectif de la question 25 et 26 :** connaitre le genre de support préférable : authentique, pédagogique ou autres et la façon de l'exploiter

Cette partie des questions porte sur les activités didactiques et la façon de les présenter.

- **Objectif de la question 27 :** savoir si les étudiants préfèrent que l'enseignant annonce le plan du cours au début
- **Objectif de la question 28 :** savoir si les étudiants préfèrent que l'enseignant donne explicitement les règles de la langue.

Les questions suivantes avaient pour objectifs la forme des activités en classe

- **Objectif de la question 29** : connaitre quel type de travail préfèrent les apprenants : individuel, à deux ou en groupe.
- **Objectif de la question 30 :** savoir si les étudiants apprécient la participation de l'enseignant dans certaines activités comme le jeu de rôles.

Les questions suivantes portent sur la nature des interventions :

- **Objectif de la question 31 :** connaitre le rituel des prises de parole en classe.
- **Objectif de la question 32 :** connaitre la méthode de prise de parole préférée par les étudiants.
- **Objectif de la question 33 :** savoir si les apprenants ont besoin de préparer leurs interventions ou bien ils peuvent intervenir directement.
- **Objectif de la question 34 :** savoir quelle disposition spatiale semble plus convenable pour travailler l'oral

Les questions suivantes s'interrogent sur les corrections :

- **Objectif de la question 35 :** connaitre la modalité de correction la plus favorable et constructive du point de vue de l'apprenant**.**
- **Objectif de la question 36 :** connaitre le moment favorable pour faire des corrections du point de vue de l'apprenant.
- **Objectif de la question 37 :** savoir si l'étudiant ressent un progrès pour son niveau.
- **Objectif de la question 38 :** savoir quels sont les changements et les progrès qu'il ressent.

7.2.2. Les procédures de réalisation du questionnaire :

Nous avons remis le questionnaire à des étudiants inscrits en première année licence de français, le questionnaire était soumis aux étudiants le mois d'avril 2016. Nous avons soumis le questionnaire à quatre groupes pour collecter un nombre représentatif de la promotion. Nous précisons que pour l'année universitaire 2015-2016 il y'avait 10 groupes de première année au sein de l'université Yahia Fares de Médéa.

Les enseignants de l'oral des quatre groupes étaient différents deux groupes avaient le même enseignant et les deux autres deux enseignantes. Ceci nous a permis de faire un constat général de la matière et de son déroulement.

Le choix des étudiants de première année avait pour objectif de se faire une idée de la première impression des apprenants sur l'enseignement universitaire et de la matière de l'oral. Ainsi que la volonté de mener notre recherche-action avec des débutants. Notre enquête a été effectuée le mois d'avril. Nous avons évité le début d'année ou les étudiants sont instables et non habitués au milieu et à la vie universitaire. De plus, cette période n'est pas une période d'examen. Donc les réponses seront libres de toutes pressions psychologiques ou pédagogiques. Il y'a déjà des mois de cours donc on peut se faire une idée du déroulement et des contenus des cours.

Pour mener à bien cette partie de la recherche nous avons soumis personnellement le questionnaire aux étudiants, nous avons expliqué les questions une par une. Pour avoir des réponses représentatives, nous avons garanti l'anonymat et la confidentialité des réponses. Le

questionnaire a pris une séance entière 1h et 30 minutes pour chaque groupe. Le nombre total des apprenants ayant participés à cette enquête est 115 étudiants. Parmi les exemplaires collectés nous avons retenu 107 questionnaires.

7.2.3. Dépouillement du questionnaire destiné aux étudiants de 1 LMD :

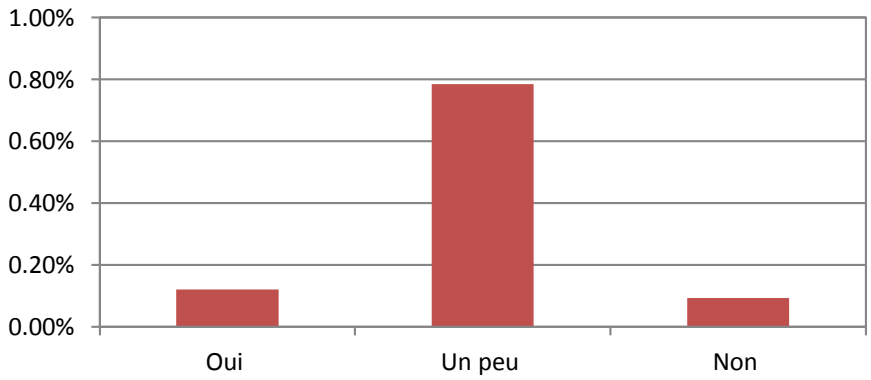
Nous avons réussi à collecter 115 formulaires remplis, parmi lesquels nous avons retenu 107 remplis conformément, 3 étaient remis vides sans réponses et 5 ont été rejetés

- **Pour le profil des étudiants :** Les participants sont tous inscrits en 1ière année LMD, le nombre total des copies retenues est 107 copies.

- **Difficultés rencontrées (vis-à-vis de l'oral)**

1) Éprouvez-vous du mal à parler en français ?

Total	Oui	Un peu	Non
107	13	84	10
100%	12,15%	78,50%	9,35%

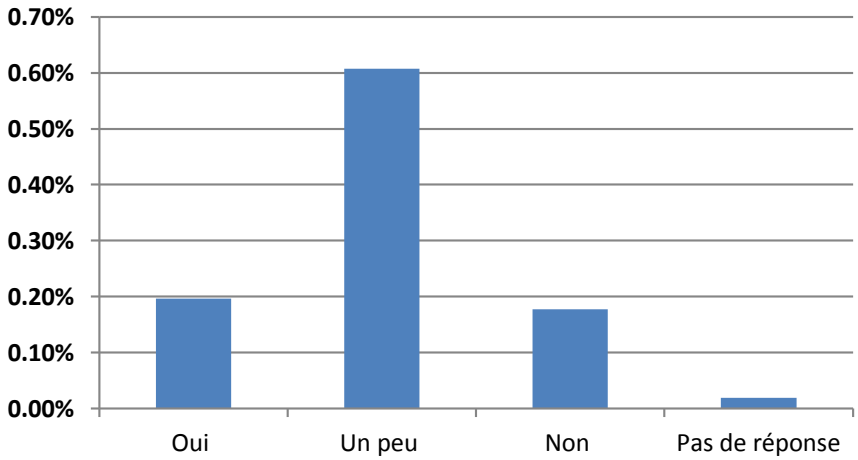


La majorité des étudiants ayant participé à notre enquête 78.50% disent qu'ils éprouvent un peu de difficultés à parler français. 12,15% affirment qu'ils ont des difficultés à parler le français par contre 9.35% affirment qu'ils n'éprouvent aucun problème. Nous remarquons à partir de ces résultats que les apprenants qui n'ont pas de souci à s'exprimer en français sont

une minorité. Comparé au reste. Ces chiffres confirment nos hypothèses, les apprenants rencontrent des difficultés et ils en sont conscients.

2) Et en classe, est ce que vous prenez la parole ?

Total	Oui	Un peu	Non	Pas de réponse
107	21	65	19	2
100%	19,62%	60,74%	17,75%	1,86%



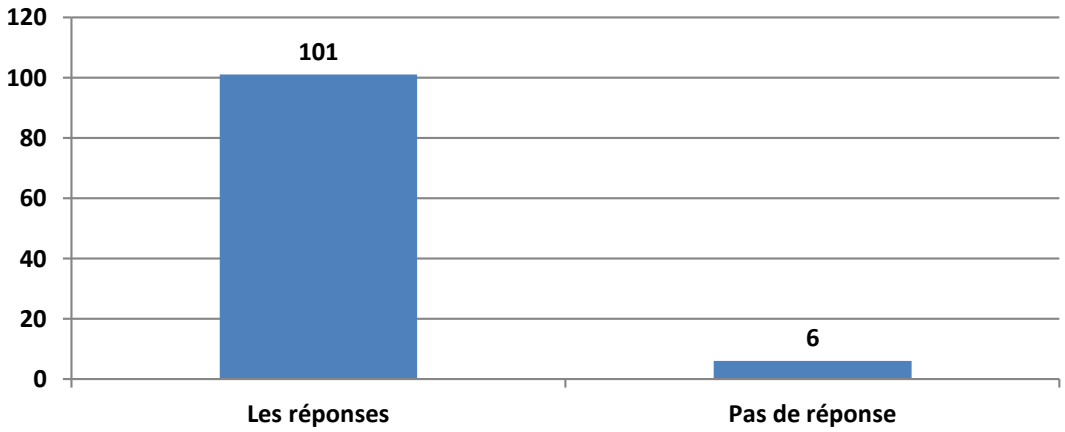
Pour la prise de parole en classe, les constats sont presque pareils à la question précédente. 17,76% précisent qu'ils ne prennent pas la parole, alors que 19,63% disent qu'ils participent et qu'ils parlent en classe. Plus que la moitié 60,75% trouvent qu'ils participent un peu. Ces résultats montrent que les interventions existent mais est ce qu'on peut parler d'une réelle interaction ?

3) Dites pourquoi ?

Les réponses étaient diverses :

Total	Les réponses	Pas de réponse
107	101	6
100%	94,39%	5,60%

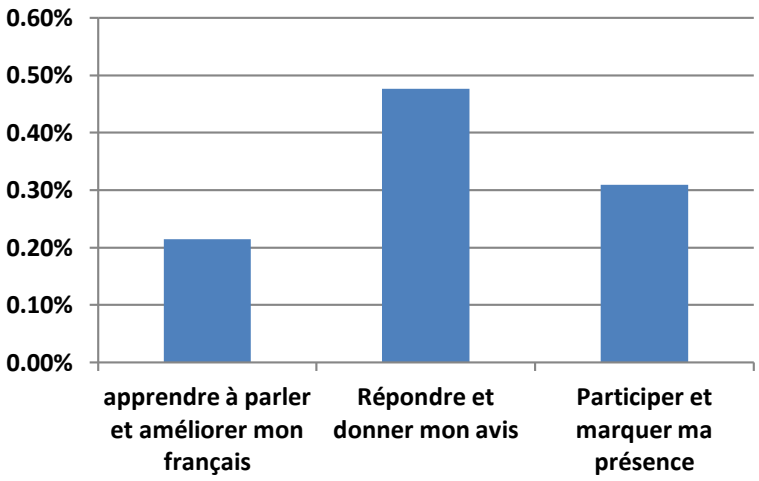
.



Pour cette question six étudiants n'ont pas donné de réponses, ce qui montre qu'il existe des étudiants qui ne savent pas où résident leurs difficultés ou bien c'est parmi ceux qui n'ont pas de soucis en expression.

Pour ceux qui avaient répondu par : oui et un peu ils ont donné les motifs suivants qui les poussent à prendre la parole :

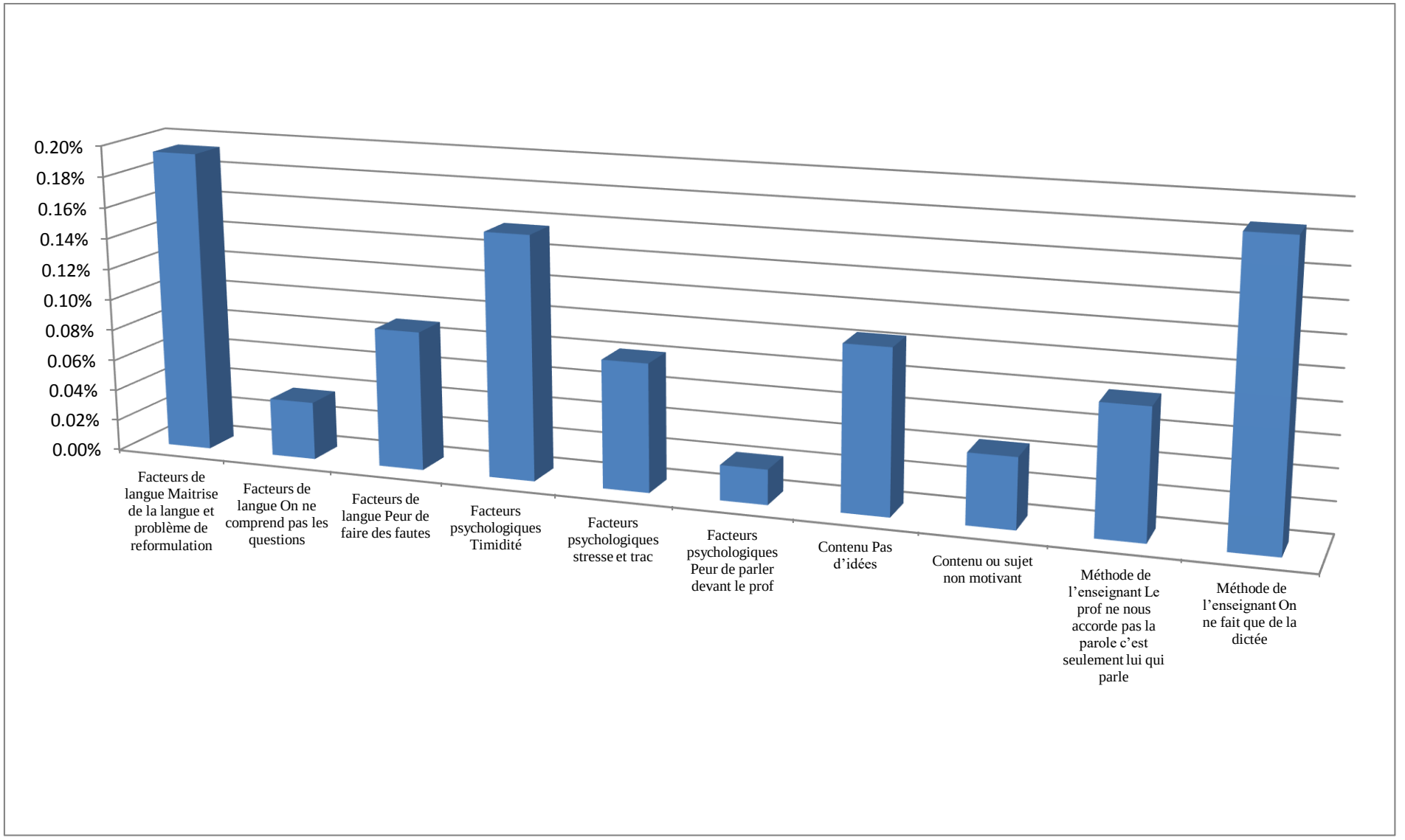
Total	Apprendre à parler et améliorer mon français	Répondre et donner mon avis	Participer et marquer ma présence
42	9	20	13
100%	21,43%	47,62%	30,95%



Presque la moitié des étudiants affirment qu'ils interviennent pour exprimer leur point de vue 47,62%. Une autre partie importante de 30,95% agit pour participer et marquer sa présence. La dernière catégorie de 21,43%, ils envisagent l'apprentissage de la langue et l'amélioration de leur niveau. Donc les objectifs des étudiants varient entre une intention communicative, un objectif d'apprentissage de la langue et un souci d'évaluation.

Par contre, ceux qui avaient répondu par non et un peu, ils ont donné d'autres explications et d'autres raisons qui les empêchent de parler, nous les présentons dans ce tableau :

Types	134 réponses		Pourcentage
Facteurs de langue	Maitrise de la langue et problème de reformulation	26	19,40%
	On ne comprend pas les questions	5	03,73%
	Peur de faire des fautes	12	08,96%
Facteurs psychologiques	Timidité	21	15,67%
	stress et trac	11	08,21%
	Peur de parler devant le prof	3	02,24%
Contenu	Pas d'idées	14	10,45%
	ou sujet non motivant	06	04,48%
Méthode de l'enseignant	Le prof ne nous accorde pas la parole c'est seulement lui qui parle	11	08,21%
	On ne fait que de la dictée	25	18,65%


0.20%
0.18%
0.16%
0.14%
0.12%
0.10%
0.08%
0.06%
0.04%
0.02%
0.00%
Facteurs de langue Maitrise de la langue et problème de reformulation
Facteurs de langue On ne comprend pas les questions
Facteurs de langue Peur de faire des fautes
Facteurs psychologiques Timidité
Facteurs psychologiques stresse et trac
Facteurs psychologiques Peur de parler devant le prof
Contenu Pas d'idées
Contenu ou sujet non motivant
Méthode de l'enseignant Le prof ne nous accorde pas la parole c'est seulement lui qui parle
Méthode de l'enseignant On ne fait que de la dictée

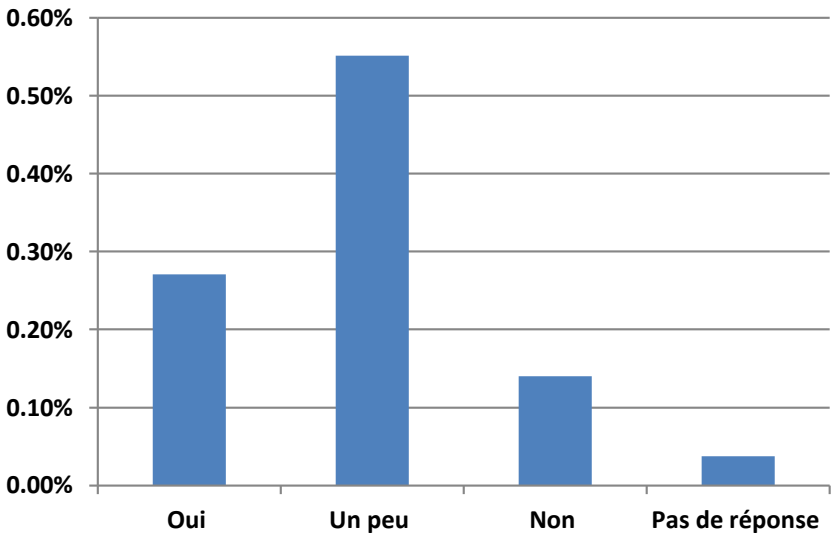
Les raisons qui empêchent les étudiants d'intervenir en classe du point de vue des étudiants sont multiples :

- Le premier obstacle 19.40 c'est la maitrise de la langue, c'est la raison majeure du point de vue des étudiants
- Le second obstacle 18, 65% selon les apprenants ils ne font que de la dictée, donc les occasions de prises de parole sont rares. Nous avons demandé des précisions pour cette réponse qui nous a semblé inattendue. Les apprenants ont précisé que pour beaucoup de module on dicte les cours. Ils ont ajouté que même pour les séances de compréhension et expression orale ils font souvent de la dictée.
- Le troisième obstacle c'est la timidité pour laquelle nous avons relevé le pourcentage de 15, 67%. Cette raison est l'une des raisons souvent évoquées par les apprenants pour expliquer leur souci de prise de parole.
- Le quatrième 10.45%, cet obstacle est en rapport avec le choix des thèmes abordés, les étudiants affirment qu'ils n'ont pas d'idée.
- Le cinquième obstacle c'est la peur de faire des fautes avec un pourcentage de 8.96%.

Les autres obstacles sont respectivement : le stress et le trac, le prof n'accorde pas d'occasion de prises de parole, sujet non motivant, incompréhension des questions, peur de parler devant le prof. Ces problèmes varient entre des problèmes d'ordre pédagogique, et des problèmes personnels ou psychologiques.

4) Dans le module de compréhension et expression orale avez-vous du mal à prendre la parole en classe ?

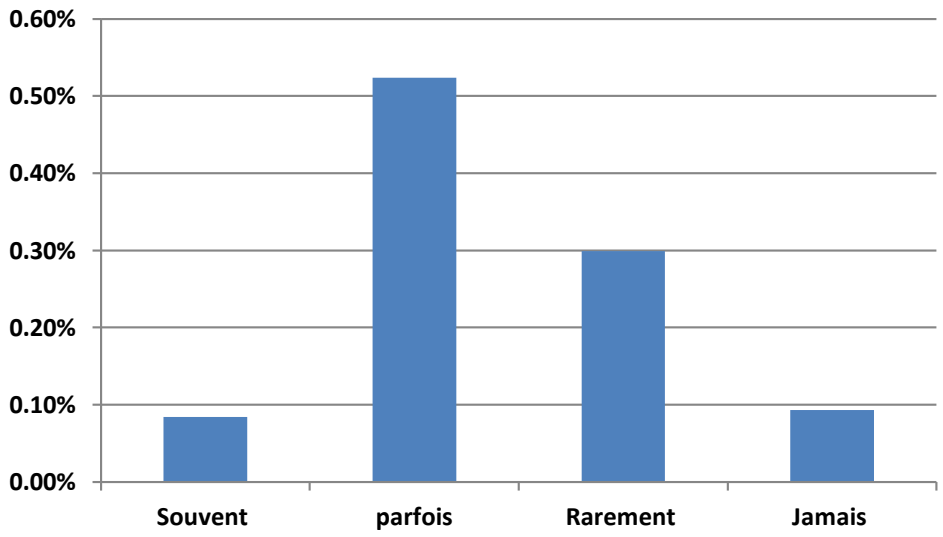
Total	Oui	Un peu	Non	Pas de réponse
107	29	59	15	4
100%	27,10%	55,14%	14,02%	3,74%



Pour le module de CEO 14,02% des participants n'ont pas de souci de prise de parole, par contre le double 27,10% précisent qu'ils ont du mal à prendre la parole et 55,14% plus que la moitié ont répondu par un peu. Donc on constate que la plupart des étudiants ne sont pas tout à fait à l'aise en prenant la parole. Un constat qui justifie et valide notre recherche-action.

5) Est-ce que vous posez des questions ?

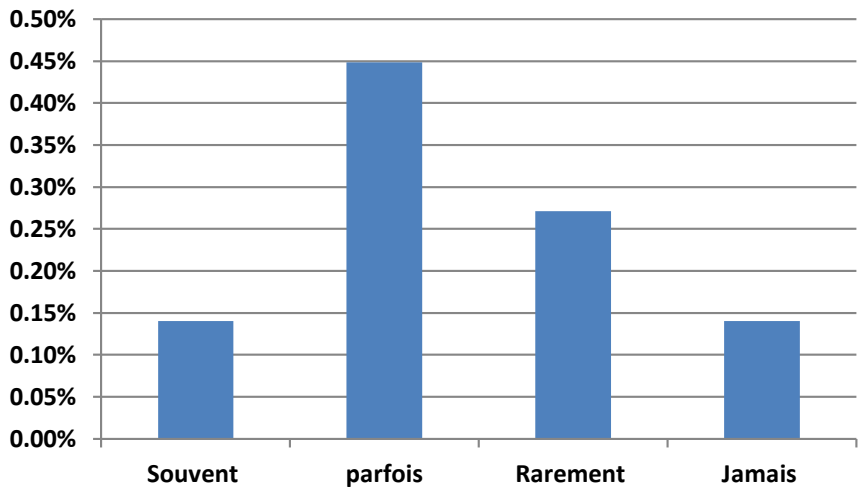
Total	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
107	9	56	32	10
100%	8,41%	52,34%	29,91%	9,34%



La réponse à cette question avait démontré que 52,34% des étudiants affirment qu'ils posent parfois des questions, la moitié. Et 29,91% ont précisé qu'ils posent rarement des questions. Un nombre important comparé avec les deux autres réponses souvent 8.41% et jamais 9.34%. Ces résultats, restent loin du rituel en classe, car pour la situation d'enseignement / apprentissage les questions des deux cotés enseignants et apprenants dessinent habituellement le paysage en classe. Les résultats de ce questionnaire montrent que c'est (parfois ou rarement) que les étudiants posent des questions.

6) Est-ce que vous demandez des explications ?

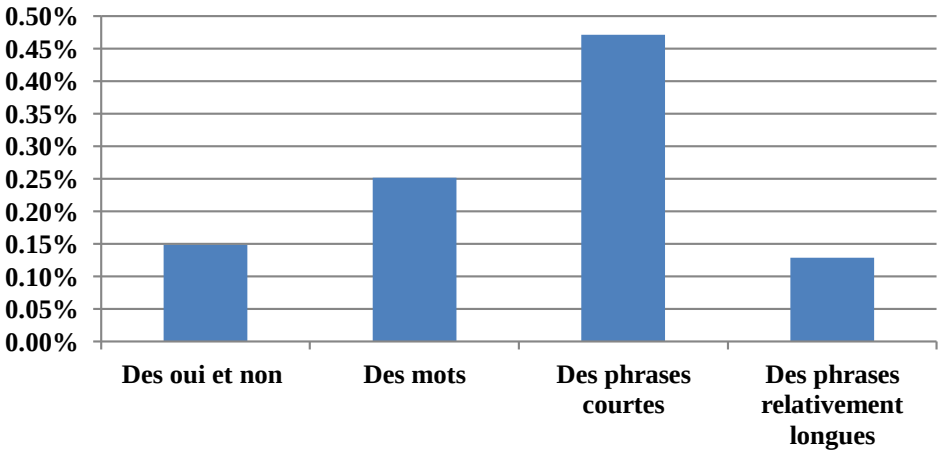
Total	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
107	15	48	29	15
100%	14,02%	44,86%	27,10%	14,02%



Pour cette question, les résultats se présentent ainsi : 44.86% parfois, 27.10 % rarement, 14.02 % pour rarement et le même pourcentage pour jamais. Ces résultats sont presque identiques avec les résultats de la question précédente. Les demandes d'explications sont parmi les pratiques de classe qui devraient être présentes et fréquentes en classe, mais selon le questionnaire elles sont rares.

7) Vos réponses aux questions des enseignants sont :

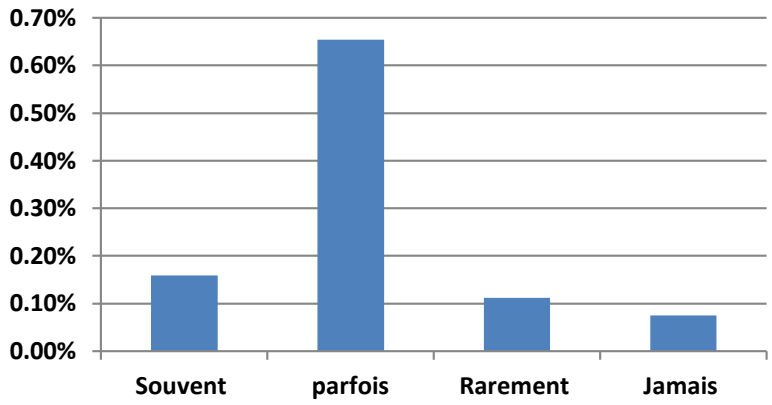
Total	Des oui et non	Des mots	Des phrases courtes	Des phrases relativement longues
155	23	39	73	20
100%	14,83%	25,17%	47,10%	12,90%



Du point de vue des étudiants, leurs réponses aux questions des enseignants sont comme suit : Presque la moitié 47.10% des étudiants trouvent que leurs réponses sont des phrases courtes, 25.17% trouvent que leurs réponses sont des mots,14.83% affirment que leurs réponses sont des oui et non, et le dernier pourcentage 12.90 % ont précisé que leurs réponses sont des phrases relativement longues. Ces réponses montrent que les réponses longues ne sont pas assez répandues en classe de langue. Alors que pour parler d'une réelle interaction, on ne peut pas se contenter de mots isolés ou des oui et non.

8) Est-ce que vous prenez la parole en classe ?

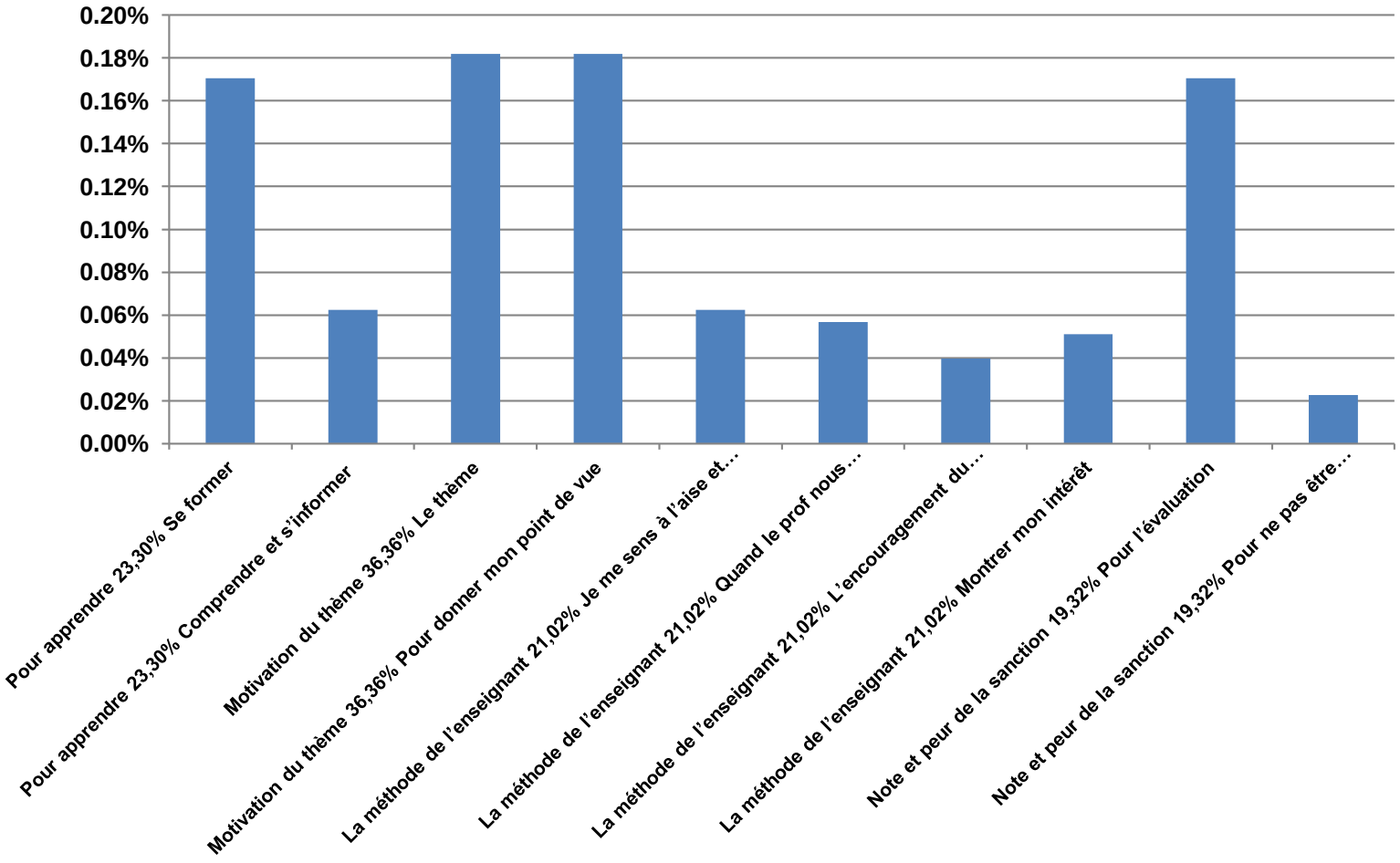
Total	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
107	17	70	12	8
100%	15,89%	65,42%	11,21%	7,48%



Concernant les prises de parole en classe nous avons relevé un pourcentage très élevé 65.42% pour la réponse parfois, suivi de la réponse souvent avec 15.89%. 11.21% pour rarement et 7.48% pour la réponse jamais. Ces résultats reflètent une réalité vécue dans nos classes, les prises de parole des étudiants sont occasionnelles. L'interaction dans nos classes n'est pas très forte, nous signalons qu'on parle de séances de travaux dirigés (TD) et non de cours magistral.

9) Quelles sont les raisons qui vous encouragent à prendre la parole ?

Raisons qui encouragent			176 réponses		
Pour apprendre	41	23,30%	Se former	30	17,05%
			Comprendre et s'informer	11	06,25%
Motivation du thème	64	36,36%	Le thème	32	18,18%
			Pour donner mon point de vue	32	18,18%
La méthode de l'enseignant	37	21,02%	Je me sens à l'aise et quand tout le monde parle	11	06,25%
			Quand le prof nous accorde la parole	10	5,68%
			L'encouragement du prof	07	03,98%
			Montrer mon intérêt	09	05,11%
Note et peur de la sanction	34	19,32%	Pour l'évaluation	30	17,05%
			Pour ne pas être sanctionné	4	02,27%

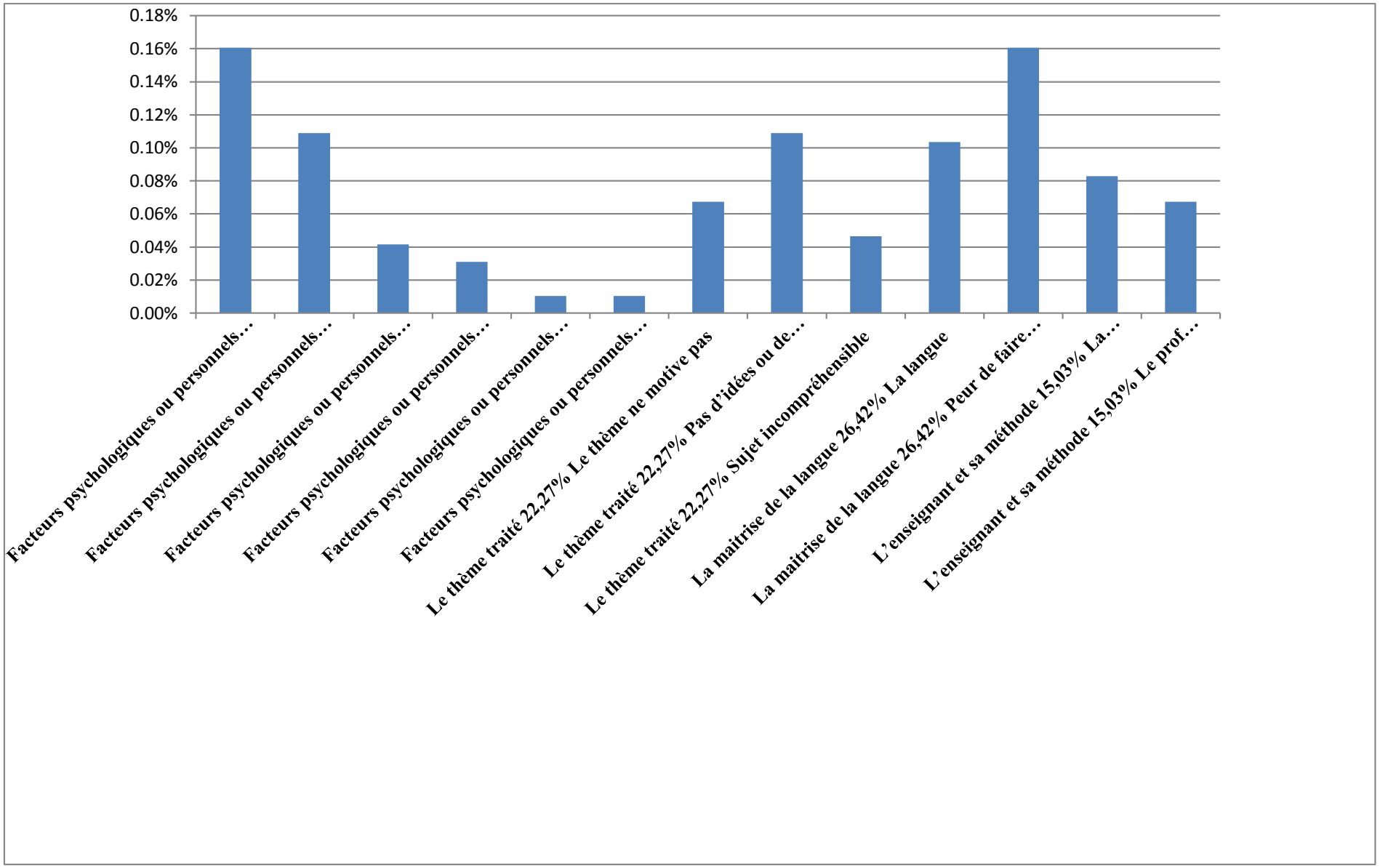

0.20%
0.18%
0.16%
0.14%
0.12%
0.10%
0.08%
0.06%
0.04%
0.02%
0.00%
Pour apprendre 23,30% Se former
Pour apprendre 23,30% Comprendre et s'informer
Motivation du thème 36,36% Le thème
Motivation du thème 36,36% Pour donner mon point de vue
La méthode de l'enseignant 21,02% Je me sens à l'aise et…
La méthode de l'enseignant 21,02% Quand le prof nous…
La méthode de l'enseignant 21,02% L'encouragement du…
La méthode de l'enseignant 21,02% Montrer mon intérêt
La méthode de l'enseignant 21,02% Pour l'évaluation
Note et peur de la sanction 19,32%
Note et peur de la sanction 19,32% Pour ne pas être…

Toutes les réponses données étaient relevées et classées par catégorie : Motivation du thème 36.36%, pour apprendre 23.30%, La méthode de l'enseignant 21.02% ainsi que la note et la peur de la sanction 19.32%. Donc le premier facteur évoqué par les apprenants ce sont les thèmes abordés, c'est ce qui permet de motiver en premier lieu, suivi de l'envie d'apprendre, les étudiants essayent de profiter de leur cours pour mieux se former. Le troisième facteur c'est la méthode de l'enseignant, les étudiants ont précisé que leurs prises de parole dépendent de l'enseignant lui-même, quand ils se sentent à l'aise, si l'enseignant leur accorde la parole, s'il les encourage. Ils ont aussi mentionné qu'ils cherchent par la participation à monter leurs intérêts. Le dernier facteur concerne l'évaluation, la note et la peur de la sanction.

10) Quelles sont les choses qui vous empêchent de prendre la parole ?

Les facteurs qui entravent les étudiants :

Raisons qui entravent			193 réponses		
Facteurs psychologiques ou personnels	70	36,28%	La timidité	31	16,06%
			Le stress	21	10,88%
			Hésitation	08	04,15%
			Parler en public	06	03,11%
			Détester la matière	02	01,04%
			Manque de courage	02	01,04%
Le thème traité	43	22,27%	Le thème ne motive pas	13	06,73%
			Pas d'idées ou de réponse	21	10,88%
			Sujet incompréhensible	09	04,66%
La maitrise de la langue	51	26,42%	La langue	20	10,36%
			Peur de faire des fautes	31	16,06%
L'enseignant et sa méthode	29	15,03%	La réaction du prof	16	08,29%
			Le prof ne nous donne pas la parole	13	06,74%


0.18%
0.16%
0.14%
0.12%
0.10%
0.08%
0.06%
0.04%
0.02%
0.00%
Facteurs psychologiques ou personnels…
Facteurs psychologiques ou personnels…
Facteurs psychologiques ou personnels…
Facteurs psychologiques ou personnels…
Facteurs psychologiques ou personnels…
Facteurs psychologiques ou personnels…
Facteurs psychologiques ou personnels…
Le thème traité 22,27% Le thème ne motive pas
Le thème traité 22,27% Pas d'idées ou de…
Le thème traité 22,27% Sujet incompréhensible
La maitrise de la langue 26,42% La langue
La maitrise de la langue 26,42% Peur de faire…
L'enseignant et sa méthode 15,03% La…
L'enseignant et sa méthode 15,03% Le prof…

Pour les facteurs qui empêchent les étudiants et qui sont à l'origine de leur passivité en classe, nous avons relevé et classé les réponses données en quatre catégories majeures : le plus grand pourcentage 36.28% concerne les facteurs d'ordre psychologique ou personnel, puis 26.42% en second lieu évoque des raisons de non maitrise de la langue, en troisième lieu les étudiants ont cité le thème traité en classe dont le pourcentage est de 22.27%, et en dernier 15.03% ils ont précisé qu'il y'a aussi la méthode de l'enseignant.

Nous pouvons remarquer que les deux premiers facteurs cités sont les facteurs psychologiques (la timidité, le stress, hésitation) et la langue. Le facteur de la timidité est un caractère et un problème psychologique. Certes il existe chez certains mais il ne se manifeste pas partout, il ne peut pas être la raison de blocage pour la plupart des étudiants.

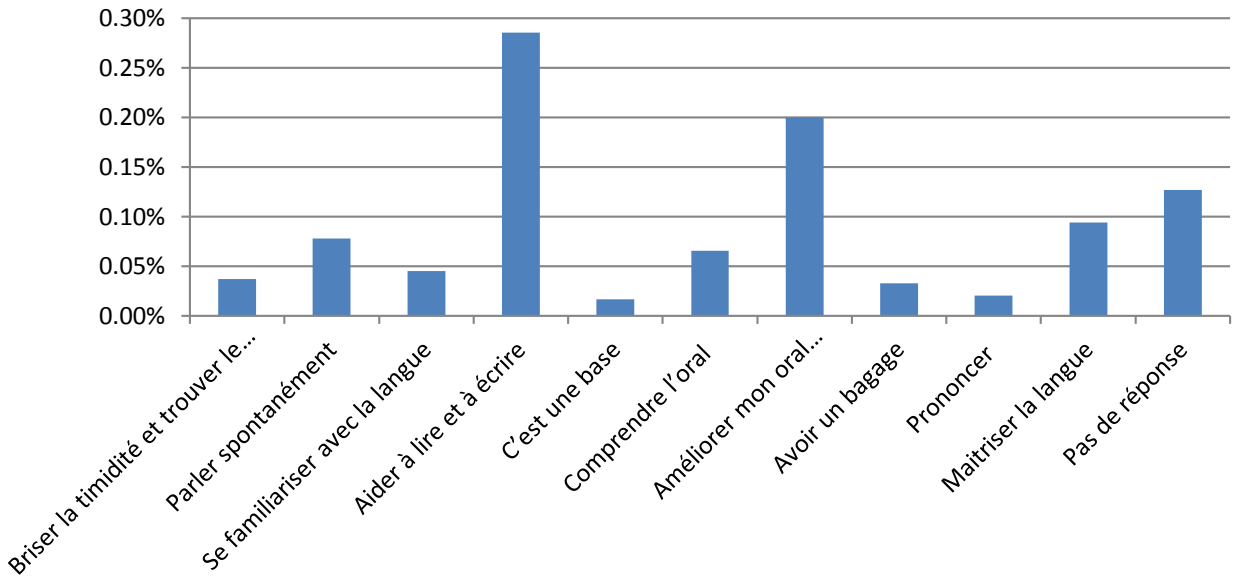
Les deux autres facteurs : le sujet traité et la méthode de l'enseignant, sont les mêmes raisons qui poussent d'autres à parler. Les apprenants sont motivés si le sujet abordé les intéresse et en fonction de l'enseignant et de son attitude vis-à-vis des apprenants.

Impression sur le module de compréhension et expression orale :

11) Qu'est-ce que vous attendez du module de C.E.O ?

Objectifs du module de CEO selon les apprenants	245 réponses	100%
Briser la timidité et trouver le plaisir de parler	09	03,67%
Parler spontanément	19	07,76%
Se familiariser avec la langue	11	04,49%
Aider à lire et à écrire	70	28,57%
C'est une base	04	01,63%
Comprendre l'oral	16	06,53%
Améliorer mon oral (communiquer et parler)	49	20%
Avoir un bagage	08	03,27%
Prononcer	05	02,04%
Maitriser la langue	23	09,39%

Pas de réponse	31	12,65%



Du point de vue des étudiants, ce qu'ils attendent de la matière de compréhension et expression orale est :

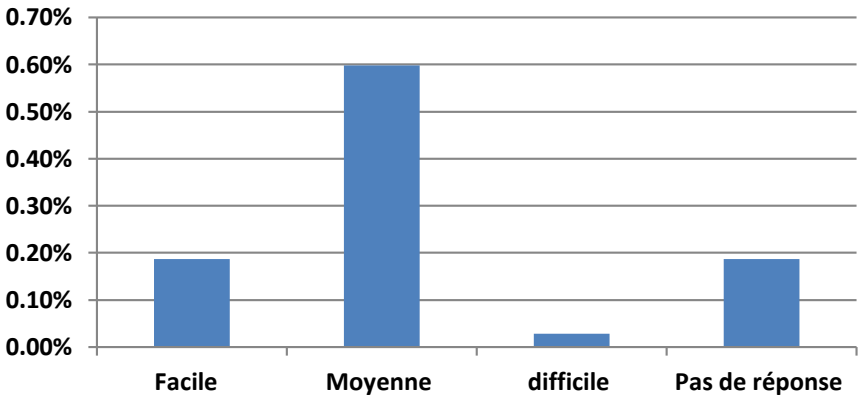
- En premier ils ont cité : aider à lire et à écrire 28.57%, un pourcentage important qui évoque un paramètre hors des objectifs de la matière, c'est de l'oral qu'il s'agit. Cette réponse nous a poussés à chercher des explications, selon les étudiants, leur enseignant de l'oral leur fait souvent de la dictée pour apprendre à mieux écrire et lire.
- Améliorer mon oral 20%, qui représente un objectif principal de la matière.
- 12.65% n'ont pas donné de réponse, ce pourcentage est important, 12% des étudiants n'ont pas d'idées de ce qu'ils attendent de cette matière.

Les autres éléments évoqués sont multiples et correspondent aux objectifs de la matière mais en nombre limité : maitrise la langue, parler spontanément, comprendre l'oral, se familiariser avec la langue, briser la timidité, avoir un bagage, prononcer, c'est une base.

12) Les activités de production orale vous semblent :

Total	Facile	Moyenne	Difficile	Pas de réponse

107	20	64	3	20
100%	18,69%	59,82%	2,80%	18,69%

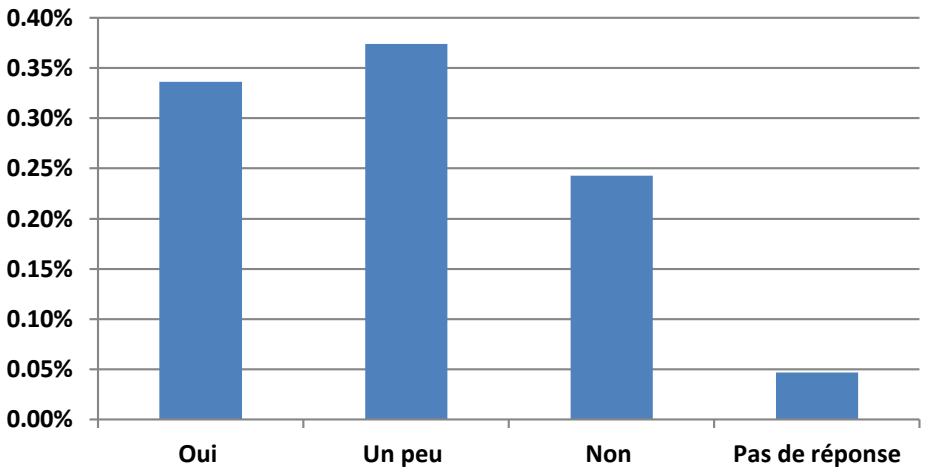


Les activités de production orale sont pour une grande partie des étudiants de difficulté moyenne 58.82%. Un pourcentage de 18.69% des étudiants n'ont pas donné de réponses, nous avons relevé sur certaines copies une précision : « on ne fait pas d'activités ».

18.69% trouvent que les activités leur semblent faciles, alors que seulement 2.80% jugent les activités difficiles.

13) Est-ce que le module de C.E.O est utile dans vos études ?

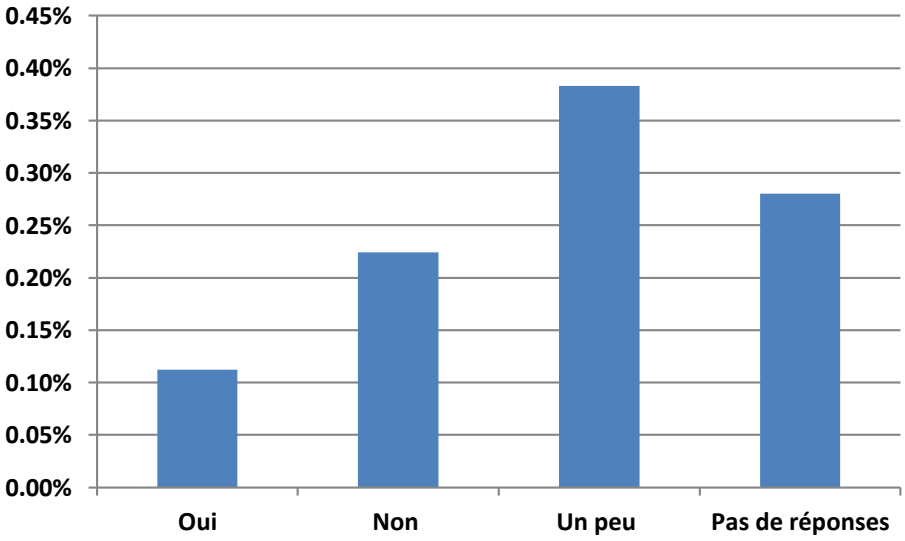
Total	Oui	Un peu	Non	Pas de réponse
107	36	40	26	5
100%	33,65%	37,38%	24,30%	4,67%



Les réponses sont proches : 37.38 % ont répondu par un peu, 33.65% affirment que le module est utile, mais un pourcentage de 24.30% des étudiants ont répondu par non. Cette dernière tranche des réponses nous semble inquiétante, presque un quart des étudiants trouvent que la matière ne leur a pas était utile.

14) Le module a-t-il permis de vous débarrasser de certaines difficultés ?

Total	Oui	Non	Un peu	Pas de réponses
107	12	24	41	30
100%	11,21%	22,43%	38,32%	28,04%

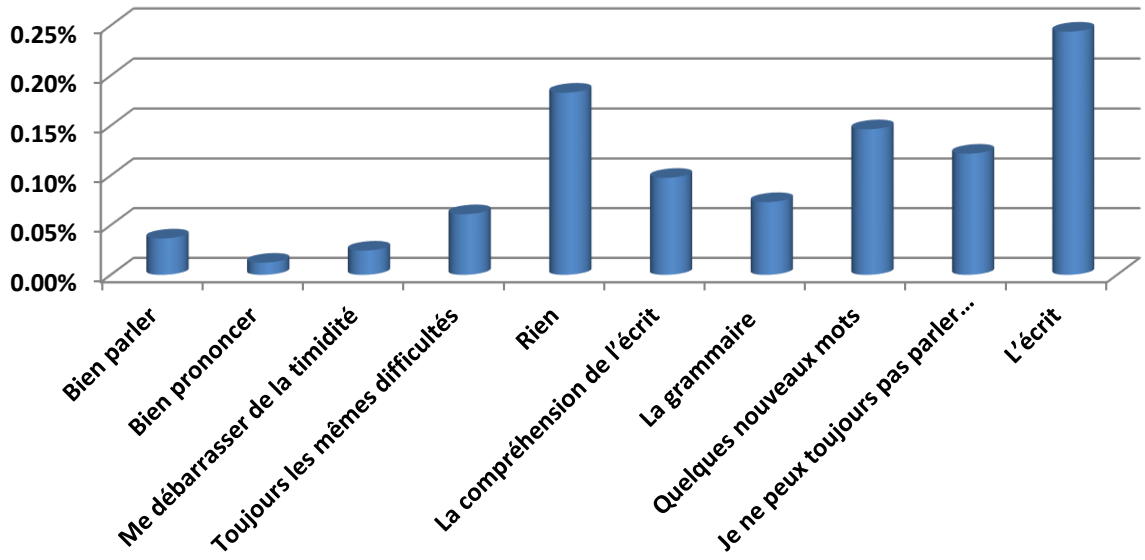


Concernant l'apport du module pour les étudiants et s'il a pu les débarrasser de certaines difficultés, 38.32% des étudiants ont répondu par un peu et 11.21% ont affirmé « oui ». Alors que 28.04% n'ont pas donné de réponses, ainsi qu'un nombre important 22.43% ayant choisi la réponse « non ».

Ces résultats imposent une réflexion sérieuse sur cette matière.

Si oui lesquelles ? :

Total	164 réponses	100%
Bien parler	06	03,66%
Bien prononcer	02	01,22%
Me débarrasser de la timidité	04	02,44%
Toujours les mêmes difficultés	10	06,10%
Rien	30	18,29%
La compréhension de l'écrit	16	09,76%
La grammaire	12	07,32%
Quelques nouveaux mots	24	14 ;63%
Je ne peux toujours pas parler correctement	20	12,19%
L'écrit	40	24,39%



Pour les difficultés surmontées grâce à la matière de CEO :

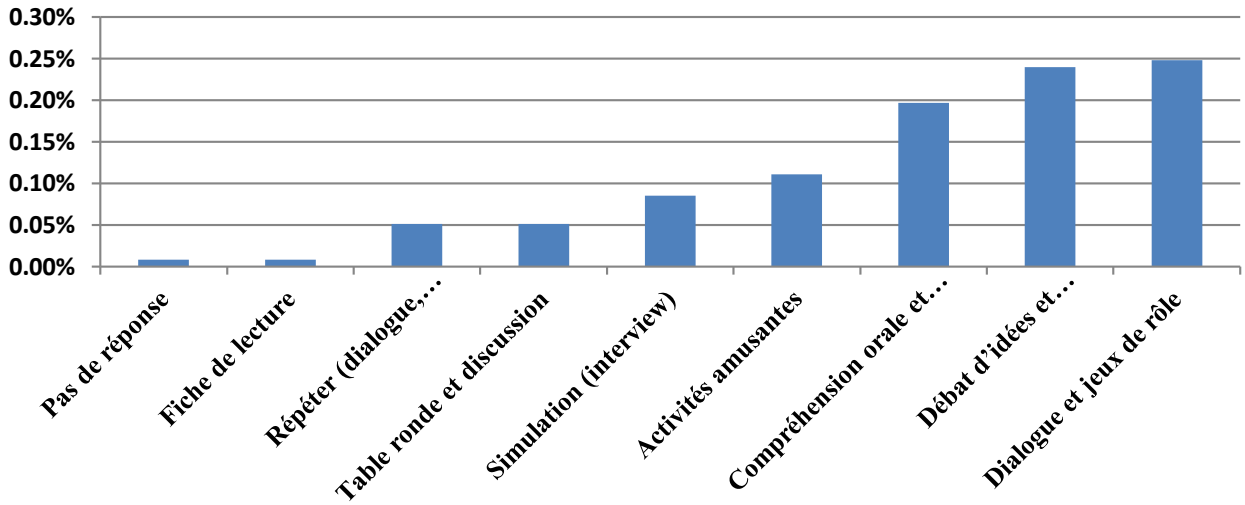
- 24.38% des étudiants ont précisé qu'ils ont progressé à l'écrit, des résultats qui ne correspondent pas au descriptif et aux objectifs de la matière.
- 18.29% ont précisé qu'ils n'ont rien appris, un nombre important et non négligeable.
- 16.63% ont appris quelques nouveaux mots.
- 12.19% ont écrit : « je ne peux toujours pas parler correctement ».
- 9.76% ont précisé la compréhension de l'écrit, la matière de CEO est censéela compréhension de l'oral.

Les autres réponses représentent moins de 7% pour chaque paramètre.

15) Quel genre d'activités vous semble le plus fructueux ?

Total	234	100%
Pas de réponse	2	0,85%
Fiche de lecture	2	0,85%
Répéter (dialogue, chanson et poème)	12	05,13%

Table ronde et discussion	12	05,13%
Simulation (interview)	20	08,55%
Activités amusantes	26	11,11%
Compréhension orale et documents sonores	46	19,66%
Débat d'idées et discussion autour d'un sujet	56	23,93%
Dialogue et jeux de rôle	58	24,79%



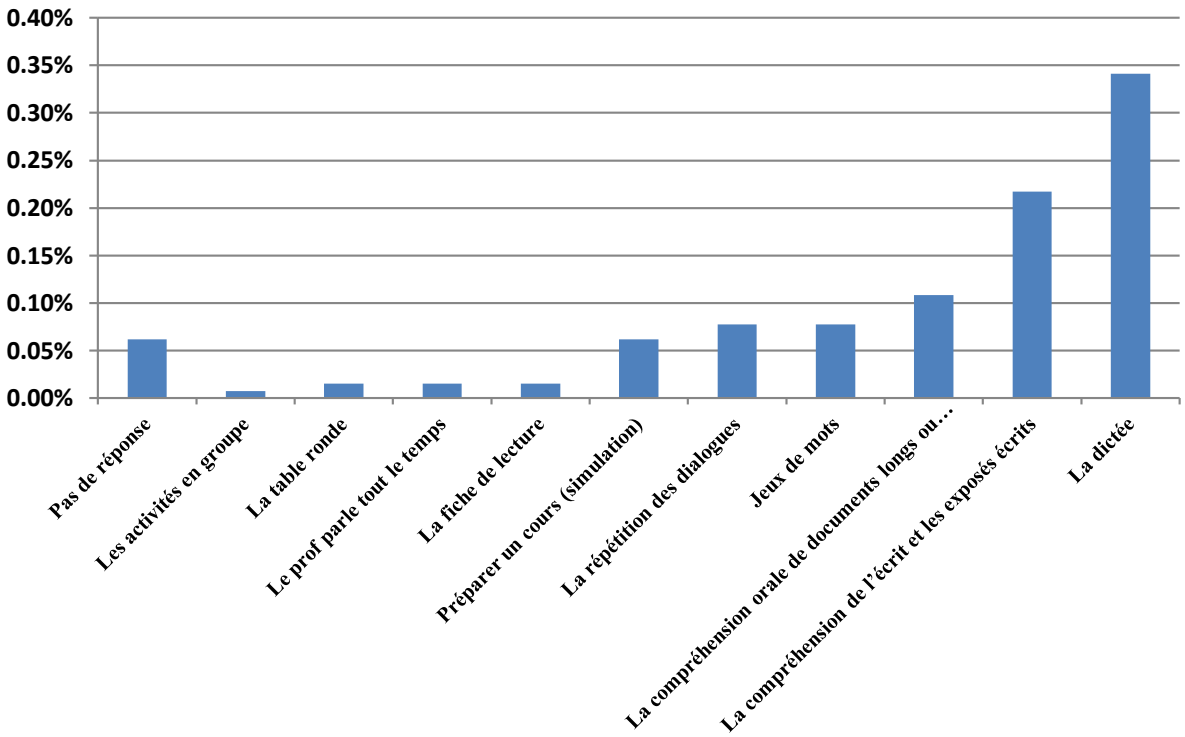
Pour les activités préférées et considérées comme constructives et efficaces, les apprenants ont choisi en premier lieu les dialogues et les jeux de rôle 24.79%, et en second lieu les débats et les discussions 23.93%, en troisième position les exercices de compréhension orale pour 19,66%, et le quatrième type d'activités c'est les jeux et les activités amusantes 11.11%, le cinquième c'est les simulations et les interviews 8.55%, en sixième lieu pour 5.13% les tables ronde et les répétition de textes, chansons et poème, et en dernier lieu les fiches de lecture pour 0.85%.

16) Quelle activité vous semble ennuyeuse et inutile ?

Les activités jugées inutiles :

Total des réponses	129	100%

Pas de réponses	8	06,20%
Les activités en groupe	1	0,78%
La table ronde	2	01,55%
Le prof parle tout le temps	2	01,55%
La fiche de lecture	2	01,55%
Préparer un cours (simulation)	8	06,20%
La répétition des dialogues	10	07,75%
Jeux de mots	10	07,75%
La compréhension orale de documents longs ou de mauvaise qualité	14	10,85%
La compréhension de l'écrit et les exposés écrits	28	21,71%
La dictée	44	34,11%



Pour cette question nous avons relevé des réponses qui mentionnent les activités jugées sans efficacités, du point de vue des étudiants. Le premier type et le second nous ont semblé surprenants, mais ça confirme les réponses précédentes des apprenants : la dictée 34.11% et la compréhension de l'écrit pour 21.71%. Ces deux premiers montrent que les contenus présentés par les enseignants des classes interrogées ne correspondent pas au descriptif de la matière.

Le troisième concerne la compréhension orale 10.85% de documents longs ou de mauvaises qualités ce type évoque le choix du support et la qualité ainsi que le matériel sonore, car il

n'est pas disponible (les baffles et hauts parleurs, lecteur et autres) Les enseignants se chargent eux même de fournir le matériel, les séances de l'oral ne se déroulent pas dans des laboratoires de langue, ni dans des salles favorables pour la bonne écoute.

En quatrième position 7.75% les étudiants ont mentionné les jeux de mots et les répétitions des dialogues, les répétitions de dialogue sont les activités les plus pratiquées pour les classes interrogées. Dans les classes représentant l'échantillon de notre enquête, le cours de l'oral, commence souvent par une dictée du dialogue puis par des répétitions et des reprises du dialogue toute la séance.

En cinquième niveau, les simulations sont jugées non efficaces, puis en sixième position : les fiches de lecture, la table ronde et la réponse « le prof parle tout le temps »

En dernière position les activités en groupe.

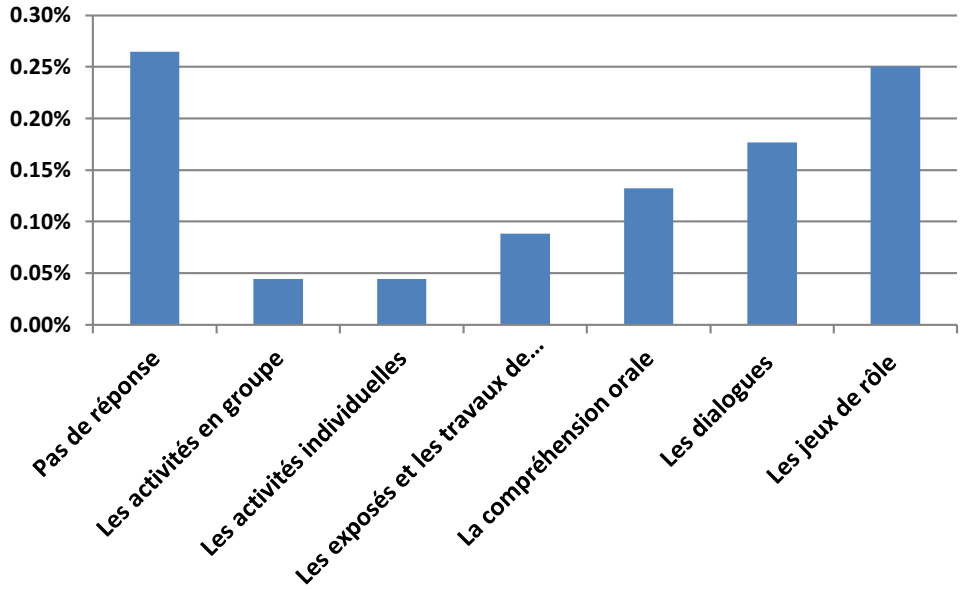
Nous pouvons constater, l'insatisfaction des apprenants vis- à vis des activités effectuées en classe. Ils sont capables de distinguer les activités non conformes à l'appellation ou à l'intitulé de la matière en question. En plus nous remarquons l'ennui installé chez les apprenants en raison de la pratique d'un seul et unique exercice reproduire des dialogues, les activités pour travailler l'oral sont multiples pourquoi ne pas les exploiter toutes.

17) Quelles activités vous ont aidé davantage pour l'apprentissage de l'oral ?

Les activités réellement utiles

Total des réponses	136	100%
Pas de réponse	36	26,47%
Les activités en groupe	6	04,41%
Les activités individuelles	6	04,41%
Les exposés et les travaux de maison	12	08,83%
La compréhension orale	18	13,23%

Les dialogues	24	17,65%
Les jeux de rôle	34	25%



Pour les activités qui étaient réellement constructives et qui ont assuré une amélioration du niveau chez les apprenants enquêtés. Nous avons relevé ces statistiques :

26,47% des étudiants n'ont pas donné de réponses. Un pourcentage significatif qu'on peut interpréter par le fait que les activités n'étaient pas utiles et que ces pratiques n'ont pas permis une amélioration.

Deuxièmement le jeu de rôle à 25% suivi des dialogues 17,65% ce sont les activités les plus proches de la répétition des dialogues

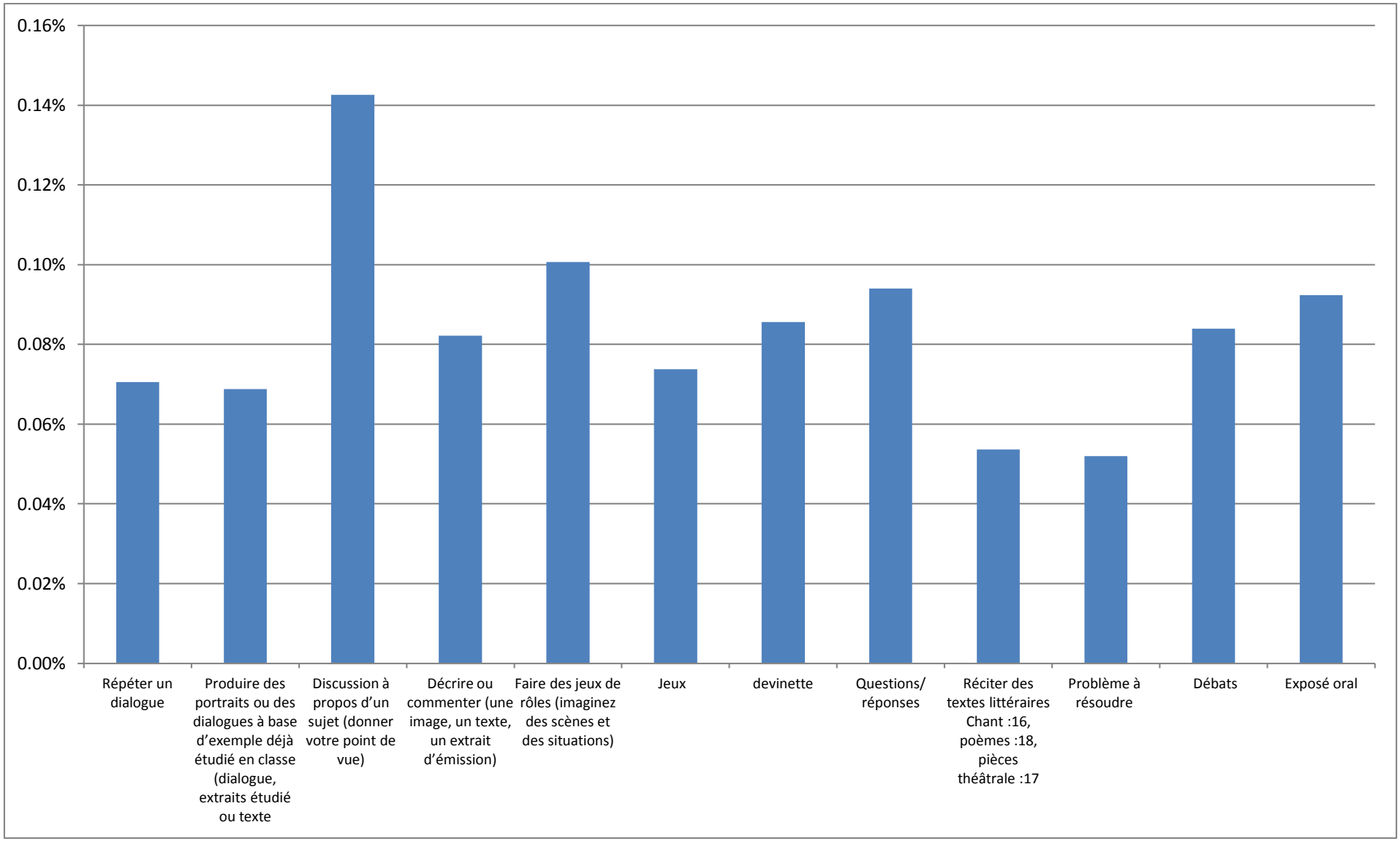
En quatrième lieu 13.23% pour la compréhension orale ensuite les exposés et les travaux de maison pour un pourcentage de 8.83%.

A la fin 4.41% des étudiants ont cité les activités individuelles et les activités en groupe un pourcentage égal pour deux pratiques différentes.

Le Contenu :

18) Si vous pouvez choisir les activités à faire en classe dans le module de C.E.O, lesquelles vous allez choisir ?

Activités	596	Pourcentage
Répéter un dialogue	42	07,05%
Produire des portraits ou des dialogues à base d'exemple déjà étudié en classe (dialogue, extraits étudié ou texte	41	06,88%
Discussion à propos d'un sujet (donner votre point de vue)	85	14,26%
Décrire ou commenter (une image, un texte, un extrait d'émission)	49	08,22%
Faire des jeux de rôles (imaginez des scènes et des situations)	60	10,07%
Jeux	44	07,38%
Devinette	51	08,56%
Questions/ réponses	56	09,40%
Réciter des textes littéraires Chant :16, poèmes :18, pièces théâtrales :17	32	05,36%
Problème à résoudre	31	05,20%
Débats	50	8,39%
Exposé oral	55	09,23%


0.16%
0.14%
0.12%
0.10%
0.08%
0.06%
0.04%
0.02%
0.00%
Répéter un dialogue
Produire des portraits ou des dialogues à base d'exemple déjà étudié en classe (dialogue, extraits étudié ou texte
Discussion à propos d'un sujet (donner votre point de vue)
Décrire ou commenter (une image, un texte, un extrait d'émission)
Faire des jeux de rôles (imaginez des scènes et des situations)
Jeux
devinette
Questions/ réponses
Réciter des textes littéraires Chant :16, poèmes :18, pièces théâtrale :17
Problème à résoudre
Débats
Exposé oral

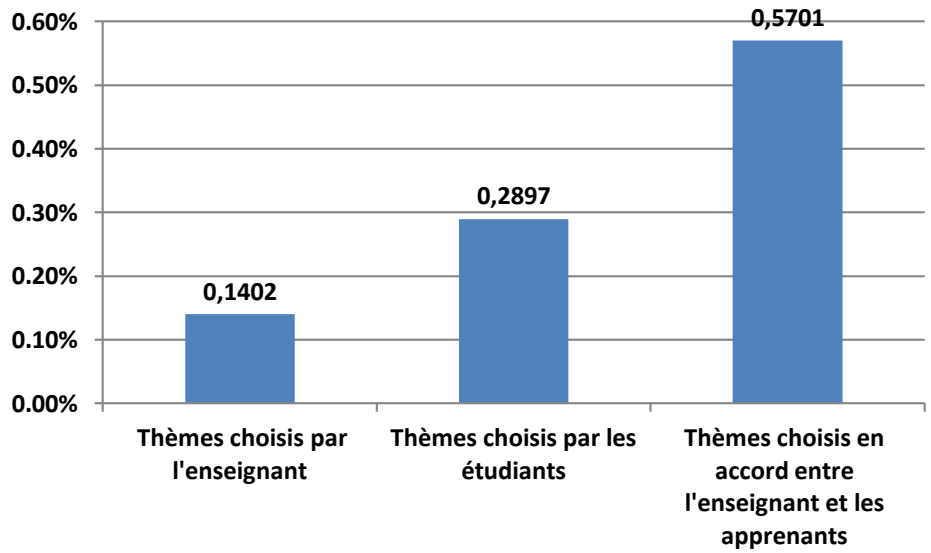
Les étudiants ont choisi les activités préférées dans l'ordre suivant :

Premièrement les discussions et expression de point de vue. Ensuite faire des jeux de rôle et imaginer des scènes et troisièmement les questions/ réponses suivi de l'exposé oral. Quatrièmement les devinettes et après les débats ensuite la description ou le commentaire. En sixième lieu les jeux, puis répéter des dialogues et après les dialogues et en dernière position réciter des textes et discussion autour d'un problème à résoudre.

L'ordre de classement des activités montre une préférence pour les activités les moins pratiqués habituellement en classe (le débat, les discussions, les jeux) et nous constatons que les dialogues et la répétition de ces derniers sont parmi les dernières activités.

19) Vous préférez que les sujets des activités soient des :

Total	Thèmes choisis par l'enseignant	Thèmes choisis par les étudiants	Thèmes choisis en accord entre l'enseignant et les apprenants
107	15	31	61
100%	14,02%	28,97%	57,01%

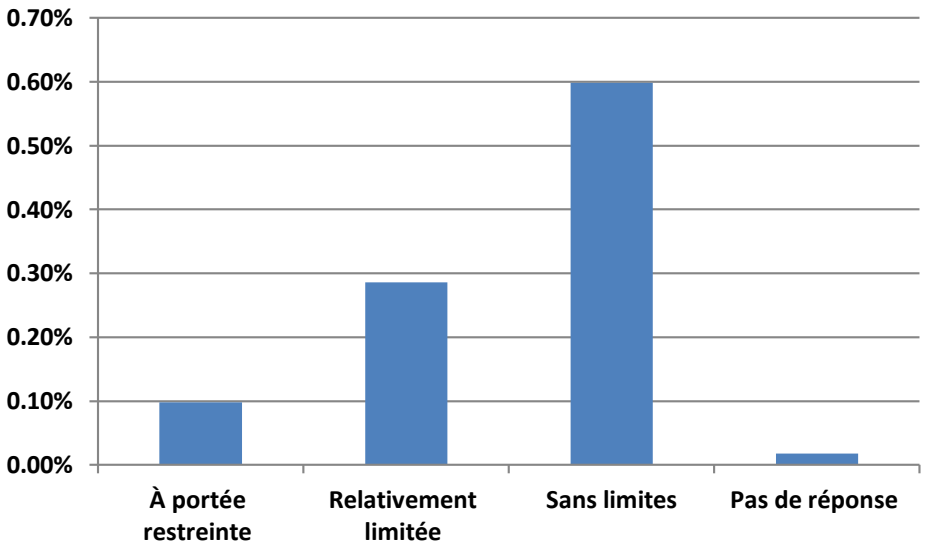


Pour le choix des thèmes à aborder en classe, plus que la moitié des apprenants ont opté pour un accord entre l'enseignant et les étudiants à base de négociation entre les partenaires.

Presque un tiers des apprenants 28.97% préfèrent le choix de sujet par les étudiants, seulement 14.02% des interrogés optent pour le choix de l'enseignant.

20) Vous optez pour des activités dont le contenu est:

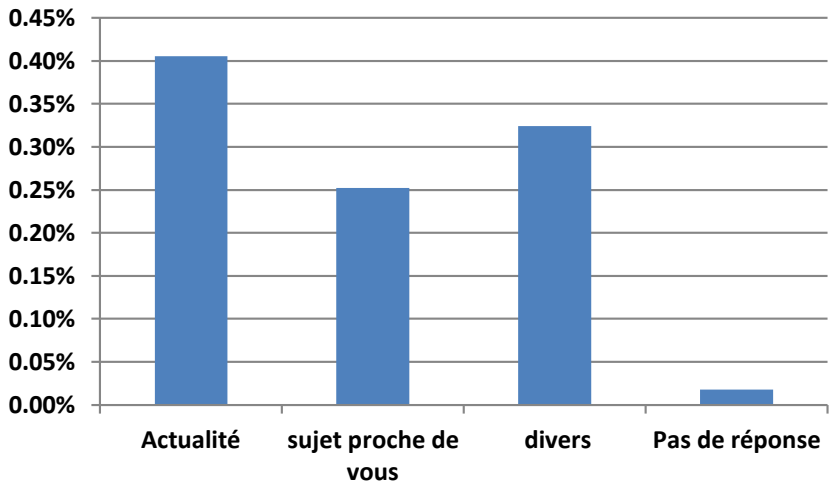
Total	À portée restreinte	Relativement limitée	Sans limites	Pas de réponse
112	11	32	67	2
100%	09,82%	28,57%	59,82%	01,79%



Pour la nature des thèmes à aborder, presque deux tiers des étudiants ont choisi les sujets sans limites ou à portée large, 28.57% ont choisi les sujets relativement limités, seulement 9.82% ont opté pour les sujets à portée restreinte.

21) Quel sujet vous préférez aborder ?

Total	Actualité	Sujet proche de vous	Divers	Pas de réponse
111	45	28	36	2
100%	40,54%	25,23%	32,43%	01,80%

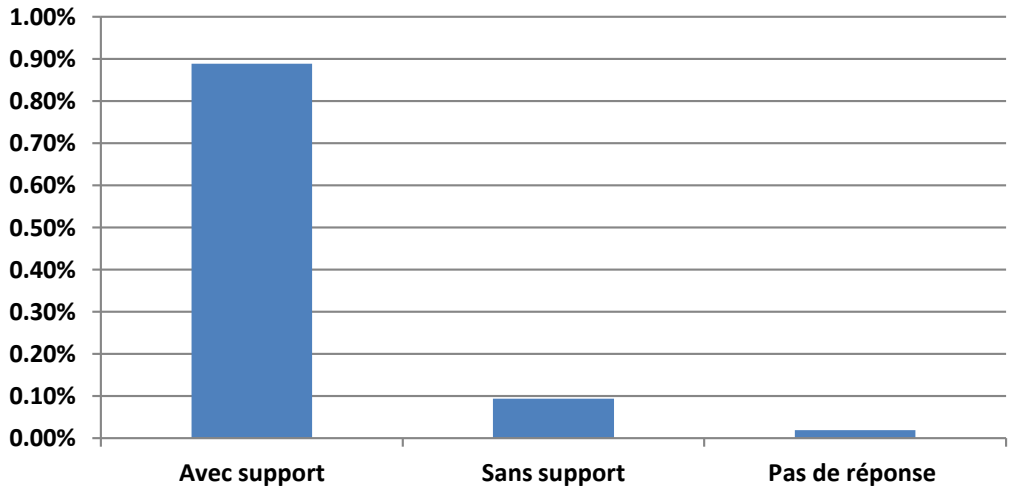


A propos des contenus, 40.54% ont opté pour les sujets d'actualité, 32.43% ont choisi les thèmes divers, 25.23% ont opté pour les sujets proches de leur intérêt,

Pour quel matériel ?

22) Vous souhaitez effectuer des activités :

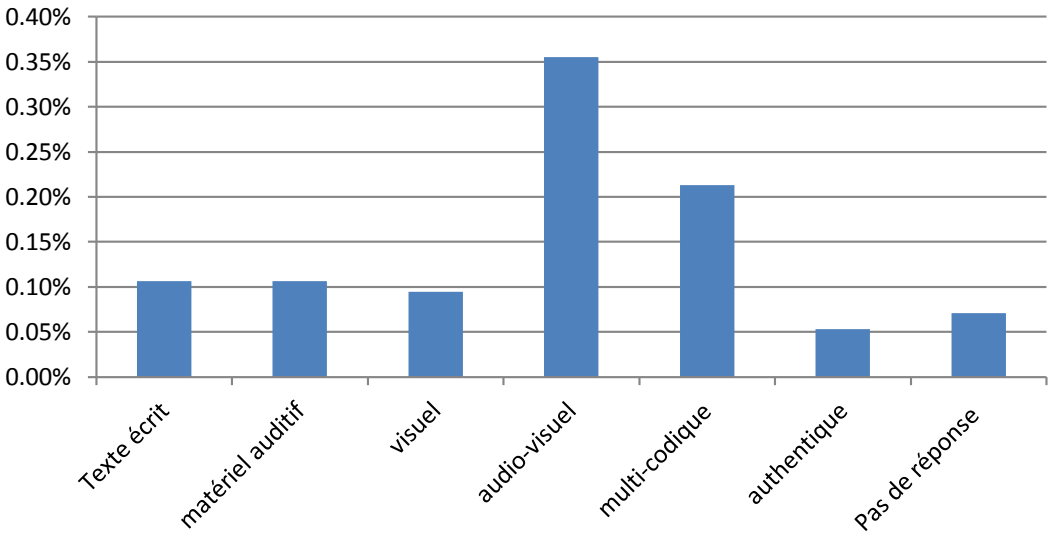
Total	Avec support	Sans support	Pas de réponse
107	95	10	2
100%	88,79%	09,35%	01,86%



Concernant les exercices à faire en classe, la majorité des étudiants 88.79% préfèrent les activités à base de support, face à 9.35% des étudiants qui préfèrent travailler sans support.

23) Si vous êtes pour les activités avec support, quel matériel vous préférez ?

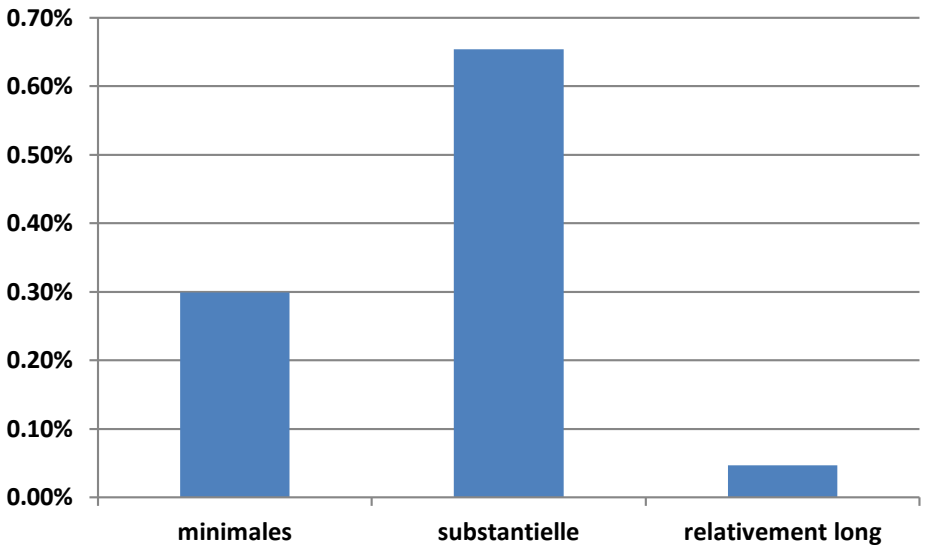
Total	Texte écrit	Matériel auditif	Visuel	Audio-visuel	Multi-codique	Authentique	Pas de réponse
169	18	18	16	60	36	9	12
100%	10,65%	10,65%	09,47%	35,50%	21,30%	05,33%	07,10%



Pour les supports à exploiter la majorité favorise les supports audio-visuels et le multi-codique ensuite les textes écrits ainsi que le matériel auditif, et après le visuel.

24) Longueur du document :

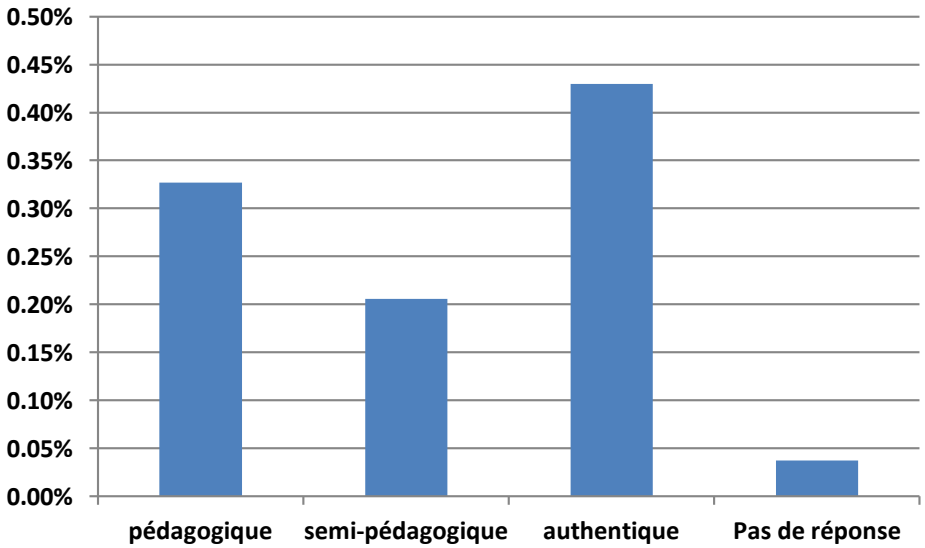
Total	Minimales	Substantielle	Relativement long
107	32	70	5
100%	29,91%	65,42%	04,67%



Pour la longueur des documents, la majorité des apprenants ont opté pour une longueur moyenne, en deuxième lieu la longueur minimale. Seulement 4.67% ont choisi les supports longs.

25) Source du document :

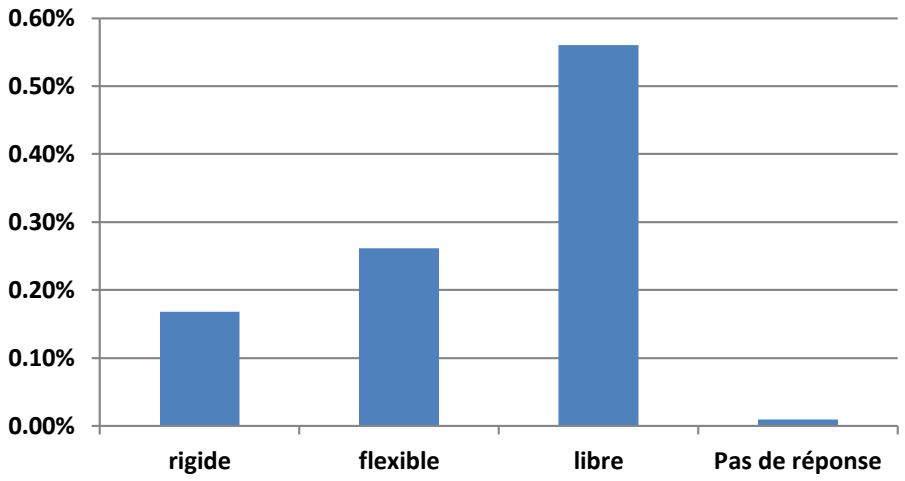
Total	Pédagogique	Semi-pédagogique	Authentique	Pas de réponse
107	35	22	46	4
100%	32,71%	20,56%	42,99%	03,74%



Concernant la source des documents, 42.99% des enquêtés ont opté pour les documents authentiques, suivi de 32.71% ayant choisi les documents pédagogiques et en dernier les documents semi-pédagogiques pour 20.56%.

26) Usage du document

Total	rigide	Flexible	libre	Pas de réponse
107	18	28	60	1
100%	16,82%	26,17%	56,08%	0,93%



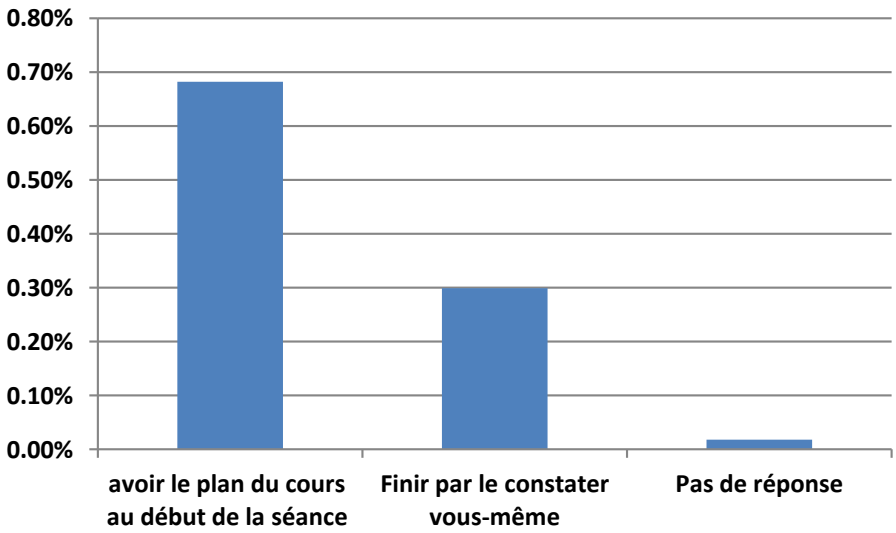
La moitié des apprenants préfèrent un usage libre des ressources, 26.17% optent pour l'usage flexible et 16.82% préfèrent une exploitation rigide du document. Partant de là on comprend que la plupart des étudiants souhaitent exploiter les supports comme déclencheur et non comme objet strict à analyser.

Activités didactiques :

27) Quelle méthode vous préférez :

Total	avoir le plan du cours au début de la séance	Finir par le constater vous-même	Pas de réponse
107	73	32	2

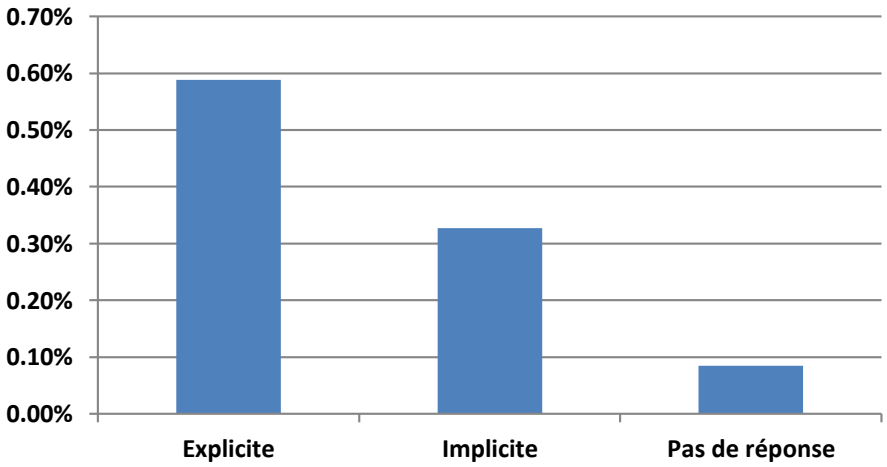
100%	68,22%	29,91%	1,87%



Pour la présentation du cours, la majorité a opté pour la méthode inductive et 29.91 % ont choisi la méthode déductive, ils préfèrent constater eux- même le plan du cours.

28) Les règles de langue :

Total	Explicite	Implicite	Pas de réponse
107	63	35	9
100%	58,87%	32,71%	08,41%

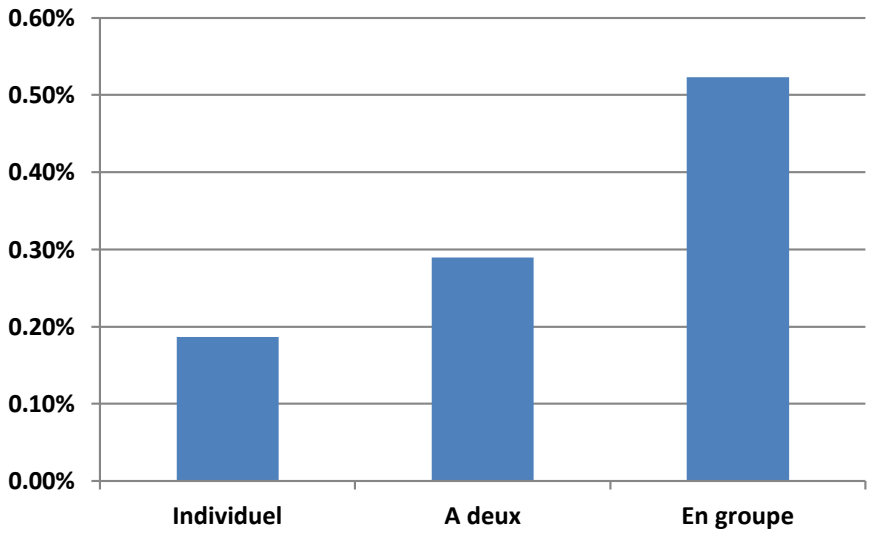


Pour les règles de la langue et de grammaire, 58.88% choisissent la méthode explicite et 31.71% la démarche implicite. Un pourcentage non négligeable 8.41% n'ont pas donné de réponse. Les débutants préfèrent revenir à la norme pendant les cours de CEO.

Forme :

29) Comment vous préférez le travail en classe :

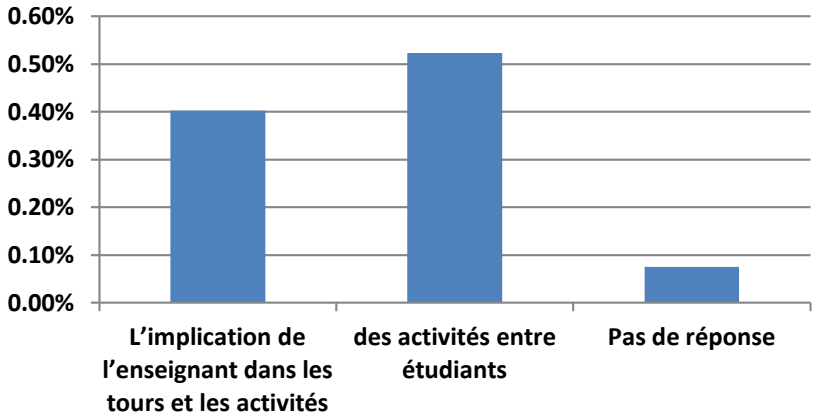
Total	Individuel	A deux	En groupe
107	20	31	56
100%	18,69%	28,97%	52,34%



Pour la méthode de travail, la majorité 52.34% est pour le travail en groupe, ensuite 28.97% optent pour le travail à deux et 18.69% optent pour le travail individuel.

30) Pendant les activités vous préférez :

Total	L'implication de l'enseignant dans les tours et les activités	des activités entre étudiants	Pas de réponse
107	43	56	8
100%	40,19%	52,33%	7,48%

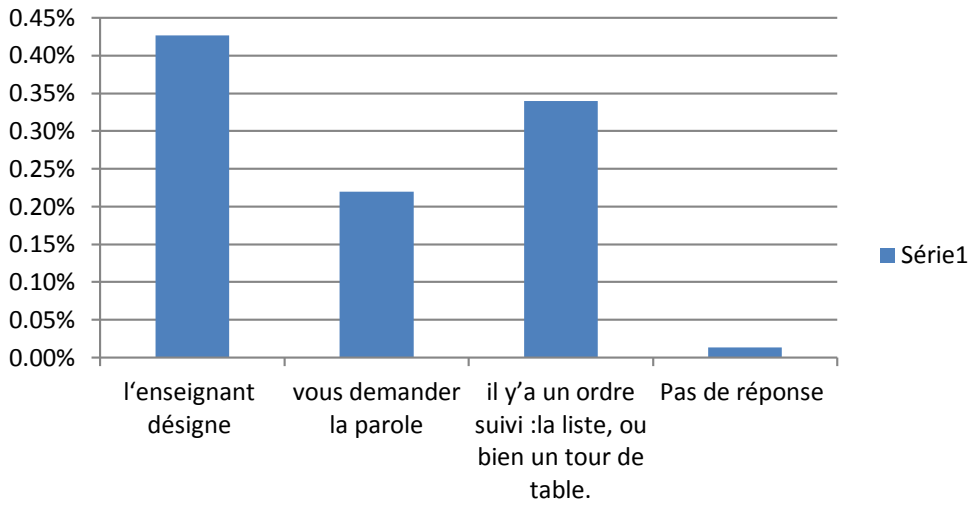


Pour le déroulement des activités, 52.33% optent pour les activités entre eux, par contre un nombre important 40.19% préfèrent l'implication de l'enseignant pour la réalisation des tâches. Ces résultats montrent que les étudiants sont partagés entre la participation et la non-participation de l'enseignant.

Nature d'intervention

31) Pour prendre la parole d'habitude :

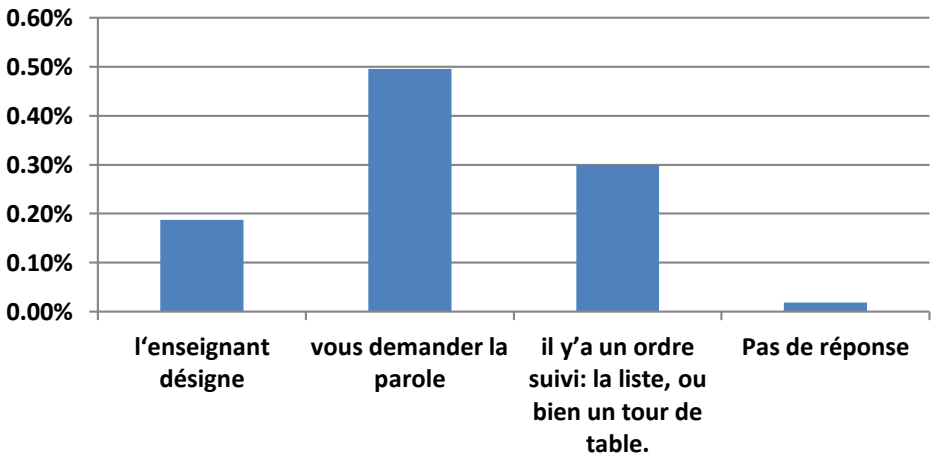
Total	l'enseignant désigne	Vous demandez la parole	Il y'a un ordre suivi :la liste, ou bien un tour de table.	Pas de réponse
150	64	33	51	02
100%	42,67%	22%	34%	1,33%



Pour intervenir en classe 42.67% des étudiants ont affirmé que c'est l'enseignant qui désigne, 34 % précisent que l'enseignant choisit un ordre précis et 22% demandent la parole et l'enseignant accepte leur intervention. Ce qui montre que les enseignant multiplient les méthodes de désignation.

32) Vous préférez quel mode pour intervenir ?

Total	l'enseignant désigne	Vous demandez la parole	Il y'a un ordre suivi : la liste, ou bien un tour de table.	Pas de réponse
107	20	53	32	02
100%	18,69%	49,53%	29,91%	01,87%

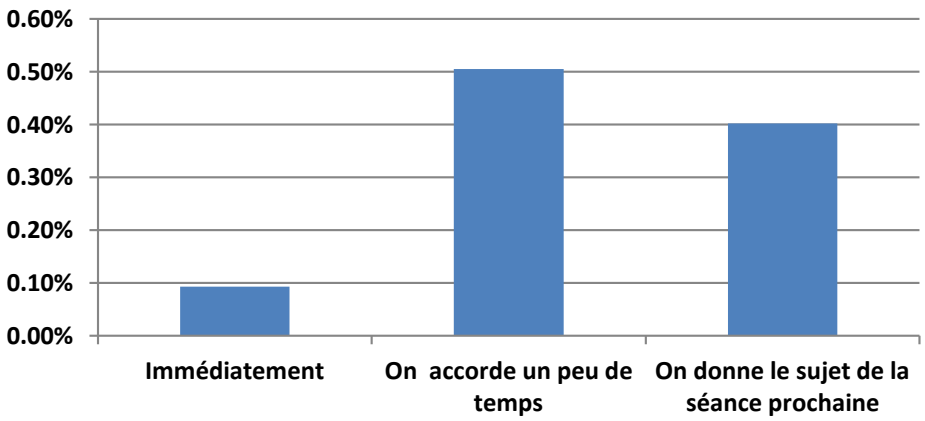


Pour le mode de désignation préféré chez les apprenants, presque la moitié 49.53% préfèrent demander la parole par contre l'autre moitié est partagée entre choisir de suivre un ordre particulier 29.91%, et être choisi par l'enseignant 18.69%.

Ces réponses sont d'une grande importance, car elles nous montrent que les apprenants préfèrent intervenir au lieu d'être désignés c'est ce qui prouve l'inertie constatée dans nos classes du côté des apprenants et la faiblesse de leurs interventions.

33) Vous préférez effectuez les activités

Total	Immédiatement	accorder un peu de temps	donner le sujet de la séance prochaine
107	10	54	43
100%	09,34%	50,47%	40,19%

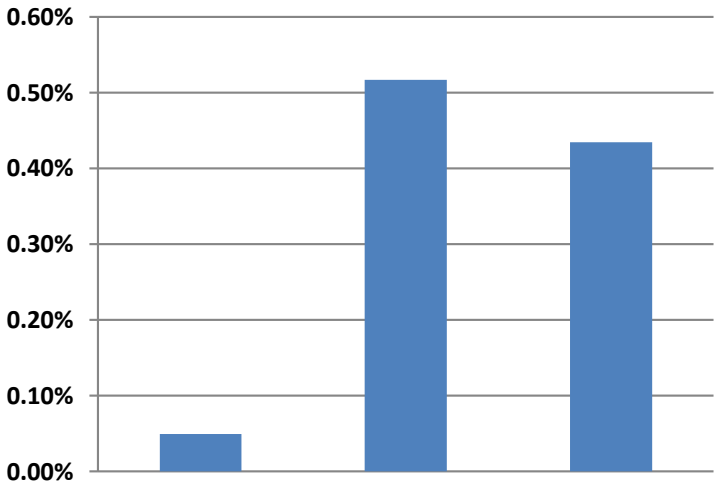


Pour la préparation des activités, 50.47% des apprenants choisissent qu'on leur accorde un peu de temps avant d'intervenir et 40.19% souhaitent qu'on leur donne le sujet de la séance prochaine, seulement 9.34% souhaitent intervenir immédiatement. Ces résultats illustrent les difficultés rencontrées dans nos classes, les apprenants ont réellement des soucis à intervenir directement. Ils demandent souvent un temps de préparation même pour les activités les plus simples. Ils sont perturbés et paniquent s'ils ne préparent pas leur intervention.

La disposition spatiale :

34) Quelle disposition vous convient le plus en séance d'expression orale ?

Total	Les rangers	La table ronde	Chaque groupe autour d'une table
122	6	63	53
100%	04,92%	51,64%	43,44%

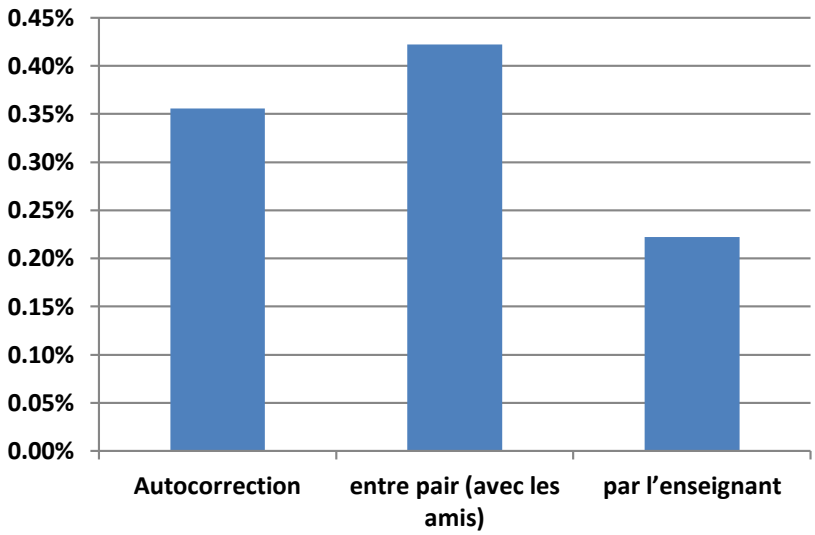


Pour la disposition spatiale les apprenants sont répartis entre ceux qui préfèrent la table ronde 54.64% et ceux qui préfèrent le travail en sous-groupes autour d'une table 43.44%, et une minorité 4.92% ont opté pour les rangées.

La correction :

35) Quelles modalités de correction vous met le plus à l'aise et vous semble utile ?

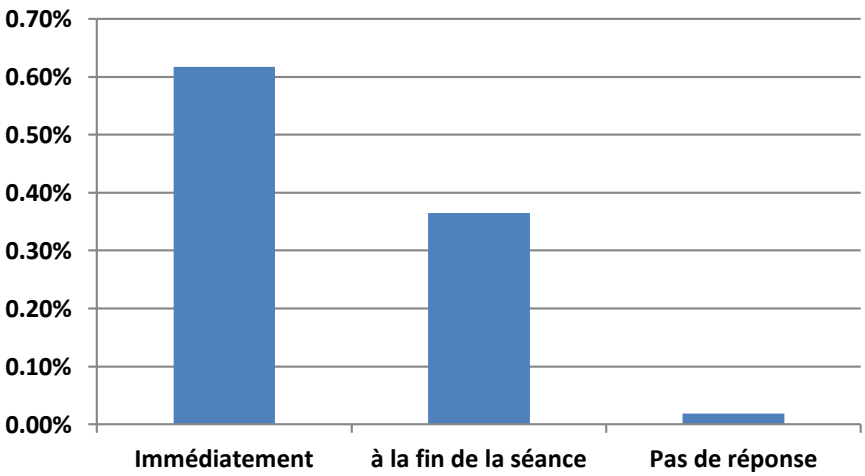
Total	Autocorrection	Entre pairs (avec les amis)	Par l'enseignant
45	16	19	10
100%	35,56%	42,22%	22,22%



Les étudiants ont opté pour les corrections entre pairs 42.22% et 35.56% sont favorables pour les autocorrections et 22.22% ont choisi les corrections de l'enseignant. Ces préférences ne se reflètent pas sur le terrain car en tant qu'enseignant de la matière nous avons assisté à plusieurs situations où les apprenants sont gênés et parfois énervés suite à une correction faite par un des pairs.

36) Selon vous la correction sera plus efficace si elle se fait :

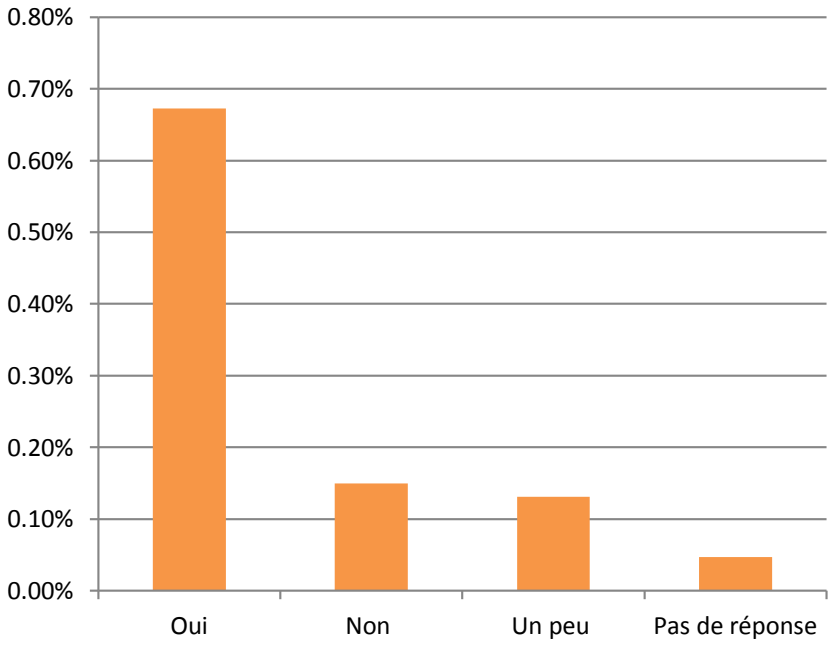
Total	Immédiatement	à la fin de la séance	Pas de réponses
107	66	39	2
100%	61,68%	36,45%	01,87%



Pour le moment de correction favorable la plupart 61.68% préfèrent des corrections immédiates, 36.45% choisissent la correction à la fin de la séance ou de l'intervention. Ce choix reflète les scénarios fréquents et habituels dans nos classes, les corrections sont directes et immédiates. Très rares sont les corrections à la fin des interventions orales des apprenants.

37) À la fin de cette année, est ce que vous croyez que vous disposez actuellement de moyen d'expression et d'outils langagiers différents de ceux dont vous disposiez en début d'année ?

Total	Oui	Non	Un peu	Pas de réponses
107	72	16	14	5
100%	67,29%	14,95%	13,09%	04,67%

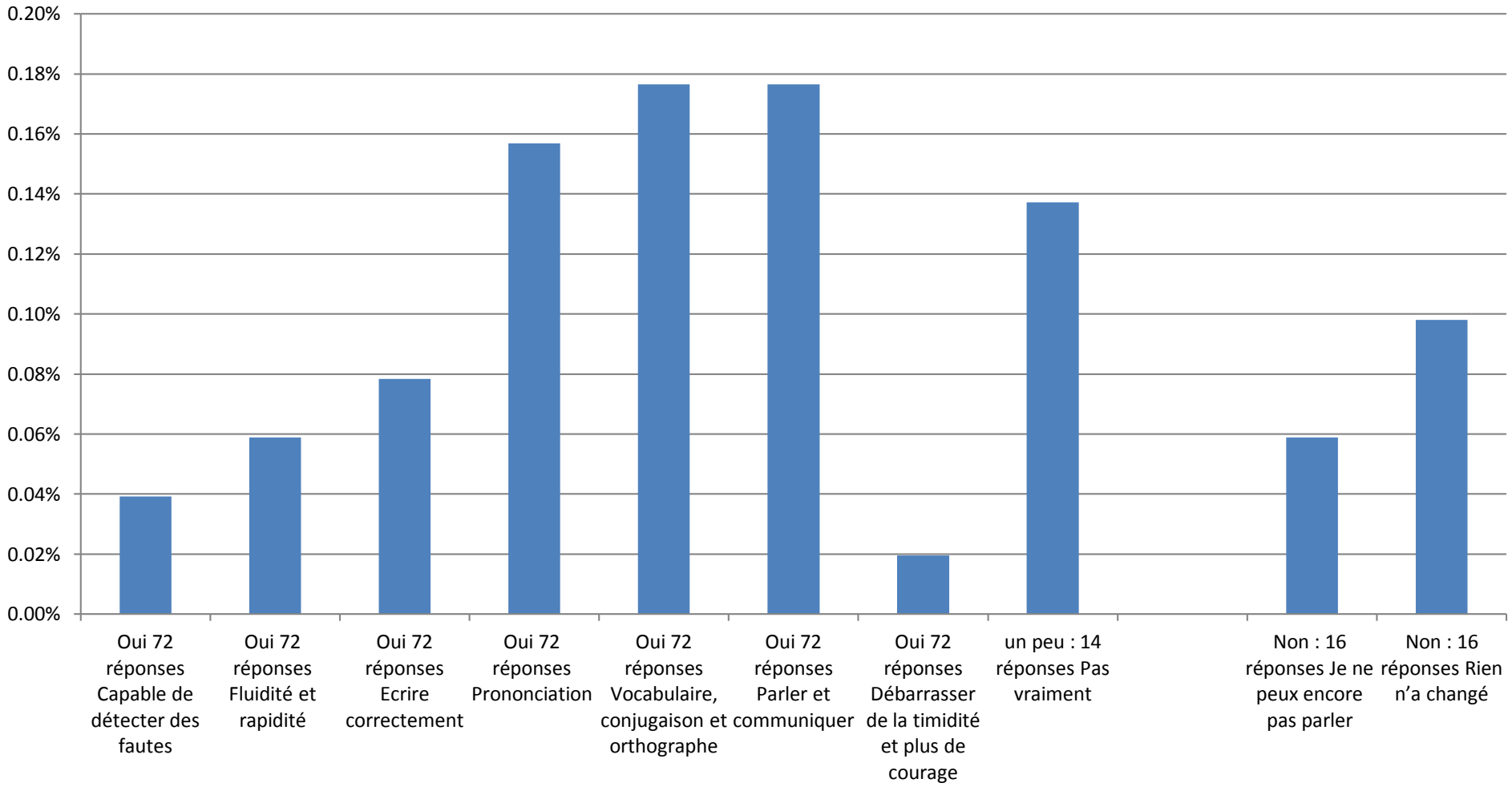


Pour l'acquisition et l'apport de la matière 67.29% ont affirmé avoir appris et acquis des outils langagiers, 14.95% ont dit le contraire ils ont répondu par non, 13.09% ont opté pour la réponse un peu.

38) Vous pouvez préciser lesquels ?

	Capable de détecter des fautes	04	05,55%
	Fluidité et rapidité	06	08,33%

Oui 72 réponses	Ecrire correctement	08	11,11%
	Prononciation	16	22,22%
	Vocabulaire, conjugaison et orthographe	18	25%
	Parler et communiquer	18	25%
	Débarrasser de la timidité et plus de courage	02	02,77%
Un peu 14 réponses	Pas vraiment	14	100%
Non 16 réponses	Je ne peux pas encore parler	06	37,50%
	Rien n'a changé	10	62,5%


0.20%
0.18%
0.16%
0.14%
0.12%
0.10%
0.08%
0.06%
0.04%
0.02%
0.00%
Oui 72 réponses Capable de détecter des fautes
Oui 72 réponses Fluidité et rapidité
Oui 72 réponses Ecrire correctement
Oui 72 réponses Prononciation
Oui 72 réponses Vocabulaire, conjugaison et orthographe
Oui 72 réponses Parler et communiquer
Oui 72 réponses Débarrasser de la timidité et plus de courage
un peu : 14 réponses Pas vraiment
Non : 16 réponses Je ne peux encore pas parler
Non : 16 réponses Rien n'a changé

Les outils acquis pour :

- Les apprenants qui ont répondu par oui : ils ont mentionné avoir appris : le vocabulaire, la conjugaison, parmi eux il y'a ceux qui ont précisé avoir appris à parler et communiquer et troisièmement ils précisent avoir appris à prononcer, encore nous avons relevé écrire correctement, fluidité et rapidité, être capable de détecter des fautes, se débarrasser de la timidité.la plupart des éléments relèvent des objectifs de la matières mais nous pouvons relever deux en dehors du descriptif de la matière : écrire correctement et le vocabulaire et la conjugaison.
- Pour ceux qui ont répondu par non nous avons relevé les précisions suivantes : je ne peux encore pas parler et rien n'a changé.
- Et pour la dernière catégorie ayant répondu par un peu parmi leur précisions l'expression « pas vraiment ».

7.2.4. Récapitulation et explication des résultats du questionnaire :

Ce questionnaire nous a fourni des précisions, on les présente ci-dessous de façon synthétique :

a) Profil des étudiants :

Nous avons un total de 107 étudiants inscrits en première année, nous avons jugez inutile de préciser le sexe et l'âge des participants.

b) Difficultés rencontrées (vis-à-vis de l'oral) :

La majorité affirme qu'ils éprouvent des difficultés à parler le français et qu'ils participent très peu en classe. Ils ont précisé que leur blocage revient à la non maitrise de la langue en premier lieu et à l'absence d'occasion de parole dans la plupart des matières en second lieu.

Les étudiants ont précisé que dans la plupart des matières ils font de la dictée, même en séance de compréhension et expression orale. Cette situation revient à une

décision d'annulation des photocopies des documents de cours au sein de notre université. Ce qui oblige les enseignants à faire des photocopies des textes et des feuilles d'activités à leur charge ou à la charge des étudiants, ou bien ils procèdent à la dictée pour réduire les charges sur l'étudiant. La troisième raison du blocage c'est la timidité, la quatrième c'est la motivation et le choix des thèmes abordés et à la fin c'est la crainte et la peur de faire des erreurs.

Ces déclarations mettent tout d'abord en cause l'orientation des nouveaux bacheliers dans des filières non maitrisées. Ensuite elles nous incitent à revoir les activités et choisir celles qui contribuent à l'amélioration des chances de prise de paroles ainsi que de chercher à proposer des activités conformes aux objectifs de chaque matière. Nous supposons que les enseignants doivent prendre compte de la motivation des apprenants et ils jouent un rôle précieux dans l'assurance d'un climat de confiance pour amener les apprenants à agir sans avoir peur de la sanction.

c) La nature des interventions :

Les déclarations des étudiants, rejoignent celles précédemment faites par les enseignants, ils posent peu des questions, et ils demandent rarement des explications. Généralement leurs interventions sont des réponses à des questions de l'enseignant, ces réponses sont des phrases courtes, des mots, très peu de réponses sont des phrases longues. Pour les raisons qui poussent les étudiants à parler et participer le premier facteur c'est la motivation du sujet, le deuxième c'est le désir d'apprendre, le troisième c'est la méthode du prof et le quatrième c'est l'évaluation.

d) Impression sur le module de compréhension et expression orale :

Nous avons demandé aux apprenants de nous préciser quelles sont les objectifs de la matière compréhension et expression orale, les réponses étaient surprenantes car elles semblaient loin d'être conformes à cette matière. Pour 28.57 % l'objectif de cette matière est d'aider à lire et à écrire le français. Les étudiants ont précisé qu'ils ne font pas d'autres activités à part l'écriture des dialogues et la lecture pendant les séances de

compréhension et expression orale. Pour la difficulté des activités elles varient selon les étudiants entre facile et moyenne. Les étudiants sont partagés entre ceux qui jugent que le module est utile et ceux qui ont déclaré non et un peu, il y'a très peu d'étudiants qui ont affirmé avoir appris des choses dans cette matière. Selon les étudiants ils ont progressé à l'écrit dans cette matière et en compréhension de l'écrit. Ce qui ne correspond pas aux objectifs de la matière. D'autre ont dit littéralement « je n'ai rien appris » et « je ne peux toujours pas parler en français correctement »

e) Les activités :

Pour les préférences des activités, elles se présentent selon les pourcentages dans l'ordre suivants : les dialogues, les jeux de rôles, les débats et la compréhension de l'oral par contre celles qu'ils trouvent ennuyeuses et sans efficacité c'est la dictée et la compréhension de l'écrit.

f) Le contenu :

Pour les thèmes à aborder en classe, la majorité préfère un choix commun entre l'enseignant et les étudiants. Ils souhaitent aborder des sujets sans limites ou à portée large, les sujets préférés sont les sujets d'actualités ou divers.

g) Le matériel :

L'usage des supports comme déclencheurs est la préférence de la plupart des enquêtés, précisément les documents audio-visuels ou multi-codiques et les documents écrits de longueur moyenne. Parmi les supports à exploiter nos étudiants préfèrent les documents authentiques d'abord, ensuite les documents pédagogiques avec un usage libre ou flexible.

h) Les méthodes et la démarche didactique :

Concernant la méthode de présentation des cours et son déroulement, plus de la moitié souhaite avoir un plan du cours en début de séance avec une démarche explicite.

Cette démarche est la plus favorisée chez les apprenants de 1ère année car ça permet un retour et un rappel des normes.

i) La forme des activités :

Le travail en groupe intéresse les apprenants et ensuite les travaux à deux. Le travail individuel ne gagne pas trop de place parmi les choix des étudiants. Et pour la participation de l'enseignant dans les activités les avis sont partagés entre oui et non.

j) La nature des interventions :

Les enseignants multiplient les méthodes de désignations entre désigner, suivre un ordre et donner la parole à celui qui demande, mais pour la préférence des étudiants presque la moitié préfère demander la parole, ils veulent éviter l'obligation et l'intimidation. Ils préfèrent aussi qu'on leur accorde un temps de préparation avant d'intervenir, ils ne sont pas du tout pour l'intervention immédiate.

k) La disposition spatiale :

Pour la disposition spatiale en classe, ils optent pour une disposition en table ronde ou en petit groupe autour d'une table.

l) La correction :

Les apprenants favorisent les corrections entre pairs en premier lieu et les autocorrections en deuxième lieu. Très peu d'étudiants ont choisi la correction du prof. Ceci montre la sensibilité des apprenants vis-à-vis des corrections. En même temps, la majorité est pour la correction immédiate. Nous pensons que ce choix découle du rituel dans nos classes. On corrige immédiatement, ce qui rend l'apprenant sensible à la prise de parole et surtout pour les séances de l'oral. Rares sont les corrections à la fin de l'intervention, en tant que praticiens nous pensons que c'est un obstacle. Les enseignants doivent traiter avec beaucoup de prudence l'erreur et les modalités de correction.

Pour le progrès ressenti à la fin de l'année 67 % confirment un changement et du progrès au niveau du vocabulaire, la conjugaison et l'écriture. Il y'a 14 % des étudiants

qui ont confirmé n'avoir ressenti aucun changement. Les progrès cités ne correspondent pas au descriptif et aux objectifs de la matière en plus un pourcentage non négligeable des étudiant déclarent qu'ils n'ont rien appris.

Conclusion

Suite à cette analyse des besoins, nous avons retenus les constats pour concevoir notre dispositif expérimental et le mettre à l'épreuve à l'enceinte de l'université de Médéa. Les réponses au questionnaire confirment notre observation de départ. Le manque d'interventions et les difficultés d'expressions.

Le questionnaire avec les étudiants est la base de notre proposition d'activités, nous avons pris compte de tous les paramètres recueillis.

Premièrement, nous avons tenu compte des difficultés des apprenants dont le niveau de maîtrise de la langue et l'absence des occasions de prise de parole.

Deuxièmement il a fallu revoir le genre d'exercices et les sujets à travailler (surtout les dialogues et les jeux de rôles), car les sujets habituellement traités en classe ne motivent pas les apprenants. Les questions à poser doivent offrir des occasions de prises de parole longues et développées. Les apprenants préfèrent l'usage du matériel audio-visuel et les documents authentiques.

Troisièmement il faut rassurer les apprenants et insister sur le contrat de parole à faire avec eux, dans l'objectif de les pousser à agir et de ne pas avoir peur de faire des erreurs ainsi il est primordial de choisir des procédés de sollicitation souples ou de garantir la participation de toute la classe.

Quatrièmement les travaux de groupes et en binômes sont les plus souhaités par les étudiants et ils optent pour la demande de parole comme mode d'intervention. Or c'est favorables mais ce n'est pas efficace dans tous les cas, car l'apprenant à besoin d'affronter seule certaines obligations de parole, ce choix confirme notre observation de départ, ils veulent éviter les obligations d'intervention et ils préfèrent les travaux de groupe pour se dissimuler dans cette collectivité.

Chapitre 2

Progression ou suivi des pratiques de classe

Introduction

Nous présentons dans ce chapitre les éléments de base qui constituent notre dispositif, nous présentons de manière détailler les fiches élaborées et la démarche suivie. Nous exposerons ainsi les circonstances de la mise à l'épreuve et enfin nous procéderons à l'analyse détaillée des cours.

1. Proposition didactique en faveur de l'interaction verbale

Pour cette recherche expérimentale, nous avons mis à l'épreuve une proposition de cours. Dans cette proposition nous avons tenu compte des constats et des préoccupations de nos enseignants et de nos étudiants.

- Les questionnaires proposés aux enseignants ont permis de confirmer l'observation de départ de notre recherche, les enseignants nous ont fournis des pistes concernant les origines des difficultés d'expression chez leurs étudiants. Ils nous ont fournis des précisions sur les procédés qu'ils exploitent pour faire agir leurs apprenants et ils ont décrit la situation interactive dans leurs classes.

- Les questionnaires proposés aux étudiants ont permis à leurs tours de confirmer nos hypothèses de départ concernant les difficultés d'expression et de prise de parole chez les apprenants. Nous avons réussi à collecter des informations sur les difficultés qu'ils rencontrent et sur l'origine de ces difficultés.

  Ainsi, le questionnaire nous a fourni des précisions autour des activités préférées, des activités non favorables, des activités sans utilité et des procédés les mieux adaptés du point de vue des apprenants (activité, contenu, démarche, disposition spatiale, procédés de désignation, supports, mode de correction et d'autres précisions encore).

Nous avons proposé des cours avec des contenus différents et nous avons testés ces cours avec deux groupes différents à chaque fois. Il y'a même des cours que nous avons soumis à trois groupes.

Cette proposition de cours ne dépend pas uniquement du contenu et des activités à faire. Cette mise à l'épreuve nécessite une exploitation des constats et des explications fournis par nos éléments d'enquête.

Notre enquête date de 2016. Nous avons pris le temps de revoir nos pratiques de classe et notre méthode de travail pendant une longue période pour mettre en œuvre cette proposition. Le choix des supports et les thèmes abordés sont les clés de réussite de l'épreuve. Sans perdre de vue que c'est la façon d'exploiter et les procédés mis en place pour favoriser l'interaction qui permettront d'atteindre les objectifs. Nous avons élaboré des fiches d'enseignants et des feuilles d'activités. Nous présentons ci-dessous les constituants de la proposition.

2. Eléments de base de la proposition didactique

Pour la mise en place de notre expérimentation, nous avons élaboré une progression de cours qui s'étale sur la période d'un mois. Quatre thèmes reliés sont choisis. Pour chaque thème nous consacrons deux séances. La première pour la compréhension orale suivi d'une seconde séance consacrée aux activités de productions orale. Il n'y a pas de frontières fixes entre les deux séances.

2.1- Présentation du matériel didactique

Pour la conception du matériel didactique, nous avons choisi des thèmes proches de la vie de l'étudiant. Ce choix permet de donner le sentiment d'être impliqué et concerné par les sujets abordés, l'étudiant éprouvera de ce fait l'envie de parler de soi, et de comparer à chaque fois l'extrait avec sa propre vie.

- Parler de sa vie d'étudiant et de l'idée du travail en parallèle avec les études.

- Décrire des éléments de sa vie et comparer sa propre culture avec d'autres cultures.
- Comprendre et donner des conseils.
- Prendre position pour ou contre des sujets multiples. (Les devoirs de maison).

Notre expérience d'enseignement de la matière de l'oral, nous a permis de fonder un constat relatif à l'exploitation des extraits sonores ou vidéos en classe. Nous supposons que la discussion autour des contenus des supports représente une excellente situation d'interaction. Car les étudiants posent des questions, formulent des hypothèses et demandent des précisions. Pour ce premier point de vue et en raison des résultats de notre analyse des besoins nous avons multiplier les supports. Ces derniers sont de différentes catégories, de longueur variable, et de genres différents. Nous avons un sketch, un reportage, une émission radio et un journal. Parmi les extraits il y'a trois audiovisuel et deux audio seulement. La longueur des extraits varie de 2 à 8 minutes.

2.1.1. Elaboration et ressources des fiches

La conception des fiches était personnelle mais certaines sont inspirées d'autres fiches

✓ **La première fiche :** *Parler de sa vie d'étudiant et de l'idée du travail en parallèle avec les études.*

Cette fiche exploite deux documents sonores, le premiers est tirés d'une méthode (Akyuz, Bazelle-Shahmaei, & Bonenfant, 2002), les trois premières activités sont extraites du même document (Akyuz, Bazelle-Shahmaei, & Bonenfant, 2002, pp. 15-16), le deuxième extrait est tiré de la page de Franceinfo (Étudiants : travailler, un obstacle ou une chance ?, 2017) publié le 18/04/2017 [1]

Les autres activités sont une proposition personnelle.

[1] https://www.francetvinfo.fr/societe/education/etudiants-travailler-un-obstacle-ou-une-chance_2151743.html.

✓ **La deuxième fiche** : *Décrire des éléments de sa vie et comparer sa propre culture avec d'autres cultures.*

Pour cette fiche nous avons explorer une ressource ludique, nous avons opter pour un sketch du comédien Gad EL Maleh, le document est un peu long, nous avons procédés à une écoute séquentielle pour la réalisation des activités, la source est extraite du festival de Marrakech du rire (Gad el Maleh Marrakeche du rire, 2011) sur le lien [1]. Les activités sont élaborées à partir de l'extrait.

✓ **La troisième fiche :** *comprendre et donner des conseils*

C'est une fiche extraite du site de radio France internationale, mais la feuille d'activités était adaptée et modifiée pour notre mise à l'épreuve.

✓ **La quatrième fiche :** *Prendre position pour ou contre des sujets multiples. (Les devoirs de maison).*

L'extrait exploité est tiré d'internet (Pour ou contre les devoirs Ã la maison, 2019) [2] La fiche était conçue selon nos objectifs de recherche.

2.1.2. Matériel exploité pour la réalisation de l'expérimentation

Les fiches proposées exigent l'exploitation d'un matériel sonore que nous avons lancé avec notre ordinateur, en plus de l'utilisation de baffle de bonne qualité pour garantir une bonne écoute. En même temps pour pouvoir effectuer notre enregistrement sans perturber les étudiants, nous avons utilisé la caméra de l'ordinateur, l'écran était réduit à chaque fois. L'ordinateur est placé en face des étudiants, pour avoir une vue générale de la classe. Nous avons évité de faire appel à un caméraman parque dans une enquête précédente nous avons constaté la perturbation des étudiants.

Pour tout enregistrement nous ajoutons une saisie audio avec le recorder du téléphone afin d'avoir une autre source audio, l'objectif de ce deuxième outil est d'avoir un second enregistrement en cas de défaut ou de perte du premier enregistrement. En

[1] https://www.youtube.com/watch?v=TAciBiHC_ow
[2] https://www.youtube.com/results?search_query=devoir+de+maison+pour+ou+contre.

plus le recorder est placé au fond de la classe pour pouvoir enregistrer de près les interventions des apprenants ce qui permettra de tout saisir.

Les feuilles d'activités sont imprimées et distribuées aux étudiants pour une bonne conduite de l'activité de compréhension.

3. Procédures expérimentales

Dans l'objectif de manier les outils et de les adaptés aux conditions de nos classes, nous avons jugé plus favorable d'effectuer notre expérimentation nous-même. Notre proposition ne se limite pas au contenu et la démarche mais aussi à des procédés relatifs, au matériel sonore, aux méthodes de corrections, au contrat didactique, au contrat de parole et à la motivation, donc il était nécessaire d'opter pour une recherche-action.

Pour trois années de suite nous avons pris en charge la matière de production et expression orale (CEO) avec trois groupes différents.

Nous avons effectué les premières expérimentations le mois d'avril 2017, nous avons mis à l'épreuve deux premières fiches, nous avons repris la mise à l'épreuve ensuite en 2019. En 2019 la mise à l'épreuve était difficile à mener en raison de l'arrêt des cours durant la crise sanitaire du Covid-19.

Pour une bonne conduite de notre recherche, nous avons tenue à effectuer un contrat avec les apprenants au début de chaque année, ce contrat consiste à :

- Rassurer les apprenants.
- Inciter à parler sans peur.
- Expliquer que l'erreur est un droit.
- Expliquer que la correction est dans leur intérêt et que c'est un outil pour les aider à améliorer leurs niveaux.
- Expliquer que la correction des pairs ne remet pas en cause leur niveau mais les poussent à repérer et détecter les erreurs de langue.

- Insister sur la coopération et l'entente entre les apprenants pour mieux mener les exercices de l'oral.
- Expliquer que la participation est évaluée.
- Définir les modes de prise de parole.

L'atmosphère en classe est plus détendue chaque fois que ce contrat est effectué, les apprenants s'engagent pour les activités et participent.

3.1- Les étapes des cours

Chaque thème prendra deux séances, la durée de chaque séance est d'une heure et demie. Les cours sont élaborés en deux parties, la première consacrée à la compréhension orale suivie d'une seconde partie pour l'expression orale. Tous les cours se déroulent selon le schéma suivant

3.1.1. La mise en route

C'est l'étape qui permet de commencer le cours, d'annoncer le thème et le plan de la séance nous procéderons à chaque fois comme suit :

- ✓ Expliquer les étapes à suivre dans chaque séance, faire une phase de pré-écoute des extraits audio ou vidéo, on introduit le thème du jour, la nature de l'extrait et l'objectif de la séance.
- ✓ On distribue les feuilles d'activités pour pouvoir réaliser les activités de compréhension orale. Il faut accorder un temps de lecture des activités

3.1.2. La compréhension globale

Cette seconde étape s'introduit par le lancement de l'extrait, Cette phase est une phase de discrimination, donc les apprenants découvrent les documents sonores, ils dégagent la situation de communication : les intervenants, le lieu, et le thème en question, le public visé, en plus de déterminer la nature de l'extrait. Pour cette étape les apprenants doivent répondre aux deux premiers exercices dans chaque feuille d'activité.

3.1.3. La compréhension orale détaillée

Cette étape est basée sur une seconde écoute des extraits audio, afin de répondre à la série d'exercice de cette étape. Il est recommandé de comprendre les extraits dans leurs détails, plusieurs type d'activités de compréhension sont proposés, Le repérage sonore, les exercices à choix multiples (QCM), les exercices d'appariement, les questions ouvertes et autres. Cette phase consiste à activer l'écoute détaillée et l'écoute sélective. Pour encourager les interactions verbales, cette étape doit mettre en place des situations de reformulation, de reprise, de synthèse, la recherche des synonymes et des expressions équivalentes. Etc.

3.1.4. La production orale

Cette dernière phase représente l'objectif principal de notre proposition, nous espérons amener les apprenants après la phase de compréhension orale à passer à une phase de production orale. Les apprenants sont invités à mener des dialogues, à interagir, à jouer des saynètes et des jeux de rôle dans la langue cible.

On commence souvent par une phase de reconstitution, explication du thème aborder, délimitation du plan à suivre, recensement des expressions possibles et fréquentes. Il est préférable de noter les expressions fréquentes sur le tableau par exemples des expressions pour demander un conseil, pour conseiller, pour remercier, etc.

Ensuite nous proposerons des situations de communications à jouer ou à imiter en classe, en petits groupes ou individuellement. Pour notre expérimentation nous avons

multiplié les activités et les démarches à suivre pour tirer plus de constats. Cette phase nécessite une séance complète car nous inviterons tous les apprenants à intervenir. Nous encourageons les prises de parole parfois nous utiliserons des jeux et des compétitions pour favoriser de plus en plus l'interaction.

4- Analyse descriptive détaillée des cours

Suite à la mise à l'épreuve des fiches proposées, nous avons opté pour une description détaillée des cours. L'analyse a été conduite sur des extraits sélectionnées des cours enregistrés. Cette démarche s'inspire des travaux de Margarida Cambra-Giné (2003), qui propose une approche ethnographique permettant de décrire avec précision les évènements interactifs de classe. Nous nous inspirons en parallèle des travaux de Francine Cicurel (2011) qui s'intéresse ainsi aux pratiques en classe de langue. Dans ce qui suit, nous présentons par catégorie les pratiques de classe, afin de commenter et d'analyser les apports ainsi que les défaillances de notre dispositif mis à l'épreuve.

4-1- Les rôles de l 'enseignant

Pour transmettre de nouvelles connaissances et créer un climat au service de l'enseignement / apprentissage, l'enseignant conjuguent un ensemble de rôle pour parvenir à accomplir sa mission, la partie qui suit vérifie les différentes manifestations de ces rôles au sein de notre corpus.

Le bon déroulement d'une séance dépend de l'enseignant. Il aménage les outils pour faciliter la réception et la compréhension des connaissances, il veille à ce que les apprenants participent et agissent. Autrement dit il joue différents rôles qui s'enchaînent et s'entremêlent : expert, animateur ou organisateur, pédagogue, meneur du jeu ainsi qu'évaluateur. Ci-dessous nous présenterons les différents rôles en vérifiant leur manifestation dans les cours analysés.

4-1-1- L'enseignant vecteur d'information

En classe, le professeur est la source de connaissance, il donne des définitions, des descriptions, des explications et parfois il apporte des précisions métalinguistiques ou terminologiques, ce qui lui assigne le statut d'expert, détenteur de savoir.

- **Les définitions :** L'exemple suivant définit le paludisme.

Extrait (cours 3)

15. Ens: (…) c'est quoi le paludisme //// paludisme /////////// paludisme **c'est aussi une forme de diarrhée** mais c'est pas en raison **c'est une maladie un peu grave hein / qui nécessite un une vaccination par exemple quand on va aux pays africains** par exemple euh je ne sais pas/ des pays en Afrique en risque d'attraper le paludisme pourquoi parce que **c'est une maladie qui qui qui se déclenche à cause d'une piqure de moustique/** c'est une moustique qui pique et puis **après la personne elle a une diarrhée et une fièvre** elle (…)

- **La description** Pour aider les apprenants à comprendre le support sonore, l'enseignante décrit le Festival du rire de Marrakech :

Extrait (cours 5)

37. Ens: c'est **le comédien Djamel Debouz qui organise ce festival chaque année** et c'est le festival qui jusqu'a présent **il a été organisé pendant dix ans ou douze ans** je ne suis pas sûre mais de toute façon c'est organisé par Djamel Debouz euh le comédien aussi du même genre que celui que nous avons ici ah le comédien que nous avons ici // celui-là c'est qui

L'extrait suivant montre une situation différente. L'enseignante décrit le déroulement d'une l'activité :

Extrait (cours 6)

4. Ens : (…) /// bon **pour faire ça j'ai choisi** de comme toujours hein **de travailler la compréhension orale on va voir un support maintenant on va essayer de** euh de **répondre à certaines questions on va essayer de le comprendre et après on va travailler l'oral/ d'accord**

- **L'explication :** Dans ce passage on explique ce qu'est une correction physique.

Extrait (cours6)

191. Ens: une sorte de leçon morale et il **y'a correction physique** c'est quand **on tape un enfant // quand on le frappe// on appelle ça la correction physique** /// ça il faut le le retenir ou bien la retenir (.....) (l'enseignante note au tableau) la correction physique et la par rapport à la correction physique il parle de ses parents et de lui comme parent // hein donc // et aussi de la mentalité

- **La précision terminologique et métalinguistique :**

Apporter des précisions langagières est un rituel de classe, c'est un processus systématique que fait l'enseignant à propos des expressions et des termes que les apprenants risquent de ne pas connaître. Recourir à des précisions terminologiques dépend du contenu des cours il n'est pas forcément présent, il s'agit de faire référence à un domaine précis. Les précisions peuvent se faire sous forme de :

- Synonyme comme dans le premier exemple pour le terme **punir**
- Ou de définition comme dans le second qui explique la **Tourista**.

Extrait (cours 6)

188. Etu inc: **de punir** (....)

189. Ens: **de punir** ou bien **de frapper** ses propres enfants/ alors là on appelle ça / frapper ses propres enfants/ on appelle ça la correction// physique // la correction physique/il y'a correction mentale ça veut dire je vais te punir je vais te dire je suis fâché contre toi / je ne vais plus te parler hein ça c'est moral

Extrait (cours3)

15. Ens: elle s'appelle **la tourista** par ce que **c'est en raison de tourisme** /// on se déplace on change on change de / voilà **on change d'eau on change d'air d ou d'attraper la tourista**

4-1-2- L'enseignant meneur du jeu (organisateur)

L'enseignant accompli le rôle d'un animateur en classe, il gère le passage d'une tâche à l'autre, d'une activité à une autre, il donne des consignes, il établit l'ordre en classe et utilise les différentes procédures de transition. L'animateur intervient principalement avec deux intentions différentes, une relève de la gestion du cours et l'autre relève de la maîtrise et de l'expertise de l'enseignant.

a- La gestion du cours

L'extrait ci-dessous, représente une partie des propos de l'enseignante au début de la séance. Ce tour de parole donne une idée sur la tâche à réaliser donc c'est pour la gestion du cours.

Extrait (cours1)

1. Ens : (…) **là je vous demande** vraiment votre avis à vous même ce de quoi **vous** rêvez comment vous imaginez même si ce n'est pas réalisable **imaginez** que ça peut se réaliser et **dites**-moi exactement qu'est-ce que vous **souhaitez** ah et comment vous imaginez la vie estudiantine et l'université (.....) et comment **vous voyez** l'université idéale même si vous avez quelque chose que vous connaissez des université de l'étranger n'**hésitez** pas hein d'accord // **on va faire un petit tour de table** pour voir comment ou bien qu'est ce qui peut faire (...) si vous voulez on peut commencer par commenter l'université actuelle vous voulez faire ça //

On cherche à attirer l'attention des apprenants avec l'expression « Là, je vous demande » et avec l'utilisation des pronoms personnels : Vous et On, qui correspondent parfaitement à la reprise, poursuite ou l'achèvement d'une activité. La forme impérative est principalement utilisée pour des prescriptions, elle permet de dire ce que les étudiants doivent faire : dites, imaginez, etc.

L'animateur veille aussi sur le bon déroulement du cours, par le maintien de l'ordre et le rappel des normes dans la partie sélectionnée ci-dessous, l'enseignante demande le silence :

Extrait (cours 2)

7. Ens: et il ne mange pas aussi avec nous oui/
8. Etu1: (l'étudiante fait signe avec sa tête affirmant la réponse) / par contre eux (bruit)
9. **Ens: s'il vous plait un peu de calme/ s'il vous plait**

Par contre dans l'extrait suivant elle essaye de récupérer le temps perdu.

Extrait (cours 2)

4. Etu5;: madame **nous avons terminez la séance**
5. Ens: **En principe** vous avez **terminé mais comme on** est euh on a **commencé un ptit peu en retard on va récupérer leeee le le retard**

Nous avons sélectionné un extrait qui englobe deux situations de gestion différentes l'une de l'autre.

La première concerne l'activité et la distribution des tours, Le début de l'activité avec l'expression : on commence, et puis l'enseignante explique que les prises de paroles seront organisées en tour de table.

La deuxième situation concerne l'organisation du module et le principe de l'expression orale, elle fait une sorte de reproche indirect et rappelle le rituel des prises de paroles : oral, spontané et sans rédaction.

Extrait (cours 3)

1. Ens: **alors on commence** / **on va faire un tour de table haya** (allons-y) **les premiers** haya le groupe (l'enseignante se dirige vers la première table)////// (...l'étudiante prend une feuille et essaye de lire.) **il ne faut pas rédiger**/ **c'est**

spontané c'est de l'oral vous allez leur parler ils vont vous répondre et **ainsi de suite** / ce n'est pas la peine d'écrire //

b- L'expertise de l'enseignant

L'enseignant doit veiller sur le bon déroulement du cours, il multiplie les efforts et les procédés. Dans l'exemple qui suit, l'enseignante répète les propos de l'étudiante dans le tour 17 : pour corriger indirectement et pour aider les autres apprenants à mieux saisir ce que leur camarade vient de dire à vois très basse.

Le même extrait contient un tour de parole ou l'enseignante essaye de maintenir l'interaction, l'étudiante 4 pose des questions et veut comprendre les propos de sa camarade étudiante 5. Ce questionnement n'a pas été apprécié donc l'enseignante intervient pour justifier les questions de l'étudiante et pour l'inciter à continuer.

Extrait (cours 3)

16. Etu 5: seize euh seize heures
17. **Ens: seize heures de jeune**
18. Etu 4: mais mais tu n'as pas détaillé ce qu'il faut// faire comme ça // par exemple (bruit)
19. EE: le régime
20. Etu4: le régime consiste en quoi
21. Ens: **chut // elle est obligée de poser des questions oui///**

Afin de mieux gérer son cours, l'enseignante discute dans cet extrait la démarche la plus convenable avec ses étudiants. Une procédure qui permet aux apprenants de participer dans les choix relatifs à leur apprentissage, et qui déclenche l'échange en classe. Une sorte d'incitation à la prise de parole et à la négociation.

Extrait (cours5) :

1. Ens: eh //////après on a ah l'exercice numéro deux qui va être //euh par rapport au thème abordé dans la vidéo// **la vidéo elle est très longue** neu / neuf minutes/// **si vous avez envie on lance une première fois on écoute la aah le tout et après on va discuter/ si vous voulez qu'on arrête à chaque moment vous avez le droit de le demander d'accord**
2. Etu1: **on regarde le tout**
3. Ens: **on va essayer de voir le tout et après on commence les activités** (la vidéo est lancée, 50 secondes)

4-1-3- L'enseignant évaluateur :

L'évaluation représente un procédé habituel en classe. Les productions langagières des apprenants sont systématiquement vérifiées et évaluées selon leurs acceptabilités. L'enseignant vérifie et évalue le respect de la norme. Il existe différentes formes d'évaluation

a- L'évaluation peut être une correction. Par exemple donner le mot adéquat, ou l'articulation convenable :

C'est le cas dans l'extrait suivant :

Extrait (cours 3)

6. régime et euh boire **beaucoup de l'eau**
7. Ens: et boire **beaucoup d'eau** ////////////////////// alors vous leur posez des questions si c'est (bruit)

b- L'évaluation peut être une simple répétition de l'énoncé soit pour indiquer que c'est la bonne réponse, soit pour montrer qu'il est erroné

L'extrait suivant contient un cas de validation de la réponse de l'étudiant : l'enseignante répète deux fois la réponse de l'étudiante. Une évaluation positive de la réponse puis l'enseignante poursuit le questionnement pour demander des précisions.

Extrait (cours 3)

16. Etu 1: **conseil**
17. Ens: **conseil**/ **alors elle a donné des conseils**// quelles sont les expressions qu'elle a utilisées

Par contre l'exemple suivant, présente une situation contraire, les réponses des étudiants étaient non convenables aux attentes de l'enseignante, ce sont des réponses correctes mais ce ne sont pas les bonnes pour cette situation donc elle répète leur propos avec un ton d'attente, elle veut une réponse précise.

Extrait (cours 5)

11. Ens : un sketch / c'est euh ///c'est d la comédie si vous voulez ////donc// ça s passe où ah
12. Etu1: dans une scène
13. Ens : **dans une scène**
14. Etu2: dans une scène de théâtre
15. Ens **: dans un théâtre**
16. Etu2: festival
17. Ens : (.....) il s'agit d'un festival oui // alors là en parlant avec son fils il va détailler// il a détaillé / il a donné donné des détails qu'il s'agit de / qu'il est au festival et c'est quel festival

Pour les deux cas, l'appréciation de la réponse ou sa désapprobation sont distinguées par les éléments para-verbaux, notamment la gestualité et l'intonation. Ces dernières

jouent des rôles considérables. L'évaluation par la répétition de la réponse, dépend des éléments paralinguistiques pour pouvoir constater l'intention de l'enseignant.

c- Evaluation positive par reprise de la réponse suivie d'un complément d'information qui peut être une indication de type métalinguistique : explications, synonymes, etc.

Dans l'extrait suivant, l'enseignante confirme par oui, répète la réponse et enchaine avec des précisions sur l'acteur Gad El Maleh :

Extrait (cours 5)

38. Etu2: Gad el Maleh

39. Ens: **oui** / c'est **Gad el Maleh** alors c'est des c'est des c'est des //// **comédiens euh immigrés hein qui sont d'origine marocaine** euh ou maghrébine en général hein parce **qu'il y'a plusieurs comédiens qui passe euh dans ce spectacle il y'a des comédiens français et des comédiens maghrébins ou d'origine maghrébine** qui habitent en France **donc l'expression elle est intégralement en français** mais quand même il existe quelques

d- L'évaluation peut être un énoncé à caractère approbatif ou dés-approbatif :

L'extrait suivant montre un cas approbatif de la réponse, l'enseignante confirme la réponse par : voilà.

Extrait (cours 5)

40. Etu1: des mots en arabe

41. Ens: **voilà** je vous ai exprès choisi cet extrait// juste pour vous montrer que /// les immigrés ne parlent pas cent pour cent arabe

Contrairement à l'exemple précédent, voici un extrait qui illustre une désapprobation de la réponse par : non et une reformulation de la question.

Extrait (cours 6)

27. Etu2: surprise

28. Ens: **non non** / le document que vous avez regardé **c'est quoi**//

L'évaluation négative de l'enseignant, peut parfois être reçue comme une sanction, Les corrections peuvent être à l'origine des blocages et de la timidité chez certains étudiants. L'enseignant doit donc manipuler avec prudence ses stratégies de corrections et son traitement de l'erreur, pour éviter des réactions défavorables pour l'interaction.

Par exemple, une correction négative directe, peut entrainer des rires des pairs, si non pour l'étudiant elle peut être ressentie comme un reproche ou comme une mauvaise image, etc.

La gestion de la classe et l'avancement dans la mission didactique dépend principalement de l'enseignant. Pour instaurer un climat garantissant la participation active et positive de ses apprenants, il définit, organise, corrige et structure son cours selon des objectifs prédéfinis. Autrement dit, il accomplit les différents rôles et il choisit le statut convenable à la situation dans laquelle il se trouve.

4-2- Les pratiques (activités) de classe

La classe comme terrain riche en interactions se compose d'une série d'activités et de pratiques : les activités constitutives d'un cours sont ritualisées en: ouverture et clôture, échanges en paire adjacente, échanges à structure ternaire; questions, sollicitations, reformulations et corrections. Nous avons analysé l'organisation de ces différentes pratiques et leurs structures en relevant des extraits des cours transcrits. Notre analyse porte sur les manifestations langagières des différentes activités en classe.

4-2-1- Ouverture et clôture

Les cours nécessitent des phases d'ouverture et de clôture spécifiques, qui s'articulent pro activement et rétroactivement. Pour garantir le début et la fin des cours il y a des

séquences d'ouverture générale qui permettent d'annoncer le début d'une séance et de remettre en ordre et des séquences pour clore et annoncer la fin de la séance.

a- Ouverture

Les ouvertures constituantes ont un rôle proactif qui consiste à préparer l'action à venir, l'annoncer mais aussi souvent de rappeler rétroactivement les événements communicatifs précédents. Les séquences d'ouvertures sont variables en nombre de tours et par là en longueur. L'extrait suivant est constitué de 5 tours de parole qui introduisent le cours et la première activité.

Extrait (cours1)

ENS : oui bien sur//////////**alors bonjour** /// j'ai choisi pour cette **séance** de débattre un sujet qui soit un peu **proche** de vous // hein de votre vie à la fois estudiantine votre votre // de vos envies et de ce que vous désirez///bon bon pourquoi pour // savoir ce que vous souhaitez /// et comment vous imaginez une université idéale// vous êtes à l'université vous avez **certainement** hein pas mal de choses que ou certaines choses que vous **appréciez** et pas mal de choses que vous souhaitez voir euh **changer** ou voilà voir différentes // on a choisi cette thématique // décrivez ce que selon vous serez une université idéale// alors là vous avez le

L'ouverture dans ce cours se réalise de manière directe, un travail sur la voix remarquable pour annoncer le début du cours et instaurer l'ordre, on utilise des énoncés de valeurs différentes :

- Pour commencer son discours, attirer l'attention et rappeler à l'ordre, avec une voix marquée l'enseignante utilise l'expression : « **Alors** »
- Saluer et annoncer le début du cours « **bonjour** ».
- Acte à valeur proactive, une entrée directe, on évoque le choix de débattre et on précise que c'est pour la séance en question « j'ai choisi pour cette **séance** de

débattre un sujet qui » Cette entrée vive et directe s'explique d'abord par le fait que le groupe a déjà eu une séance le jour précédent.

- L'enseignante utilise des expressions pour attirer l'attention et susciter l'intérêt des apprenants : « **proche** de vous, votre vie estudiantine, vos envies, vous désirez, vous souhaitez »

On peut remarquer que la posture adoptée par l'enseignante (elle prend place) et son regard permettent aussi à annoncer le début du cours.

b- Clôture

La clôture est une caractéristique de l'activité didactique. Cette clôture n'est pas un choix fait par les participants mais elle est imposée par le fonctionnement institutionnel, il faut respecter la durée réglementaire du cours une heure trente minutes et ensuite libérer les étudiants.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant demande aux étudiants à quelle heure doit se terminer le cours, car il n'y a pas de signal sonore à l'université.

La séquence de clôture dans l'extrait de cours suivant est très facile à cerner car il s'agit d'une phase discursive directe annonçant la clôture de la séance de la part de l'enseignante, avec le passage : **je crois qu'on peut s'arrêter à ce niveau là**

Extrait (cours 2) :

1. Ens: e**n principe vous avez terminé mais comme** on est euh on a commencé un ptit peu en retard **on va récupérer** leeee le le retard
2. Etu4: madame on est fatigué (...)
3. Ens: maximum c'est midi / midi on va sortir maximum /// d'accord/ vous n'avez pas de td à onze heure ///

4. Etu4: non/ normalement non le prof (...)
5. Ens: avec madame haid en principe mais elle n'est pas venue tout à l'heure donc euh//
6. Etu inc: oui
7. Ens: d'accord, ah **vous respirez un ptit peu** ah /// dix minutes vous voulez //
8. Etu 3: dix minutes ouais
9. Ens: **dix minutes de repos et on reprend**

Cette séquence de clôture s'avère un peu longue car il y'a une négociation entre l'enseignante et les étudiants :

- Pour une séance juste après : **vous allez respirer un ptit peu cinq à dix minutes…… vous sortez et vous revenez on va travailler de onze heures**
- On remarque dans cette séquence une réaction de la part des étudiants : **Etu1: on a terminé** et **Etu2: madame nous avons terminé la séance**
- L'enseignante justifie : **en principe vous avez terminé mais comme on est euh on a commencé un ptit peu en retard on va récupérer leeee le le retard**
- Les étudiants essayent de négocier avec l'enseignante encore une fois en donnant une justification **Etu: madame on est fatigué (...)**
- La négociation se poursuit ainsi pour la durée de la pose accordée de dix minutes, l'expression **On reprend** annonce le prochain cours

  Etu: dix minutes oui

  Ens: dix minutes de repos et on reprend

Extrait (cours 3)

Ens: bon **c'était** un plaisir // de passer ces moments avec vous / vous **attendez juste** un ptit moment / je fais l'appel (l'enseignante fait l'appel)

Pour cet extrait, la fin de la séance est annoncée par l'enseignante, différemment du cours précédent.

- Elle exprime sa joie de passer des moments avec les étudiants ce qui exprime implicitement que le cours est terminé Ens **: bon c'était un plaisir // de passer ces moments avec vous**
- L'enseignante demande la patience des étudiants pour faire l'appel **« vous attendez juste un ptit moment / je fais l'appel »**
- L'appel est aussi un indice de clôture.

La fin de séance est annoncée donc thématiquement et discursivement par le fait que l'enseignante exprime son plaisir de passer des moments avec les étudiants. Elle se marque formellement par le passage à l'appel qui va produire un document administratif les états d'absence.

4-2-2- La paire adjacente

Les paires adjacentes sont des échanges formés de deux interventions dépendant l'une de l'autre, la production de la première conditionne la production de la deuxième intervention (voir partie théorique). Les paires adjacentes ne sont pas très courantes en contexte d'enseignement / apprentissage. La plupart des cours sont constitués d'échanges à structure ternaire : questions de l'enseignant, suivies de réponses des étudiants, qui sont à leur tour évaluées par l'enseignant. Nous avons pu cependant relever quelques échanges en paire adjacente dont ceux-ci :

Extrait (cours 4)

1. Ens: donc je vais vous **distribuer** la feuille **d'activités**/// alors vous avez les exercices/ une série d'exercices (l'enseignante distribue les feuilles) ...../////// faites circuler s'il vous plait//////////////////////////ça va vous avez **tous** le les documents
2. Etu1: non non madame
3. Ens: il **y'a ceux qui ne** l'ont pas il en manque combien deux//////////
4. Etu2: trois ....(bruit des chaises et chahut)

L'extrait ci-dessus est composé de deux paires adjacentes l'une après l'autre :

- au début une intervention de l'enseignante, formulant une question vers sa fin **: ça va vous avez tous le les documents,** cette réplique était suivie d'une réponse d'étudiante **etu: non non madame.**
- La première paire adjacente est suivie d'une autre paire adjacente aussi formée d'une question : **il en manque combien deux,** et de la réponse juste après : **étu: trois**

Ce passage est un échange avec l'enseignante, un acte de parole constitué de deux paires adjacentes, le rituel de classe est que les questions sont suivies de réponses puis d'une évaluation, mais l'évaluation n'est pas valable pour cet acte de parole. Il existe beaucoup

de tours en paire adjacente dans les cours enregistrés, ce qui favorise l'échange libre. Moins de crainte de l'évaluation.

4-2-3- L'échange à structure ternaire (I.R.E)

L'échange ternaire en classe se déroule dans une suite de : questions, réponses et réactions, il se structure selon des formats récurrents, à la fois du discours de l'enseignant et du discours de l'apprenant. Cette échange est qualifié par l' I.R.E en classe. C'est une distribution de rôle initié habituellement par l'enseignante dans cet extrait nous avons deux échanges à structure ternaire successifs :

Extrait (cours 6)

43. Ens: dans quel cadre on fait ce sketch/ ce sketch **il se passe où**////
44. Etu 3: **le festival**
45. EE : **scène scène**
46. Etu6: **sketch**
47. Ens: **dans un festival** / dans un festival ///c'est le festival //**c'est quel festival**/
48. Etu3: **de Marrakech**
49. Ens: **ouais** c'est le **festival de Marrakech**

a- Initiative du professeur

Qui prend la forme de question de classe. L'enseignante initie deux fois l'échange, il s'agit de deux échanges à structure ternaire successifs avec des questions de classe.

Le premier échange commence par une question avec le pronom interrogatif dans **quel** ? et une autre phrase interrogative dans le tour, **il se passe où ?** le second échange à structure ternaire, est exprimé de la même manière : **c'est quel festival ?**

b- Les répliques des apprenants

L'échange est essentiellement déclenché par l'enseignant. Les étudiants n'interviennent qu'au deuxième stade, leurs répliques sont des réactions aux questions de l'enseignant, ce sont généralement des réponses verbales. Les réponses peuvent être individuelles ou chorales, parfois deux ou trois étudiants répondent en même temps. D'un autre côté, les étudiants peuvent agir spontanément et volontiers, parfois ils demandent la parole, et en d'autre cas l'enseignant adresse spécialement sa question à un étudiant ou désigne celui qui doit répondre.

- Pour la première question nous avons d'abord une réponse Etu3, suivi d'une réponse chorale, et une autre réponse Etu6.

- Pour le second I.R.E une réponse individuelle : **Etu3: de Marrakech**

c- Évaluation du professeur :

Le dernier tour dans un échange à structure ternaire est consacré à l'évaluation. Dans cette partie qui lui est réservée, l'enseignant juge et évalue l'intervention de l'apprenant. Cette intervention peut être positive ou bien négative. Les deux exemples d'échange à structure ternaire sont évalués positivement, pour le premier, l'enseignante répète la réponse de l'étudiant avec un ton qui permet de juger positivement la réponse et dans le deuxième échange elle évalue par oui la réponse de son étudiant.

- Le premier échange à structure ternaire est achevé par un troisième tour qui consiste à reprendre la réponse et à la répéter, par ce que c'est une réponse juste : **Ens: dans un festival/ dans un festival** le festival c'est le festival //////

- Le deuxième échange est conclu par une évaluation claire avec le mot **oui,** il est exprimé comme suit : Ens: **oui /// c'est le festival de Marrakech /** c'est le festival du rire de Marrakech/ il s'appelle le festival du rire de Marrakech

Il est aussi fréquent dans le cadre d'enseignement / apprentissage que l'évaluation soit négative ou que l'enseignant cherche plus de précisions, cet extrait analysé la montre au début :

Extrait (cours 6)

40. Ens: comédie/ dans un cadre comédien // non non c'est où/ ça veut dire dans quel cadre

41. Etu8: scène

Le passage en question montre que l'évaluation est négative marqué par le mot non, la question est suivie d'une reformulation de la question **c'est où c'est à dire dans quel cadre on fait ce sketch** et d'une répétition **ce sketch il se passe où ?**

La réaction évaluative de l'enseignant peut être positive ou négative, elle peut se faire avec les mots oui ou non, les reprises et les reformulations permettent ainsi une éventuelle évaluation. Il existe aussi des évaluations non verbales, soit à l'aide du non verbal, geste à la main ou mouvement de la tête, ou par le passage à un autre point (exemple : l'enseignant pose une autre question, ce qui exprime implicitement que la réponse est valable).

les échanges à structure ternaire, sont assez fréquents dans le contexte scolaire et même universitaire, pour notre part, en tant que didacticien en faveur de l'échange et l'affluence des interactions, nous pensons que la fréquence de ce type d'échange, contraint les interventions des étudiants, car ces derniers ne peuvent pas jouer un nombre de rôles diversifiés et longs, leurs interventions sont réduites à de simples réactions : répéter, reformuler, donner un mot ou une expression, compléter une phrase ou la réponse, choisir entre deux possibilités. Donc en général répondre à des questions fermées.

4-2-4- Les questions

Le recours aux questions est fréquent en classe, le questionnement est une pratique et un rituel de classe, dans la présente partie nous verrons comment fonctionnent réellement les questions ? comment les questions sont construites ? quel est l'effet des questions sur les apprenants ?

Nous allons essayer de démonter le mécanisme des questions de classe. Selon la typologie des questions proposée par Margarida Cambra Giné dans son ouvrage *Une approche ethnographique de la classe de langue*

4-2-4-1- Question « de classe » ou question dont l'information demandée est déjà connue :

a) la question sommation : l'enseignant simule l'ignorance et donc pose des questions dont il connaît les réponses ; tandis que l'apprenant doit apporter les preuves de son savoir qui est mis en doute. En répondant aux questions l'apprenant admet le droit du professeur de lui demander des preuves de son savoir.

Extrait (cours 5)

5- Ens: bon/ **de quel genre il s'agit**
6- etu 1: un sketch
7- Ens: voilà/ il s'agit d'un sketch

Dans cet extrait, l'enseignante pose une question dont la réponse est connue pour elle, mais elle attend la réponse des étudiants. La réponse est suivie d'une évaluation affirmant que c'est la bonne réponse **Voilà**. La question sommation représente un test des connaissances des apprenants.

Extrait (cours5)

33. Ens: c'est une fois par an chaque année// et ça fait presque combien d'années qu'il est que que //qu'il euh se passe/ vous avez l'habitude de voir des vidéos de ce genre alors **qui organise le festival //**
34. Etu2: c'est Djamel je ne sais pas comment
35. Ens: c'est djamel debouz
36. Etu2: voilà

L'enseignante interroge les étudiants, dans cet extrait, la réponse de l'étudiant est incomplète et semble un peu douteuse, **etu 2: c'est Djamel je ne sais pas comment**, la réaction de l'enseignante est de donner et de compléter la réponse de l'étudiant qui est inachevée. Dans ce passage, l'enseignante affirme implicitement que la réponse est correcte et donne le nom du comédien.

b) la question alerte : Ce type de question consiste à éveiller l'intérêt des apprenants, l'enseignant n'attend pas de réponse mais répond lui-même. Il essaye de réveiller l'élève endormi, simuler l'attention ou maintenir le contact. L'extrait suivant donne un exemple de question alerte

Extrait (cours 5)

20. Ens: le festival du rire de Marrakech/ d'accord//// (l'enseignante reprend la feuille d'activité) donc comme **de quoi il s'agit** //il s'agit d'un sketch
21. Etu1: d'un sketch

Dans cet acte, de parole l'objectif de l'enseignante n'est pas de poser une question et attendre la réponse de ses étudiants. Elle pose une question certes mais dans le but de pousser les apprenants à prendre note et recopier les réponses sur la feuille d'activités.

Donc il s'agit d'une question alerte dont l'objectif est d'éveiller l'intérêt des étudiants et une demande indirecte de recopier les réponses. La demande de prise de notes est marquée par le fait de prendre la feuille des activités. L'enseignante répond elle-même à la question posée, directement et sans attendre. Cet acte de parole démontre une sollicitation et une invitation à être attentif. Ces questions sont parfois mal interprétées par les étudiants, et par là provoquent des réactions non adéquates.

4-2-4-2- Question « référentielle » ou de demande réelle d'information

Ces questions visent l'obtention d'un savoir que l'enseignant ne détient pas.

Extrait (cours5)

25. Ens: s/ k/ e/ t/ c/ h il s'agit d'un sketch (l'enseignante attend que les apprenants note la réponse) ////////////////il s'agit d'un sketch/ euh dans // quel / ca////dre euh il // ça s déroule //// c'est dans le festival
26. Etu1: le festival du rire de Marrakech
27. Ens: du rire de Marrakech
28. Etu2: il s'appelle Marrakech du rire
29. Ens: **donc vous connaissez**
30. Etu2: ouais /// je vois souvent // de gad el maleh

Dans l'extrait ci-dessus l'enseignante demande si l'étudiant connait le festival du rire, sa réaction vient du fait que l'étudiant corrige l'intervention de sa camarade et précise l'appellation exacte de l'événement etu**2: il s'appelle Marrakech du rire** suite à la confirmation et l'évaluation de l'enseignante. Mais la question prend un caractère et un cadre étroit elle s'adresse à un seul étudiant et ne pose pas la question à toute la classe.

Dans le cadre d'enseignement/apprentissage, Ce type de question est rare, il prend parfois une forme de dialogue entre l'enseignant et les étudiants, son objectif est parfois une organisation de tâche ou une négociation à propos du déroulement d'une activité. L'exemple suivant la montre.

Extrait (cours4)

1. Ens: donc je vais vous distribuer la feuille d'activités /// alors vous avez les exercices/ une série d'exercices (l'enseignante distribue les feuilles) ...../////// faites circuler s'il vous plait//////////////////////////ça va **vous avez tous le les documents**
2. Etu 1: non non madame

3. Ens: il y'a ceux qui ne l'ont pas **il en manque combien deux**//////////
4. Etu2: trois ....(bruit des chaises et chahut)

L'extrait ci-dessus présente un acte de parole structuré autour de l'organisation des activités, les copies distribuées et le nombre de feuilles qui manquent.

4-2-4-3- Questions qui accumulent les deux fonctions, demande réelle d'information et de sollicitation de dire

C'est un genre de questions représentatifs du « jeu complexe » de la classe de langue comme le dit Spenger-Charolles (M. Cambra Giné, 2003). Le professeur joue à ne pas savoir si l'étudiant connait la réponse, autrement dit, il offre plus de chance de prise de parole pour vérifier si son interlocuteur connait et peut défendre sa réponse.

Extrait (cours 5)

11. Ens: un sketch / c'est euh ///c'est d la comédie si vous voulez ////donc// **ça s passe où** ah ///
12. Eu1: dans une scène
13. Ens: **dans une scène**
14. **E**tu2: dans une scène de théâtre
15. Ens: **dans un théâtre**
16. Etu2: festival
17. Ens: (.....) **il s'agit d'un festival oui** // alors là en parlant avec son fils il va détaillé// il a détaillé / il a donné donné des détails qu'il s'agit de / qu'il est au festival et c'est quel festival

Ce passage illustre à quel point l'enseignante se montre exigeante et insiste pour que ses étudiants formulent des réponses plus proches, elle reprend leur réponse avec un ton interrogatif ce qui oblige les apprenants à fournir d'autres réponses.

4-2-5- Les modes de sollicitation

Les questions sont des formes de sollicitations fréquentes en classe. Elles peuvent avoir plusieurs formes. Nous allons voir les différentes formes de sollicitations utilisées dans ce cours.

Il existe deux catégories fondamentales de questionnement dans le contexte didactique :

4-2-5-1- Les questions ouvertes

En principe les questions ouvertes doivent offrir une liberté d'expression à l'étudiant. Dans notre corpus les questions ouvertes ne représentent pas un champ libre de production. Les réponses obtenues sur les questions mises en jeu provoquent beaucoup plus de réponses réduites en de simples mots comme dans des exercices à trous. Donc les réponses des étudiants sont assez courtes et limitées. La coopération et les interventions sont limitées et parfois réservées à deux ou trois apprenants de la totalité de la classe, ceci est manifestement visible dans le cours n 9 où il s'agit d'une séance de compréhension orale, les réponses chorales sont quasiment inexistantes. L'extrait suivant démontre ceci :

Extrait (cours 5)

1. Ens: le festival du rire de Marrakech alors Marrakech ça s'écrit(l'enseignante écrit le mot sur le tableau) deux r / a//// alors Marrakech c'est au Maroc /// euh qu'est ce que vous savez // à / propos de eee euh **ce festival il se déroule combien de fois quand / où/ euh combien de fois/ qu'est-ce que vous savez**
2. Etu2: en principe **c'est une fois par an**
3. Ens: c'est une fois par an chaque année// et ça fait presque combien d'années qu'il est que que //qu'il euh se passe/ vous avez l'habitude de voir des vidéos de ce genre alors qui organise le festival //
4. Etu2: **c'est Djamel je ne sais pas comment**
5. Ens: c'est djamel debouz
6. Etu2: voilà
7. Ens: c'est le comédien Djamel Debouz qui organise ce festival chaque année et c'est le festival qui jusqu'a présent il a été organisé pendant dix ans ou douze ans je ne suis pas sûre mais de toute façon c'est organisé par Djamel Debouz euh le comédien aussi du même genre que celui que nous avons ici ah le comédien que nous avons ici // **celui-là c'est qui**
8. Etu2: Gad el Maleh

Ce passage est constitué de huit tours de parole, l'enseignante pose trois questions, l'étudiant qui intervient est toujours le même. Ainsi les réponses sont assez réduites, exemple : **ce festival il se déroule combien de fois quand / où/ euh combien de fois/ qu'est-ce que vous savez.**

Le premier tour de parole regroupe un nombre de question : L'enseignante essaye d'offrir un champ vaste avec cette série de question **combien ? quand ? où ?** et elle offre plus de liberté en ajoutant la question **qu'est-ce que vous savez ?**, mais la réaction des apprenants n'est pas en faveur de l'interaction espérée.

Un seul étudiant intervient, et avec une seule réponse sur toute la série de questions, il s'agit d'une phrase moyenne, les deux autres questions sont suivies de réponses assez réduites, l'étudiant reste toujours le même.

4-2-5-2- Les questions fermées

Ce genre de questions permet de proposer des alternatives ou des choix de réponses parmi lesquelles l'étudiant opte pour une de ces propositions. Ou bien on lui propose une question ou il peut répondre par oui ou non.

Extrait (cours 4)

1. Ens: donc je vais vous distribuer la feuille d'activité/// alors vous avez les exercices/ une série d'exercices (l'enseignante distribue les feuilles) ...../////// faites circuler s'il vous plait//////////////////////////ça va **vous avez tous le les documents**
2. Etu1**: non** non madame

Cet extrait comporte une question fermée pour laquelle l'étudiante a répondu par non.

Extrait (cours 5)

9. Ens: donc **vous connaissez**
10. Etu2: **ouais** /// je vois souvent // de Gad el Maleh

Dans cet extrait, la question posée est : est-ce que vous connaissez ? l'étudiant répond par oui, sa réponse est suivie par des précisions : je vois souvent de Gad el Maleh.

4-2-5-3- Les sollicitations avec pré-énonciation de la réponse

En classe, pour amener les apprenants à agir et prendre la parole, les enseignants mettent en jeu plusieurs stratégies de sollicitation de dire et de participation. Il y'a deux types de sollicitation : avec pré-énonciation de la réponse et sans pré-énonciation de la réponse

Pour les sollicitations avec pré-énonciation de la réponse, Ce sont les questions de classe précédées de la réponse, l'enseignant donne ou commence une partie de la réponse à sa question, la réponse de l'étudiant consiste dans ce cas à répéter ou compléter une expression déjà fournie par le professeur.

Extrait (Cours3)

7. Ens: peut-être parce qu'elle dit// est ce qu'il faut aller voir des spécialistes // comme vous ou bien simplement des médecins généralistes donc ont déduit que c'est une spécialiste/ alors ici elle donne des conseils **pour les personnes/// qui**
8. étu2: **en voyage**
9. Ens: vont ou bien qui **ont programmé**
10. Etu 1: un voyage

Dans cet exemple, l'enseignante ne trouve pas de réponse conforme à sa question, ses étudiants ont répondu avec des mots isolés ils ne formulent pas de réponses complètes, alors elle fournit donc une partie de la réponse que les étudiants finissent par compléter avec le mot adéquat.

Extrait (cours 5)

17. Ens: (.....) il s'agit d'un festival oui // **alors là en parlant avec son fils il va détaillé**// il a détaillé / **il a donné donné des détails qu'il s'agit de / qu'il est au festival et c'est quel festival**
18. **E**tu1: **du rire**
19. **E**tu2: du rire
20. Ens**: le festival du rire de Marrakech**/ d'accord//// (l'enseignante reprend la feuille d'activité) donc comme de quoi il s'agit //il s'agit d'un sketch

Il y'a aussi des questions de classe ou l'enseignant offre des options de réponses, l'étudiant est appelé à faire un choix de réponse parmi deux ou trois propositions, ce qui

fait, qu' il n'a pas à formuler une réponse mais il répète une expression déjà proposée par son enseignant, comme dans l'exemple suivant l'enseignante reformule des phrases confuses produites par l'étudiante et remet au clair les expressions de l'étudiante et reformule correctement les propos sous forme de question au choix :

Extrait (cours 2)

5. Ens: j n'ai pas compris**// il dort avec nous ou bien il ne dort pas avec nous**///
6. Etu1: non chez nous il **ne dort pas avec nous**/ à la même place et //
7. Ens: et il ne mange pas aussi avec nous oui/

-l'enseignant peut aussi formuler un énoncé de sollicitation avec une réponse soufflée ou amorcée (commencer une partie du mot et l'étudiant trouve le mot convenable)

Extrait (cours 3)

7. Ens: peut-être parce qu'elle dit// est ce qu'il faut aller voir des spécialistes // comme vous ou bien simplement des médecins généralistes donc ont déduit que c'est une spécialiste/ alors ici elle donne des conseils pour les personnes/// qui
8. Etu2: en voyage
9. Ens: vont ou bien qui ont programmé
10. Etu 1: un voyage

4-2-5-4- Les sollicitations sans pré énonciation de la réponse

Ce genre de question est le plus fréquent en classe de langue, de plus il représente un moyen favorisé par les enseignants pour stimuler l'intervention des étudiants. Non seulement, c'est une chance pour prendre la parole mais aussi ce type offre un champ libre à l'intervention de l'apprenant et permet d'assurer une prise en charge énonciative de la part de l'apprenant. C'est une preuve et un test des capacités de l'étudiant et de ces compétences, mais ce n'est pas toujours satisfaisant dans le cas où les étudiants restent

passifs face à des questions pareilles, l'exemple suivant illustre une situation où les apprenants sont moins actifs.

Extrait (cours 3)

17. Ens: conseil/ alors elle a donné des conseils// **quels sont les expressions qu'elle a utilisées**
18. Etu1: **c'est important de / il est important**
19. Ens: il est important de/ elle a dit plusieurs fois il est important ////////////// elle a dit aussi c'est important c'est toujours pareil //////////////**encore qu'est-ce qu'elle a dit** ////////////////////////// hein //////////alors on a affaire à un médecin/ le médecin généralement il vous dit qu'il est important / c'est important **il vous dit quoi aussi**
20. Etu1: à vous il nous dit il est important à vous
21. Etu 4: interdit

Le passage nous montre la sollicitation et le nombre de questions posées : **quels sont les expressions qu'elle a utilisées ? encore qu'est-ce qu'elle a dit ? il vous dit quoi aussi ?**

Ces questions sont suivies d'un silence les pauses dans l'extrait le montrent 12 secondes, puis presque 22 secondes et 8 secondes sans réactions. On constate ici la passivité des apprenants et les tentatives de l'enseignante pour les amener à agir. Elle reformule les questions, insiste et les incite à réagir.

4-2-6- Les questions posées par les étudiants

Les questions des étudiants, représente une des pratiques de classe, c'est fréquent de voir les apprenants poser des questions, demander des précisions et des explications, recommander ou solliciter des reformulations. Dans notre corpus, les étudiants posent très peu de questions, nous avons relevé quelques exemples :

Pour l'exemple suivant, nous avons repris un passage qui relève une question posée par l'étudiant autour du travail à faire, il cherche une précision, **On va critiquer** ? sa question est suivie d'une réponse de l'enseignante affirmant que c'est **oui**.

Extrait (cours 1)

1. Ens : (…) comment vous voyez l'université idéale même si vous avez quelque chose que vous connaissez des universités de l'étranger n'hésitez pas hein d'accord // on va faire un petit tour de table pour voir comment ou bien qu'est ce qui peut faire (...) si vous voulez on peut commencer par commenter l'université actuelle vous voulez faire ça/
2. Etu 1: oui
3. Etu 2: **on va critiquer //**
4. Ens: oui /// toutes vos critiques / toutes vos critiques sont les bienvenus j'accepte tout ne vous en faites pas (...) je vais faire le tour pour voir qu'est ce qui vous dérange ou bien qu'est ce qui vous gène avant de passé à l'idéal donc je vous demande votre avis s'il vous plait ///

Les questions posées par les étudiants tournent aussi autour du cours et des horaires, des récupérations, des pauses, de la fin de séance, etc.

Extrait (cours 2)

1. Ens : c'est clair // bon ah je crois qu'on peut s'arrêter à ce niveau-là/// alors euh //vous allez respirer un ptit peu cinq à dix minutes si vous voulez /// (...) hein non pas trop/ pour finir rapidement tout à l'heure// alors il est dix heures il est onze heures moins quarts vous sortez et vous revenez on va travailler de onze heures
2. Etu inc: **on a terminez//**
3. Ens: jusqu'a onze heure et demi peut être oui voilà
4. Etu5: **madame nous avons terminé la séance**
5. Ens: en principe vous avez terminé mais comme on est euh on a commencé un ptit peu en retard on va récupérer leeee le le retard

Dans cet exemple les étudiants cherchent à savoir si la séance est terminée. Comme l'exemple l'illustre deux étudiants posent la question : Etu1: **on a terminé ?,** Etu2: **madame nous avons terminé la séance ?**

Suite à cette modeste analyse des pratiques de classe. Notre corpus nous a permis de tirer un nombre de constat :

- Les modes de sollicitation les plus récurrents dans notre corpus sont les questions de classe. C'est le genre qui offre une occasion de production entièrement à la charge de l'étudiant.
- Les réactions aux sollicitations sont multiples et fréquentes, mais elles demeurent insatisfaisantes, car elles se limitent à des réponses très courtes, des mots lexicaux, des oui et non.
- Les interventions et les réponses sont pour la plupart des cours analysés, limitées à quelques apprenants. Dans chaque groupe deux ou trois étudiants de la classe répondent fréquemment, et s'il y'a des interventions longues ou une négociation autour d'un point avec l'enseignante ce sont ces étudiants qui assument la charge énonciative.

- Les interventions chorales dans notre corpus sont rares et moins fréquentes. Alors que dans les situations d'enseignement/apprentissage c'est une forme très répandue.

- Les questions de classe de notre enquête sont intégralement posées en L2, il n'ya pas de question posée en L1, ni de demande explicite ou implicite de faire recours à la langue maternelle. Aucun lieu pour une reformulation interlinguale.

- Nous avons ainsi remarqué que les cours contiennent essentiellement des questions posées par le professeur aux étudiants. Rares sont les questions posées par les étudiants, la plupart des questions qui existent sont des demandes de précisions autour des exercices et des tâches à exécuter, ou bien autour du programme de la séance ou le déroulement de l'examen.

4-2-7- La démarche du professeur :

a- Gestion de l'espace

Pour décrire la disposition proxémique dans nos classes, nous souhaitons préciser que nous changeons de disposition selon, les activités, et selon le nombre des étudiants. Nous favorisons la disposition en table ronde ou bien en U dans nos cours, surtout pour les activités de débats et de discussion, les rangés pour les exercices de compréhension orale Pour les jeux de rôles, nous préférons que chaque sous-groupe s'installe autour d'une table pour l'exécution de la tâche.

Par contre pour visionner les vidéos, nous utilisons un ordinateur portable déposé sur une table au milieu de la classe en position frontale, même pour les explications nous nous mettons en face des étudiants (position frontale). Le bureau est réservé aux prises de note, l'évaluation, l'appel, etc.

b- Organisation du cours (plan)

Pour le plan du cours, nous avons l'habitude de préciser et de donner les points essentiels qui seront développés durant la séance. Nous essayons de donner un aperçu

clair du contenu et de la structure du cours en question, de rappeler ou expliquer le lien avec le cours précédent. Nous précisons parfois les objectifs des activités pour éclairer et aider l'étudiant à faire un constat.

Extrait :

4. Ens: d'accord de toute façon **notre module c'est comme toujours// ça va se / ça va s déroulé de la même manière qu'avant** //donc **on va /// euh voir ou plutôt assuré un examen de compréhension expression orale de la même manière en commission** face à trois profs// ils vont vous poser des questions ou bien vous prenez des sujets et là **vous allez être censé prendre la parole pour à peu prés cinq minute** comme d'habitude// c'est même pas hein c'est deux minutes /// bon **généralement c'est donner son point de vue** exprimer son avis à propos de quelque chose ou bien peut re je vais programmer **aussi conseiller** donner des conseils euh sur des sujets différents**// quelqu'un qui vous montre une situation problème ou bien qui qui vous demande de l'aide et vous allez lui donner conseil** euh //selon vous **donc ce qui est important c'est de travailler le point de vue**// parler de ma propre vision **et exprimer mon avis** // donner mon avis sur tel ou tel sujet donc ça c'est généralement **ce qui est à prévoir pour l'examen** /// bon **pour faire ça j'ai choisi de comme toujours hein de travailler la compréhension orale on va voir un support maintenant on va essayer de euh de répondre à certaines questions on va essayer de le comprendre et après on va travailler l'oral/ d'accord**
5. Etu2: d'accord
6. Ens: on est prêt/
7. Etu2: ouais
8. Ens**: vous avez des questions à poser avant de commencer**
9. Etu2: **non**
10. Ens: non // **d'accord donc je vais vous distribuer la feuille d'activité**

Dans ce passage, nous revenons sur le déroulement de l'examen et les thèmes qui seront abordés, le tour de parole commence avec : **notre module c'est comme toujours,** donc le processus est le même que d'habitude, vers la fin du tour de parole nous précisons la démarche à adopter : **pour faire ça j'ai choisi de comme toujours hein de travailler la compréhension orale on va voir un support maintenant on va essayer de euh de répondre à certaines questions on va essayer de le comprendre et après on va travailler l'oral/ d'accord.** L'enseignante essaye de s'assurer que les étudiants sont prêts et d'accord pour le processus à suivre tours 6 et 8**.**

Mais dans ce passage on ne revient pas au cours précédent, parce que la séance se déroule après une période de rupture des cours due à la pandémie du covid 19.

4-2-8- Les apprenants :

Dans nos classes, le module de techniques de compréhension et d'expression orale, commence souvent par la compréhension orale à partir d'un support audio ou bien audio-visuel. On remet aux étudiants une feuille d'exercices, les activités sont traitées une par une. Tous les étudiants essayent de répondre. Ce travail est généralement suivi d'une activité d'expression orale à partir du support écouté. Parfois l'expression orale se déclenche à partir d'un texte ou autre.

Les interventions des apprenants sont de tous types : individuelles, en binôme et en groupe. Les travaux de groupes sont fréquents dans nos cours. L'exemple suivant nous montre une étudiante qui choisit un thème et qui prend la parole.

Extrait (cours3)

1. Ens: c'est **quoi votre sujet**//
2. Etu: **l'adoption //des des animaux**
3. Ens: l'adoption des animaux/ ouais/
4. Etu**: il y'a une grande différence entre nous et les/// les européens concernant l'adoption des animaux/ dans notre culture notre animaux ne dort // euh ne dort et mange pas avec nous au même place // et on les prends avec nous dehors**
5. Ens: j n'ai pas compris// il dort avec nous ou bien il ne dort pas avec nous///
6. Etu: non **chez nous il ne dort pas avec nous/** à la même place et //

4-2-9- Typologie des corrections :

Dans tout contexte d'enseignement / apprentissage, le rôle d'enseignant évaluateur s'impose. Les corrections sont des rectifications d'expressions mal prononcées ou mal construites, ou bien des ajustements de réponses erronées. Les procédures de correction sont différentes, ceci fait qu'elles produisent des effets divers sur les apprenants et leurs réactions. Nous pouvons en premier lieu distinguer deux types de correction :

1. Autocorrection.
2. Hétéro correction.

a- Les autocorrections

ce sont les étudiants qui se corrigent eux même soit par incitation soit volontairement.

a-1- Corrections auto-déclenchées : ce sont les cas où l'étudiant se corrige lui-même quand il se rend compte d'avoir commis une faute ou une transgression.

Extrait (cours 6)

173. Ens: quoi

174. Etu 4: pas vraiment **autorité hein autoritaire**

175. Ens: ah / il parle de l'autorité parentale oui // encore

a-2- Correction incitation : c'est les cas où l'enseignant ne donne pas la réponse ou l'énoncé correct mais demande aux étudiants ou les incite à corriger eux-mêmes. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante dit ne pas avoir compris, **// il dort avec nous ou bien il ne dort pas avec nous,** ce qui conduit l'étudiante à corriger ses propos et donner l'expression correcte.

Extrait : **(cours 6)**

4. Etu1: il y'a une grande différence entre nous et les/// les européens concernant l'adoption des animaux/ dans notre culture **notre animaux ne dort // euh ne dort et mange avec nous au même place** // et on les prends avec nous dehors
5. Ens: j n'ai pas compris**// il dort avec nous ou bien il ne dort pas avec nous///**
6. Etu1: **non** chez **nous il ne dort pas avec nous/ à la même place et** //

b- **Hétéro-corrections**

Les hétéro-corrections désignent toutes les corrections faites par d'autres. Soit par l'enseignant soit par les étudiants.

b-1- Corrections indirectes

C'est au moment où le professeur fait une correction discrète, presque non repérable ; par exemple il prononce l'énoncé correct sans remarque ou il demande de

répéter la réponse ce qui offre une chance à l'étudiant de se ressaisir. C'est une procédure de correction en douceur bien souple et inaperçue.

Extrait (cours 2)

10. Etu1: par contre eux leur euh leur animaux / restant chez eux à la maison tout le temps **elles sortirent juste pour marcher**
11. Ens: **eum oui/ il peuvent sortir juste pour marcher**

Nous pouvons encore remarquer que l'enseignante dans ce passage Interrompe sans rompre car la correction se fait une fois la faute repérée. Sans aucune demande de reprise.

b-2- Correction directe correction entre pairs ou bien faite par l'enseignant. Voici un exemple dans le passage suivant où l'enseignante corrige avec un ton ferme et précis, suivi d'une pause de 4 secondes

Extrait (cours2)

14. Etu: parce que euh parce que/ ils// ils mangeaient avec eux et dormir **pour bien sentir**
15. Ens: **pour bien se sentir////** oui euh bon euh c'est vrai votre ami a évoqué le fait que que à l'étranger on promène son animal / ça veut dire on l'amène faire un tour hein /pour prendre l'air

il y'a aussi des cas de correction directe par les étudiants comme dans l'exemple suivant.

Extrait (cours 3)

19. Ens: il est important de/ elle a dit plusieurs fois il est important ////////////// elle a dit aussi c'est important c'est toujours pareil //////////////encore qu'est ce qu'elle a dit ////////////////////////// hein //////////alors on a affaire à un médecin/ le médecin généralement il vous dit qu'il est important / c'est important il vous dit quoi aussi

20. Etu1: à vous il nous dit il est **important à vous**

21. Etu 4: **interdit**

b-3- Correction injonction : ce type de corrections s'identifient par le ton et par le contenu de l'intervention de l'enseignant, généralement avec des intonations montantes. Dans l'extrait suivant l'intervention de l'enseignante est une demande de rectification, elle répète les réponses non adéquates à ce qu'elle souhaite entendre comme réponse :

Extrait (Cours 5)

12. Etu1: dans une scène

13. Ens :**dans une scène**

14. Etu2: dans une scène de théâtre

15. Ens : **dans un théâtre**

16. Etu2: **festival**

17. Ens : (.....) **il s'agit d'un festival** oui // alors là en parlant avec son fils il va détaillé// il a détaillé / il a donné donné des détails qu'il s'agit de / qu'il est au festival et c'est quel festival

b-4- Correction en écho : c'est le procédé qui consiste à répéter un énoncé fautif de l'apprenant plus fort et sans les erreurs. Dans les extraits suivants l'enseignant fait des corrections, en répétant l'expression erronée correctement. Ce type de correction est parfois inhibant, il peut avoir des effets négatifs et intimidants.

Extrait (cours 3)

4. Etu5: il est important faire de// **de faire fort euh // régime**
5. Ens: **de faire un régime**
6. Etu 5: régime et euh **boire beaucoup de l'eau**
7. Ens: et **boire beaucoup d'eau** ////////////////////// alors vous leur posez des questions si c'est(bruit)

b-5- Corrections entre pairs : c'est le cas où un étudiant tente de corriger ou d'attirer l'attention de son ami à une transgression de façon discrète autrement dit entre eux, dans cet extrait Etu 9 essaye de corriger les propos de son ami mais donne encore une expression erronée.

Extrait (cours 3)

36. Etu 8: il faut mettre un plan du régime // avec des euh cardiaux pour une sèchement magnifique et et baissé la graisse
37. Ens: pardon
38. Etu 9: et perdu perdu
39. Etu 8: et perdu la graisse / euh il faut il faut mettre un plan de régime / avec des exercices cardiaux

Dans ces extraits, les corrections directes et les corrections avec écho sont présentes, mais pas trop fréquentes, par expérience nous évitons de trop corriger les nouveaux étudiants, car notre objectif principal est de libérer et mettre en confiance les apprenants. Les corrections avec écho nous semblent menaçantes pour la face de l'apprenant, ce qui risque de freiner sa volonté de prise de parole.

Il existe des formes de corrections que l'on peut juger comme plus interactive que d'autres, ce genre est préférables dans une approche communicative, des corrections qui

donnent plus de chance à l'apprenant pour pouvoir s'approprier la langue d'une manière plus active

L'analyse de l'erreur est un processus important et régulateur, c'est un processus très délicat. La correction est instructive et régulatrice, elle joue un rôle non négligeable en éducation mais elle peut parfois être une source de menace et une cause de blocage . Il faut savoir l'adapter aux besoins et penser à ses effets. La correction doit surtout être sans intimidation, discrète et non humiliante.

Les corrections incitatives nous semblent plus souples que les corrections injonctions et les corrections en écho. Les corrections négociées offrent des occasions de s'auto- corriger et parfois de demander des explications

Pour les théoriciens, les interactions didactiques les corrections en échange, les négociations de la forme et les cas de reformulation et de reprise, sont jugés préférables pour une pédagogie interactive.

4-2-10- Les reformulations

En classe, il est fréquent de reprendre ou de reformuler, nous précisons que les reprises et les reformulations proviennent des deux côtés (enseignant et apprenant).

a- L'enseignant

L'enseignant fait appel aux répétitions et aux reformulations pour plusieurs raisons :

- faciliter la compréhension

- insister sur un point précis

- assurer la mémorisation des expressions et des informations

- évaluer dans le cadre d'un échange ternaire. (L'enseignant reformule l'énoncé produit par l'étudiant. C'est l'une des habitudes en contexte didactique. la

réaction du professeur est souvent une appréciation incluant une reformulation dans l'échange ternaire).

Dans le présent exemple nous avons les deux formes reprise et reformulation :

- Une reprise ayant pour objectif d'insister : **toutes vos critiques** / **toutes vos critiques.**
- Une reformulation ayant pour objectif de faciliter la compréhension : **qu'est-ce qui vous dérange ou bien qu'est-ce qui vous gène ?**

Extrait (cours1)

3- Etu 2: on va critiquer

4- Ens: oui /// **toutes vos critiques** / **toutes vos critiques** sont les bienvenues j'accepte tout ne vous en faites pas (...) je vais faire le tour pour voir **qu'est-ce qui vous dérange ou bien qu'est-ce qui vous gêne** avant de passer à l'idéal donc je vous demande votre avis s'il vous plait ///

Voici ci- dessous un exemple de répétition ayant pour objectif la mémorisation, dans ce passage l'enseignante répète quatre fois l'expression : **correction physique** et il y'a encore une expression qui montre bien son objectif : **il faut le le retenir**

Extrait (cours 6)

191- Ens: une sorte de leçon morale et il y'a **correction physique** c'est quand on tape un enfant // quand on le frappe// on appelle ça **la correction physique** /// ça **il faut le le retenir** ou bien la retenir (.....) (l'enseignante note au tableau) **la correction physique** et la par rapport à la **correction physique** il parle de ses parents et de lui comme parent // hein donc // et aussi de la mentalité

L'enseignante dans l'exemple suivant répète les propos de l'étudiant pour affirmer que la réponse de l'étudiant est juste, cette répétition sert d'évaluation.

Extrait (cours 5)

5- Ens: bon/ de quel genre il s'agit
6- Etu 1: un sketch
7- Ens: voilà/ il s'agit **d'un sketch**

Les reprises et les reformulations sont assez fréquentes quand il s'agit du discours explicatif de l'enseignant. Ce qui fait qu'elles sont plus élevées par apport à celles qui sont énoncées par les apprenants.

b- Les étudiants

Les apprenants reformulent et reprennent parfois lorsque l'enseignant demande de répéter « *dire mieux »* ou d'expliquer :« *dire autrement* » et parfois ils le font eux même volontairement ou spontanément ils répètent des énoncés prononcés par l'enseignant ou leur pair.

Dans l'exemple suivant l'enseignante amène l'étudiante à reformuler, elle donne le début de l'expression et l'étudiante achève la phrase correctement en reformulant son premier énoncé.

Extrait (cours 3)

8. Etu2: **en voyage**
9. Ens: vont **ou bien qui ont programmé**
10. Etu 2: **un voyage**

Dans cet extrait l'étudiante reformule et corrige l'expression de sa camarade : **frapper les enfants**

Extrait (cours 6)

183. Ens: non l'adoption mais par rapport aux parents il a parlé de quoi /

184. Etu 5 : **les parents qui frappaient leur enfant**

185. Etu 4: **frapper les enfants**

186. Ens: voilà // les parents qui frappent les enfants ou bien il a parlé plutôt de la punition //

Par contre ici, l'étudiante répète spontanément l'expression de l'enseignant : **Poisson rouge**

Extrait (cours 6)

161. Ens : parce qu'il avait tout un sujet de discussion à propos **du poisson rouge**/

162. Etu 4: le **poisson rouge**

Et dans l'exemple suivant on remarque une reformulation de l'idée de l'enseignante

Extrait (cours 6)

189. Ens: de punir ou bien de frapper ses propres enfants/ alors là on appelle ça / frapper ses propres enfants/ on appelle ça la correction// physique // la correction physique/il y'a correction mentale ça veut **dire je vais te punir je vais te dire je suis fâché contre toi / je ne vais plus te parler** hein ça c'est **moral**

190. Etu inc: **punition morale**

Pour exercer la langue, les apprenants répètent et reformulent la forme et la prononciation. Les reformulations ne concernent pas seulement la forme mais encore la production phonétique l'intonation et l'intention de communication. La reformulation est un reflet des rapports existant en classe entre les partenaires de l'échange.

4-3- La gestion des tours par l'enseignant

En classe, l'enseignant gère la parole et la distribution des tours de parole. Il a la responsabilité de désigner qui parle, quand, pour combien de temps, etc. Ceci représente une partie intégrante de sa mission didactique. il organise l'activité interactive. Nous relevons différents cas :

a- L'enseignant désigne et donne la parole à un apprenant en particulier (impérativement ou en sélectionnant à la suite d'une demande).

b- L'enseignant donne la parole au groupe sans préciser qui doit répondre. Ce type de question reçoit généralement des réponses chorales.

c- Un apprenant peut prendre la parole librement, sans attendre une autorisation.

Le premier exemple nous montre une désignation faite par l'enseignante, elle décide d'organiser les prises de parole par un tour de table. Elle donne la parole en s'orientant vers la première table.

Extrait (cours 3)

2. Ens: alors on commence / **on va faire un tour de table** haya (allons-y) **les premiers haya le groupe (l'enseignante se dirige vers la première table**)////// (...l'étudiante prend une feuille et essaye de lire.) il ne faut pas rédiger/ c'est spontané c'est de l'oral vous allez leur parler ils vont vous répondre et ainsi de suite / ce n'est pas la peine d'écrire//

Les étudiants, quand ils veulent prendre la parole, lèvent la main et demandent la parole. L'enseignant dans ce cas fait une sélection. Il s'agit d'un rituel de classe.

- L'extrait suivant montre un cas de désignation faite par l'enseignante de manière non verbale (orientation et regard), suite à une demande de parole.

Extrait (cours 3)

33-Ens: merci /alors deuxième équipe (**l'enseignante s'oriente vers une étudiante qui demande la parole**) // qu'est-ce que vous proposez ///

- Pareil dans l'exemple suivant, l'enseignante désigne après une demande de parole par une affirmation **ouais** et en nommant l'étudiant **Imad.**

Extrait (cours 3)

35-Ens: vous avez des questions /// c'est parfait il n y'a rien à dire/ (le groupe à coté demande la parole) **ouais** /// alors vas-y **Imad**

Dans l'exemple suivant nous constatons une réponse volontaire (un étudiant qui intervient librement sans être désigné) et une réponse chorale.

Extrait (cours 3)

1. Ens: voilà //donc ici ah nous avons qui comme invité de l'émission
2. **Etu1:** docteur
3. **EE:** docteur

L'enseignant est responsable de la gestion de l'interaction, il est censé gérer les tours de parole et veiller sur le bon déroulement de l'interaction. Ceci se fait en accomplissant plusieurs rôles : il désigne celui qui parle, il gère les tours, il veille sur l'égalité des chances de prise de parole, il interrompt quand il le faut, il fait parler, il pousse à développer, il rassure.

Pour une interaction satisfaisante, l'enseignant multiplie les sollicitations, choisit ses questions, ajuste ces démarches de correction, gère les tours, donc fait un travail de labeur sur les pratiques de classe.

Nous avons établi une sorte de contrat didactique avec nos étudiants consistant à faire un tour de table. Ce qui garantit une prise de parole pour chaque étudiant, ainsi qu'un ordre automatique (l'exemple du cours 1 et du cours 3).

Extrait (cours 3)

1. Ens: alors on commence / **on va faire un tour de table** haya (allons-y) **les premiers haya le groupe (l'enseignante se dirige vers la première table**)////// (...l'étudiante prend une feuille et essaye de lire.) il ne faut pas rédiger/ c'est spontané c'est de l'oral vous allez leur parler ils vont vous répondre et ainsi de suite / ce n'est pas la peine d'écrire//

Pour pousser les apprenants à participer, on leur explique qu'ils sont évalués chaque séance. Ce qui les incite à participer.

Nous diversifions les procédés de questionnement ainsi que des corrections en douceurs pour débarrasser les étudiants de leur blocage et tenter de les pousser à continuer dans leurs interventions. Il nous arrive parfois d'achever leur intervention et de les aider à trouver les mots qu'ils cherchent.

Extrait (Cours 3)

13. Etu 5: pour perde toujours wache ngouloulhoum (**comment ils s'appellent**)
14. Ens: **des calories**
15. Etu 5: des calories euh au maximum / madame rtel rtel kifah ngoulouha (un demi kilo **comment on le dit**) rtel toujours
16. Ens: **cinq cent gramme par jour**
17. Etu 5: cinq cent gramme **toujours**
18. Ens: **par jour**
19. Etu 5: seize euh seize heures

Nous évitons de faire des corrections on les laisse agir librement sans interrompre ou corriger pour les mettre à l'aise.

Extrait (Cours 3)

39. Etu 8: et perdu la graisse / euh il faut il faut mettre un plan de régime / avec des exercices cardiaux

40. Ens; **em**

41. Etu 8: euh pour euh perdu la graisse et boire beaucoup d'eau

Parfois on encourage leurs initiatives, on félicite. Il nous semble aussi très bénéfique de solliciter la parole en interpellant l'apprenant par son prénom et non pas par son nom de famille, ce qui le met, selon nous, très à l'aise. Comme dans l'exemple suivant :

Extrait (Cours 3)

37. Etu 7: il faut d il faut faire un régime et éviter de // de manger du sucre // et et le pain et les pattes et insiste beaucoup plus sur les salades et sur les plats qui ont beaucoup de légumes et vi et vitamines euh et c'est important aussi de faire le sport comme euh comme le footing chaque matin (bruit) et et aussi d' être être bien moralement et de ne pas être démoralisé (bruit, les étudiants parlent entre eux et expriment une appréciation de l'intervention de leur camarade)

38. Ens: vous avez des questions /// **c'est parfait il n y'a rien à dire/** (le groupe à coté demande la parole) ouais /// alors **vas y Imad**

4-4- Récapitulation de la description des cours :

Notre recherche action, nous a amenée à constater que pour obtenir une interaction verbale satisfaisante, nous devrions orienter nos pratiques de classe dans ce sens.Un questionnement non adapté ou une correction intimidante peuvent nuire à l'échange et à la volonté de l'apprenant pour d'autres prises de parole.

Notre pré-enquête a permis de souligner les difficultés de prise en charge énonciative (questionnaire enseignant et étudiant), notamment les soucis relatifs aux corrections, aux sollicitations, aux questions, etc…

Dans les cours que nous avons proposés, ces difficultés étaient prises en considérations, ceci a permis d'obtenir des situations interactives plus au moins favorables.

L'objectif de notre initiative est de faire parler tous les apprenants, de renforcer leur prise en charge énonciatives. Il existe certainement un écart de niveau et des différences individuelles.

On se trouve face à une situation d'asymétrie, des apprenants qui interviennent souvent, et d'autres qui manifestent passivité et désintérêt. Une situation pour laquelle nous avons essayé de trouver des solutions qui peuvent permettre des interventions plus au moins équilibrées. Nous avons rencontré des difficultés à faire parler toute la classe, par exemple : si nous posons une question, certains étudiants demandent la parole, ils se limitent à trois ou quatre pour certains groupes, parfois il n'y a aucune réaction, les autres restent muets et passifs.

5- Analyse quantitative des tours de parole

5-1- Les tours de parole (enseignant, apprenants)

Pour étudier les interactions verbales et leurs fréquences, nous avons procédé à une étude quantitative du nombre de tours de parole. Cette étude est basée sur un calcul du nombre des tours dans un extrait de 30 minutes d'un des cours enregistrés et transcrits de notre expérimentation, Nous cherchons à relever le degré d'interaction et la fréquence pour chaque apprenant.

Pour une étude objective et pertinente, il faut se référer à des grilles d'observation et des outils de mesure rigoureux comme la grille de Flanders (1964) ainsi que d'autres grilles qui ont été élaborées dans la même visée. Cette grille permet d'identifier et de quantifier plusieurs paramètres utiles à la recherche. La grille d'observation de Flanders est élaborée pour analyser les situations de classe et notamment les interactions entre le maître et les élèves, plusieurs travaux ont émergé autour de cette grille pour l'affiner ou pour la critiquer dont les travaux de Landsheere et Bayer (1969), de Colomb (1987) et de Legrand-Gelber (1988). Nous nous retournons vers leurs conclusions pour commenter nos résultats.

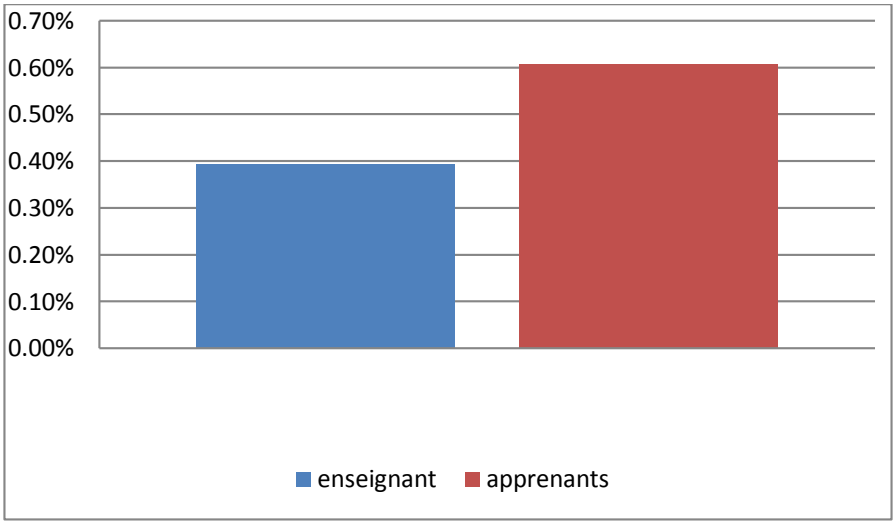
L'extrait étudié n'est pas choisi par hasard. Il s'agit d'une séquence de compréhension orale, cette activité est structurée principalement à base de questions et de réponses. La grille de Flanders étudie les interactions maître-élèves, les travaux de Flanders ont permis de repérer quatre types de conduites dans les échanges entre enseignant et apprenants : la structuration, la sollicitation, les réponses et les réactions. Donc cette grille évalue les cours constitués à la base sur des échanges à structure ternaire (question, réponses, évaluation). Une activité d'expression orale ou un cours magistral ne pourront pas faire un objet d'analyse adéquat à cette grille. Pour cette raison nous avons choisi de traiter cet extrait en particulier.

Le nombre total de prises de parole dans notre corpus (extrait du cours 6) d'analyse est de 204 tours pour une durée de trente minutes.

La moyenne approximative est de 6,8 tours par minute. Le nombre de tours de parole de l'enseignant est de 80 tours et celui des étudiants 124 dans le cours.

Total	Enseignant	Apprenants
204	80	124
100%	39.21%	60.79%

Les résultats sont présentés dans le diagramme suivant par pourcentage.



Pourcentage des tours de parole

Le diagramme nous permet de constater que le nombre de tours de l'enseignant représente presque la moitié du total des tours des apprenants.

Dans son article sur les interactions maître-élève (Clanet. J., 2002) propose une synthèse des travaux de Legrand-Gelber (1988) inspiré de la grille de Flanders, et conclu que les interventions en classe se répartissent comme suit :

- En somme, 2/3 des interventions reviennent au maître et 1/3 reviennent aux élèves.
- Les interventions du maitre sont pour 1/3 des questions, 1/3 des informations ou des réponses et 1/3 des ordres ou de l'évaluation.

- Les interventions des élèves sont pour 2/3 des réponses, pour 1/3 des demandes de réponses ou des informations spontanées.

Les résultats obtenus montrent un nombre d'interventions relativement important chez les apprenants, l'objectif de notre recherche-action est de favoriser les interactions et d'encourager les apprenants à agir en classe. Comparé aux constats de Legrand-Gelber (1988), les interventions des apprenants sont élevées dans notre échantillon, cette situation s'explique par les raisons suivantes :

- La nature du cours, il s'agit d'une séance de compréhension et expression orale, donc un moment d'interaction.
- Notre enquête s'intéresse à des étudiants universitaires et non des élèves donc un public adulte qui participe et intervient dans son apprentissage.
- Souvent dans nos cours, la participation est notée, donc les étudiants cherchent à obtenir plus de notes en intervenant.
- Le document analysé est un sketch, ce genre de support déclenche la motivation chez les apprenants.

A partir de ces résultats, nous pouvons constater que le cours analysé est interactif si nous comparons le nombre de participations des apprenants qui représente presque le double des interventions de l'enseignant. Une situation que nous avons souhaité atteindre pour accomplir notre mission et répondre aux objectifs de cette matière.

5-2- Les tours de parole des étudiants

Afin de pouvoir comparer la participation de chaque étudiant aux interventions de l'enseignant, nous avons fixé une valeur moyenne (le nombre total des tours des étudiants intervenants divisé par le nombre d'étudiants présents dans le cours) :

Le nombre d'étudiants qui interviennent est 14 étudiants alors que le nombre des présents dans cette séance c'est 16 étudiants. Nous précisons que pendant le cours nous

obligeons tous les présents en classe à prendre la parole au moins une fois durant la séance.

L'extrait transcrit et analysé ici est d'une durée de trente minutes, pendant lesquelles nous avons relevé 14 intervenants, sans oublier qu'il y'a des tours de parole ou nous n'avons pas réussi à connaitre l'intervenant que nous avons mentionné « Etu inc », ainsi que des réponses collectives que nous avons désignées avec « EE ».

Donc nous avons 124 tours pour 16 apprenants ce qui signifie : que nous avons approximativement 7.75 tours par étudiant.

- 7.75 tours en moyenne pour chaque apprenant, face à 80 tours de l'enseignant dans le cours.

Ce qui fait que les interventions de l'enseignant dépassent :

- 10 fois l'intervention de chaque étudiant dans le cours.

Le cadre participatif en situation d'enseignement/ apprentissage du FLE impose un tel nombre car il ne s'agit plus d'une conversation de type égalitaire et symétrique. Dans une situation d'enseignement, c'est beaucoup plus l'enseignant qui intervient, vu les différents rôles qu'il est censé accomplir (la structuration, la sollicitation, les réponses et les réactions)

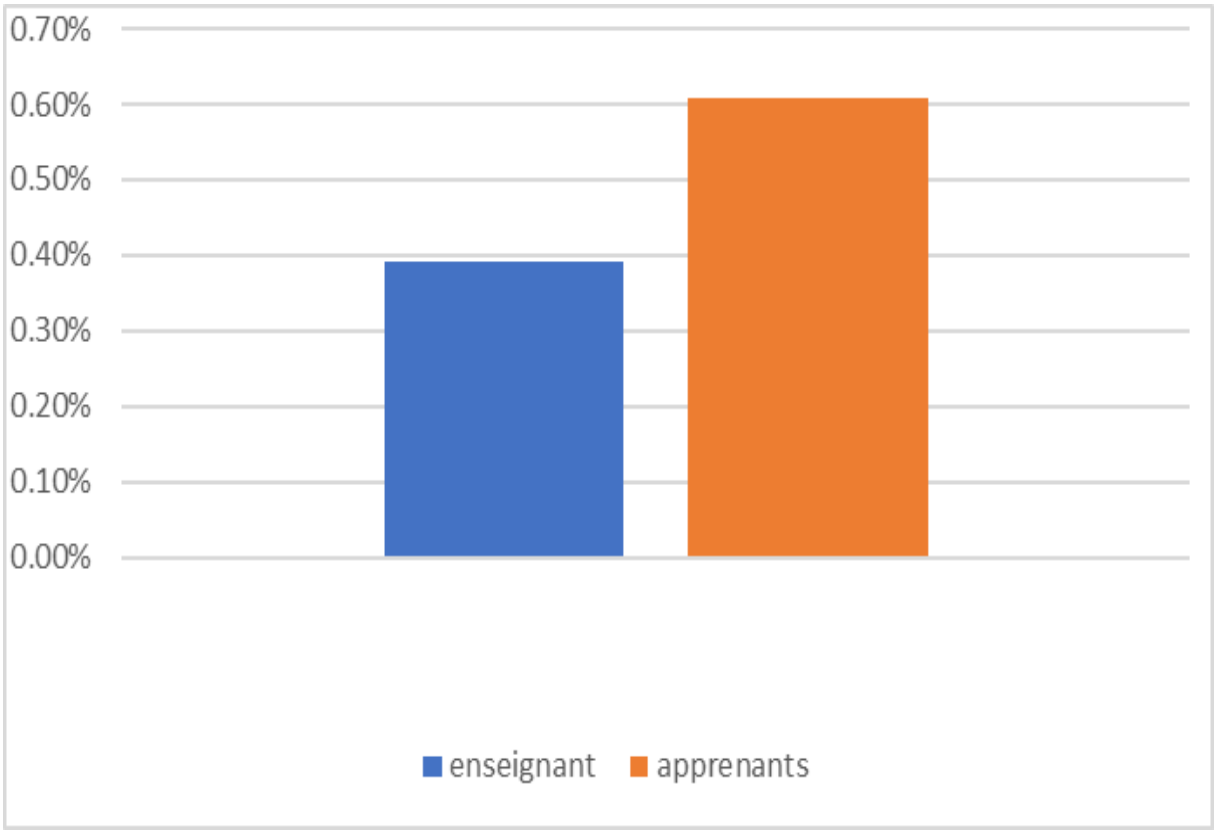
Dans une séance de compréhension et expression orale l'objectif c'est d'amener les étudiants à agir et réagir, les étudiants sont censés intervenir et prendre la parole pour s'approprier la langue.

Pour accomplir cette phase d'analyse, nous avons également étudié les tours de parole pour chaque étudiant. Le repérage de l'étudiant intervenant s'est révélé très difficile même en présence de la vidéo. Il est difficile et parfois impossible de déterminer celui qui parle. C'est l'une des raisons qui nous ont poussés à filmer le cours et à ne pas nous contenter uniquement d'un enregistrement sonore. Nous avons numéroté les étudiants exemple Etu1, Etu2, Etu3, etc. Pour les interventions collectives ou

chorales nous avons utilisé le symbole EE. Les interventions pour lesquelles nous n'avons pas pu repérer les locuteurs sont représentées dans la transcription par le symbole Etu inc.

Nous avons essayé de calculer le nombre de tours de parole pour chaque étudiant, nous le présentons ci-dessous :

	Nombre des tours	pourcentage
Total	124	100 %
Etu 1	2	1.61 %
Etu 2	7	5.64 %
Etu 3	28	22.58 %
Etu 4	18	14.51 %
Etu 5	2	1.61 %
Etu 6	4	3.22 %
Etu 7	12	9.67 %
Etu 8	2	1.61 %
Etu 9	3	2.41 %
Etu 10	1	0.80 %
Etu 11	6	4.83 %
Etu 12	4	3.22 %
Etu 13	3	2.41 %
Etu 14	2	1.61 %
Etu 15	0	0 %
Etu 16	0	0 %
Etu inc	12	9.67 %
EE	18	14.51 %



Nombre des tours de parole pour chaque étudiant

Selon la représentation graphique nous pouvons remarquer qu'il y a un écart entre les interventions des étudiants. Certains n'interviennent presque jamais tandis que d'autres interviennent avec un nombre considérable de tours.

Nous pouvons classer les interventions en fonction de la moyenne d'intervention 7.75 fixée ci-dessus. En classant les tours des étudiants par rapport à la moyenne d'intervention estudiantine de 7.75 tours de parole par étudiants, nous avons obtenu le classement suivant selon la hiérarchie de (Rabatel, 2005)

- Il y a 3 étudiants dont le nombre de tours dépasse 8.85 tours, nous pouvons les considérer comme des sur-énonciateurs.
- Il y a 11 étudiants pour lesquels le nombre de tours est moins de 8.85 tours, cette catégorie varie entre des co-énonciateurs et des sous-énonciateurs.
- Il y a 2 étudiants qui n'interviennent pas dans l'extrait analysé, cette catégorie est la classe des non-énonciateurs.

1) Les sur-énonciateurs :

Etu 3 : cet étudiant possède le nombre le plus élevé des tours de parole soit 28 tours, il représente 22.58% du total des tours des apprenants. Ce qui représente presque 1/5 des tours. Généralement celui qui réagit le plus c'est un bon étudiant, c'est le cas dans cette classe.

Etu 4 : le second possède le nombre de 18 tours, ce qui représente 14.51% des tours des apprenants, cet étudiant manifeste de l'intérêt et il est doté de beaucoup d'humour, son niveau est moyen, c'est un membre que nous avons réussi à impliquer et intégrer après un début difficile et une passivité remarquable en début d'année.

Etu 7 : pour cette étudiante le nombre d'intervention est de 12 tours, ce qui représente 9.67%. Une participation réduite à des mots et deux phrases courtes mais remarquable comparée au reste de la classe.

2) Les co-énonciateurs et sous-énonciateurs :

Pour être précis nous n'avons aucun étudiant ayant un nombre d'intervention égale à la moyenne fixée, donc nous ne pouvons parler dans cette catégorie que de sous-énonciateurs.

Les sous-énonciateurs, généralement en classe sont une catégorie qui intervient peu et parfois ce sont des étudiants qui ne font que répondre à une question ou une sollicitation du prof, autrement dit c'est uniquement en réaction à une demande qui leur est destinée personnellement.

Mais dans cet extrait de cours, nous pouvons remarquer une différence, toutes les interventions sont spontanées, l'enseignante ne s'adresse à aucune personne de façon directe, elle n'interpelle aucun étudiant ni par son nom ni avec d'autres moyens (regard ou désignation avec la main).

Les étudiants dont le nombre d'intervention est limité à une intervention ou deux essayent de répondre aux questions et participent librement.

Par exemple :

Etu 10 : un seul tour de parole, un étudiant silencieux depuis le début du cours, mais il intervient pour répondre à la question : est-ce que vous connaissez des comédiens. Et il cite un comédien apprécié et célèbre (Abdelkader)

3) Les non-énonciateurs :

Durant nos cours nous essayons d'accorder une chance de prise de parole à tout apprenant, soit par un tour de table ou une activité impliquant ceux qui restent silencieux. L'extrait que nous avons analysé représente 30 minutes du début du cours, le cours est d'une heure. Nous essayons souvent de ne pas laisser place à une situation de non énonciation ou de passivité. Les deux étudiants qui sont classés dans la catégorie des non énonciateurs ne peuvent pas le demeurer tout au long de la séance.

4) Les réponses collectives (chorales) :

Le nombre de réponses collectives est de 18 tours, parmi ces interventions nous avons relevé trois interventions ou les apprenants répondent par non, ce qui manifeste une prise en charge énonciative, alors que tout le reste ce sont des réponses aux questions avec des mots ou des phrases réduites.

5) Le nombre de réponses d'intervenant inconnu est : 12 tours dans le cours ce qui représente 9.67 %

Malgré cette classification en sur-énonciateur, co-énonciateur, et sous-énonciateur, nous précisons qu'il n'existe pas d'écart important entre les interventions des étudiants. Ceux qui interviennent ne dépassent pas beaucoup la moyenne fixée. Nous signalons que pour les deux intervenants dont le nombre de tours est égal à zéro, ils interviennent par la suite, mais l'extrait est de 30 minutes uniquement au début de la séance.

Ce qui est remarquable dans cet extrait c'est la prise de parole volontaire, les réactions spontanées, l'absence de répétitions des propos de l'enseignant, et le peu de présence des réponses avec oui. Toutes les interventions des étudiants sont des mots, des phrases courtes et parfois des non, il y'a moins de répétitions et de « oui ». Contrairement à nos observations en magister.

Il reste que la participation des apprenants varie d'un étudiant à l'autre, selon le niveau, la motivation, la personnalité et l'envie d'apprendre. Notre recherche-action a montré que le contrat entre l'enseignant et les apprenants est primordial, il conditionne l'interaction en classe, c'est un facteur de base. Sans pour autant nier l'impact du climat qui règne en classe et la relation entre les apprenants eux même.

Conclusion

Au long de cette analyse, les échanges étaient soumis à des traitement d'ordre qualitatifs et quantitatifs. Notre expérimentation a permis de tirer des constats fructueux au service de toute recherche dans le domaine de la didactique des interactions, mais il faut souligner qu'une description minutieuse et détaillée de tous les événements interactifs est loin d'être facile à conduire. Quoique minutieuse et objective, cette analyse présente certainement des carences. Il y'a peut-être des détails qui ont échappés à notre traitement des extraits. Un corpus de tels reste un champ vaste pour divers exploitations et analyses dans le domaine de l'analyse conversationnelle.

Chapitre 3

Appréciations et retombés des interactions verbales

Introduction :

Ce dernier chapitre permet de rendre compte des effets de l'expérimentation, cette phase est une présentation des retombés des interaction verbales sur l'expression orale et la volonté d'expression chez les apprenants, cette phase était effectuée à l'aide de questionnaires destinés à des apprenants en fin de cursus (3ième année LMD).

1- Déroulement de l'expérience

En phase de post- enquête nous avons décidé de soumettre à des étudiants de troisième année, le questionnaire antérieurement remis aux étudiants de première année. Nous avons choisi le niveau de troisième année pour de multiples raisons :

1) Pour cerner le profil de sortie de la promotion
2) Pour comparer les réponses aux réponses des étudiants de première année
3) Les classes en question (deux groupes) sont des groupes avec lesquels nous avons travaillé tout au long de leur cursus universitaire, ils ont été nos apprenants en module de compréhension et expression orale durant trois années.

Le parcours en continu avec ces classes nous a poussé à soumettre le questionnaire spécialement à ces groupes, dans l'objectif de voir si la formation a permis de donner des idées sur le module et ses objectifs, nous souhaitons ainsi collecter les propositions de ses étudiants en fin de formation concernant : les pratiques enseignantes, la démarche, le choix de contenu, support et matériel, etc.

Le questionnaire a été remis à deux groupes de 3ième année LMD en Avril 2020, nous avons choisi cette période qui se rapproche de la fin de l'année. Nous avons expliqué aux apprenants que c'est pour un travail de recherche, nous avons ajouté que leurs réponses seraient au service du module de compréhension et expression orale et au service des étudiants qui viendront après cette promotion. Nous avons sollicité leur transparence et sincérité. Nous avons précisé que leurs copies peuvent être anonymes.

Le nombre total des étudiants interrogés est de 52, nous avons rejeté deux copies une vide et la seconde presque pas de réponses seulement les 3 premières questions. Le nombre d'exemplaires retenus est de 50 copies.

2- Dépouillement du questionnaire destiné aux étudiants 3 LMD

Nous avons réussi à collecter 52 formulaires remplis, parmi lesquelles nous avons retenu 50 remplis conformément, 2 ont été rejetés

a- Profil des étudiants

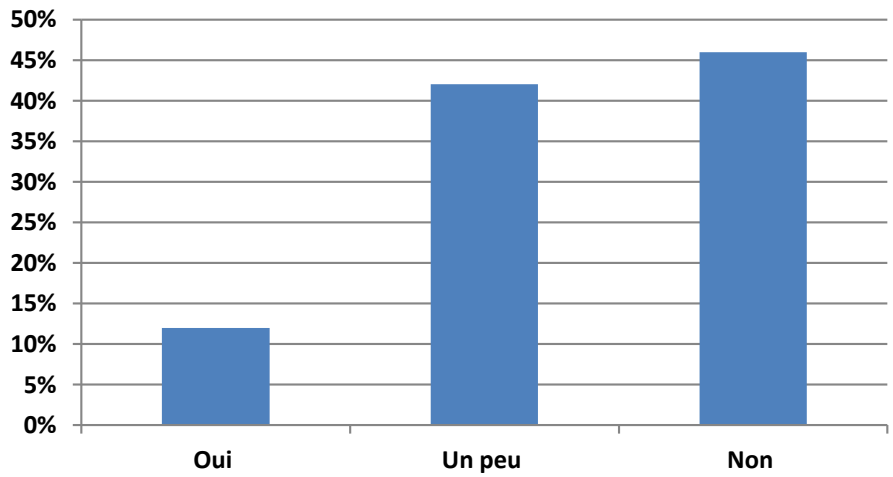
Les participants sont tous inscrits en 3ième année LMD, le nombre total des copies retenues est 50 copies.

Total	3 LMD
50	50

b- Difficultés rencontrées (vis-à-vis de l'oral)

1) Éprouvez-vous du mal à parler en français ?

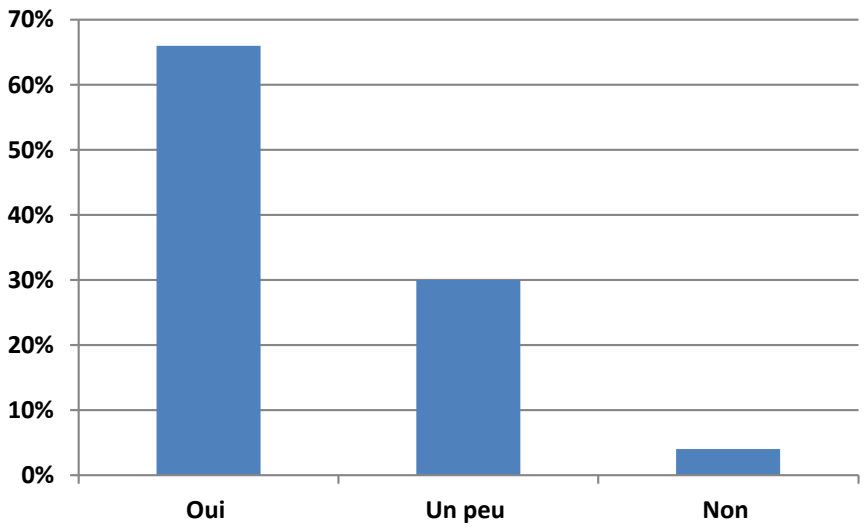
Total	Oui	Un peu	Non
50	06	21	23
100%	12%	42%	46%



Les réactions et les résultats relevés suite à cette première question auprès des étudiants de troisième année diffèrent de celles des 1ière année. Car ici 49% affirment ne pas avoir de problème à s'exprimer et 42% ont choisi « un peu » alors que 12% ont déclaré ne pas pouvoir s'exprimer. Le pourcentage des étudiants affirmant pouvoir parler et choisissant la réponse non est très satisfaisant si on le compare aux premières années c'était uniquement 12.15%, et la majeure partie avait répondu par un peu.

2) Et en classe, est ce que vous prenez la parole ?

Total	Oui	Un peu	Non
50	33	15	2
100%	66%	30%	4%



Pour la prise de parole en classe, les réponses sont aussi différentes contrairement aux premières années dont 60.75% ont opté pour un peu. La majorité en troisième année 66% ont choisi la réponse « oui ». Face à 17.76% qui ne prennent pas la parole en classe, nous avons relevé uniquement 4% en troisième année. Ce qui montre que les étudiants ont surmonté durant leur parcours universitaire les difficultés liées à la participation en langue française.

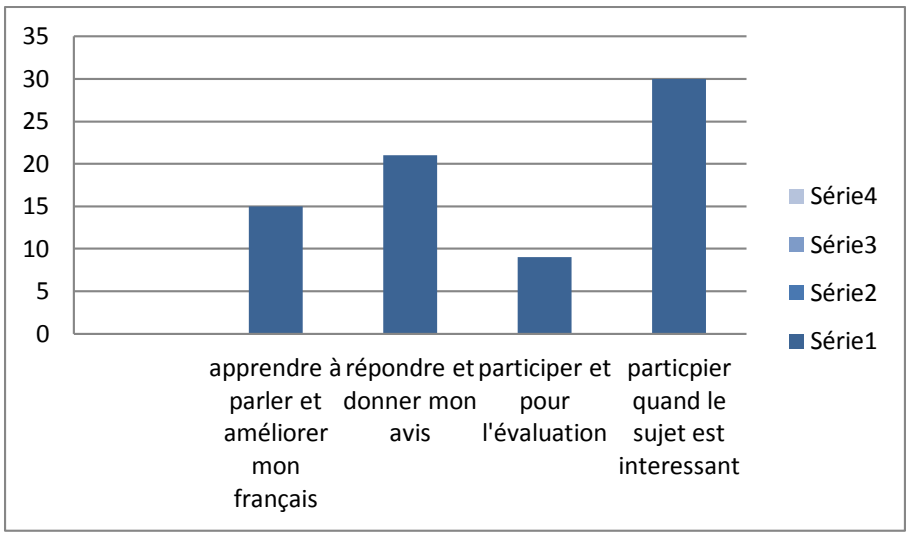
3) Dites pourquoi ?

Total	Les réponses
50	50

La plupart des étudiants (48) avaient répondu par oui et un peu, il y'a uniquement deux étudiants qui ont répondu par non.

Pour ceux qui avaient répondu par oui et un peu, nous avons relevé au total 75 réponses, ils ont donné les justifications suivantes

Total	apprendre à parler et améliorer mon français	Répondre et donner mon avis	Participer et pour l'évaluation	Je participe quand le sujet m'intéresse
75	15	21	9	30
100%	20%	28%	12%	40%



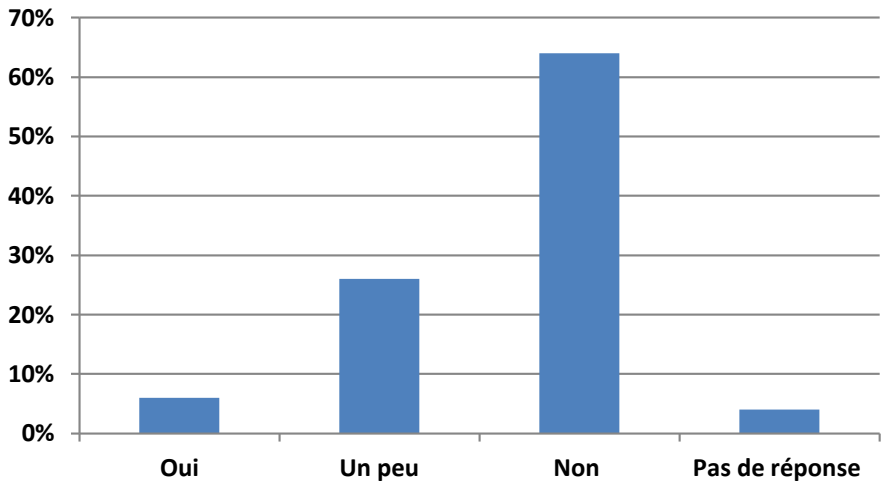
Nous remarquons ici que le pourcentage le plus élevé est de 40%, ces étudiants précisent que leurs motifs de participation c'est le sujet et son intérêt autrement dit la motivation. Un facteur qui n'est pas présent chez les étudiants de 1iére année. Les autres facteurs sont identiques : exprimer son point de vue pour 28%, apprendre à parler pour 20%, pour des raisons d'évaluation 12%. Nous constatons que le pourcentage des étudiants qui précisent que la raison de leur participation c'est la note est moins élevé que les premières années. Mais ici les apprenants l'expriment nettement pour la note et pour l'évaluation contrairement aux étudiants de première année qui utilisent les expressions : pour participer pour marquer ma présence, etc.

Par contre ceux qui ont répondu par non, ils ont donné d'autres raisons qui les empêchent de parler, le premier mentionné « ça me gêne de parler en classe, je suis très timide », et l'autre a donné deux raisons : « j'ai peur de faire des erreurs, j'aime pas quand on me corrige les fautes devant les autres » et « parfois je n'ai pas envie »

Ces réponses même si elles ne sont que deux mais elles restent importantes, car pour nous il s'agit de facteurs extra-didactiques dont la timidité et la sensibilité vis-à-vis de la correction ainsi que de facteurs didactiques comme la motivation et les procédés de correction

4) Dans la matière de compréhension et expression orale avez-vous du mal à prendre la parole en classe ?

Total	Oui	Un peu	Non	Pas de réponse
50	3	13	32	2
100%	06%	26%	64%	04%

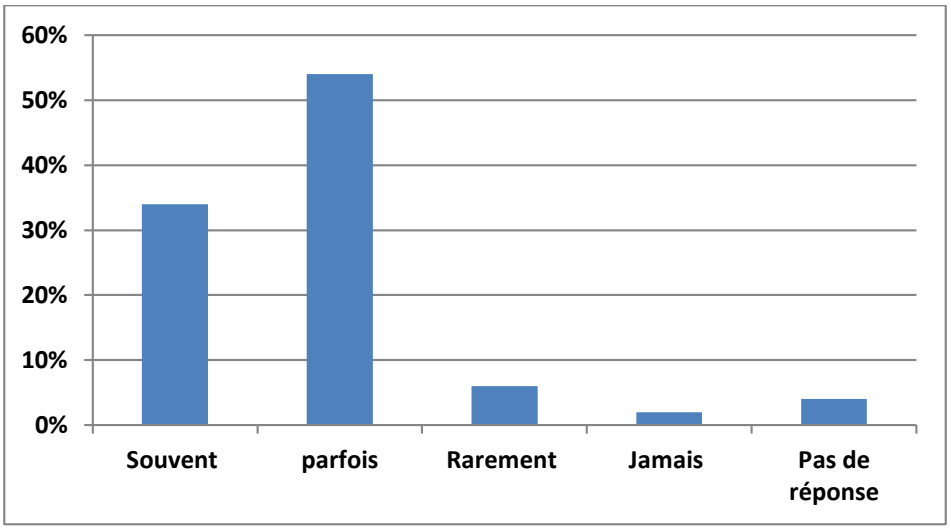


Concernant la participation en matière de compréhension et expression orale nous avons 64% qui précisent ne pas avoir de soucis de prise de parole, 26% ont choisi la réponse un peu, un nombre très réduit 6% ont répondu par oui. C'est complètement le contraire des réponses données par les étudiants de premières années, car la plupart ont opté pour oui et un peu par contre pour non il y'avait un pourcentage de 14%. Nous pouvons constater que les troisièmes années semblent bien à l'aise en expression orale.

5) Est-ce que vous posez des questions ?

Total	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse
50	17	27	3	1	2

100%	34%	54%	06%	2%	04%

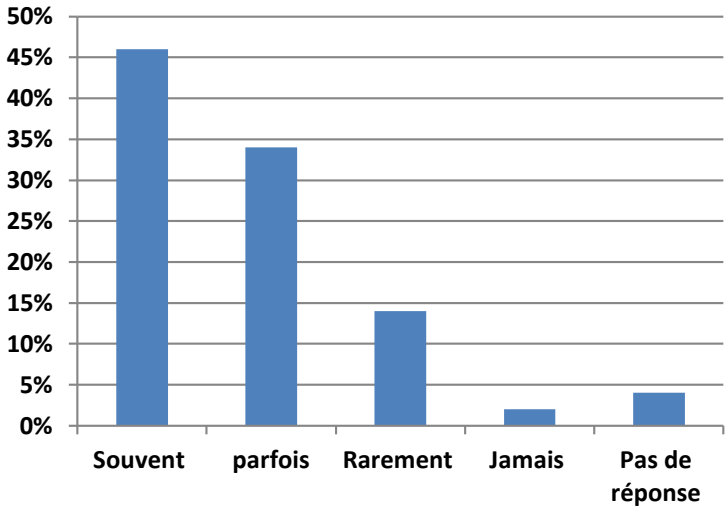


Pour cette partie qui traite les questions posées par les étudiants à l'enseignant en classe, plus que la moitié des interrogés a choisi la réponse parfois un pourcentage semblable à celui des 1ière année, par contre en second lieu, nous relevons 34% qui précisent qu'ils posent souvent des questions face à 8,41% pour les 1ères années, une différence importante. Pour rarement et jamais nous relevons un pourcentage très réduit respectivement 6% et 2%.

Ces résultats montrent qu'il y'a une meilleure interaction et possibilité de prise de parole volontaire, chez les étudiants en fin de formation et moins de soucis de prise en charge énonciative.

6) Est-ce que vous demandez des explications ?

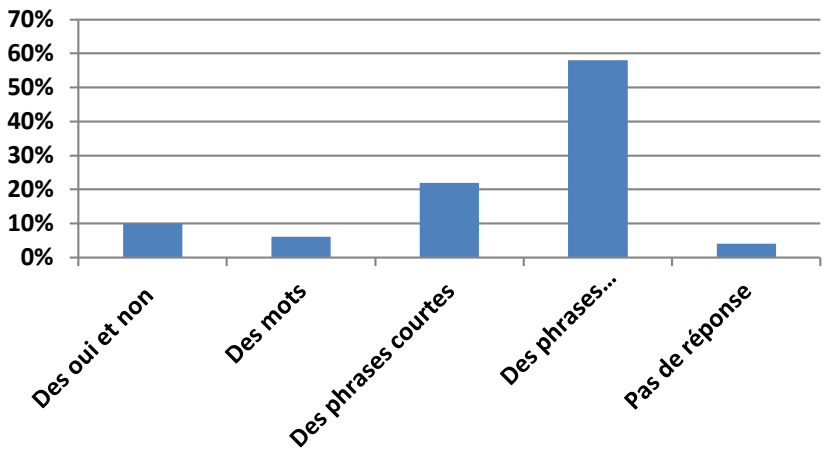
Total	Souvent	parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse
50	23	17	7	1	02
100%	46%	34%	14%	02%	04%



Encore mieux pour cette question, un pourcentage très important 46% des apprenants disent qu'ils demandent souvent des explications en classe, 34% ont choisi la réponse parfois et 14% ont opté pour rarement. Ces réponses semblent satisfaisantes après un cursus de trois ans. Car les classes de 1ière année avaient comme réponses importantes parfois avec 44% et rarement avec 27%. Donc il existe des prises en charge énonciative et un engagement dans l'interaction verbale contrairement aux premières années pour lesquelles les questions et les demandent d'explications étaient rares et parfois inexistantes.

7) Vos réponses aux questions des enseignants sont :

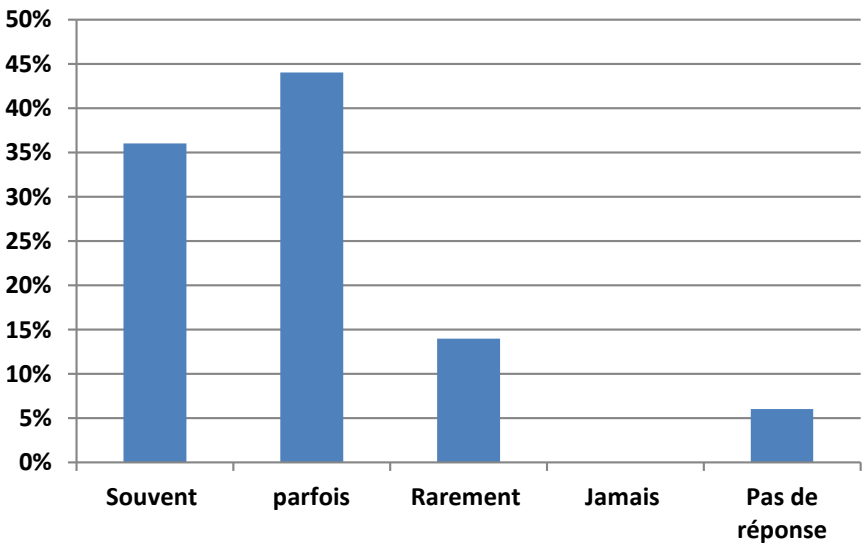
Total	Des oui et non	Des mots	Des phrases courtes	Des phrases relativement longues	Pas de réponse
50	5	3	11	29	02
100%	10%	06%	22%	62%	04%



Pour la catégorie des réponses aux questions des enseignants, nous avons 58% des étudiants de la troisième année qui confirment qu'ils répondent avec des phrases relativement longues. Ce qui représente presque deux tiers des enquêtés. Nous relevons ici une différence par rapport aux 1ière années dont la moitié avait confirmé que leurs réponses sont des phrases courtes. Nous remarquons qu'en deuxième position les étudiants ont opté pour les phrases courtes suivies des oui et non avec 10% et des mots isolés avec 6%. Nous pouvons donc constater que les apprenants sont capables de réagir avec des énoncés et des phrases développés, ils posent des questions et demandent des explications. Ils réussissent à maintenir une conversation plus ou moins développée comparés aux étudiants de la 1ière année. Donc après une formation de trois ans ils réagissent avec des phrases longues et développées.

8) Est-ce que vous prenez la parole dans les autres modules ?

Total	Souvent	parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse
50	18	22	7	0	03
100%	36%	44%	14%	0%	06%

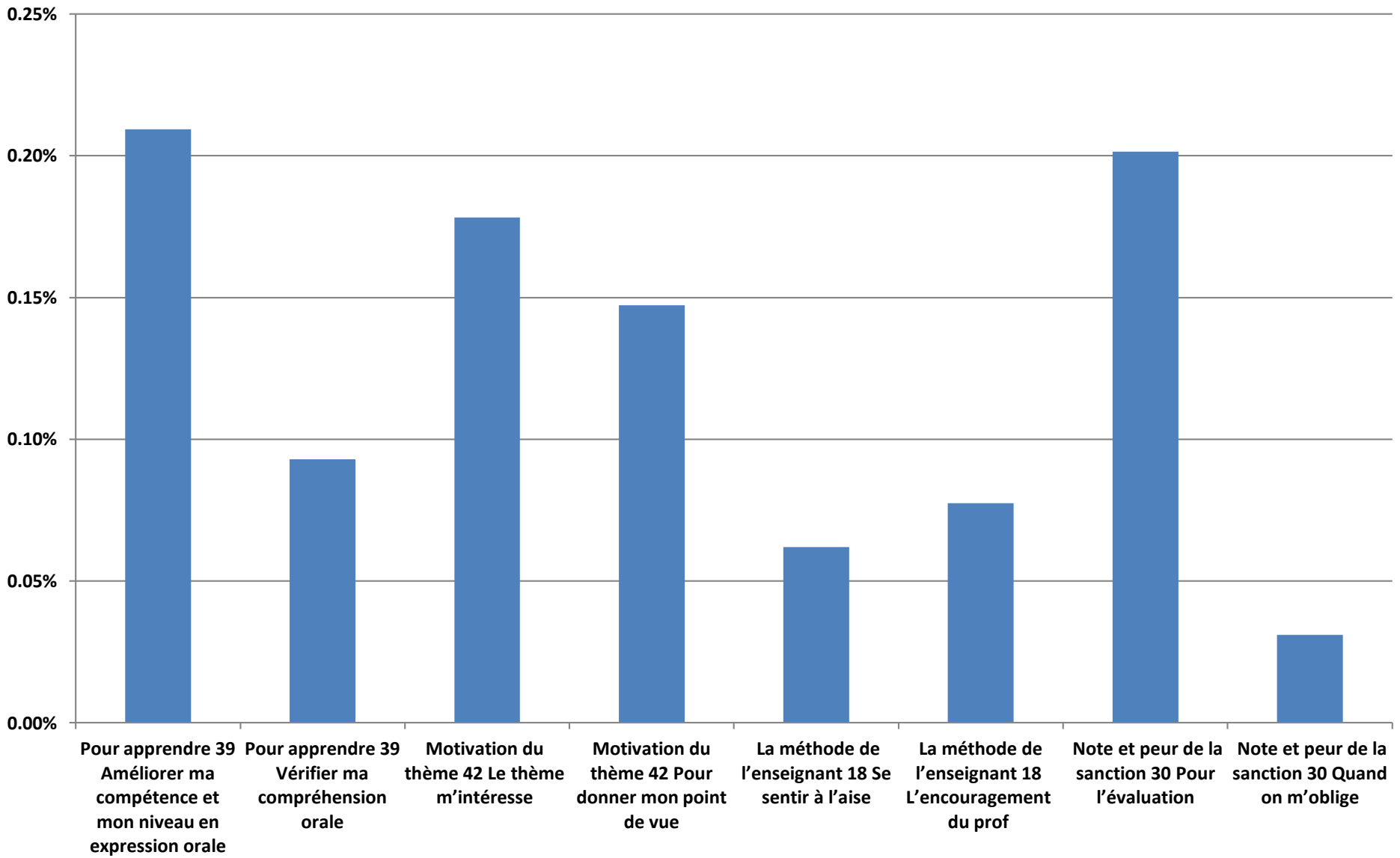


Cette question a pour objectif de savoir si les apprenants prennent la parole dans les autres matières. Si on compare ces résultats avec ceux des classes de Ière année, nous constatons une diminution pour la réponse « parfois » qui se manifestait avec 65% et une disparition totale de la réponse « jamais » qui se manifestait avec un pourcentage de 7% chez les premières années. Nous signalons que pour les étudiants de 3ième année il y'a un progrès pour la réponse « souvent » pour laquelle nous enregistrons 36% face a 15% chez les étudiants de 1Ière années.

Ces chiffres montrent qu'il y'a un changement relatif à la participation et l'engagement dans l'interaction chez les étudiants.

9) Quelles sont les raisons qui vous encouragent à prendre la parole ?

Raisons qui encouragent			129 réponses		
Pour apprendre	39	30.23 %	Améliorer ma compétence et mon niveau en expression orale	27	20,93 %
			Vérifier ma compréhension orale	12	09,30 %
Motivation du thème	42	32.55 %	Le thème m'intéresse	23	17,82 %
			Pour donner mon point de vue	19	14,72 %
La méthode de l'enseignant	18	13.95 %	Se sentir à l'aise	08	06,20 %
			L'encouragement du prof	10	07,75 %
Note et peur de la sanction	30	23.25 %	Pour l'évaluation	26	20,15 %
			Quand on m'oblige	04	03,10 %


0.25%
0.20%
0.15%
0.10%
0.05%
0.00%
Pour apprendre 39 Améliorer ma compétence et mon niveau en expression orale
Pour apprendre 39 Vérifier ma compréhension orale
Motivation du thème 42 Le thème m'intéresse
Motivation du thème 42 Pour donner mon point de vue
La méthode de l'enseignant 18 Se sentir à l'aise
La méthode de l'enseignant 18 L'encouragement du prof
Note et peur de la sanction 30 Pour l'évaluation
Note et peur de la sanction 30 Quand on m'oblige

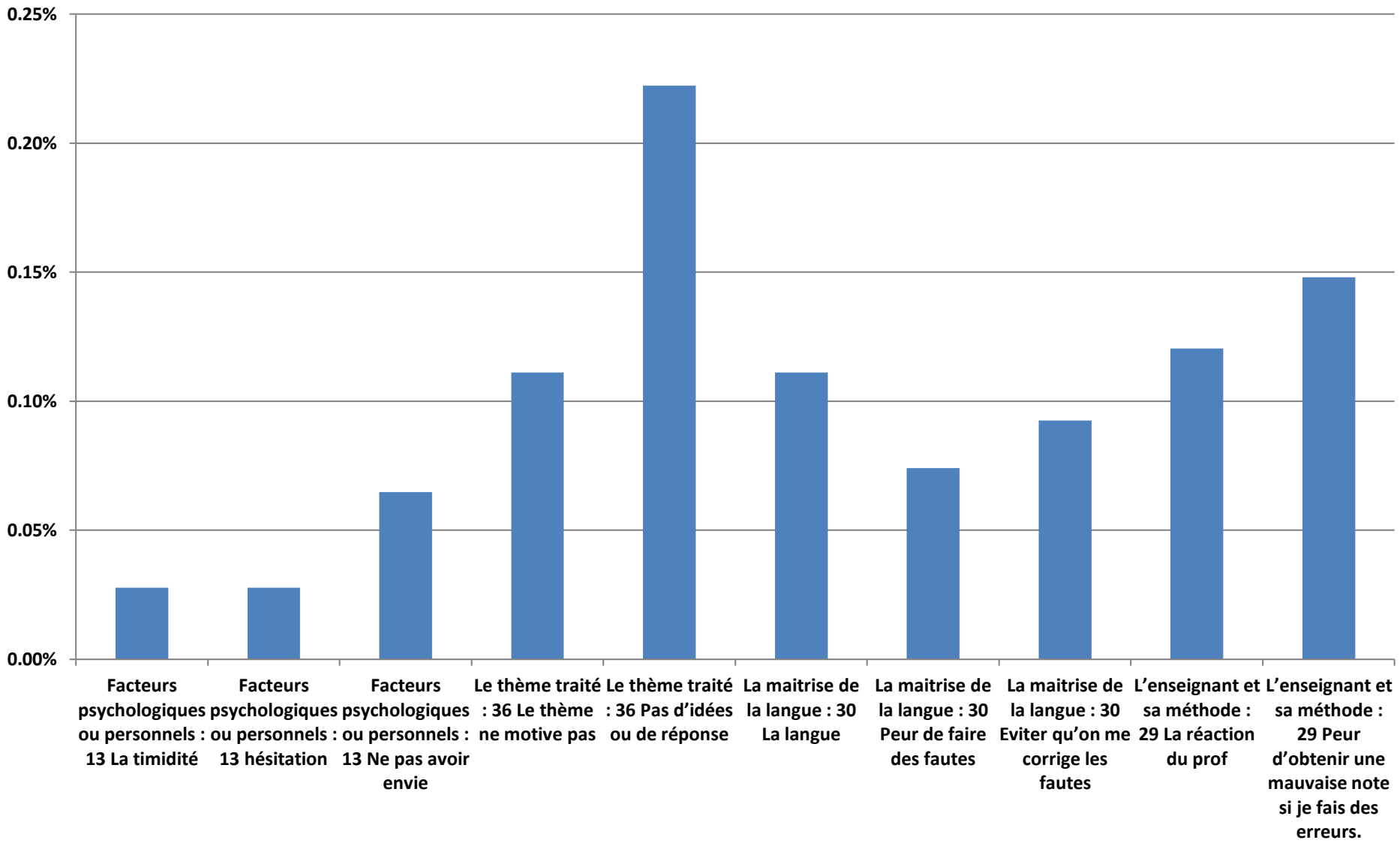
Pour les facteurs encourageant la prise de parole, Les premiers évoqués par les apprenants ce sont les thèmes abordés, c'est ce qui permet de motiver en premier lieu, suivi du désir d'apprendre. Le troisième facteur c'est l'évaluation et le dernier c'est la méthode de l'enseignant.

Des réponses identiques à celles données par les premières années mais avec une légère différence. On remarque que pour la troisième année le facteur de l'évaluation passe avant la méthode de l'enseignant. Ainsi les étudiants de la troisième année évoquent l'expression orale et la compréhension orale comme objectif de leur apprentissage.

10) Quelles sont les choses qui vous empêchent de prendre la parole ?

Les facteurs qui entravent les étudiants :

Raisons qui entravent			108 réponses		100%
Facteurs psychologiques ou personnels	13	12.08%	La timidité	03	02,77%
			Hésitation	03	02,77%
			Ne pas avoir envie	07	06,48%
Le thème traité	36	33.33%	Le thème ne motive pas	12	11,11%
			Pas d'idées ou de réponse	24	22,22%
La maitrise de la langue	30	27.77%	La langue	12	11,11%
			Peur de faire des fautes	08	07,40%
			Eviter qu'on me corrige les fautes	10	09,25%
L'enseignant et sa méthode	29	26.85%	La réaction du prof	13	12,03%
			Peur d'obtenir une mauvaise note si je fais des erreurs.	16	14,81%


0.25%
0.20%
0.15%
0.10%
0.05%
0.00%
Facteurs psychologiques ou personnels : 13 La timidité
Facteurs psychologiques ou personnels : 13 hésitation
Facteurs psychologiques ou personnels : 13 Ne pas avoir envie
Le thème traité : 36 Le thème ne motive pas
Le thème traité : 36 Pas d'idées ou de réponse
La maitrise de la langue : 30 La langue
La maitrise de la langue : 30 Peur de faire des fautes
La maitrise de la langue : 30 Eviter qu'on me corrige les fautes
L'enseignant et sa méthode : 29 La réaction du prof
L'enseignant et sa méthode : 29 Peur d'obtenir une mauvaise note si je fais des erreurs.

Cette partie du questionnaire essaye de saisir les facteurs qui entravent les prises de parole ou bien les raisons du blocage.

Nous avons relevé en premier lieu les sujets abordés, ou bien la motivation du thème. Le second facteur c'est la langue et sa maitrise. En troisième position nous relevons l'enseignant et sa démarche. En dernier les raisons psychologiques ou personnelles.

Ces réponses sont complètement différentes de celles que nous avons relevées auprès des étudiants de première année. Car le premier empêchement pour les nouveaux inscrits c'est des empêchements de types psychologiques (timidité, stress, peur de parler devant le public, etc.), un obstacle qui semble presque surmonté pour les étudiants en troisième année. Puisque c'est le dernier obstacle évoqué, il est réduit à 12%, la réponse la plus importante pour ce facteur est « ne pas avoir envie », par contre pour la timidité et le stress nous avons enregistré 2% pour chaque facteur.

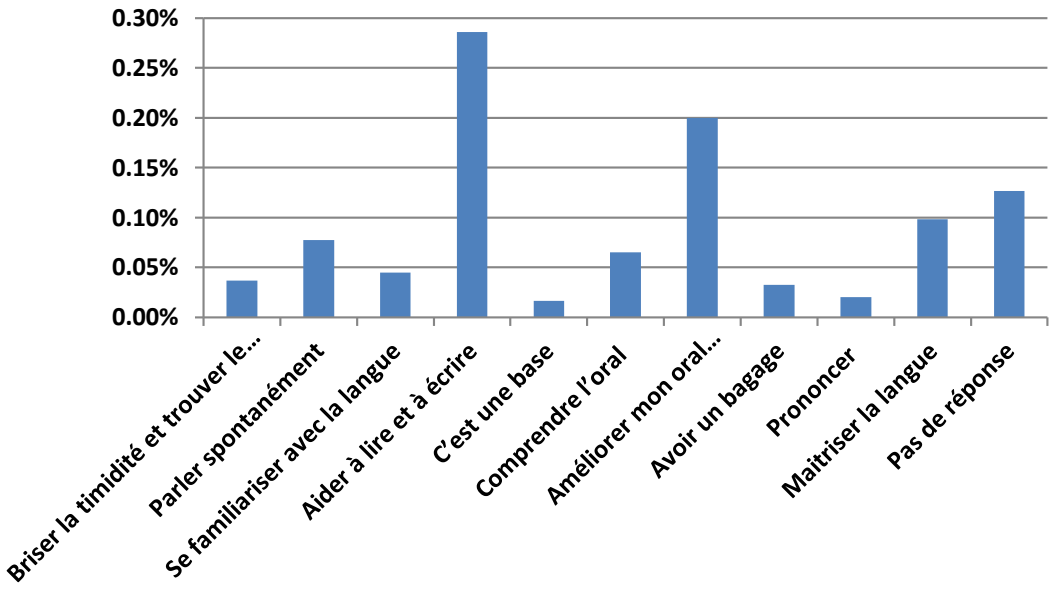
Le facteur le plus important aux yeux des apprenants interrogés de la troisième année concerne le contenu ou bien les sujets traités. Ce qui place la motivation du thème au centre de leur apprentissage. Ceci nous permet de conclure que les facteurs relatifs à la maitrise de la langue et les raisons d'ordre psychologique semblent être dépassés ou bien contrôlés.

Impression sur la matière de compréhension et expression orale :

11) Qu'est-ce que vous attendez de la matière de C.E.O ?

Objectifs du module de CEO selon les apprenants	123 réponses	100%
Maitriser la langue oralement	20	16.26 %
Comprendre l'oral	17	13.82 %
Se familiariser avec la langue	10	8.13 %
S'entrainer à l'expression orale	22	17.88 %
Prononcer convenablement	07	5.69 %

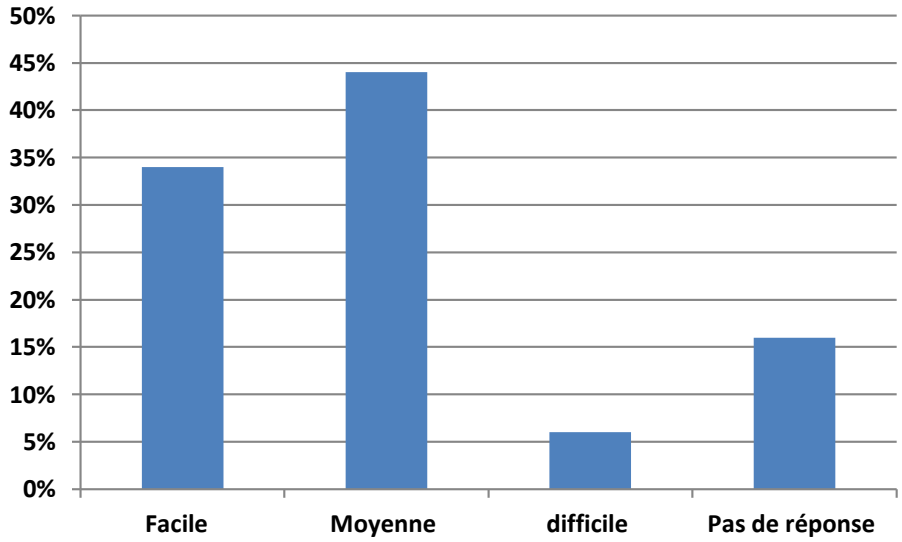
Comprendre des supports en langue française	14	11.38 %
Savoir communiquer	33	26.82 %



Cette question avait pour objectif de relever les attentes des apprenants de la matière de compréhension et d'expression orale. Nous constatons une différence dans les résultats et une meilleure connaissance des objectifs chez les apprenants de la troisième année comparés aux objectifs soulignés par les apprenants de première année. Nous remarquons ici que le facteur ayant le pourcentage le plus élevé 26.82% c'est savoir communiquer, ce qui représente notre premier objectif en tant qu'enseignant et celui qui est au centre des objectifs du canevas de notre formation. Les objectifs suivants sont : s'entrainer à l'expression orale, maitriser la langue oralement, comprendre l'oral et les supports en FLE, se familiariser avec la langue et savoir prononcer. Cette liste d'objectifs montre que les apprenants en fin de cursus expriment clairement leurs attentes de cette matière

12) Les activités de production orales vous semblent :

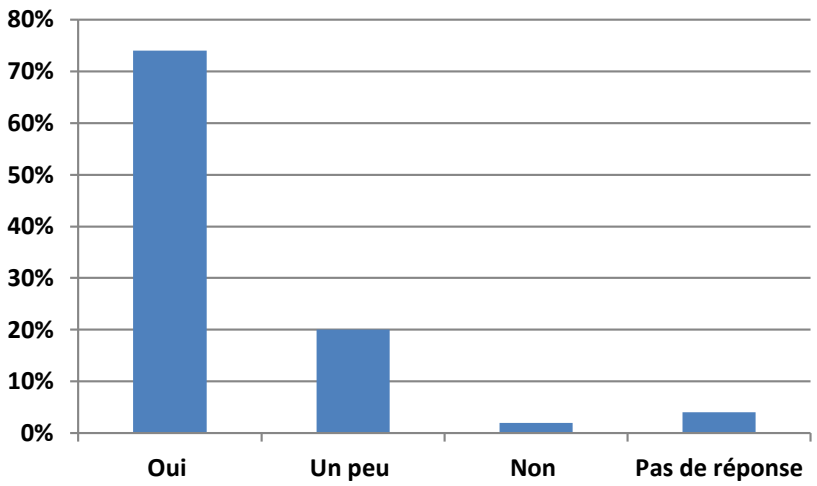
Total	Facile	Moyenne	Difficile	Pas de réponse
50	17	22	3	08
100%	34%	44%	06%	16%



44 % des étudiants trouvent que les activités de productions orales sont moyennes, et 34% les trouvent faciles nous relevons une ressemblance avec les réponses des étudiants de la première année.

13) Est-ce que le module de C.E.O est utile dans vos études ?

Total	Oui	Un peu	Non	Pas de réponse
50	37	10	1	2
100%	74%	20%	2%	4%

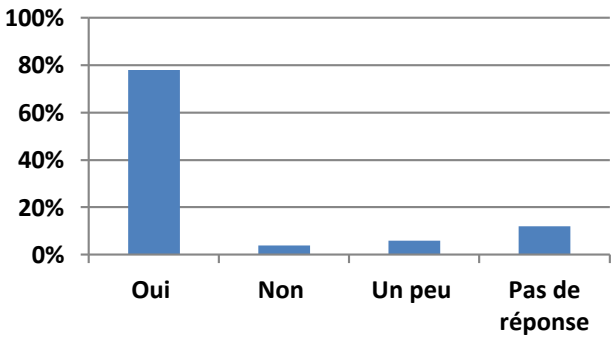


Les réponses pour cette question sont encourageantes comparées à celles obtenues préalablement auprès des classes de première année.

La majorité des étudiants de la troisième année 74% trouvent que le module est utile, et 20% ont choisi la réponse un peu, seulement 2% des étudiants n'ont pas trouvé la matière utile pour leur formation. Un pourcentage faible mais il ne faut pas le négliger.

14) Le module a-t-il permis de vous débarrasser de certaines difficultés ?

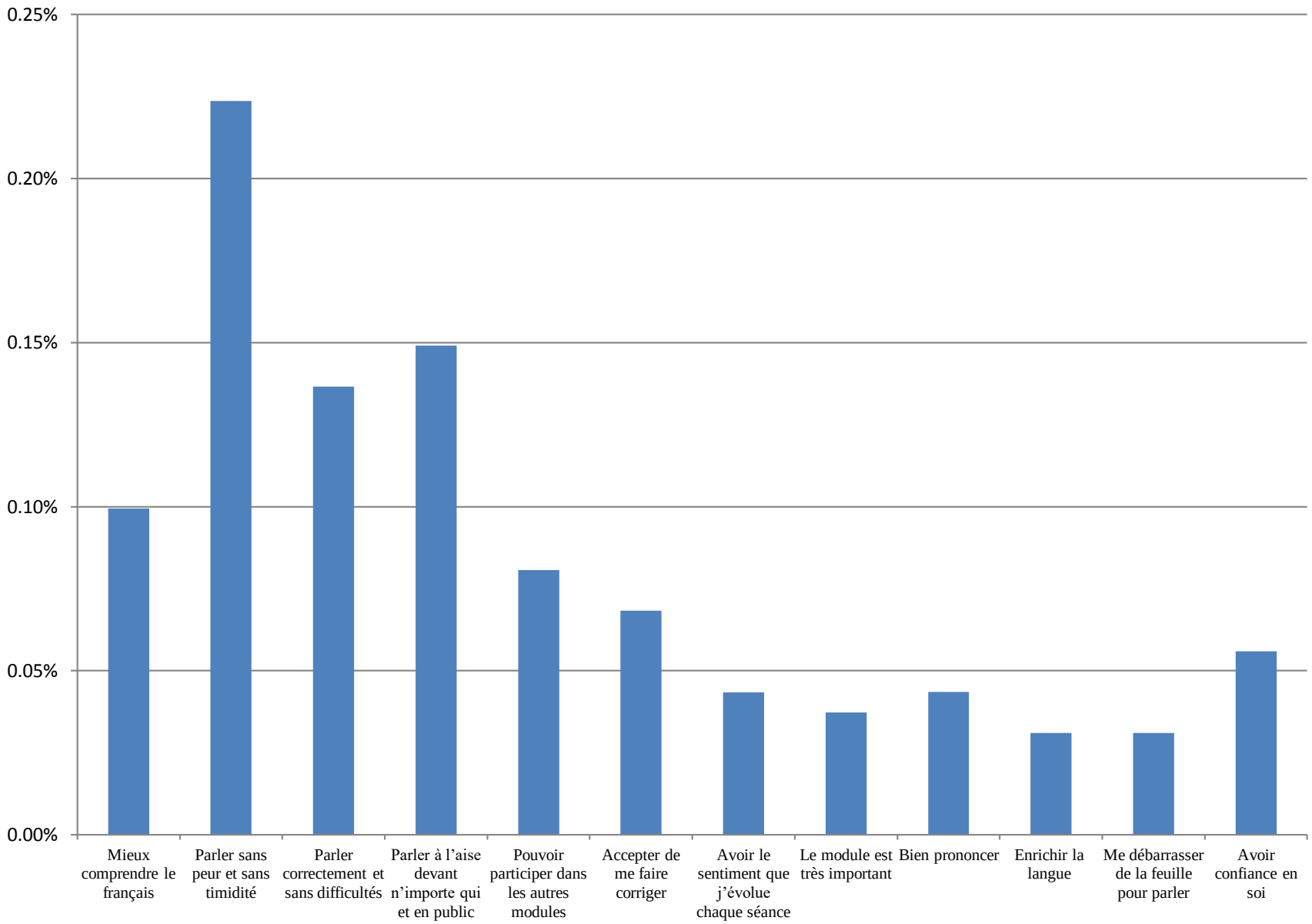
Total	Oui	Non	Un peu	Pas de réponse
50	39	02	03	06
100%	78%	4%	06%	12%



La plupart 78% ont affirmé que la matière de CEO a permis de les débarrasser de certaines de leurs difficultés. Les autres pourcentages sont respectivement : 12% pas de réponse, 6% un peu et 4% non.

Si oui lesquelles ?

Total	161	100%
Mieux comprendre le français	16	09,94%
Parler sans peur et sans timidité	36	22,36%
Parler correctement et sans difficultés	22	13,66%
Parler à l'aise devant n'importe qui et en public	24	14,91%
Pouvoir participer dans les autres modules	13	08,07%
Accepter de me faire corriger	11	06,83%
Avoir le sentiment que j'évolue chaque séance	07	04,34%
Le module est très important	06	03,73%
Bien prononcer	07	04,35%
Enrichir la langue	05	03,11%
Me débarrasser de la feuille pour parler	05	03,11%
Avoir confiance en soi	09	05,59%


0.25%
0.20%
0.15%
0.10%
0.05%
0.00%
Mieux comprendre le français
Parler sans peur et sans timidité
Parler correctement et sans difficultés
Parler à l'aise devant n'importe qui et en public
Pouvoir participer dans les autres modules
Accepter de me faire corriger
Avoir le sentiment que j'évolue chaque séance
Le module est très important
Bien prononcer
Enrichir la langue
Me débarrasser de la feuille pour parler
Avoir confiance en soi

Pour les difficultés surmontées, les étudiants ont donné une liste importante que nous trouvons convenable aux objectifs assignés à cette matière. Contrairement aux classes de la première année qui ont participé à notre enquête dont les éléments évoqués tournaient autour de l'écrit, la grammaire et la dictée.

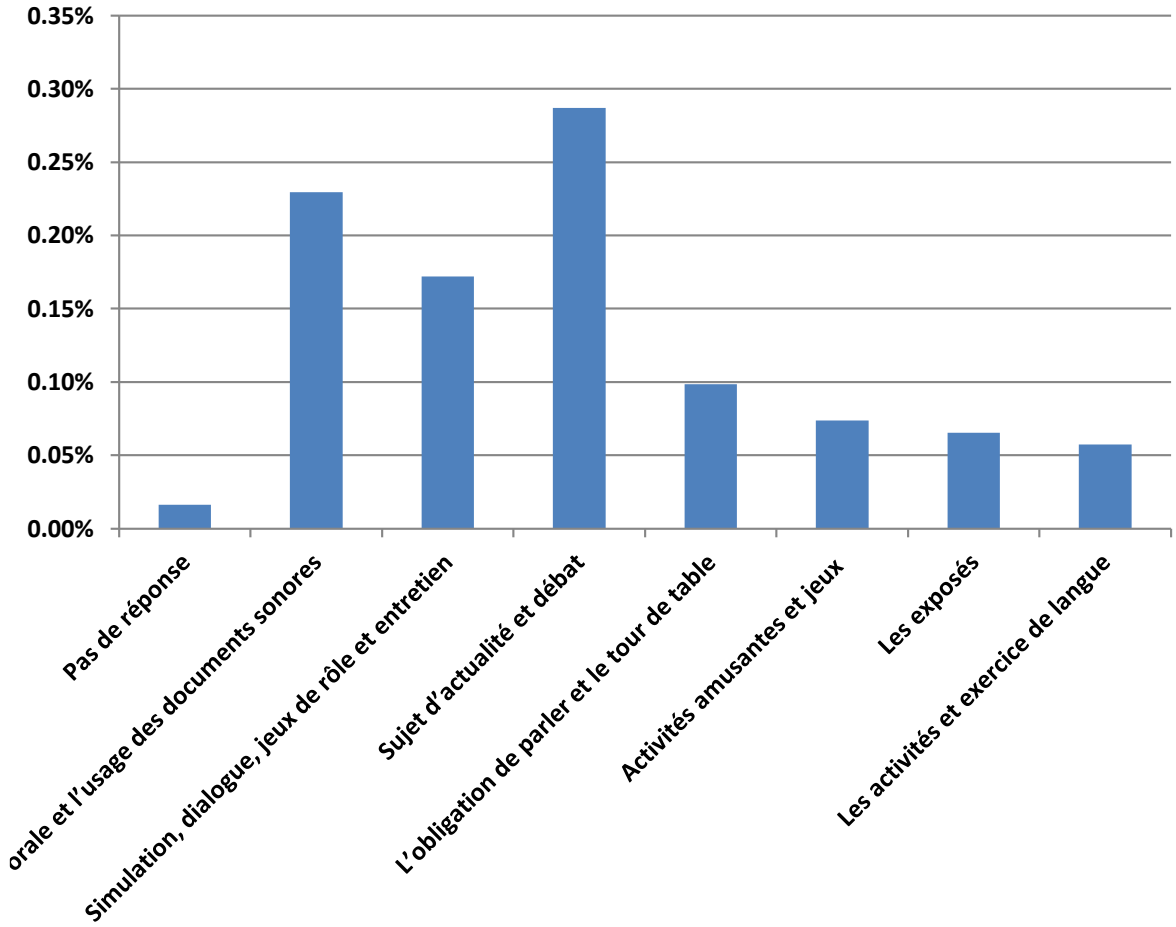
Les étudiants enquêtés en troisième année ont donné les éléments suivants :

- les trois premiers éléments tournent autour de la production orale : parler sans peur et sans timidité 22,36%, parler à l'aise devant n'importe qui et en public 14.91%, parler correctement 13.66%.
- le second paramètre c'est la compréhension orale 9.94%.
- pouvoir participer 8.07%.
- accepter de se faire corriger 6.83%, avoir confiance en soi 5.59%,
- bien prononcer 4.35%, avoir le sentiment que j'évolue à chaque séance 4.34%.
- le module est très important 3.73%.
- enrichir la langue 3.11% et me débarrasser de la feuille 3.11%.

15) Quel genre d'activité vous semble le plus fructueux ?

Total	122	100%
Pas de réponse	2	01,63%
La compréhension orale et l'usage des documents sonores	28	22,95%
Simulation, dialogue, jeux de rôle et entretien	21	17,21%
Sujet d'actualité et débat	35	28,68%

L'obligation de parler et le tour de table	12	09,83%
Activités amusantes et jeux	09	07,37%
Les exposés	08	06,55%
Les activités et exercice de langue	07	5,73%



Pour les activités préférées et constructives, les apprenants ont sélectionné les sujets d'actualité et les débats en premier, puis la compréhension orale et ensuite les simulations, les dialogues et les jeux de rôle, par la suite l'obligation de parler et le tour de table, les activités amusantes, les exposés oraux, les activités et enfin les exercices de langue.

Les choix et les préférences d'activités pour les étudiants de la troisième année ne sont pas identiques avec celles des premières années. Car les débutants ont choisi en premier lieu les exercices de jeux de rôle les dialogues et les discussions.

16) Quelle activité vous semble ennuyeuse et inutile ?

Les activités jugées inutiles :

Total	64	100 %
Pas de réponse	03	04,68 %
Les dialogues à répéter	07	10,94 %
Réciter des chansons et poèmes	11	17,19 %
Les travaux de maison	03	04,69 %
Les débats	05	07,81%
La compréhension orale de document sonore de mauvaise qualité ou trop long	07	10,94 %
Le travail individuel	07	10,94 %
Le travail de groupe	05	07,81%
Les exposés	08	12,50%
Tout semble utile	08	12,50%

Nous avons relevé précédemment de l'insatisfaction chez les apprenants de première année vis- à vis des activités effectuées en classe. Ils ont signalé la non-conformité des activités à la matière de CEO.

Les apprenants enquêtés du niveau de la troisième année ont donné un autre classement :

- Répéter des chansons et des poèmes 17.19%
- 12.50% des étudiants ont donné l'expression « tout semble utile », le même pourcentage a jugé les exposés oraux comme inutiles.
- 10.94% pour ce pourcentage il y'avait trois activités : les dialogues à répéter, la compréhension de documents sonore de mauvaise qualité, le travail individuel.
- 7.81% les débats, le travail de groupe en quatrième position.
- 4.69% les travaux de maison.

Nous avons remarqué des avis différents et multiples autour des activités inutiles. Le pourcentage le plus élevés est 17.19 %, donc il n'y'a pas une activité particulière qui paraît sans utilité pour la majorité des étudiants. Nous avons des avis qui sont parfois personnels (travaux de groupe et individuels) et parfois relatifs au matériel (documents sonores de mauvaise qualité).

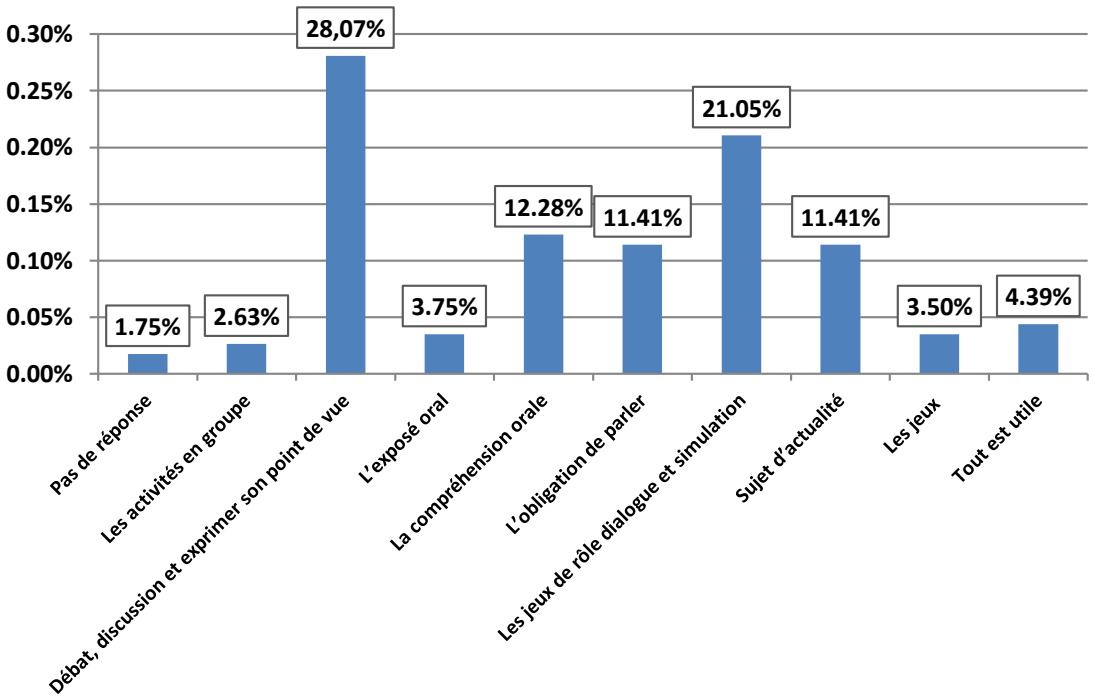
Le premier questionnaire avec les premières années a montré qu'un grand nombre des étudiants sont contre la dictée des dialogues et leur répétition qui est la seule et unique activité effectuée en classe.

17) Quelles activités vous ont aidé davantage pour l'apprentissage de l'oral ?

Les activités réellement utiles

Total	114	100%
Pas de réponse	02	01,75%
Les activités en groupe	03	02,63%
Débat, discussion et exprimer son point de vue	32	28,07%
L'exposé oral	04	03,51%
La compréhension orale	14	12,28%

L'obligation de parler	13	11,41%
Les jeux de rôle dialogue et simulation	24	21 ,05%
Sujet d'actualité	13	11,41%
Les jeux	04	03,50%
Tout est utile	05	04,39%

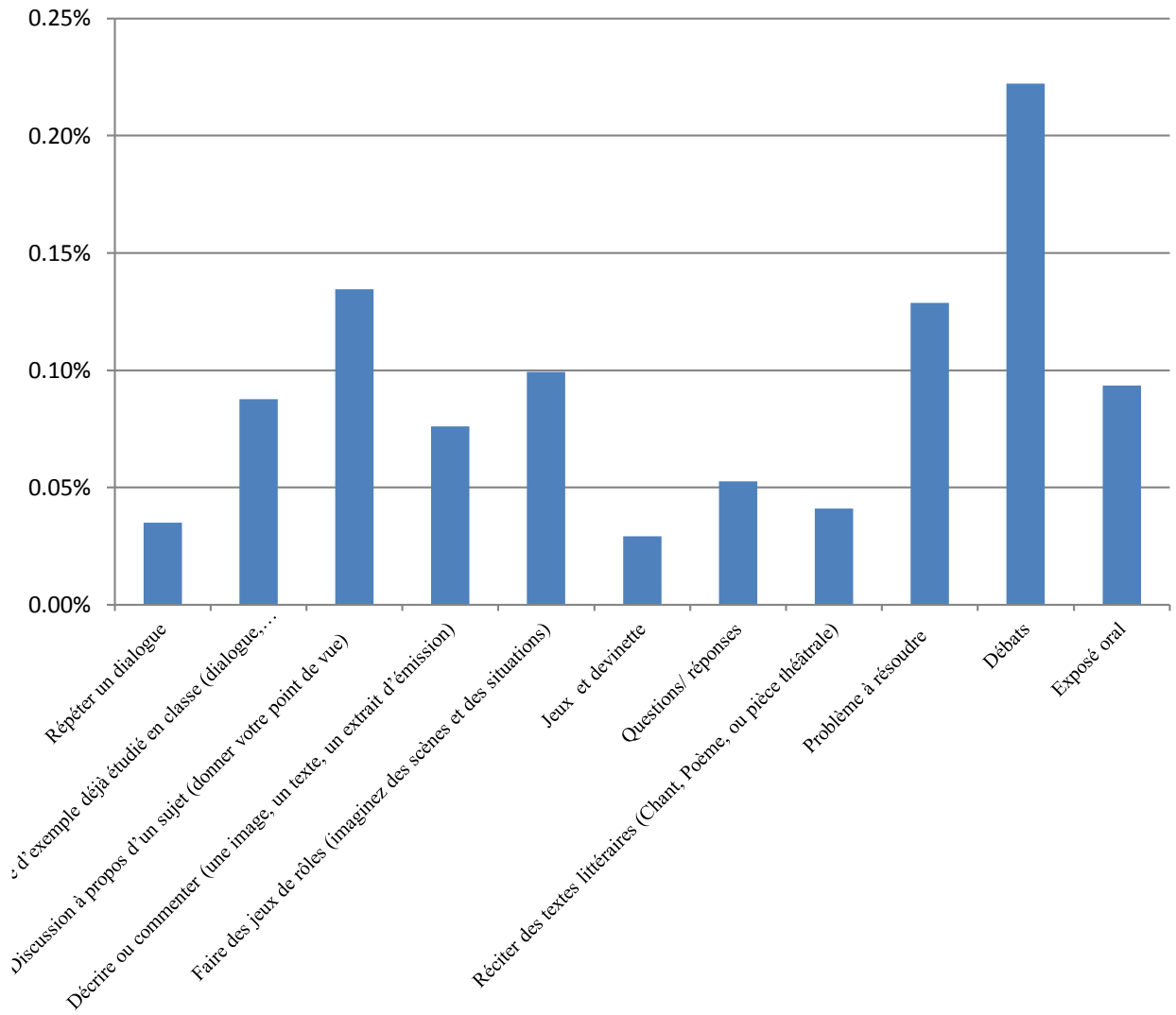


Pour notre échantillon les activités les plus utiles et importantes sont premièrement les débats et discussion, ensuite les simulations, jeux de rôle et les dialogues, ensuite la compréhension de l'oral et l'obligation de prendre la parole, et les sujets d'actualité. Nous avons dans cette liste une variété d'activités ainsi que des démarches jugées utiles comme l'obligation de prise de parole.

Le Contenu

18) Si vous pouvez choisir les activités à faire en classe dans le module de C.E.O, lesquelles vous allez choisir ?

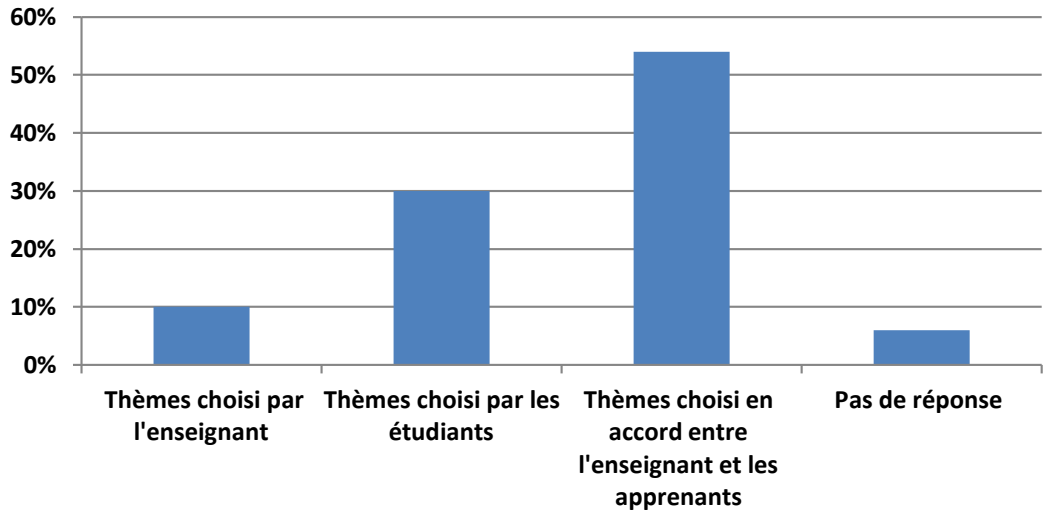
Activités	171	100%
Répéter un dialogue	06	3,51%
Produire des portraits ou des dialogues à base d'exemple déjà étudiés en classe (dialogues, extraits étudiés ou textes	15	08,77%
Discussion à propos d'un sujet (donner votre point de vue)	23	13,45%
Décrire ou commenter (une image, un texte, un extrait d'émission)	13	7,60%
Faire des jeux de rôles (imaginer des scènes et des situations)	17	9,94%
Jeux et devinettes	05	02,92%
Questions/ réponses	09	05,26%
Réciter des textes littéraires (Chant, Poème, ou pièce théâtrale)	07	04,10%
Problème à résoudre	22	12,87%
Débats	38	22,22%
Exposé oral	16	9,36%



Les étudiants ont choisi les débats en premier les discussions en second les problèmes à résoudre, faire des jeux de rôles et imaginer des saynètes, répéter des dialogues. Un classement presque identique au classement des étudiants de la première année, la seule différence c'est que les dialogues et leur répétition ne sont pas rejetés et ne dérangent pas les apprenants de la troisième année.

19) Vous préférez que les sujets des activités soient des:

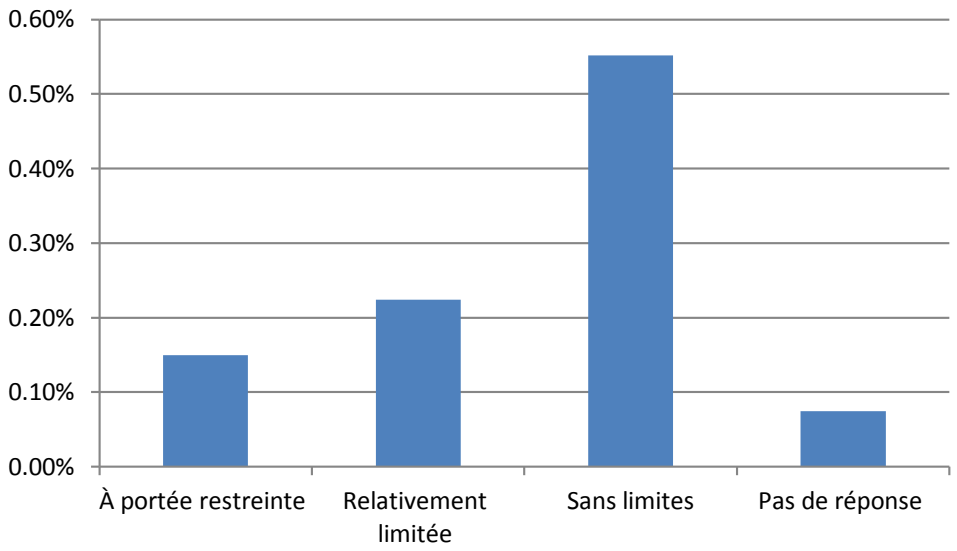
Total	Thèmes choisi par l'enseignant	Thèmes choisi par les étudiants	Thèmes choisi en accord entre l'enseignant et les apprenants	Pas de réponse
50	5	15	27	03
100%	10%	30%	54%	6%



Pour les contenus et le choix des thèmes à travailler en classe nous relevons le même ordre chez les troisièmes années : choix en accord entre l'enseignant et les étudiants, ensuite ils préfèrent choisir eux même et à la fin le choix de l'enseignant.

20) Vous optez pour des activités dont le contenu est :

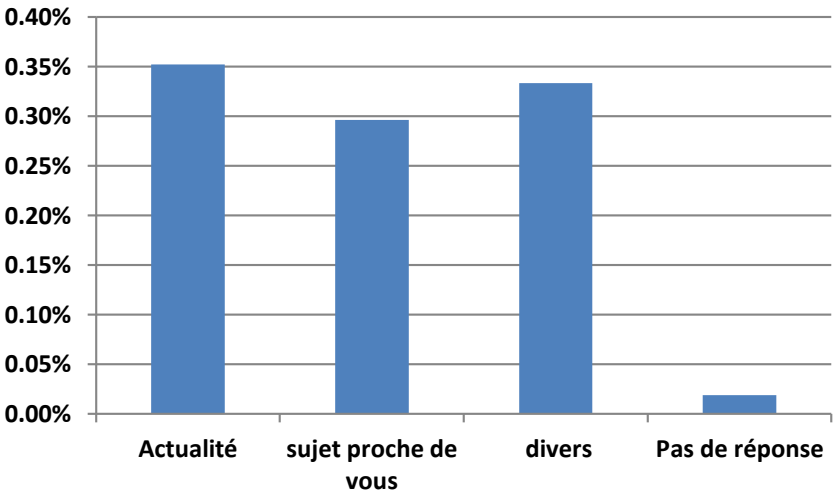
Total	À portée restreinte	Relativement limitée	Sans limites	Pas de réponse
67	10	15	37	05
100 %	14,93%	22,39%	55,22%	7,46%



Pour l'étendue du thème plus que la moitié ont opté pour les sujets sans limites, et 22.39% ont opté pour les sujets relativement limités et en dernier les sujets à portée restreinte. Un ordre semblable aux classes de première année.

21) Quel sujet vous préférez aborder ?

Total	Actualité	sujet proche de vous	divers	Pas de réponse
108	38	32	36	02
100%	35,19%	29,63%	33,33%	01,85%

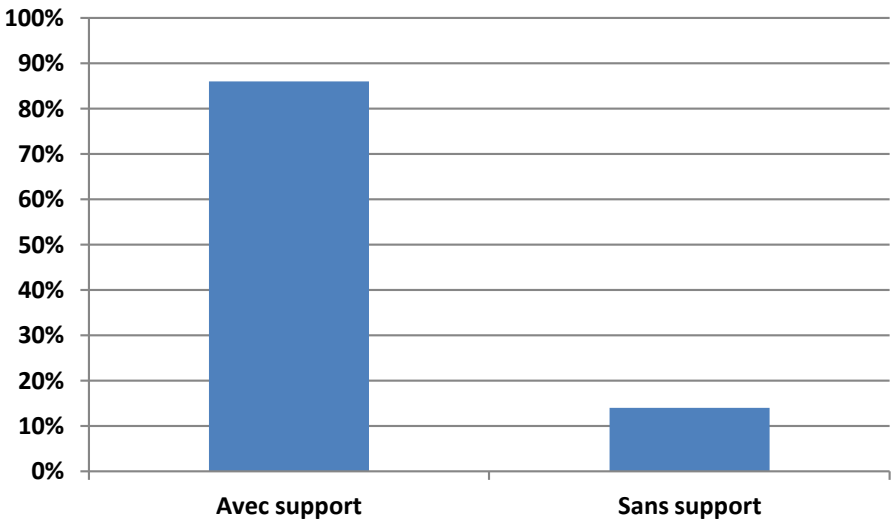


Pour le genre de thème à travailler, nous avons des pourcentages très proches, ils sont classés respectivement ainsi : actualités, divers et sujets proches. Un ordre conforme à celui des premières années.

Pour quel matériel ?

22) Vous souhaitez effectuer des activités :

Total	Avec support	Sans support
50	43	07
100%	86%	14%

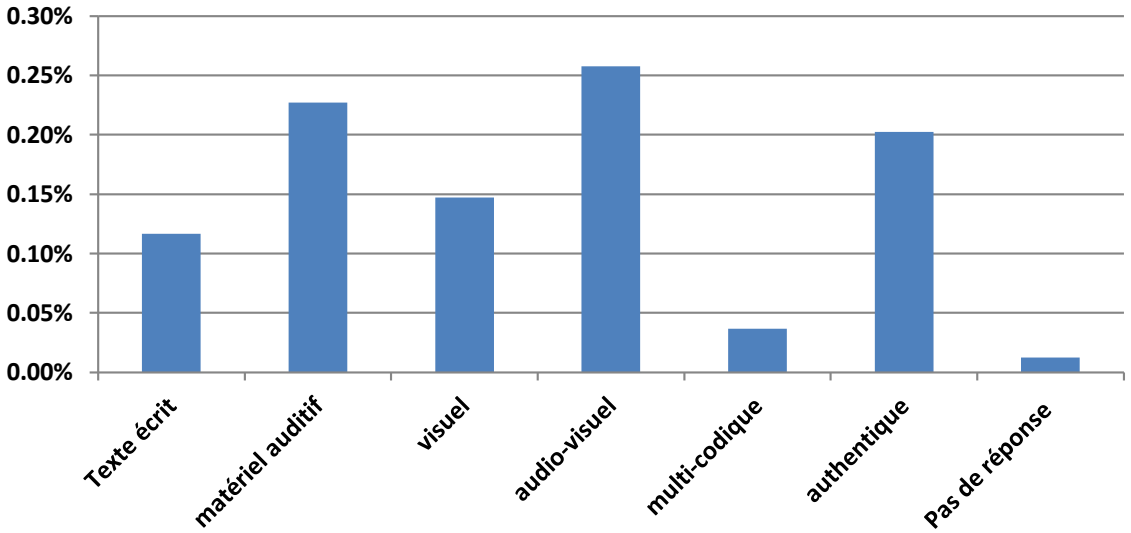


Pour l'utilisation des supports la grande partie des apprenants préfèrent la présence d'un support pour effectuer les activités, nous avons 14% seulement qui préfèrent le contraire. Même avis pour les premières années.

23) Si vous êtes pour les activités avec support, quel matériel vous préférez ?

Total	Texte écrit	matériel auditif	visuel	audio-visuel	multi-codique	authentique	Pas de réponse

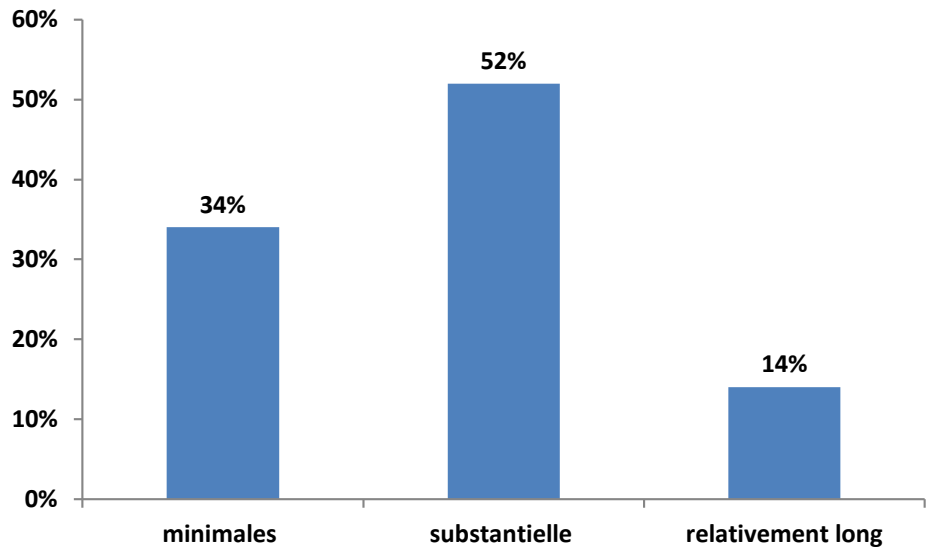
163	19	37	24	42	06	33	02
100%	11,66%	22,70%	14,72%	25,77%	3,68%	20,24%	01,23%



Concernant le genre de support, les apprenants ont donné des choix différents de ceux des premières années. Les étudiants semblent mieux connaitre les genres de supports, car ils ont choisi en premier l'audio-visuel, ensuite l'audio, puis les documents authentiques, ensuite, le visuel, les textes écrits et enfin le multi codique. Le multi-codique est rarement utilisé car il utilise à la fois l'image, le son et le texte. L'usage des ressources numériques n'est pas facile dans nos classes, pour les raisons de la non disponibilité de salles favorables, et de matériels de projection.

24) Longueur du document :

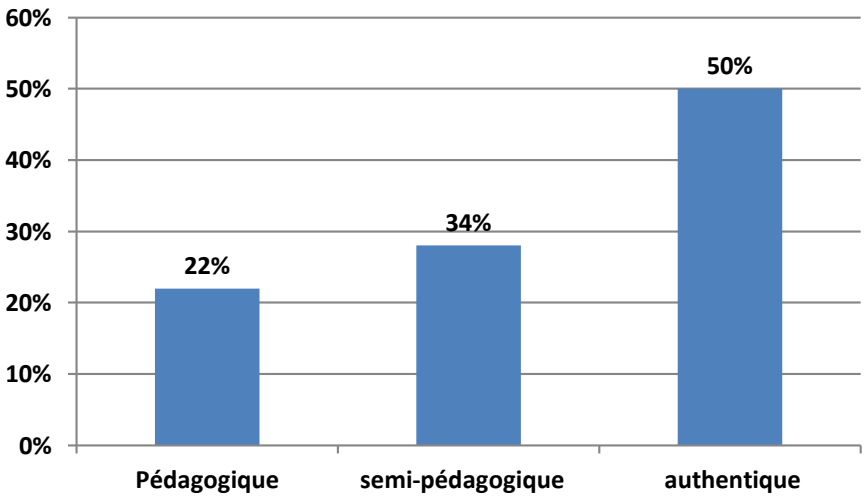
Total	minimales	substantielle	relativement long
50	17	26	7
100%	34%	52%	14%



Pour la longueur de sources sonores ou audio-visuelles, le classement est identique à celui enregistré suite à l'enquête avec les étudiants en premières année, sauf que nous remarquons que le pourcentage pour l'usage de documents longs est élevé 14% face à 4.67% chez les 1ière années. Les étudiants suite à un parcours universitaire de trois ans sont de plus en plus à l'aise en compréhension orale.

25) Source du document:

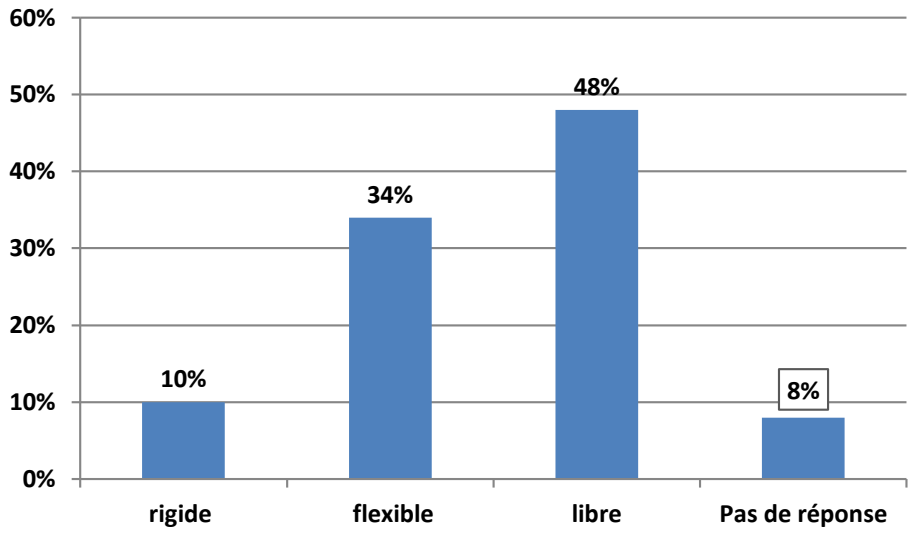
Total	Pédagogique	semi-pédagogique	Authentique
50	11	14	25
100%	22%	28%	50%



Pour la source des supports la moitié préfère des documents authentique, et le reste des étudiants sont partagés entre semi-pédagogique et pédagogique.

26) usage du document

Total	rigide	flexible	libre	Pas de réponse
50	5	17	24	4
100%	10%	34%	48%	8%



Les résultats semblent similaires avec l'enquête précédente. Les 3ième années comme les 1ière

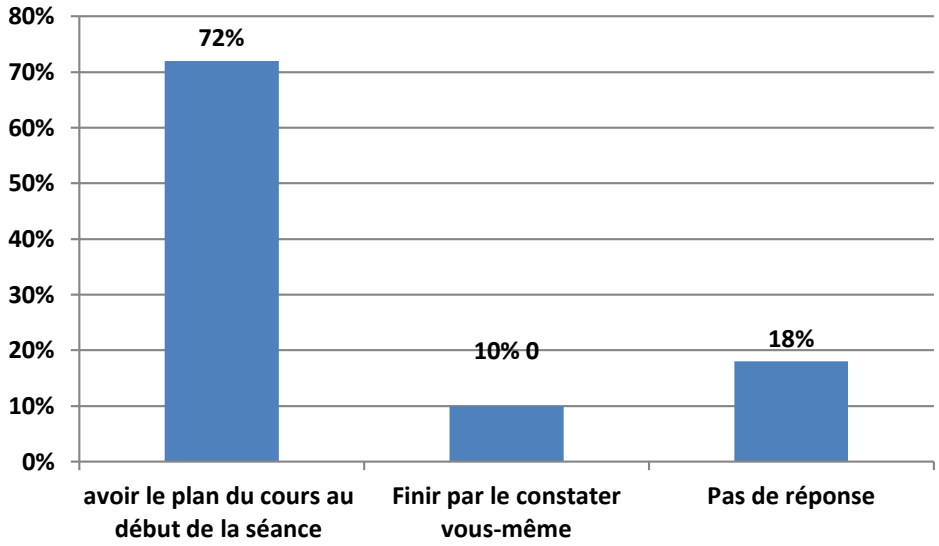
Année préfèrent un usage libre des documents 48%, Précédemment nous avons supposé que ce choix leur permet d'exploiter les supports comme déclencheur de débat et de discussion.

Activités didactiques :

27) Quelle méthode vous préférez :

Total	avoir le plan du cours au début de la séance	Finir par le constater vous-même	Pas de réponse

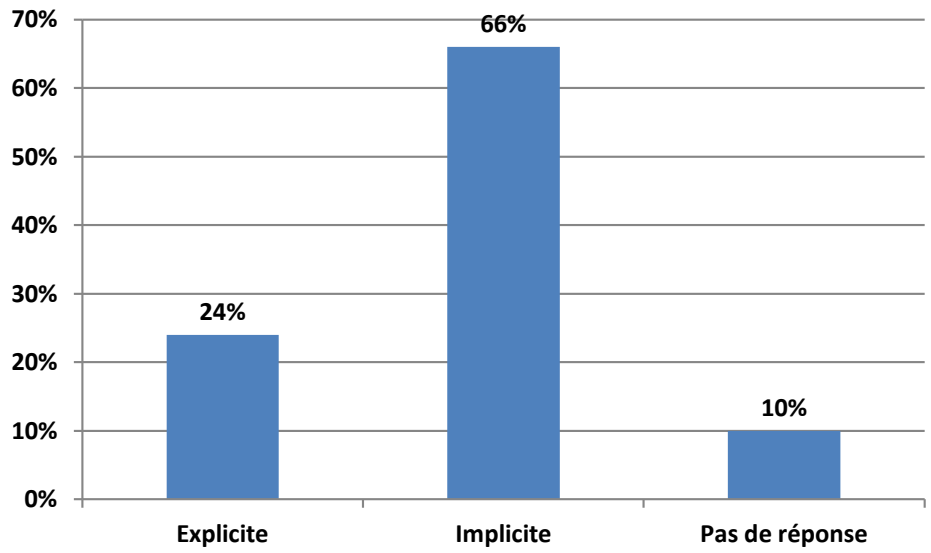
50	36	05	09
100%	72%	10%	18%



Pour la démarche favorable, 72% ont opté pour l'annonce du plan du cours en début de séance, 10% préfèrent le contraire, 18% n'ont pas donné de réponses. Cette dernière catégorie de non réponse est représentative, 18% ne voit pas de différence entre la méthode inductive ou déductive. Ils n'expriment pas leur avis vis-à-vis de la démarche contrairement aux questions précédentes qui portent sur les contenus et les supports. .

28) Les règles de langue :

Total	Explicite	Implicite	Pas de réponse
50	12	33	5
100%	24%	66%	10%

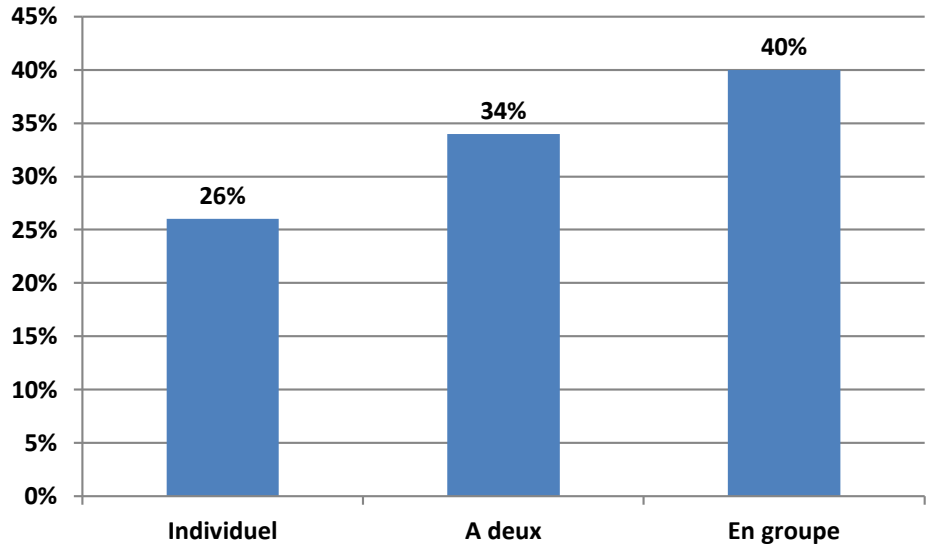


Contrairement au 1ière année, 66% des 3ième années ont opté pour le recours implicite aux règles de la langue. Et 24% était pour la méthode explicite. Nous pouvons interpréter ces réactions par la conscience de ces étudiants de l'objectif de la matière de CEO. Travailler l'expression et la compréhension orale, il y'a d'autres matières consacrées aux règles de la langue comme la matière de grammaire, lexicologie etc.

Forme :

29) Comment vous préférez le travail en classe :

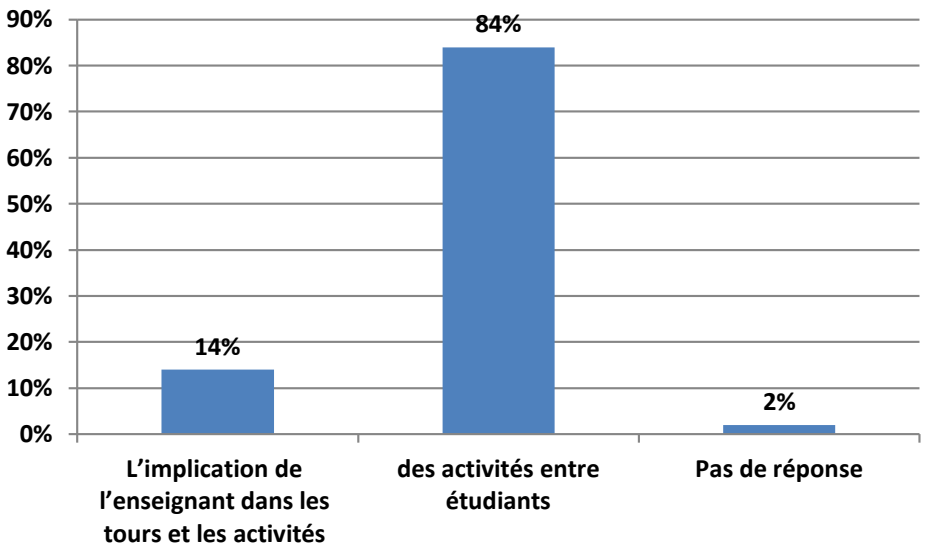
Total	Individuel	A deux	En groupe
50	13	17	20
100%	26%	34%	40%



Pour cette question, nous relevons les mêmes points de vue que les classes de 1ière années. Le travail de groupe est le plus favorisé ensuite le travail à deux et en fin le travail individuel. Les apprenants sont favorables aux activités collectives, la motivation existe.

30) Pendant les activités vous préférez :

Total	L'implication de l'enseignant dans les tours et les activités	des activités entre étudiants	Pas de réponse
50	07	42	01
100%	14%	84%	2%

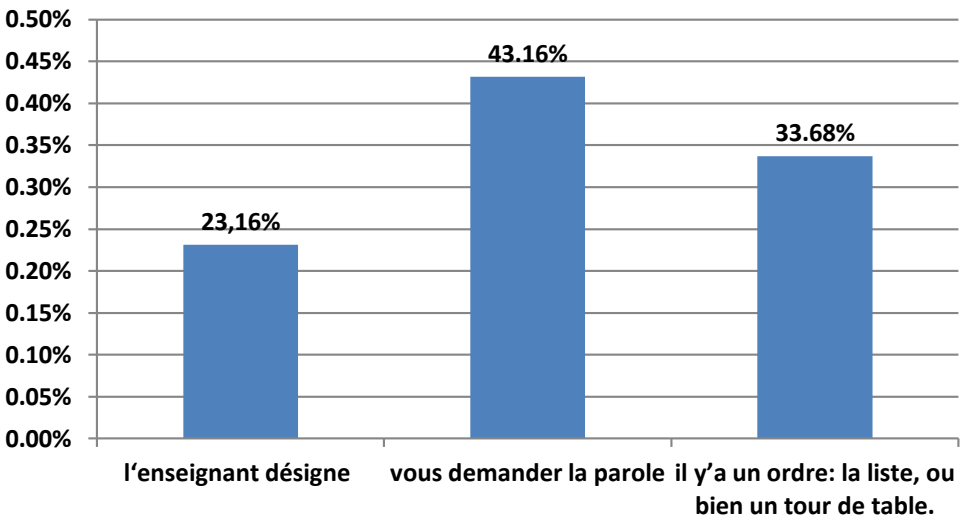


Pour la plupart des étudiants, les activités sont à réaliser avec les pairs mais 14% d'entre eux favorisent la participation de l'enseignant.

Nature d'intervention

31) Pour prendre la parole d'habitude :

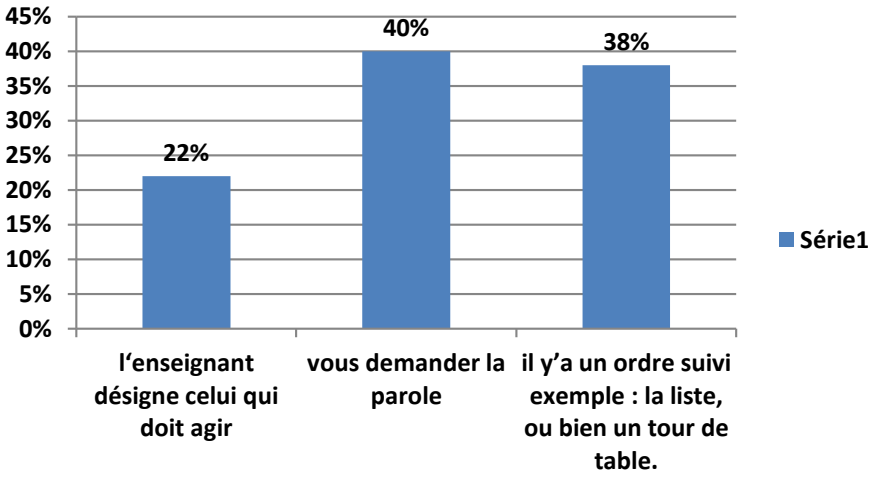
Total	l'enseignant désigne	vous demander la parole	il y'a un ordre: la liste, ou bien un tour de table.
95	22	41	32
100%	23,16%	43,16%	33,68%



Pour les interventions et les prises de parole en classe, 43,16% des étudiants précisent que c'est l'étudiant qui demande la parole et ensuite 33,68% ont précisé qu'il y'a un ordre précis. Des résultats différents des 1ière années dont la plupart ont confirmé que c'est l'enseignant qui désigne. Ces résultats nous rassurent et nous montrent que les étudiants demandent la parole et essayent d'intervenir en fin de cursus.

32) Vous préférez quel mode pour intervenir ?

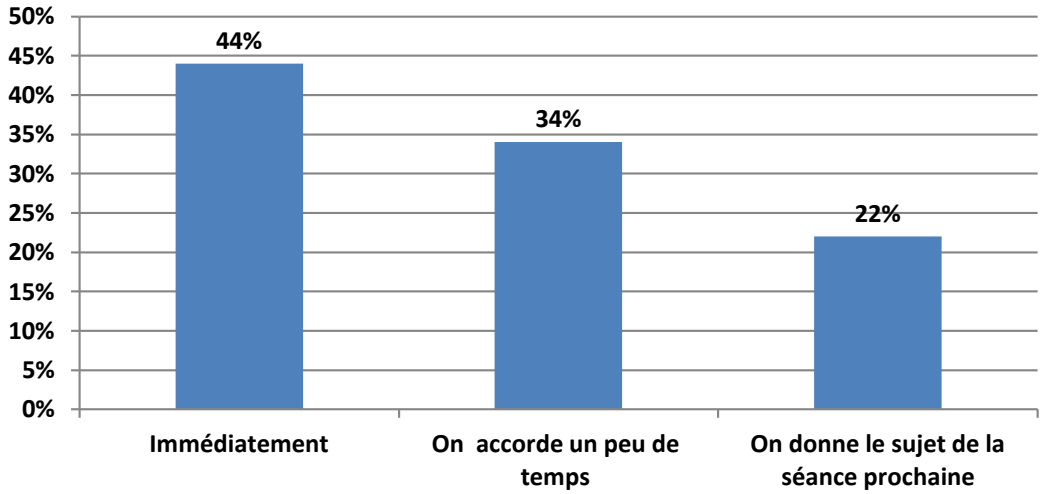
Total	l'enseignant désigne celui qui doit agir	vous demander la parole	il y'a un ordre suivi exemple : la liste, ou bien un tour de table.
50	11	20	19
100%	22%	40%	38%



Nous avons demandé aux apprenants de préciser quelle méthode d'intervention ils préfèrent. Cette question a permis de relever l'ordre suivant : demander la parole, suivre un ordre, l'enseignant désigne qui parle. Cet ordre nous semble logique, car il y'a moins de panique et de stress quand l'étudiant intervient volontairement, ensuite le second choix le tour de table ou bien la liste à suivre, permet à l'étudiant de se préparer à la prise de parole, notre expérience nous a permis de la juger comme la meilleure méthode surtout face à la passivité des apprenants.

33) Vous préférez effectuez les activités

Total	Immédiatement	On accorde un peu de temps	On donne le sujet de la séance prochaine
50	22	17	11
100%	44%	34%	22%

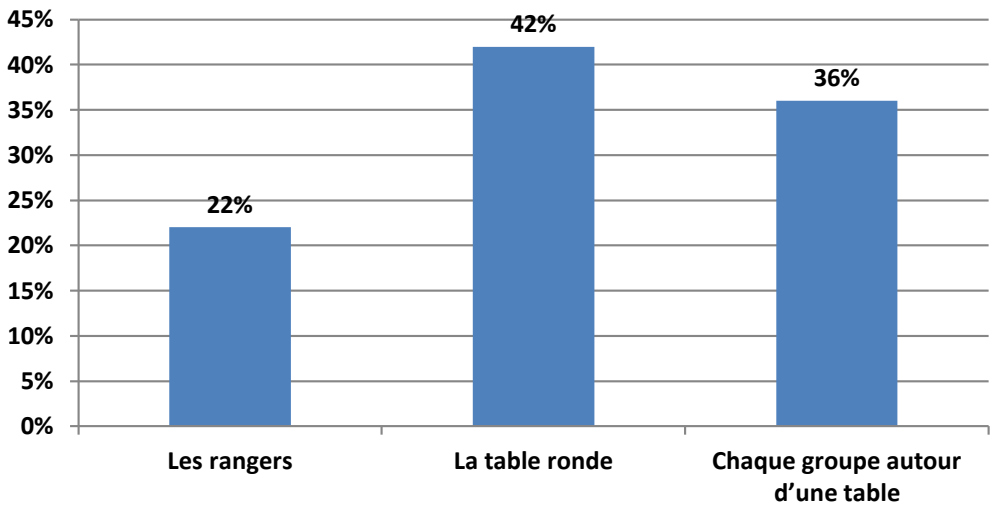


Cette question est conçue pour connaître les préférences des apprenants pour le temps de préparation de leur prise de parole. Ces apprenants ont opté en premier pour l'intervention immédiate parce qu'ils sont habitués à l'expression orale, ensuite ils ont choisi « un peu de temps » et 22% ont préféré un travail à préparer pour la séance suivante. Les choix des 1ière année étaient pour « accorder un peu de temps » en premier lieu, ils ne sont pas habitués à l'expression orale.

La disposition spatiale :

34) Quelle disposition vous convient le plus en séance d'expression orale ?

Total	Les rangers	La table ronde	Chaque groupe autour d'une table
50	11	21	18
100%	22%	42%	36%

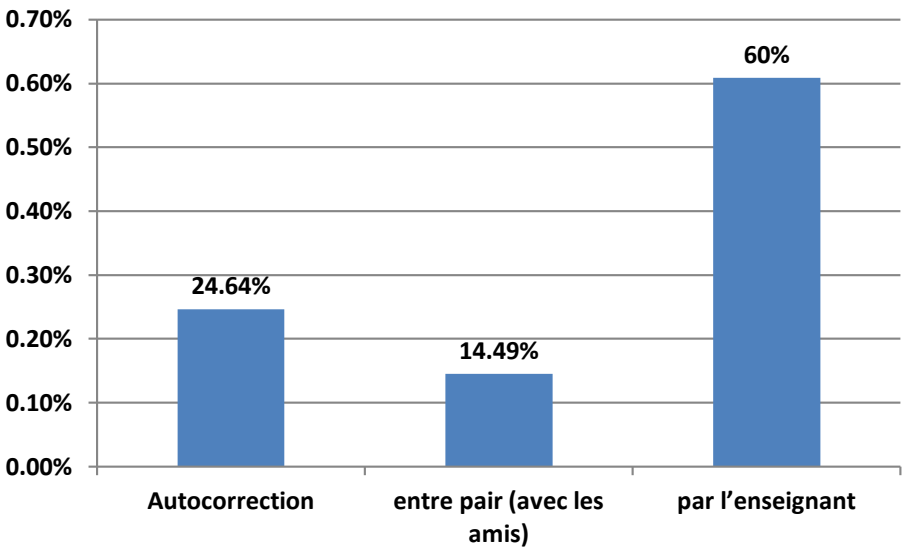


Pour la disposition des tables, notre échantillon de 3ième année préfèrent les tables rondes, ensuite les petits groupes autour d'une table et à la fin les rangers. Une même vision que les 1ière années.

La correction :

35) Quelle modalité de correction vous met le plus à l'aise et vous semble utile ?

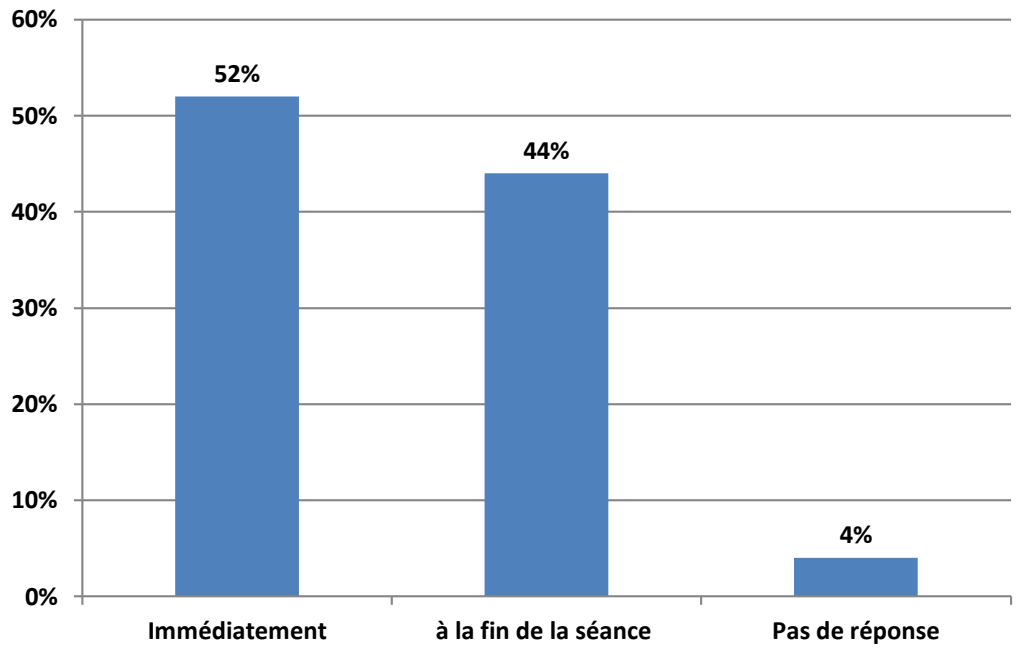
Total	Autocorrection	entre pair (avec les amis)	par l'enseignant
69	17	10	42
100%	24,63%	14,49%	60,86%



La majorité des apprenants a choisi la correction par l'enseignant et 24,64% ont choisi autocorrection, la dernière c'est la correction entre pair. Les étudiants n'apprécient pas la correction de leurs pairs. Ils préfèrent la correction de l'enseignant mais ils sont majoritairement contre la correction des pairs. Des réponses qui reflètent la réalité dans nos classes, ce qui n'était pas le cas dans le questionnaire avec les débutants.

36) Selon vous la correction sera plus efficace si elle se fait :

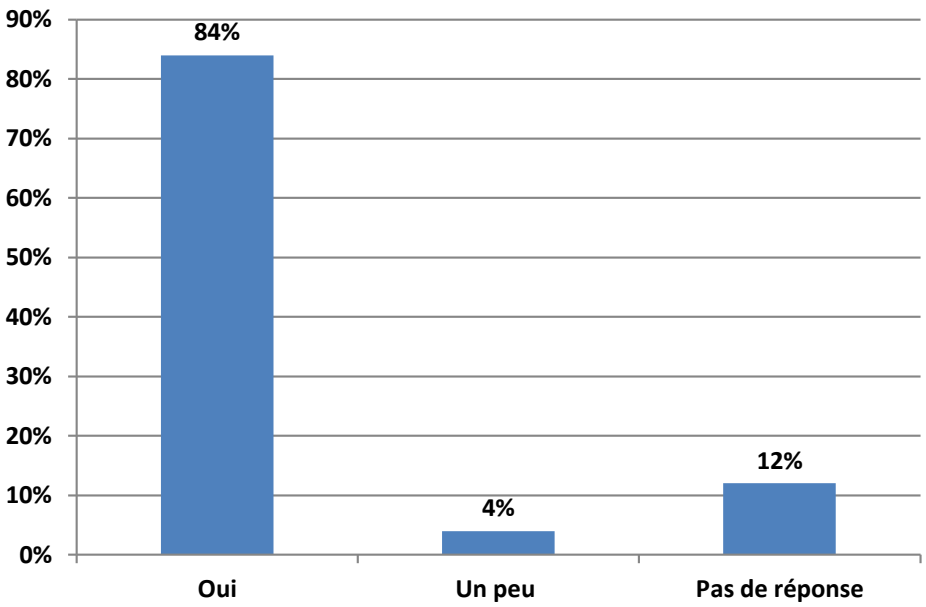
Total	Immédiatement	à la fin de la séance	Pas de réponse
50	26	22	2
100%	52%	44%	4%



La correction favorable pour la moitié des interrogés c'est la correction immédiate et l'autre moitié préfèrent les corrections à la fin de la séance. Ce choix émane de nos pratiques en classe parfois des corrections directes et parfois des corrections à la fin de l'intervention.

37) à la fin de cette année, est ce que vous croyez que vous disposez actuellement de moyen d'expression et d'outils langagiers différents de ceux dont vous disposiez en début d'année ?

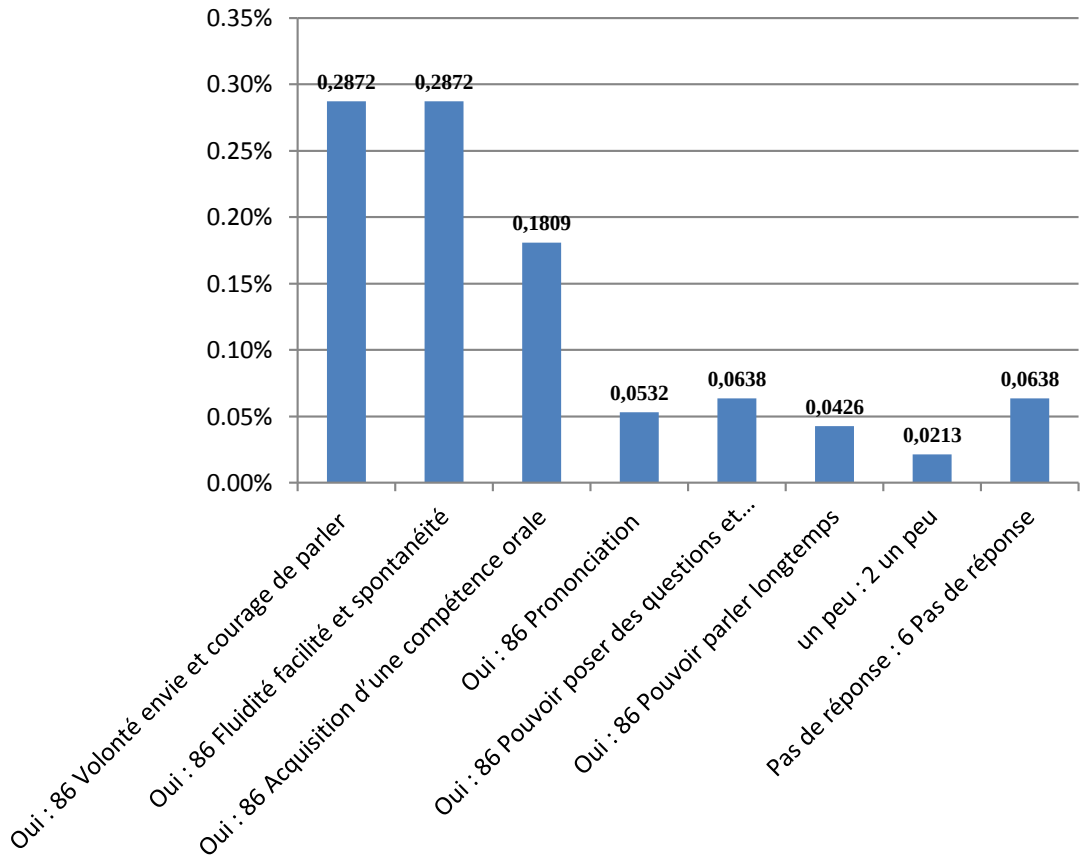
Total	Oui	Un peu	Pas de réponse
50	42	02	06
100%	84%	4%	12%



Pour l'effet de la matière et son apport 84% ont affirmé avoir acquis et appris des outils langagiers utiles., et 4% ont dit « non », 12% n'ont pas donné de réponse.

38) Vous pouvez préciser lesquels ?

			94	100%
Oui	86	Volonté envie et courage de parler	27	28,71%
		Fluidité facilité et spontanéité	27	28,71%
		Acquisition d'une compétence orale	17	18,09%
		Prononciation	05	5,32%
		Pouvoir poser des questions et demander des explications	06	6,38%
		Pouvoir parler longtemps	04	4,26%
un peu	2	un peu	02	2,13%
Pas de réponse	6	Pas de réponse	06	6,38%



Nous avons relevé les éléments suivants des copies de réponses :

- Pour ceux qui ont répondu par « oui » : Volonté envie et courage de parler, fluidité facilité et spontanéité, Acquisition d'une compétence orale, Pouvoir poser des questions et demander des explications, Pouvoir parler longtemps, prononciation.

Ces éléments répondent au descriptif de la matière de CEO.

- Pour ceux qui ont répondu par : « un peu » et « non » ils n'ont pas ajouté de précision.

3- Récapitulation et explication des résultats du questionnaire

Cette recherche avait un impact, un changement ressentis et exprimés par les apprenants en fin de cursus. Les participants à cette enquête étaient nos étudiants en matière de compréhension et expression orale pendant les trois années d'études. Ci-dessous on reprend les résultats avec les explications de manière globale :

a- Profil des étudiants

Nous avons un total de 50 étudiants des étudiants de la troisième année, nous n'avons pas précisé le sexe et l'âge des participants.

b- Difficultés rencontrées (vis-à-vis de l'oral)

Les étudiants en fin de cursus semblent plus confiants car presque la moitié n'a pas de problème d'expression et de prise de parole en langue française. Un constat rassurant car c'est le contraire de la première enquête avec les débutants, où la majorité éprouvait des difficultés à parler en langue française.

Par contre pour la participation en classe, les soucis semblent inexistants. Tous les étudiants participent sans gêne en classe. A part deux étudiants qui expliquent qu'ils ne parlent pas parce qu'ils « n'ont pas envie ».

Pour les facteurs encourageant les étudiants à agir, sont selon les apprenants : l'intérêt des sujets abordés, pour exprimer les points de vue, pour apprendre le français et pour la note. Par contre les éléments à l'origine du blocage de certains sont la timidité et la gêne d'être corrigés.

c- La nature des interventions

Les apprenants en troisième année sont à l'aise en séance de Compréhension et expression orale car la totalité affirme n'avoir aucun souci d'expression. Ce qui montre que la formation a aidé les apprenants à surmonter les problèmes de participation et d'expression orale. Ce qui implique que l'interaction est de plus en plus favorable.

La participation des apprenants selon le questionnaire n'est pas limitée à des mots isolés et de simple reprise ils réussissent à produire des phrases relativement longues. les étudiants posent des questions et demandent des précisions et des explications au lieu de se contenter de répondre aux questions posées par leur enseignant. Ils parviennent à participer sans obligation et volontairement, ils éprouvent moins de soucis de prise en charge énonciative. Nous constatons une meilleure prise en charge énonciative et un engagement sans souci dans l'interaction à la différence des premières années. Les étudiants parviennent à tenir des conversations. Ils sont capables de produire des phrases longues et développées.

Les étudiants sont actifs dans les autres matières et il n'existe pas de personne qui affirme ne jamais participer contrairement aux 1ière années.

Pour les raisons qui empêchent les interventions, elles diffèrent de celles évoqués par les premières années (la timidité, le stress, la peur, etc.). Car la raison de blocage évoqué cette fois c'est la motivation des sujets traités en classe. On constate que les facteurs d'ordre psychologiques semblent surmontés en fin de cursus.

d- Impression sur le module de compréhension et expression orale

Pour ces étudiants les objectifs de CEO conviennent aux objectifs réels de la matière et à celle du canevas :

- ✓ Savoir communiquer
- ✓ S'entrainer à l'expression orale
- ✓ Comprendre l'oral et les supports en FLE
- ✓ Se familiariser avec la langue

La majorité juge le module utile et d'un impact positif. Ils déclarent avoir surmonté certaines de leurs difficultés dont (parler sans peur et sans timidité, parler à l'aise et correctement, comprendre l'oral, pouvoir participer, accepter de se faire corriger sans gêne, avoir confiance en soi et bien articuler, ressentir une progression et un

enrichissement de la langue, pouvoir perler sans feuille et sans préparation) tous ces éléments rejoignent l'objectif de la matière de CEO.

e- Les activités

Les activités de Production orale semblent moyennes et adaptées à la matière pour les apprenants de 3ième année. Après ces années de formation, les étudiants préfèrent les activités de débat, de compréhension orale, les simulations. Leurs choix est complètement différent de celui des débutants qui préfèrent les jeux de rôle et les répétitions de dialogue.

Contrairement à l'insatisfaction des étudiants de 1ière année, les étudiants en fin de cursus expriment des avis différents concernant les activités non utiles. La première activité peu favorable c'est la répétition de chansons et de poèmes, ensuite l'exposé oral et les activités individuelles. 12% ont écrit tout semble utile.

f- Le contenu

Tout comme les 1ière années, les troisièmes années optent pour des sujets choisis en consensus et préfèrent aborder des thèmes à portée large et d'actualité.

g- Le matériel

La majorité préfère la présence des supports audio-visuels et les documents audios. On opte ainsi dans cet échantillon pour les documents authentiques de longueur moyenne avec un usage libre. On constate que les étudiants ont l'habitude de voir différents types de support.

h- Les méthodes et la démarche didactique

Pour la démarche favorable, un nombre important des participants semble indifférent 18% n'ont pas répondu, alors que pour toutes les autres questions les participants ont exprimé leur avis.

La majorité avait exprimé le désir de ne pas avoir recours aux normes, ils préfèrent la méthode implicite à la différence des débutants qui ont opté pour le contraire.

i- La forme des activités

Concernant la forme des activités, le travail en groupe intéresse les apprenants mais il favorise l'implication des étudiants sans intervention ou aide du professeur.

j- La nature des interventions

Pour les interventions en classe presque la moitié demande la parole, et ils cherchent eux-mêmes à intervenir, ils jugent que le tour de table et la demande de prise de parole sont les meilleurs, ils optent ainsi pour les interventions immédiates et directes sans préparation, contrairement aux débutants. Ces résultats montrent qu'ils ont dépassé les difficultés liées à l'expression et à la préparation de leur prise de parole. Car les débutants réclament souvent un temps de préparation avant de prendre la parole.

k- La disposition spatiale :

Exactement comme les 1ière années, les interrogées de la 3ième année optent pour la disposition en table ronde ou en petit groupe autour d'une table.

l- La correction :

On préfère la correction par le formateur ensuite l'autocorrection et à la fin la correction des pairs. Un classement différent de celui des débutants, généralement la sensibilité vis-à-vis de la correction disparait tout au long du cursus, sauf avec certains cas.

Pour les moments favorables à la correction, les interrogés sont partagés entre correction immédiate et correction à la fin de l'intervention. Nos apprenants sont habitués à voir les deux démarches durant nos cours de CEO.

Pour le progrès ressenti à la fin de l'année, la plupart affirment disposer de nouveaux outils et de moyens d'expression différents de ceux dont ils disposaient avant. Ils confirment un apport de cette matière.

Selon les apprenants la matière leur a donné :

- Une volonté et un courage de parler le français,
- Une fluidité d'expression
- Une facilité
- Une spontanéité en langue cible
- La possibilité de demander des explications, de poser des questions.
- Prononcer correctement
- Ils peuvent parler longtemps
- Comprendre plusieurs types de discours.

4- Constats et retombés de l'expérimentation

La mise en œuvre de notre dispositif nous a conduit à formuler des constats que nous formulons ci-après :

Les questionnaires ont permis de nous renseigner sur les éléments à mettre à l'épreuve, les outils didactiques, les démarches, etc. Nous avons recensé ainsi les préférences et les déplais des apprenants vis-à-vis du matériel, des démarches, des comportements, des activités, des contenus, la disposition spatiale, les modes de sollicitations, etc.

De ce fait, les fiches proposées ont été conçue selon les intérêts des étudiants. Les thématiques sont choisies avec prudences (les supports authentiques, des thématiques en relation avec la vie des étudiants, des supports attrayants qui permettent de motiver les apprenants), nous avons pris en considération tous les constats retenus dont : modes de sollicitations, procédés de corrections, encouragement des prises de parole, atmosphère de travail, etc)

La mise en œuvre des fiches proposées a permis de recueillir un corpus assez important, plus de huit séances filmées. Nous avons sélectionné des échantillons pour effectuer l'analyse de la mise à l'épreuve, pour pouvoir en tirer des conclusions de cette expérience.

L'analyse descriptive des cours cherche à observer de près les pratiques de classe et voir comment s'articulent les échanges et de quelle manière progresse l'interaction en classe. Nous résumons dans ce qui suit les résultats de l'expérience :

- En classe l'enseignant multiplie les efforts pour animer, gérer et organiser son cours. Notamment dans le cas de notre corpus, nous cherchons à favoriser des interactions bénéfiques, symétriques et longues. Nous souhaitons encourager les interactions et gérer les différentes situations de silences ou de conflits entre les étudiants parfois.

- Pendant nos cours nous favorisons les négociations et nous discutons les démarches et les décisions à prendre. Nous offrons des occasions de discussion autour des activités et des procédés à choisir, afin d'amener les apprenants à participer en négociant à propos de leur apprentissage. Dans le but de laisser lieu à des échanges en classe.

- Pour instaurer un climat garantissant la participation active et positive des apprenants, les corrections ainsi que les modes de questionnement et de sollicitation sont maniées avec prudence, par exemple l'appréciation d'une réponse ou sa désapprobation sont distinguées par les éléments para-verbaux, notamment la gestualité et l'intonation. Pour ne pas inhiber les interventions et causer des blocages chez les apprenants.

- Même si les résultats de l'analyse montrent un bon fonctionnement des échanges en classe, mais les interventions des apprenants demeurent courtes et réduites. Car tous les étudiants interviennent, mais il n'y'a qu'un nombre limité d'étudiants qui participent souvent avec des interventions longues. En plus les questions posées par les apprenants demeurent rares. Nous avons constaté à partir de cette expérience que l'atmosphère de travail, particulièrement, le contrat de parole et le contrat didactique sont des clés de réussite ou d'échec d'un projet d'enseignement / apprentissage en interaction.

Le deuxième outil d'observation est quantitatif, pour cette phase, nous avons opter pour un calcul des nombres des tours de parole d'une séquence de cours, cet échantillon est analysé selon la grille d'observation de Flanders (1964) et de son successeur Legrand- Gilbert (1988).

le calcul des interventions des apprenants face à ceux de l'enseignant a dévoilé un impact positif de l'expérience. Le cours est interactif, vue que le nombre d'interventions des apprenants représente presque le double des interventions de l'enseignant, tous les apprenants participent au long de la séance, donc il n'existe pas d'étudiant silencieux. De plus il n'y a pas d'écart important entre les interventions des étudiants.

Les constats s'avèrent acceptables car les extraits contiennent des réactions spontanées et des interventions volontaires, en plus de l'absence de reprise des propos de l'enseignant et le peu de réponses affirmatives avec « oui ». L'atmosphère de travail qui règne en classe est assez détendue, les apprenants sont motivés et expriment de l'attention vis-à- vis des sujets traités.

Pour une confirmation des résultats, le questionnaire soumis aux apprenants en fin de formation a servi d'appui. Les réponses aux questionnaires manifestent un changement favorable du profil des étudiants, une vision plus claire des contenus, une modélisation de la démarche d'enseignement de l'oral, une représentation plus légère de la prise de parole et de l'expression en langue française.

Conclusion

Cette dernière partie a permis de mettre en rapport le début de notre enquête expérimental avec les représentations et les appréciations de nos étudiants en fin de cursus. Ce procédé longitudinal, nous a fournie des réponses précises et claires autour de nos questionnement de départ. Et nous pouvons de ce fait, confirmer que nos objectifs de recherche sont partiellement atteints, néanmoins nous discuterons avec précisions les réponses aux hypothèses de départ dans la conclusion générale.

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre questionnement initial concerne la gestion des interactions verbales en classe de français langue étrangère dans le milieu universitaire, il s'agit plus spécifiquement d'identifier les pratiques de classe, les démarches et le matériel à mettre en place pour favoriser les interactions. Pour mener à bien cette recherche plusieurs hypothèses étaient émises.

Premièrement, la variation des supports et le choix adéquat de ces derniers permet de stimuler l'interaction. Le cas du sketch de Gad El Maleh et les autres supports vidéo. Cette hypothèse est confirmée par les observations de classe. En effet, les étudiants montrent de l'intérêt pour les supports (gestes, sourires, rires, contact visuel, intérêt, participation), les contenus des supports impactent aussi les attitudes des apprenants lors des interactions orales, ils rigolent, interviennent et parlent. Les supports permettent de déclencher des échanges et des discussions. Ce constat illustre l'impact de l'audiovisuel sur la motivation de nos apprenants. Cette génération est d'autant plus impressionnée par les vidéos que par les textes et les images, sans nier pour autant le rôle des supports écrits et des supports mixtes (images et texte), l'audio-visuel capte l'attention de la majorité des apprenants.

Deuxièmement, le choix des activités orales à faire en classe comme, les débats, les jeux de rôles, et les simulations permettent de déclencher plus de prise de parole chez les apprenants. Cette hypothèse n'est pas confirmée entièrement, car nous n'avons pas pu mettre à l'épreuve plusieurs types d'activités, mais pour les débats, les jeux de rôle, les présentations orales et les jeux, les étudiants y participent et interviennent malgré certaines difficultés liées à la maitrise de la langue. Parfois ils font recourt à des mots en langue maternelle. En effet, la mise en place des activités où les élèves sont amenés à travailler à deux ou en groupe garantit la participation et la coopération de tous les apprenants. Nous avons remarqué que le travail en petit groupe et en binôme permet de susciter des échanges interactifs et aide les apprenants à mobiliser des aptitudes d'expression orale.

Troisièmement, le contrat didactique effectué avec les apprenants ainsi que le rapport entretenu entre l'enseignant et les étudiants sont des facteurs favorisant la coopération et la motivation des étudiants. Ainsi l'encouragement et la récompense (les notes de participation) encouragent l'implication des apprenants dans l'accomplissement des activités. Cette hypothèse est confirmée. L'enseignant doit comprendre que sa relation avec les apprenants est un facteur qui incite ou inhibe la participation des étudiants. Nous avons constaté que selon les accords et le contrat effectuer avec nos étudiants en début d'année (pas de risque de sanction, pas de jugement, l'idée que l'erreur est un droit, l'obligation de participer chaque séance pour être noté) les étudiants osent prendre la parole, interviennent même lors des blocages. L'aide de l'enseignant, ses encouragements et le ton léger (conversation personnel, surnom, ouverture d'esprit et légèreté, blagues, etc) rassurent et poussent en avant les étudiants. Parallèlement le climat de classe et la relation entre les apprenants offrent des opportunités d'échanges et d'interactions horizontales.

Quatrièmement, le mode de sollicitation et de désignation de l'intervenant ainsi que l'obligation de prise de parole pour tous les étudiants assureront un équilibre des tours. Cette hypothèse est valable notamment dans le cas de tours de parole attribués selon un ordre précis, par exemple par liste ou bien par tour de table. L'intervention de tous les étudiants présents en classe dans ce cas est garantie, nous avons déjà remarqué dans notre expérimentation que tous les étudiants interviennent. Mais la nature des interventions dépend de l'envie, de l'intérêt et du niveau de l'étudiant. Parfois les interactions sont assez courtes et réduites ou bien mal construites et incohérentes.

La dernière hypothèse aborde le choix de sujet à travailler en classe. Car le choix de sujets proche des intérêts des apprenants et de support ludique ou d'actualité, est un outil qui soutien l'interaction de la plupart des apprenants. Pour cette hypothèse elle n'est pas entièrement confirmée, car nous aurions dû mettre en place un entretien à chaux avec les étudiants pour connaitre leurs appréciations ou non des thèmes abordés. Nous avons constaté un intérêt pour les supports et les thèmes, ainsi pour le sujet de l'oral autour des différences de cultures, les étudiants montraient de l'enthousiasme et

de la joie en parlant des (fêtes d'anniversaires, du cadeau, des régimes alimentaires, des animaux de compagnie, etc). Les enseignants pourraient davantage proposer des thèmes ayant du sens pour les étudiants, des sujets en lien avec leur intérêt, leur vie de tous les jours, leur âge, etc. donc autour de la problématique quelles thèmes faudrait-il privilégier ? Les sujets évoqués doivent s'approcher des apprenants, et ils doivent avoir une valeur aux yeux de ces derniers, *« Gajo (2001) renforce l'idée selon laquelle une approche basée sur l'élève est préférable à une approche basée sur le programme. Dans le cadre de la première approche, l'enseignant s'adapte par rapport à l'élève et au contexte d'interaction alors que dans la deuxième approche, l'imprévu et la spontanéité des élèves n'ont pas leur place* » (Hibbelen C. , 2020, p. 31), l'idée ici est que pour favoriser les prises de paroles bénéfiques et constructives, il faut d'abord mobiliser les moyens pour délibérer l'expression et briser la glace.

Après avoir mesurer l'impact des pratiques et du dispositif pédagogique mis en place, Cette recherche s'est avérée utile. Nous pensons, à présent, que pour élaborer les outils destinés à l'enseignement du Fle, un intérêt doit être accordé à l'interaction, notamment pour pouvoir offrir des chances d'apprentissage en coopération. Actuellement, Les concepteurs de méthodes ainsi que les différents projets didactiques proposent des ressources vidéo pour un enseignement du français, proposent un matériel et des démarches basés essentiellement sur une communication interactionnelle. Nous citons le projet suisse Florale (Français langue orale pour le Fle, Surcouf et Ausoni 2018), ce portail pédagogique permet de rechercher des exceptions et des phénomènes particuliers du français parlé. On peut ainsi penser à la plateforme CLAPI-FLE (Traverso, Etienne, Louin-Chardon et al) qui propose aux enseignants du Fle une base de données dotée d'un nombre considérable d'extraits d'interactions orales dans des situations sociales naturelles et réelles.

Les interactions en classe sont influencées par un nombre de facteurs dont les activités, le niveau des apprenants, la cadre spatio-temporelle, le matériel exploité, le programme, l'importance de la matière, etc. il est donc important de maximiser les opportunités d'expression. « *L'enseignant est vu par les auteurs comme étant responsable d'offrir ces opportunités d'apprentissage.* » (Hibbelen C. , 2020, p. 35)

L'enseignant doit aussi veiller sur l'assurance, la tolérance, l'encouragement et la souplesse, nous reprenons les propos de Hibebelen Céline *« Les auteurs confirment qu'il est nécessaire de créer un environnement qui soutient l'apprentissage et dans lequel l'élève n'a pas peur de se lancer. Il semblerait ainsi que l'erreur ait sa place au sein des classes et surtout en immersion, où l'enjeu de l'apprentissage linguistique est conséquent (Beckman & Angela, 2008)* » (Hibbelen C. , 2020, pp. 35-36), le traitement de l'erreur et les procédés de correction sont à manipuler avec prudence, afin de ne pas perturber les interactions et ne pas nuire aux objectifs interactifs. Au sujet des corrections Gajo (2001) avait souligné le caractère menaçant de la correction, et il affirme que la mauvaise conduite des stratégies correctives peut interrompre les prises de parole et perturber le bon déroulement des interactions. Raison pour laquelle, durant notre expérimentation nous avons évité de tout corriger systématiquement, nous pensons qu'il faut laisser place à l'intervention de l'étudiant et l'aider à exprimer son idée, au lieu d'interrompre son intervention par des corrections directes ou en écho. Nous tentons dès le début d'année à expliquer à nos étudiants que l'erreur fait partie-intégrante de l'apprentissage.

La conduite de cette recherche s'est confrontée à certaines difficultés, nous évoquons la complexité de rendre compte de toutes les séances enregistrées et d'analyser les séquences didactiques de manière minutieuse. Ce travail exige plus de temps et nécessite la collaboration d'une équipe de recherche. Personne ne peut nier la difficulté des transcriptions car pour pouvoir rendre compte de l'interaction il faut passer par la mise à l'épreuve, les enregistrements, la transcription pour arriver à la phase de l'analyse. La conception des corpus n'est pas une opération facile, sur les deux plan temps et effort. Malheureusement pour nous, on n'a pas pu bénéficier des opportunités que possèdent d'autres chercheurs ailleurs, car il existe des laboratoires de transcription et des logiciels accessibles pour une transcription performantes à la disposition des chercheurs.

Lors de cette décennie un lien solide et étroit relie la didactique des langue et l'analyse des interactions. Depuis 2010, la compétence de communication cède sa place

à une compétence actionnelle. Ces mouvances contribuent de plus en plus à donner place à la didactique des interactions et à favoriser un enseignement basé sur la compétence interactive.

Dans une perspective future, il serait peut-être judicieux de se pencher sur le même questionnement de recherche mais dans une visée plus large. Nous avons abordé uniquement l'enseignement en présentiel, et il serait utile de comprendre le déploiement des interactions didactiques dans un enseignement à distance. Il est certain que des ressemblances et des contrastes pourraient apparaitre dans les interactions orales et permettront de ce fait d'orienter les propositions de dispositifs et de programme basée sur la compétence interactive en milieu universitaire. Il reste beaucoup à faire pour que l'acquisition de la compétence d'interaction devienne un enjeu dans les programmes d'enseignement des langues aux universités algériennes.

Pour conclure, il est possible d'améliorer la préparation langagière et de favoriser la réussite académique et professionnelle de nos étudiants, en adoptant des stratégies pédagogiques plus interactives. Il est essentiel de promouvoir la motivation et l'engagement dans l'interaction propice à la construction des enseignements/ apprentissages à l'enceinte de l'université.

Bibliographie

Bibliographie

Akyuz, Bazelle-Shahmaei, & Bonenfant. (2002). *Exercices d'oral en contexte : niveau intermédiaire.* Vanves: Hachette FLE/.

Bachelard, G. (1934). *le nouvel esprit scientifique.* Paris: Presses universitaires de France.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action.* Paris: LAL, Didier.

Bigot, V. (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues. 3ème cycle.* France: ffhal-02314832f.

Bouchard, R. (1991). "Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs ". (Didier Erudition, Éd.) *dans Etude de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues*(83).

Bouchard, R. (2004). "Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs". *marges linguistiques,*. Consulté le avril 7, 2014, sur http://www.marges-linguistiques.com

Boudjellal, A. (2012). Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien. *Synergies Algérie*(15), pp. 121-129.

Brousseau, G. (1986). .Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques, 7*(2), pp. 33-116.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à developper. *revue française de pédagogie, n 138*, pp. 63-73.

Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue.* France: LAL, Didier.

Charaudeau, P. (1995). Rôles sociaux et rôles langagiers. *Véronique, D, Vion, R. (Dir.) Modèles de l'interaction verbale*, pp. 79-96.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe.* Paris: Didier.

Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître élèves. Dans P. Bressoux, *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 77-108). Récupéré sur http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm, 2002. ffedutice-00000286f

Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître- éléve. *les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, (pp. 77-108). Grenoble Alpes.

Cornu, L., & Vergnioux, A. (1992). *La didactique en questions,.* France: Hachette éducation.

Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*(23), pp. 103-117. Récupéré sur https://doi.org/10.3917/cdle.023.0103

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école* (éd. 4e). . Paris: ESF éditeur.

Doyle. (1986). Classroom organization and management. (M. Wittrock, Éd.) *Handbok of research on teaching* , pp. 392-431.

Durand. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris: Presses universitaires.

Étudiants : travailler, un obstacle ou une chance ? (2017, avril 18). Récupéré sur franceinfo: https://www.francetvinfo.fr/societe/education/etudiants-travailler-un-obstacle-ou-une-chance_2151743.html

Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail.* Paris: Dunod,.

Gad el Maleh Marrakeche du rire. (2011). Récupéré sur https://www.youtube.com/watch?v=TAciBiHC_ow

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe.* Paris: LAL, Didier.

Hanii AbdulFattah, S. A. (2020). • Emploi des histoires numériques interactives en vue de développer les compétences de l'interaction verbale et renforcer la motivation chez les enfants du cycle primaire de langues. *Journal of Scientific Researchin Education, 21 (Special Issue 2020)*, pp. 444-474. doi:10.21608/jsre.2020.107558

Henri, F. ,., Peraya, D., & Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. *Revue STICEF, 14*, pp. 155-192.

Hibbelen, C. (2020). La gestion des interactions dans les classes d'immersion : le type d'activité mis en oeuvre, la place de l'erreur et de la langue maternelle en première année secondaire (mémoire master). Liège, Belgique: Université de Liège.

Hibbelen, C. (2020). *La gestion des interactions dans les classes d'immersion : le type d'activité mis en oeuvre, la place de l'erreur et de la langue maternelle en première année secondaire.* Université de Liège: Master en science t Sciences de l'éducation à finalité spécialisée en enseignement. Récupéré sur http://hdl.handle.net/2268.2/10889

Jo-Arditty. (2005, juillet). Approches interactionnistes exemples et fondements théoriques et questions de recherche . *Le français dans le monde, Recherches et Applications.*(Numéro spécial, les interactions en classe de langue).

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation.* Paris: Mémo, Seuil.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Consulté le decembre 9, 2020, sur https://rm.coe.int/16802fc3a8

Manoïlov, P., & Oursel,E. (2019). Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. (halshs-02356313, Éd.) *Enseigner et interagir en langue étrangère : réflexions linguistiques et didactiques*,(79).

Moirand.S. (1993). Autour de la notion de didacticité. *les carnets du Cediscor, 1*, pp. 9-20. doi:DOI : 10.4000/cediscor.600

Ouahib Melzi, I. (2015). *Pour une approche didactique de la compréhension de l'¨écrit/compétence de lecture des étudiants du département de français de l'université de Médéa.* thése de doctorat. Université de Médéa. Algérie.

Pekar Lempereur, C. (. (2022). Introduction. La nouvelle donne avant les vieux instincts: Ou comment prendre conscience de l'omniprésence de la négociation. Dans *Méthode de négociation: On ne naît pas bon négociateur, on le devient (pp. 15-32). Paris: Dunod.* (pp. 15-32). Paris: Dunod.

Pour ou contre les devoirs Ã la maison. (2019). Récupéré sur https://www.youtube.com/watch?v=-54ZGmXJr-U&pp=ygUfZGV2b2lyIGRlIG1haXNvbiBwb3VyIG91IGNvbnRyZQ%3D%3D

Rabatel, A. (2005). La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue. *Marges linguistiques*, pp. 115-136.

Thang Canh-Nguyen. (2013). Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho. Linguistique. (thése de doctorat), Université Paul Valéry - Montpellier. doi:ffNNT : 2013MON30045ff. fftel-00958838f

Thibaut, R. (2018). La transcription outillée en SHS. Un panorama des logiciels de transcription audio/ vidéo. *Bulletin de Méthodologie Sociologique, 139*(1), 96-133. Récupéré sur http://hdl.handle.net/2078.1/237587

Traverso, V. (2004). *L'analyse des conversations.* Paris: Nathan.

Vion, R. (1992). *La communication Verbale. Analyse des interactions.* Paris: Hachette Supérieur.

Table des matières

Table des matières :

- ***Dédicace*** *II*
- ***Remerciement*** *III*
- ***Résumé*** *IV*
- ***Liste des figures*** *V*
- ***Liste des annexes*** *VI*
- ***Sommaire*** *VII*
- ***Introduction générale*** 01
- ***Partie 1 : Cadre conceptuel et théorique*** 10
- ***Chapitre 1: Emergence et fondements théoriques des interactions verbales*** 11

1- Repères historique 12

1-1- Emergence de l'analyse des interactions verbales 12

1-2- Apparition et principes de l'analyse conversationnelle 16

2- La notion d'interaction 20

3- La notion d'interaction verbale 21

4- Les composantes de l'interaction 23

4-1- Une approche pragmatique. 23

4-1-1- La situation de communication 24

4-1-2- Le matériau sémiotique 24

4-1-3- Les règles conversationnelles 24

4-2- Une approche pragmatique et linguistique selon Robert Vion 24

4-2-1- Le rapport de place 25

4-2-2- Le cadre interactif. 25

4-2-3- L'espace interactif. 25

5- Structure de l'interaction verbale. 25

5-1- L'acte de langage 26

5-2- L'intervention. 28

5-3- L'échange. 29

5-4- La séquence. 29

5-5- L'interaction. 30

6- Le Cadre de l'interaction verbale. 31

6-1- Les participants 31

6-2- Le cadre spatio-temporel. 31

6-3- L'objectif. 32

7- Typologie des interactions verbales 32

7-1- Les interactions sans structure d'échange 32
7-2- Les interactions à structure d'échange 32

7-2-1- Sur le plan de leurs caractéristiques interne 32

a) Les interactions coopératives. 32
b) Les interactions compétitives. 32
7-2-2- Sur le plan des règles interactionnelles. 33

a) Les relations formelles. 33
b) Les relations informelles. 33
7-2-3- Sur le plan de la relation des places 33

a- L'interaction complémentaire 33

La consultation 34
L'enquête 34
L'entretien. 34
La transaction 34
b- L'interaction symétrique 34
La discussion 34
Le débat 34
La dispute 35
la conversation 35
8- Le processus interactionnel 35

8-1- L'ordre interpersonnel 35

8-2- L'ordre socio-historique 35

8-3- L'ordre sémiotique 35

9- Différence entre interaction et conversation 35

-Le concept Interaction. 35

-Le concept conversation. 36

10- L'organisation de l'interaction. 37

10-1- L'organisation globale. 37

10-1-1- L'ouverture. 37

10-1-2- Le corps. 38

10-1-3- La clôture. 38

10-2- L'organisation locale. 38

10-2-1- Le système des tours de parole. 38

- Le tour de parole 39

- L'organisation en tours de parole 39
- Le principe d'alternance 40
- Les règles d'allocution des tours 41
- Les "ratés" du système des tours 42

11- Le statut des participants dans l'interaction 43

11-1- Les instances énonciatives 45
11-2- La polyphonie énonciative. 46

- ***Chapitre 2: La classe de langue comme lieu d'interaction verbale*** 48
1- Le dispositif interactionnel en classe de langue 49
1-1- Interaction et contexte 50
1-2- La différence entre interaction en classe et communication didactique 51
1-2-1- La communication didactique 51
1-2-2- La didacticité 52
1-2-3- L'interaction en classe 53
2- L'importance de l'interaction 54
3- Le rapport interaction et réussite / échec 55

4- Le cadre de l'interaction didactique 57

4-1- Un cadre spatio-temporel déterminé par l'institution. 57
4-2- Des interactants 57
4-3- Un but fixé au préalable 57
4-4- Un contenu ou un objet de discours 58
4-5- Un déroulement ritualisé. 58
4-6- Un canal 58
4-7- Des stratégies discursives 58
5- Les rôles interactionnels des participants. 59

5-1- Le rôle de l'enseignant. 60

5-2- Le rôle de l'apprenant 61

6- Les contrats 62
6-1- Le contrat pédagogique. 62
6-2- Le contrat didactique. 62
6-3- Le Contrat de parole 63
7- Le découpage des interactions didactiques. 66
7-1- La segmentation 66
a- La séquence d'ouverture. 67
b- Le corps 67
c- La séquence de clôture 68
7-2- Hiérarchie des grandes unités pragmatiques d'interaction pédagogique selon Robert Bouchard. 68
- L'incursion (cours) 69

- Les transactions. 70

7-3- Interaction pédagogique et hiérarchie des grandes unités pragmatiques selon Margarida Cambra-Giné 71

- Leçon. 71

- Segment. 72

- Echange 72

- Intervention. 73

- Actes de langage 73

8- Les formats interactionnels classiques. 73
8-1- La paire adjacente. 73
8-2- L'échange à structure ternaire Initiation/ Réponse/ Evaluation(I.R.E). 75
- Analyse de l'échange à structure ternaire 76
8-3- La reprise, répétition et reformulation 77

8-4- Les répétitions 77

8-5- Les reformulations 78

8-6- Les questions de classe 78
10-6-1- La typologie des questions selon Boissat (1991) 79
a) Question référentielle 79
b) Question de classe. 79
c) Question légitime 80
d) Question légale 80
10-6-2- La typologie des questions selon Margarida Cambra Giné 80
a- Les questions de classe ou question dont l'information demandée est déjà connue. 80
1- La question sommation. 80
2- La question alerte 80
b- La question référentielle ou de demande réelle d'information 80
c- La question qui accumule les deux fonctions : demande réelle d'information et de sollicitation de dire. 80
11- La négociation 81
11-6-1- La définition structurelle de Roulet 82
11-6-2- La définition de Baker. 82
11-6-3- La Négociation conversationnelle 84
12- La notion de polylogue 86
- Le dialogue (dilogue). 88
- Le trilogue. 88
- Polylogue. 89

- ***Chapitre 3 : Outils de traitement et d'analyse de l'interaction en classe*** 91

1- Les outils méthodologiques pour exploiter les interactions 92
1-1- L'observation. 92

1-1-1- L'observation directe. 93

1-1-2- L'observation non participante 93

1-1-3- L'observation participante. 94

1-2- Les enregistrements 95

1-3- La transcription 97

1-3-1- Que faut-il transcrire ? 98

1.3.2- Les outils de transcription 99

1-4- La convention de transcription 100

1-5- Les logiciels de transcription 100

1.5.1- Les logiciels ELAN et CLAN 101

a- Présentation des données pour Clan 102
b- Présentation des données pour Elan. 102

1-5-2- Le logiciel Audacity 104
1-5-3- Le logiciel Express-Scribe. 107

2- Choix opérationnel. 111
3- Evaluer l'interaction en contexte didactique 112
3-1- La grille d'observation des interactions verbales de Flanders 113
3-1-1- L'utilisation de la grille de Flanders. 115

3-1-2- Les limites de la grille de Flanders 115

3-2- La grille d'analyse selon Legrand-Gilber 116
3-3- La grille d'analyse de Francine Cicurel 117

3-3-1- Présentation de la grille de Francine Cicurel 118

- ***Partie 2: Contribution de la recherche expérimentale (empirique)*** 123

- Chapitre 1 : Cadrage de la problématique et analyse des besoins 124

1. Cadre de la problématique de recherche 125

1.1. Le statut du français à l'université algérienne 125

1.2. L'enseignement du français langue étrangère (FLE)à l'université algérienne 126

1.3. L'oral dans l'enseignement du FLE en Algérie 128

2. Esquisse du contexte de la problématique 129

3. Le dispositif méthodologique de la recherche 130

3.1. La conception et l'élaboration du dispositif expérimental . 130

3.1.1. La première phase 130

3.1.2. La seconde phase 131

3.1.3. La dernière phase . 131

4. Le choix de la population 131

5. L'échantillonnage 131

6. L'opérationnalisation du dispositif expérimental de la recherche 132

7. Analyse des besoins 133

7.1. Le questionnaire destiné aux enseignants 133

7.1.1. Les objectifs du questionnaire destiné aux enseignants 134

7.1.2. . Les procédures de réalisation du questionnaire 136

7.1.3. Le dépouillement du questionnaire destiné aux enseignants 136
7.1.4. Récapitulation et Explication des résultats du questionnaire . 161
7.2. Le questionnaire destiné aux apprenants de 1 LMD 163
7.2.1. Objectifs du questionnaire destiné aux apprenants 164
7.2.2. Les procédures de réalisation du questionnaire 167
7.2.3. Dépouillement du questionnaire des étudiants de 1 LMD 168
7.2.4. Récapitulation et explication des résultats du questionnaire 211
a) Profil des étudiants 211
b) Difficultés rencontrées (vis-à-vis de l'oral) 211
c) La nature des interventions 212
d) Impression sur le module de compréhension et expression orale 212
e) Les activités 213
f) Le contenu 213
g) Le matériel 213
h) Les méthodes et la démarche didactique 213
i) La forme des activités 214
j) La nature des interventions 214
k) La disposition spatiale 214
l) La correction 214
- Chapitre 2 : Progression et suivi des pratiques de classe 216
1. Proposition didactique en faveur de l'interaction verbale 217
2. Eléments de base de la proposition didactique 218
2.1- Présentation du matériel didactique 218
2.1-1. Elaboration et ressources des fiches 219
2.1-2. Matériel exploité pour la réalisation de l'expérimentation. 220
3. Procédures expérimentales 221
3.1- Les étapes des cours 222
3.1-1. La mise en route 222
3.1-2. La compréhension globale 222
3.1-3. La compréhension orale détaillée 222
3.1-4. La production orale 223
4. Analyse descriptive détaillée des cours 224

4-1- Les rôles de l 'enseignant 224

4-1-1- L'enseignant vecteur d'information 224

4-1-2- L'enseignant meneur du jeu (organisateur) 227

4-1-3- L'enseignant évaluateur 230

4-2- Les pratiques (activités) de classe 233

4-2-1- Ouverture et clôture 233

4-2-2- La paire adjacente 227

4-2-3-L'échange à structure ternaire (I.R.E) 239

4-2-4- Les questions 241

4-2-5- Les modes de sollicitation 246

4-2-6- Les questions posées par les étudiants 251

4-2-7- La démarche du professeur 254

4-2-8- Les apprenants 256

4-2-9- Typologie des corrections 257

4-2-10- Les reformulations 262

4-3- La gestion des tours par l'enseignant 266

4-4- Récapitulation de la description des cours . 269

5- Analyse quantitative des tours de parole 271

5-1- Les tours de parole (enseignant, apprenants) 271

5-2- Les tours de parole des étudiants 273

- ***Chapitre 3 : Appréciations et retombés des interactions verbales*** 280

1- Déroulement de l'expérience 281

2- Dépouillement du questionnaire destiné aux étudiants de 1 LMD 282

3- Récapitulation et explication des résultats du questionnaire 326

a) Profil des étudiants 326

b) Difficultés rencontrées (vis-à-vis de l'oral) 326

c) La nature des interventions 326

d) Impression sur le module de compréhension et expression orale… 327

e) Les activités 328

f) Le contenu 328

g) Le matériel 328

h) Les méthodes et la démarche didactique 328

i) La forme des activités 329

j) La nature des interventions 329

k) La disposition spatiale 329

l) La correction 329

4- Constats et retombés de l'expérimentation 330

- ***Conclusion générale*** 333
- ***Bibliographie*** 339
- ***Table des matières*** *351*
- ***Annexes*** 343

Annexes

1. Le questionnaire des enseignants :

Questionnaire destiné aux enseignants :

Informations personnelles :

1) Formation et spécialité :
2) Expérience professionnelle :
3) Matières enseignées :
- ……□ Cours □ Td
- ……□ Cours □ Td
- ……□ Cours □ Td

Enseignement du module compréhension et expression orale :

4) Avez-vous déjà enseigné le module de compréhension et expression orale ?
□ Oui □ Non
5) Si oui. Combien d'années ?
……

Avis sur le niveau des étudiants à l'oral :

6) le niveau de maitrise du français (oral et écrit) de vos étudiants peut être qualifié comme :
□ Limité □ moyen □ bon
7) Que pensez-vous du niveau des étudiants à l'oral ?
□ Limité □ moyen □ bon

Point de vue sur le degré d'interaction en classe :

8) Durant les cours existe-il de l'échange entre vous et les étudiants ?
□ Souvent □ rarement □ jamais
9) Existe-t-il de la coopération de la part de vos étudiants pendant le cours ?
□ oui □ un peu □ non
10) Rencontrez-vous des difficultés pour amener les étudiants à parler et engager une conversation ?
□ oui □ un peu □ non
11) Vous vous êtes déjà trouvés dans une situation où les étudiants restent silencieux et non coopérants ?
□ oui □ non

La qualification des interventions :

12) Comment trouvez-vous les interventions des apprenants ?

Fréquentes □ Occasionnelles □ Rares

13) Les prises de parole des étudiants sont-elles :

□ Longues □ courtes □ moyennes

14) Les apprenants se lancent dans l'échange beaucoup plus quand :

□ C'est un échange entre eux (horizontal) □ C'est un échange avec vous (vertical)

15) Comment les étudiants interviennent-ils ?

□ Ils demandent la parole □ Spontanée □ Par désignation

16) Les interactions spontanées des étudiants sont-elles :

□ Fréquentes □ Occasionnelles □ Rares

17) La durée maximale des interventions de chaque étudiant ?
……

18) Donnez approximativement Le pourcentage de l'intervention des étudiants face au vôtre durant une séance : Etudiants …% de la séance , Enseignant…….% de la séance

19) Pendant une séance entière, donnez un pourcentage du nombre d'étudiants qui prennent la parole.

□ ¼ des étudiants □ ½ des étudiants □ ¾ des étudiants □ tous les étudiants

Autre : …….

20) Les prises de parole de vos étudiants sont de quel type :

□ Répondre à des questions □ Poser des questions

□ Demander des explications□ Exprimer un point de vue

□ Montrer un désaccord vis-à-vis de l'avis du professeur ou de l'un des apprenants

Autre :……

21) Vos étudiants répondent aux questions par : □oui / non □des mots isolés □ des phrases courtes □ des phrases relativement développées.

22) Pour vous, Le manque de prise de parole s'explique par :

Des facteurs personnels : □ Timidité □ insécurité linguistique □ passivité □ non maitrise de la langue

Autre :……..

Des facteurs pédagogiques : □ Motivation □ peur de sanction □ la nature du module

Autre :……

23) Si vous rencontrez une passivité de la part des étudiants, quels procédés mettez-vous en place pour les pousser à agir et prendre la parole :

□ Interroger □ Insister □ Proposer une récompense (relatif à l'évaluation continue)

Autre :……

24) Selon vous quels moyens doit-on mettre en place pour stimuler l'expression orale chez les apprenants ?

……
……

1. **Exemplaire remplis du questionnaire des enseignant :**

Questionnaire destiné aux enseignants :

Informations personnelles :

1) Formation et spécialité : Français / Littérature
2) Expérience professionnelle : Enseignement à l'université uniquement.
3) Matières enseignées :
- Littérature Orale ☒ Cours ☒ Td
- Francophone ☒ Cours ☒ Td
- Culture et civilisation ☐ Cours ☒ Td

Enseignement du module compréhension et expression orale :

4) Avez-vous déjà enseigné le module de compréhension et expression orale ?
☒ Oui ☐ Non
5) Si oui. Combien d'année ? : 2 ans

Avis sur le niveau des étudiants à l'oral :

6) le niveau de maitrise du français (oral et écrit) de vos étudiants peut être qualifié comme :
☒ Limité ☐ moyen ☐ bon
7) Que pensez-vous du niveau des étudiants à l'oral ?
☒ Limité ☐ moyen ☐ bon

Point de vue sur le degré d'interaction en classe :

8) Durant les cours existe-il de l'échange entre vous et les étudiants ?
☐ Souvent ☒ rarement ☐ jamais
9) Existe-t-il de la coopération de la part de vos étudiants pendant le cours ?
☐ oui ☒ un peu ☐ non
10) Rencontrez-vous des difficultés pour amener les étudiants à parler et engager une conversation?
☒ oui ☐ un peu ☐ non
11) Vous vous êtes déjà trouvé dans une situation où les étudiants restent silencieux et non coopérant ?
☒ oui ☐ non

La qualification des interventions :

12) Comment trouvez-vous les interventions des apprenants ?

☐ Fréquentes ☒ Occasionnelles ☐ Rares

13) les prises de parole des étudiants sont-elles :

☐ Longues ☐ courtes ☒ moyennes

14) Les apprenants se lancent dans l'échange beaucoup plus quand :

☐ C'est un échange entre eux (horizontales) ☒ C'est un échange avec vous (verticale)

15) Comment les étudiants interviennent-ils ?

☐ Ils demandent la parole ☒ Spontané ☒ Par désignation

1

16) Les interactions spontanées des étudiants sont elles

□ Fréquentes ☒ Occasionnelles □ Rares

17) La durée maximale des interventions de chaque étudiant ?

.....3 mn.....

18) Donnez approximativement Le pourcentage de l'intervention des étudiants face au votre durant une séance :

Etudiants 20.....% de la séance Enseignant...80...% de la séance

19) Pendant une séance entière, donnez un pourcentage du nombre d'étudiants qui prennent la parole.

☒ ¼ des étudiants □ ½ des étudiants □ ¾ des étudiants □ tous les étudiants

Autre : .....

20) Les prises de parole de vos étudiants sont de quel type :

☒ Répondre à des questions □ Poser des questions

□ Demander des explications □ Exprimer un point de vue

□ Montrer un désaccord vis-à-vis de l'avis du professeur ou de l'un des apprenants

Autre :.....

.....

21) Vos étudiants répondent aux questions par :

☒ oui / non ☒ des mots isolés □ des phrases courtes □ des phrases relativement développées.

22) Pour vous, Le manque de prise de parole s'explique par :

Des facteurs personnels : □ Timidité ☒ insécurité linguistique □ passivité ☒ non maitrise de la langue

Autre : .....

Des facteurs pédagogiques : ☒ Motivation □ peur de sanction □ la nature du module

Autre :.....

23) Si vous rencontrez une passivité de la part des étudiants, quels procédés mettez-vous en place pour les pousser à agir et prendre la parole :

☒ Interroger □ Insister □ Proposer une récompense (relatif à l'évaluation continue)

Autre :.....

24) Selon vous quels moyens doit-on mettre en place pour stimuler l'expression orale chez les apprenants ?

.....Utiliser des images, vidéos, des documents audios

.....aussi.....

2

2. Questionnaire des apprenants de 1 LMD

Questionnaire destiné aux étudiants 1 année LMD

Profil des étudiants

Age : ……..

Niveau :…….

Difficultés rencontrées (vis-à-vis de l'oral)

1) Éprouvez-vous du mal à parler en français ?

□ Oui, □ un peu, □ non

2) Et en classe, est ce que vous prenez la parole ?

□ Oui, □ un peu, □ non

3) Dites pourquoi ?

……
……

4) Dans le module de compréhension et expression orale avez-vous du mal à prendre la parole en classe ?

□ Oui, □ un peu, □ non

5) Est-ce que vous posez des questions ?

□ Souvent, □ parfois, □ rarement, □ jamais

6) Est-ce que vous demandez des explications ?

□ Souvent, □ parfois, □ rarement, □ jamais

7) Vos réponses aux questions des enseignants sont :

□ Des oui et non, □ Des mots

□ Des phrases courtes, □ Des phrases relativement longues

8) Est-ce que vous prenez la parole en classe ?

□ Souvent, □ parfois, □ rarement, □ jamais

9) Quelles sont les raisons qui vous encouragent à prendre la parole ?

……
……

10) Qu'est-ce qui vous empêche de prendre la parole ?

……
……..

Impression sur le module de compréhension et expression orale :

11) Qu'est-ce que vous attendez du module de C.E.O ?
……
……
12) Les activités de production orale vous semblent :
□ Faciles □ moyennes □ difficiles
13) Est-ce que le module de C.E.O est utile dans vos études ?
□ Non □ un peu □ oui
14) Le module a-t-il permis de vous débarrasser de certaines difficultés ? Si oui lesquelles ?
……
……
15) Quel genre d'activités vous semble le plus fructueux ?
……
……
16) Quelle activité vous semble ennuyeuse et inutile ?
……
……
17) Quelles activités vous ont aidé davantage pour l'apprentissage de l'oral ?
……
……
Pour quel contenu ?

18) Si vous pouvez choisir les activités à faire en classe dans le module de C.E.O, lesquelles vous allez choisir ?

- Répéter un dialogue □
- Produire des portraits ou des dialogues à base d'exemple déjà étudié en classe (dialogue, extraits étudiés ou textes) □
- Discussion à propos d'un sujet (donner votre point de vue) □
- Décrire ou commenter (une image, un texte, un extrait d'émission) □
- Faire des jeux de rôles (imaginez des scènes et des situations)
- Jeux □ et devinettes □
- Questions / réponses □
- Réciter des textes littéraires (Chant □ poème □ ou pièce théâtrale □)
- Problème à résoudre □ et débats □
- Exposé oral □

19) vous préférez que les sujets des activités soient des:

□ Thèmes choisis par l'enseignant

□ Thèmes choisis par les étudiants

□ Thèmes choisis en accord entre l'enseignant et les apprenants

20) Vous optez pour des activités dont le contenu est:

□ À portée restreinte (rituels journaliers)

□ Relativement limitée (sujets familiers)

□ Sans limites (discussion demandant réflexion et engagement personnel)

21) Quel sujet vous préférez aborder ?

□ Actualité, □ sujet proche de vous, □ divers

Pour quel matériel?

22) Vous souhaitez effectuer des activités :

□ Avec support □ Sans support

23) Si vous êtes pour les activités avec support, quel matériel vous préférez ?

□ Texte écrit, □ matériel auditif, □ visuel, □ audio-visuel, □ multi-codique,

□ authentique

24) longueur du document:

□ minimales (phrases isolées, listes de vocabulaire)

□ substantielle (dialogue, histoire)

□ relativement long

25) source du document:

□ pédagogique

□ semi-pédagogique

□ authentique

26) usage du document

□ rigide (le discours se tient de prés au matériel, par exemple question de contrôle sur un texte donné)

□ flexible (le discours dépasse le cadre imposé par le matériel)

□ libre (le matériel sert de tremplin pour des activités linguistiques ou non linguistiques)

Les activités didactiques :

27) Quelle méthode vous préférez :

- avoir le plan du cours au début de la séance
- Finir par le constater vous-même

28) Les règles de langue : □ Explicite, □ Implicite

Forme des activités

29) Comment vous préférez le travail en classe : □ Individuel, □ A deux, □ En groupe

30) Pendant les activités vous préférez :

□ L'implication de l'enseignant dans les tours et les activités

□ Vous préférez réaliser des activités entre étudiants

Nature d'intervention

31) Pour prendre la parole, d'habitude :

- L'enseignant désigne celui qui doit agir
- Vous demandez la parole
- Il y'a un ordre suivi exemple : la liste, ou bien un tour de table.

32) Vous préférez quel mode pour intervenir ?

□ L'enseignant désigne celui qui doit agir
□ Vous demandez la parole
□ Il y'a un ordre suivi exemple : la liste, ou bien un tour de table.

33) Vous préférez effectuer les activités
□ Immédiatement

□ Qu'on vous accorde un peu de temps pour préparer votre intervention (discours élaboré)

□ Qu'on vous donne le sujet de la séance prochaine, pour pouvoir préparer à l'avance.

La disposition spatiale :

34) Quelle disposition vous convient le plus en séance d'expression orale ?

□ Les rangés

□ La table ronde

□ Chaque groupe autour d'une table

La correction :

35) Quelles modalités de correction vous met le plus à l'aise et vous semble utile ?

□ Autocorrection, □ entre pairs (avec les camarades), □ par l'enseignant

36) Selon vous, la correction sera plus efficace si elle se fait :

□ Immédiatement, □ à la fin de la séance

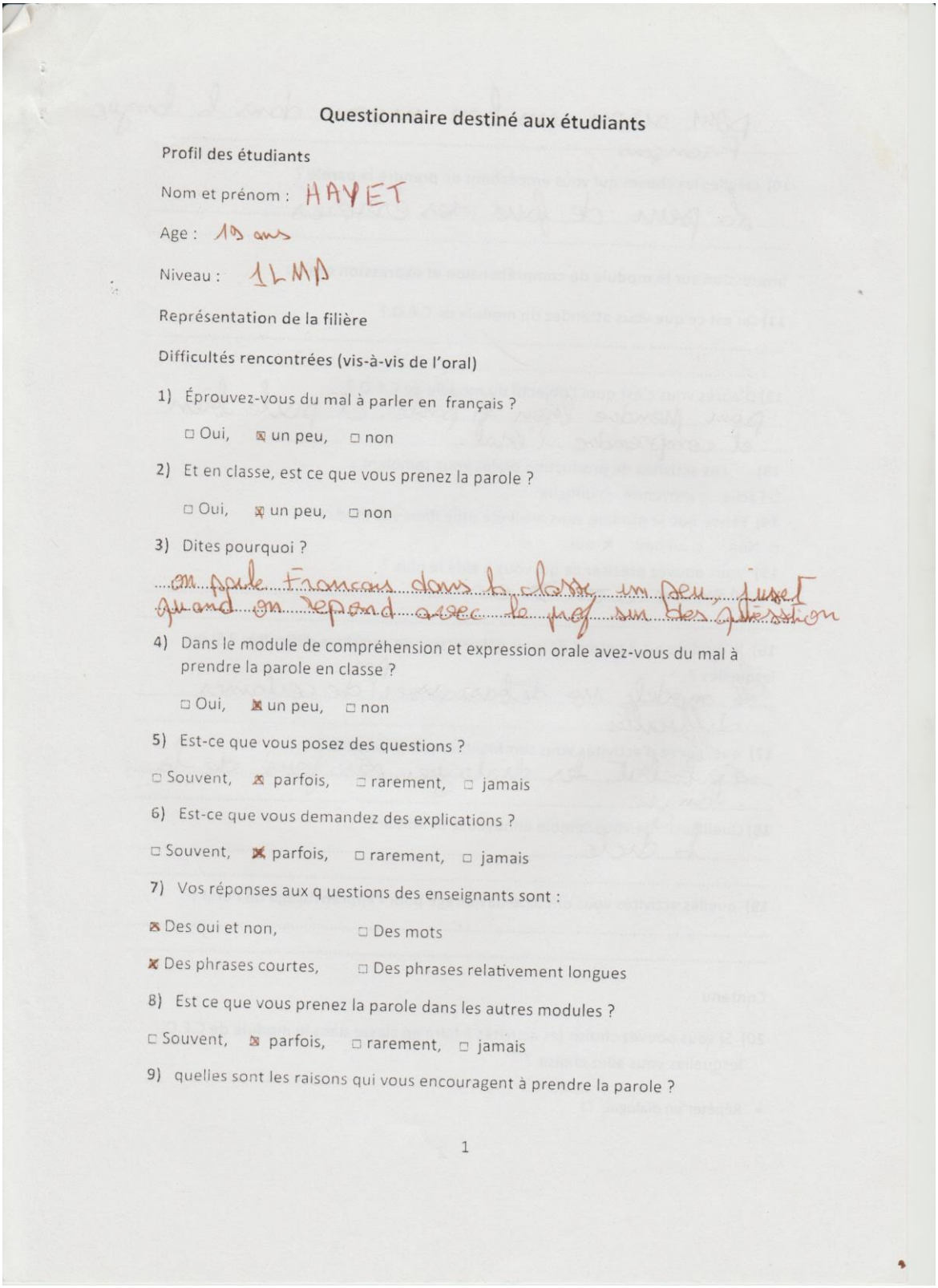
37) À la fin de cette année, est ce que vous croyez que vous disposez actuellement de moyens d'expression et d'outils langagiers différents de ceux dont vous disposiez en début d'année ?

□ Oui, □ non

38) Vous pouvez préciser lesquels ?

……
……

3. Exemplaire remplis du questionnaire 1 LMD :



Questionnaire destiné aux étudiants

Profil des étudiants

Nom et prénom : HAYET

Age : 19 ans

Niveau : 1LMD

Représentation de la filière

Difficultés rencontrées (vis-à-vis de l'oral)

1) Éprouvez-vous du mal à parler en français ?

□ Oui, ☒ un peu, □ non

2) Et en classe, est ce que vous prenez la parole ?

□ Oui, ☒ un peu, □ non

3) Dites pourquoi ?

on parle Français dans la classe un peu, juste quand on répond avec le prof sur les question

4) Dans le module de compréhension et expression orale avez-vous du mal à prendre la parole en classe ?

□ Oui, ☒ un peu, □ non

5) Est-ce que vous posez des questions ?

□ Souvent, ☒ parfois, □ rarement, □ jamais

6) Est-ce que vous demandez des explications ?

□ Souvent, ☒ parfois, □ rarement, □ jamais

7) Vos réponses aux q uestions des enseignants sont :

☒ Des oui et non, □ Des mots

☒ Des phrases courtes, □ Des phrases relativement longues

8) Est ce que vous prenez la parole dans les autres modules ?

□ Souvent, ☒ parfois, □ rarement, □ jamais

9) quelles sont les raisons qui vous encouragent à prendre la parole ?

1

pour avoir un bon niveau dans la langue Française

10) Quelles les choses qui vous empêchent de prendre la parole ?

la peur de faire des erreurs

Impression sur le module de compréhension et expression orale :

11) Qu'est ce que vous attendez du module de C.E.O ?

/

12) D'après vous c'est quoi l'objectif du module de C.E.O ?

pour mendre bien la parle, et parlé bien et comprendre l'oral

13) Les activités de production orales vous semblent :

☐ Facile ☐ moyenne ☐ difficile

14) Est-ce que le module vous a-t-il été utile dans vos études ?

☐ Non ☐ un peu ☒ oui

15) Vous pouvez préciser ce qui vous a aidé le plus ?

mendre a ~~est~~ et écrir

16) le module a-t-il permis de vous débarrasser de certaines difficultés ? Si oui lesquelles ?

Le module ne débarrasse pas de certaines difficultés

17) quel genre d'activités vous semblent les plus fructueux ?

Le bêlat, les dialogue, les jeux de la langue

18) Quelle activité vous semble ennuyeuse et inutile ?

la dicté

19) quelles activités vous ont aidé davantage pour l'apprentissage de l'oral ?

Contenu

20) Si vous pouvez choisir les activités à faire en classe dans le module de C.E.O, lesquelles vous allez choisir ?

- Répéter un dialogue ☐

2

- Produire des portraits ou des dialogues à base d'exemple déjà étudié en classe (dialogue, extraits étudié ou texte) ☐
- Discussion à propos d'un sujet (donner votre point de vue) ☐
- Décrire ou commenter (une image, un texte, un extrait d'émission) ☐
- Faire des jeux de rôles (imaginez des scènes et des situations) ☒
- Jeux ☒ et devinette ☐
- Questions / réponses ☐
- Réciter des textes littéraires (Chant ☐ poème ☐ ou pièce théâtrale ☒)
- Problème à résoudre ☐ et débats ☐
- Exposé oral ☐

21) vous préférez que les sujets des activités soient des:

☒ Thèmes choisis par l'enseignant

☐ Thèmes choisis par les étudiants

☐ Thèmes choisis en accord entre l'enseignant et les apprenants

22) Vous optez pour des activités dont le contenu est:

☐ À portée restreinte (rituels journalier)

☒ Relativement limitée (sujets familiers)

☐ Sans limites (discussion demandant réflexion et engagement personnel)

23) Quel sujet vous préférez aborder ?

☒ Actualité, ☐ sujet proche de vous, ☐ divers

Pour quel matériel?

24) Vous souhaitez effectuer des activités :

☒ Avec support ☐ Sans support

25) Si vous êtes pour les activités avec support, quel matériel vous préférez ?

☐ Texte écrit, ☐ matériel auditif, ☐ visuel, ☒ audio-visuel, ☐ multi-codique,

☒ authentique

26) longueur du document:

3

☒ minimales (phrases isolées, listes de vocabulaire)

☐ substantielle (dialogue, histoire)

☐ relativement long

27) source du document:

☐ pédagogique

☒ semi-pédagogique

☐ authentique

28) usage du document

☒ rigide (le discours se tient de prés au matériel, par exemple question de contrôle sur un texte donné)

☐ flexible (le discours dépasse le cadre imposé par le matériel)

☐ libre (le matériel sert de tremplin pour des activités linguistiques ou non linguistiques)

Activités didactique :

29) Quelle méthode vous préférez :

☒ avoir le plan du cours au début de la séance
☐ Finir par le constater vous-même

30) Les règles de langue :

☐ Explicite, ☒ Implicite

Forme :

31) Comment vous préférez le travail en classe :

☐ Individuel, ☒ A deux, ☐ En groupe

32) Pendant les activités vous préférez :

☒ L'implication de l'enseignant dans les tours et les activités

☐ Vous préférez réaliser des activités entre étudiants

Nature d'intervention

33) Pour prendre la parole d'habitude :

☐ l'enseignant désigne celui qui doit agir

☒ vous demander la parole

☐ il y'a un ordre suivi exemple : la liste, ou bien un tour de table.

4

- Moi je préfère que je demande la parole.

34) Vous préférez effectuez les activités

☐ Immédiatement

☐ Qu'on vous accorde un peu de temps pour préparer votre intervention (discours élaboré)

☒ Qu'on vous donne le sujet de la séance prochaine, pour pouvoir préparer à l'avance.

La disposition spatiale :

35) Quelle disposition vous convient le plus en séance d'expression orale ?

☐ Les rangers

☐ La table ronde

☒ Chaque groupe autour d'une table

La correction :

36) Quelles modalités de correction vous met le plus à l'aise et vous semble utile ?

☐ Autocorrection, ☐ entre pair (avec les amis), ☒ par l'enseignant

37) Selon vous la correction sera plus efficace si elle se fait :

☐ Immédiatement, ☒ à la fin de la séance

38) à la fin de cette année, est ce que vous croyez que vous disposez actuellement de moyen d'expression et d'outil langagier différents de ceux dont vous disposiez en début d'année ?

☐ oui, ☒ non

39) Vous pouvez préciser lesquels ?

Notre niveau a changer et on m'aurait prendre plusieurs choses dans la langue Français

40) Êtes-vous sensible à ça ?

.....

.....

5

4. Exemplaire remplis du questionnaire 3 LMD :

Questionnaire destiné aux étudiants

Profil des étudiants

Nom et prénom : Boukhoda Karima

Age : 23

Niveau : 3ème année français

Représentation de la filière Etude des textes littéraires

Difficultés rencontrées (vis-à-vis de l'oral)

1) Éprouvez-vous du mal à parler en français ?

☑ Oui, ☐ un peu, ☐ non

2) Et en classe, est ce que vous prenez la parole ?

☐ Oui, ☐ un peu, ☑ non

3) Dites pourquoi ?

Parfois j'ai pas trouver les idées et je ne comprend pas la question, a cause de la peur et je parle plus timide

4) Dans le module de compréhension et expression orale avez-vous du mal à prendre la parole en classe ?

☐ Oui, ☑ un peu, ☐ non

5) Est-ce que vous posez des questions ?

☐ Souvent, ☐ parfois, ☐ rarement, ☑ jamais

6) Est-ce que vous demandez des explications ?

☐ Souvent, ☐ parfois, ☑ rarement, ☐ jamais

7) Vos réponses aux q uestions des enseignants sont :

☐ Des oui et non, ☑ Des mots

☐ Des phrases courtes, ☐ Des phrases relativement longues

8) Est ce que vous prenez la parole dans les autres modules ?

☐ Souvent, ☐ parfois, ☑ rarement, ☐ jamais

9) *quelles sont les* raisons qui vous encouragent à prendre la parole ?

1

Peut être l'encouragement de l'enseignante, de mes camarades et le sujet proposé, la note de participation

10) Quelles les choses qui vous empêchent de prendre la parole ?

La peur de la réaction de l'enseignant, la timidité le sujet n'est pas motivante

Impression sur le module de compréhension et expression orale :

11) Qu'est ce que vous attendez du module de C.E.O ?

Être capable de parler facilement la langue française

12) D'après vous c'est quoi l'objectif du module de C.E.O ?

Pour maîtriser la langue et donner la point de vue

13) Les activités de production orales vous semblent :

□ Facile ☒ moyenne □ difficile

14) Est-ce que le module vous a-t-il été utile dans vos études ?

□ Non □ un peu ☒ oui

15) Vous pouvez préciser ce qui vous a aidé le plus ?

Les documents sonores, la compréhension orale

Le travail en groupe

16) le module a-t-il permis de vous débarrasser de certaines difficultés ? Si oui lesquelles ?

Oui, Le complexe de parler, la timidité devant les autres

17) quel genre d'activités vous semblent les plus fructueux ?

Le débat et le dialogue

18) Quelle activité vous semble ennuyeuse et inutile ?

Les poèmes

19) quelles activités vous ont aidé davantage pour l'apprentissage de l'oral ?

Le dialogue, le débat, la compréhension orale

Contenu

20) Si vous pouvez choisir les activités à faire en classe dans le module de C.E.O, lesquelles vous allez choisir ?

- Répéter un dialogue □

2

- Produire des portraits ou des dialogues à base d'exemple déjà étudié en classe (dialogue, extraits étudié ou texte) ☐
- Discussion à propos d'un sujet (donner votre point de vue) ☑
- Décrire ou commenter (une image, un texte, un extrait d'émission) ☑
- Faire des jeux de rôles (imaginez des scènes et des situations)
- Jeux ☑ et devinette ☑
- Questions / réponses ☑
- Réciter des textes littéraires (Chant ☐ poème ☐ ou pièce théâtrale ☐)
- Problème à résoudre ☐ et débats ☑
- Exposé oral ☐

21) vous préférez que les sujets des activités soient des:

☐ Thèmes choisis par l'enseignant

☐ Thèmes choisis par les étudiants

☑ Thèmes choisis en accord entre l'enseignant et les apprenants

22) Vous optez pour des activités dont le contenu est:

☐ À portée restreinte (rituels journalier)

☐ Relativement limitée (sujets familiers)

☑ Sans limites (discussion demandant réflexion et engagement personnel)

23) Quel sujet vous préférez aborder ?

☐ Actualité, ☑ sujet proche de vous, ☐ divers

Pour quel matériel?

24) Vous souhaitez effectuer des activités :

☑ Avec support ☐ Sans support

25) Si vous êtes pour les activités avec support, quel matériel vous préférez ?

☐ Texte écrit, ☐ matériel auditif, ☐ visuel, ☑ audio-visuel, ☑ multi-codique, ☑ authentique

26) longueur du document:

3

☐ minimales (phrases isolées, listes de vocabulaire)

☑ substantielle (dialogue, histoire)

☐ relativement long

27) source du document:

☐ pédagogique

☑ semi-pédagogique

☑ authentique

28) usage du document

☐ rigide (le discours se tient de prés au matériel, par exemple question de contrôle sur un texte donné)

☐ flexible (le discours dépasse le cadre imposé par le matériel)

☑ libre (le matériel sert de tremplin pour des activités linguistiques ou non linguistiques)

Activités didactique :

29) Quelle méthode vous préférez :

☑ avoir le plan du cours au début de la séance
☐ Finir par le constater vous-même

30) Les règles de langue :

☑ Explicite, ☐ Implicite

Forme :

31) Comment vous préférez le travail en classe :

☐ Individuel, ☐ A deux, ☑ En groupe

32) Pendant les activités vous préférez :

☐ L'implication de l'enseignant dans les tours et les activités

☑ Vous préférez réaliser des activités entre étudiants

Nature d'intervention

33) Pour prendre la parole d'habitude :

☐ l'enseignant désigne celui qui doit agir

☑ vous demander la parole Je préfère prend la parole

☑ il y'a un ordre suivi exemple : la liste, ou bien un tour de table.

4

34) Vous préférez effectuez les activités

☐ Immédiatement

☑ Qu'on vous accorde un peu de temps pour préparer votre intervention (discours élaboré)

☑ Qu'on vous donne le sujet de la séance prochaine, pour pouvoir préparer à l'avance.

La disposition spatiale :

35) Quelle disposition vous convient le plus en séance d'expression orale ?

☐ Les rangers

☑ La table ronde

☐ Chaque groupe autour d'une table

La correction :

36) Quelles modalités de correction vous met le plus à l'aise et vous semble utile ?

☐ Autocorrection, ☐ entre pair (avec les amis), ☑ par l'enseignant

37) Selon vous la correction sera plus efficace si elle se fait :

☐ Immédiatement, ☑ à la fin de la séance

38) à la fin de cette année, est ce que vous croyez que vous disposez actuellement de moyen d'expression et d'outil langagier différents de ceux dont vous disposiez en début d'année ?

☑ oui, ☐ non

39) Vous pouvez préciser lesquels ?

la compréhension de l'écrit, j'ai pas les fautes sont diminuées, le langage est bien améliorer la communication avec les autres

40) Êtes-vous sensible à ça ?

.....

.....

5

5. La fiche du professeur N 01 : *Parler de sa vie d'étudiant.*





Objectifs:

1. Comprendre un extrait parlant de la vie des étudiants.
2. Comprendre un extrait évoquant les difficultés rencontrées et la nécessité du travail des étudiants.
3. Reconnaitre les expressions utilisées pour parler de son quotidien.
4. Reconnaitre les expressions utilisées pour décrire ses circonstances, ses préférences, ses difficultés à l'université.
5. S'entrainez à parler de ses activités ; ses préférences ; ses soucis à l'université et maîtriser le lexique relatif à ce milieu.

Niveau : Avancé à partir de B1

Public : adolescent et adulte

Durée : Pour mener l'intégralité de la fiche, prévoir deux séances au minimum. La première séance de compréhension orale, d'abord repérer le lexique propre à la vie universitaire et à la fin de la séance faire une liste d'expression propre au milieu universitaire: campus, amphithéâtre. La seconde séance de production orale est une séance de production orale: en premier lieu les étudiants parlent de leur vie à l'université, de ce qu'ils aiment dans cette nouvelle vie, de ce qu'ils détestent, de leurs découvertes et du changement qu'ils ont ressenti. En deuxième partie de la séance ils préparent des jeux de rôle pour aborder le travail des étudiants.

Matériel : Pour réaliser cette fiche, il faut :

- ✓ Imprimer et photocopier la feuille d'activités
- ✓ Télécharger l'extrait sonore





Déroulement de la séance :

Mise en route

- ✓ Cette séance de compréhension exploite deux extraits, le premier sera utilisé comme déclencheur, il peut assurer la phase de pré-écoute. On distribue dés le début la feuille d'activité.
- ✓ Comprendre la situation de communication et répondre à la première série de question.

Compréhension globale 1 (Extrait N 1) :

Cette phase est une phase de discrimination,

1) Il faut lancer l'extrait puis discuter ensemble de la situation de communication, les intervenants et le thème en question (Découvrir l'extrait)

2) Répondre à l'activité 1 et 2. L'objectif de cette activité est de découvrir des mots relatifs au contexte universitaire.

Ce support sert de déclencheur pour aborder le thème.

- ✓ Aborder la deuxième série d'exercice

- ✓ Lancer le second extrait comprendre la situation de communication et répondre aux activités de compréhension.

Compréhension globale 2 :

Les activités 3 et 4 sont des activités de compréhension globale du deuxième extrait. L'exercice 3 est un exercice à choix multiples. On lance la séquence en question et les étudiants doivent choisir la bonne réponse parmi les trois proposées. Certains étudiants réussiront à faire cette activité d'une seule écoute.

L'exercice 4 est un texte à trou. C'est un exercice de repérage. On donne le mot prononcé dans le document sonore. C'est une activité d'écoute sélective.

Compréhension orale détaillée

L'activité 5 était proposée dans l'objectif de travailler l'écoute détaillée, il s'agit d'une série de question ouverte, où l'étudiants est appelé à comprendre et reformuler les réponses.

Production orale

Il faut consacrer une séance à la production orale, elle sera répartie en trois étapes :

Etape 1 :

A la suite des activités de Compréhension orale, l'enseignant doit passer à une étape d'élaboration de liste d'expressions fréquentes possibles pour :

- ✓ Parler et décrire son quotidien.
- ✓ Parler de la vie à l'université (termes relatif au contexte universitaires)
- ✓ Parlez des difficultés rencontrées à l'université

Il est préférable de noter les expressions sur le tableau de façon à faire des listes. L'objectif de cette activité c'est de fixer une liste d'expression à noter pour pouvoir les retenir

Etape 2 :

- ✓ Pour s'entrainer les étudiants peuvent parler de leur vie à l'université à tour de rôle, chacun décrit son quotidien, ces préférences, ses meilleurs moments, les choses appréciées et les difficultés rencontrés, la différence par rapport à leur vie d'avant.

Etape 3 :

Dans cette activité il faut former des groupes de 3 à 4 personnes pour faire des jeux de rôle, les étudiants préparent une discussion autour de l'idée de travailler en parallèle avec les études. Ils abordent dans ce cas leurs situations, les changements dans leurs vies, les difficultés et l'idée du travail et sa faisabilité en même temps que les études, les métiers convenables.

L'objectif de ce jeu est de libérer l'expression et favoriser le travail en groupe. Les apprenants peuvent demander des précisions. Parler de soi et de ses soucis en tant qu'étudiant permet de donner libre cours à l'expression.

Remarque : le premier extrait est tiré d'un ouvrage « Exercices d'oral en contexte, niveau intermédiaire »

6. Fiche du professeur N 02 : *comprendre un sketch et comparer les cultures*

Objectifs:

1. Comprendre et faire la découverte du genre « sketch »
2. Connaitre le festival du rire de Marrakech.
3. Repérer les thèmes abordés dans un extrait de longueur moyenne.
4. Découverte de différence entre la culture française et la culture marocaine.

Niveau : Avancé à partir de B1

Public : adolescent et adulte

Durée : Pour mener l'intégralité de la fiche, prévoir au moins 2 ou 3 séances d'une heure. La première partie de compréhension orale, prendra 45 minutes à 1 heure cette partie est à réaliser entièrement pour atteindre les objectifs de la fiche. La deuxième partie est consacrée à la production orale autour des sujets abordés dans l'extrait.

Matériel : Pour réaliser cette fiche, il faut :

- ✓ Imprimer et photocopier la f**euille d'activités**
- ✓ **Télécharger l'extrait sonore**



Gad Elmaleh au festival du rire de Marrakech.mp4

Déroulement de la séance :

Mise en route

- ✓ Motiver les apprenants en précisant qu'on a choisi de travailler un document intéressant et surtout humoristique, nous laissons le choix aux étudiants entre faire une écoute directe ou séquentielle.
- ✓ On distribue la feuille d'activité, il faut accorder un temps de lecture des activités
- ✓ Lancer l'extrait

Compréhension globale

Répondre aux questions de la première activité, l'objectif de cette activité est de :

- ✓ Découvrir le genre sketch et le monologue
- ✓ Connaitre le comédien Gad El Maleh.

- ✓ Approfondir des informations sur un événement culturel très connu « le festival du rire de Marrakech »

Compréhension orale détaillée (1)

L'objectif de cette activité est de lister les thèmes évoqués dans l'extrait, les étudiants sont appelés à connaitre comment procède le comédien dans cet extrait, car il fait une comparaison entre la culture de la France et la culture du Maroc.

Pour effectuer cet exercice, il faut procédés à une écoute séquentielle, après le repérage de chaque thème, il est recommander de suggérer aux étudiants une reformulation de l'idée évoqué, cette reformulation représente une occasion pour une discussion et un échange de point de vue (dans cette partie de l'activité, l'enseignant est appelé à pousser les apprenants pour agir en posant des question, en demandant des précisions et des exemples de leur entourage et leur vécu, les corrections doivent être souples et réduite pour laisser place à l'intervention libre et spontanée).

Compréhension orale détaillée (2)

Les deux dernières activités sont des activités de repérage sonore, il faut faire une écoute sélective. L'exercice 3 est un exercice à trous. On lance la séquence en question et les étudiants essayent de trouver les mots qui manquent.

L'exercice 4 consiste à relier les passages dans la case A avec les passages dans la case B. c'est un exercice de repérage sonore et de synthèse en même temps.

Production orale

- ✓ Le premier objectif c'est d'amener l'étudiant à décrire des éléments de sa culture.
- ✓ Le deuxième objectif c'est de comparer une pratique, événement ou tradition dans deux cultures différentes.

Dans cette activité les apprenants sont appelé à choisir l'un des thèmes abordés par le comédien et ils le décrivent selon la culture algérienne en précisant la différence par apport à la culture française.

Nous suggérons de faire un tour de table pour garantir l'intervention de tous les étudiants, on leur accorde l'occasion de discuter et de donner leur avis autour des points de vues de leur camarade.

7. **Fiche du professeur N 03 :** *Des conseils indispensables avant de voyager*

Objectifs:

5. Comprendre les conseils d'un spécialiste médecin.
6. Enrichir le vocabulaire.
7. Repérer les expressions utilisées pour donner conseil.
8. S'exercer à donner des conseils.

Niveau : Avancé à partir de B1

Public : adolescent et adulte

Durée : Pour mener l'intégralité de la fiche, prévoir deux séances au minimum. La première partie de compréhension orale prendra 30 minutes et la première partie de production orale prendra le reste de la séance. La seconde partie de production orale nécessitera une autre séance pour son accomplissement.

Matériel : Pour réaliser cette fiche, il faut :

- ✓ Imprimer et photocopier la feuille d'activités
- ✓ Imprimer et découper les cartes de situation pour la production orale
- ✓ Télécharger l'extrait sonore



sante_voyage.mp3

Déroulement de la séance :

Mise en route

- ✓ Expliquer les étapes à suivre dans cette séance, faire une phase de pré-écoute, dans cette phase on explique le thème du jour, la nature de l'extrait et l'objectif de la séance.
- ✓ On distribue la feuille d'activité, il faut accorder un temps de lecture des activités
- ✓ Lancer l'extrait

Compréhension globale (1)

Cette phase est une phase de discrimination,

Il faut lancer l'extrait puis discuter ensemble de la nature de l'extrait, les intervenants et le thème en question, ainsi que le public visé.

- ✓ Découvrir le reportage.
- ✓ Comprendre le sens de quelques mots nouveaux

Compréhension globale (2)

On lance l'extrait une deuxième fois pour faire la première activité, L'objectif de cette activité est de relever des mots nouveaux cités dans le document sonore selon leur définition.

Compréhension orale détaillée (1)

Les activités 2 et 3 sont des activités de repérage sonore, il faut faire une seconde écoute.

L'exercice 2 est un exercice à choix multiples. On lance la séquence en question et les étudiants doivent choisir la bonne réponse parmi les trois proposées. Certains étudiants réussiront à faire cette activité d'une seule écoute.

L'exercice 3 consiste choisir entre deux expressions, celle qui était énoncé dans le document. C'est un exercice de repérage. On donne les synonymes donc cette activité permet d'enrichir le lexique.

Compréhension orale détaillée (2)

L'activité 4 était proposée dans l'objectif de travailler l'écoute sélective avec les apprenants et en parallèle pour repérer le genre qui domine l'extrait exploité. Il faut relever les expressions de conseil.

Pour faire cette activité il faut lancer le passage qui reprend les conseils de la spécialiste aux téléspectateurs.

Production orale

Etape 1

A la suite des activités de Compréhension orale, l'enseignant doit passer à une étape d'explication ; comment conseiller ? Quelles sont les expressions utilisées pour donner conseil à quelqu'un.

- ✓ Dans cette étape on demande aux étudiants de proposer des expressions fréquentes ou des expressions qu'ils utilisent pour conseiller. Il est préférable de noter les expressions sur le tableau de façon à faire une liste. L'objectif de cette activité c'est de découvrir comment conseiller et de fixer une liste d'expression.
- ✓ Pour s'entrainer les étudiants peuvent se donner des conseils pour ne pas contracter le covid-19, ou bien comment il faut agir en cas de contamination. (Cette fiche était mise à l'épreuve pendant la pandémie)

Etape 2

Pour aller plus loin, nous pouvons consacrer une séance à un jeu de production orale.

Dans cette activité il faut former des groupes de 4 personnes et désigner une personne porte-parole de chaque groupe. Il y'a des cartes qui contiennent des situations problèmes, on prend une carte à chaque fois, les groupes proposeront des conseils, le groupe qui propose les meilleurs

conseils gagne la carte. Et à la fin on fait le compte, le groupe avec le plus grand nombre de carte remporte la partie.

L'objectif de ce jeu est de libérer l'expression, et de favoriser le travail en groupe. Les apprenants peuvent demander des précisions et donner leurs avis.

Le climat de compétition donne libre cours à l'expression et la négociation dans le jeu.

Remarque : cette proposition est inspirée d'une fiche présente sur le site RFI, avec des modifications et des retouches.

https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/societe/donner-des-conseils-medicaux-avant-un-voyage/1

8. Fiche du professeur N 04 : *prendre position pour ou bien contre*

Objectifs :

6. Comprendre un reportage télévisé
7. Relever les expressions permettant d'exprimer sa position.
8. Prendre une position et exprimer son avis autour d'un sujet (pour ou contre).

Niveau : Avancé à partir de B1

Public : adolescent et adulte

Durée : Pour mener l'intégralité de la fiche, prévoir au moins 2 séances d'une heure et demie. La première séance est pour la compréhension orale. La deuxième séance est une séance de mise en œuvre des acquis par l'expression orale.

Matériel : Pour réaliser cette fiche, il faut :

- ✓ Imprimer et photocopier la f**euille d'activités**
- ✓ Imprimer la fiche des thèmes et avoir des numéros de 1 à 17 sur des bouts de papier.
- ✓ Télécharger l'extrait sonore



devoir de maison pour ou contre.mp4

Déroulement de la séance :

Mise en route

- ✓ Pour introduire le cours, nous pouvons commencer par expliquer le sujet de la séquence, exprimer son avis autour d'un sujet se, comprendre un reportage.
- ✓ On distribue la feuille d'activité, il faut accorder un temps de lecture des activités.
- ✓ Lancer l'extrait.

Compréhension globale

Répondre au premier et au second exercice, l'objectif de ces deux activités c'est la compréhension générale de l'extrait, son thème et les intervenants.

- ✓ Découvrir un reportage et son thème
- ✓ Distinguer les intervenants et la position de chacun

Compréhension orale détaillée

- ✓ L'objectif de l'activité (3) est de relever les expressions utilisées pour donner son avis, déterminer la position de chaque intervenant.

Pour effectuer cet exercice, on peut proposer une écoute séquentielle, il est recommandé de demander aux étudiants les expressions utilisées pour préciser la position. Et les arguments avancés par chacun.

- ✓ Les deux dernières activités sont des activités de repérage sonore, il faut faire une écoute sélective.

L'exercice 3 est un exercice à trous. On lance la séquence en question et les étudiants essayent de trouver les mots qui manquent. L'exercice 4 consiste à relier les passages dans la case A avec les passages dans la case B. c'est un exercice de repérage sonore et de synthèse en même temps.

Production orale

- ✓ Le premier objectif c'est d'amener l'étudiant à maitriser les expressions à utiliser pour exprimer son avis, les expressions pour et contre.
- ✓ Le deuxième objectif c'est d'engager des discussions en classe sous forme de jeu de façon à délibérer l'expression et impliquer tous les apprenants.

1) La première étape de la production orale, Il faut demander aux apprenants de donner les expressions possibles pour exprimer sa position : pour / contre / neutre / pour avec réserve / contre avec réserve / ne pas prendre position. Il est recommandé de noter les expressions au tableau.
2) Pour la deuxième séance, Nous avons la possibilité de faire deux activités de production orale :

- ✓ La première consiste à reprendre le thème devoir de maison et faire un tour de table pour connaitre l'avis de chaque apprenant, en justifiant sa position
- ✓ Pour la deuxième activité, il faut partager la classe sen deux clans (un groupe pour/ un groupe contre). Proposer une liste de sujet, opter pour un tirage au sort pour choisir le thème à évoquer. Un étudiant prend un bout de papier au hasard sur lequel il y'a un numéro. Chaque numéro fait référence à un sujet.

Le premier groupe commence à donner des arguments pour le sujet, l'autre clan donne des arguments contre. Ils interviennent à tour de rôle. On leur accorde l'occasion de discuter et de donner leur avis autour des points de vue de leur camarade.

9. Feuille d'activités des étudiants N 01 : *Parler de sa vie d'étudiant.*





Activité 1 : Donnez la bonne réponse.

1. Combien de personne on entend dans cet extrait ?

……

2. Où ils sont ?

……

3. Comment s'appelle la fille?

……

4. Est-ce qu'elle habite avec ses parents maintenant ?

……

5. C'est quoi le sujet de cette discussion

……

Activité 2 : mettez vrai ou faux.

1. C'est le week-end. …….
2. La fille aime sa nouvelle vie ……
3. Elle met beaucoup de temps pour arriver à la fac ……
4. Elle n'aime pas le professeur qui donne des cours de théâtre ……
5. Elle fait du volley avec ses amis ……
6. Elle n'apprécie pas les cours à l'amphithéâtre ……...

Activité 3 : cochez la bonne réponse :

1. c'est quoi le genre de l'extrait :

☐ Une interview

- ☐ Un reportage
- ☐ Une émission

2. De quoi parle cet extrait
   - ☐ Le travail des étudiants une chance ou une nécessité
   - ☐ Le travail des étudiants et son danger
   - ☐ Le travail des étudiants une chance ou un danger
3. Combien de jour par semaine travaille Zoé chabot :
   - ☐ Deux jours.
   - ☐ Trois jours
   - ☐ Toute la semaine.
4. Zoé chabot a :
   - ☐ Réussit ses examens du premier semestre
   - ☐ Raté ses examens du premier semestre
   - ☐ Faillit rater ses examens du premier semestre
5. A partir de combien d'heures de travail il devient impossible de suivre ses études selon le professeur de l'université :
   - ☐ A partir de vingt heures par semaine
   - ☐ Moins de vingt heures par semaine
   - ☐ Au-delà de vingt heures par semaine

<u>Activité 4:</u> Complétez le passage suivant avec les expressions appropriées:

Ce n'est pas indispensable pour ……mais c'est indispensable pour…….. et avoir une vie à coté pouvoir ……..et pouvoir ……..avec des amis.

<u>Exercice 5</u>: répondez aux questions suivantes :

1. Combien d'heures travaille Zoé Chabot par semaine et combien elle touche ?

……

2. Qu'est-ce que Zoé a fait pour sauver son année universitaire ?

……

3. Est-ce que ses parents lui donnent de l'argent ?

……

4. Quelles sont les métiers exercés par les étudiants qui étaient présents à l'amphi ?

……

5. Lisa Mohellebi contrairement à la première étudiante s'en sort mieux, pourquoi?

……

Production orale :

1. A tour de rôle, Décrivez votre vie universitaire, les changements par rapport à votre vie d'avant, votre quotidien, vos préférences, les choses appréciées et les difficultés rencontrés.

2. Formez des groupes de 3 à 4 personnes pour faire des jeux de rôle : Imaginez des situations de regroupement d'étudiants. Vous aborder vos difficultés rencontrées depuis que vous êtes à l'université. Il faut introduire l'idée du travail et sa faisabilité en même temps que les études : les métiers convenables, les conditions, et les contraintes.

10. Feuille d'activités N 02 : : *comprendre un sketch et comparer les cultures*

Gad Elmaleh au festival du rire de Marrakech.mp4

Activité 1 :

1- Quel est le genre de cet extrait ?

……

2- Dans quel cadre ça se déroule ?

……

3- Où se déroule l'événement ?

……

4- Qu'est-ce qu'on sait à propos de cet événement ?

……

……

5- Qui est l'intervenant ?

……

6- Comment on appelle ce type d'intervention ?

……

Activité 2 :

1. Relevez les thèmes abordés :

   1/……2/……

   3/……4/……

   5/……6/……

   7/……8/……

   9/……10/……

   ……

   …..……

2. Pour chaque thème aborder l'intervenant fait une comparaison entre quoi et quoi ?

   ……

   ……

   ……

Activité 3 :

En fonction de ce que vous entendez, complétez le passage suivant :

Le seul poisson que j'aime bien c'est le ……. Que tu achètes pour les petits yak hadak le petit poisson rouge qui ne sert à rien à part à ……..des …… de conversation du genre ohhh il n'est pas encore mort ! ce n'est pas …… ça tu achètes un …….. et la seule chose que tu attends est de le voir mourir ? Ce n'est pas un …… ?

Activité 4 :

reliez chaque passage avec l'expression qui convient :

A	B
• Il ne faut surtout jamais • Nos parents ils • Les parents de la méditerranée • Ils	• Ne sont pas de vrai autoritaire • Ne savaient pas nous parler • Ne sont pas vraiment autoritaires. • Frapper ton enfant quand tu es en colère.

Activité 5 : (Production orale)

Vous devriez choisir un des thèmes évoqués par le comédien dans l'extrait, ensuite vous décrivez cet élément selon notre culture algérienne en le comparant avec la culture française.

11. Feuille d'activités N 03 : *Des conseils indispensables avant de voyager*

sante_voyage.mp3

Activité 1 : Donnez la bonne réponse.

1. On le dit d'une maladie sans conséquence grave qui se guérit :

……

2. C'est un trouble de l'appareil digestif ; on l'appelle aussi la tourista :

……

3. On le dit d'une maladie qui concerne le cœur et la circulation sanguine :

……

4. C'est une maladie qui s'attrape par une piqûre de moustique et se manifeste par de la fièvre

……

Activité 2 : Cochez-la ou les bonnes réponses.

Quel sujet aborde le professeur Matheron ?

- ☐ Les maladies fréquentes contractées à l'étranger
- ☐ Toutes les maladies pouvant être contractées à l'étranger

Qu'apprend-on sur ces maladies ?

- ☐ Elles peuvent être graves.
- ☐ Elles peuvent être bénignes.
- ☐ Elles sont souvent rares.

Selon le Professeur Matheron, il est important de consulter avant de partir :

- ☐ Pour avoir des conseils de prévention d'un médecin
- ☐ Pour acheter les médicaments
- ☐ Pour avoir une prévention du paludisme si nécessaire

Où peut-on aller consulter avant de partir en voyage ?

- ☐ Chez un médecin généraliste
- ☐ Dans un centre spécialisé
- ☐ Dans une pharmacie

Activité 3 : Entourez le terme énoncé par le médecin parmi deux expressions synonymes.

« Alors c'est important vraiment de consulter avant de partir. D'abord pour **mettre à jour / actualiser** le calendrier **des vaccins** / **vaccinal** habituel qui devrait être à jour. C'est important aussi pour pouvoir **avoir des conseils de prévention des / prévoir les** différentes maladies que j'ai citées, pour avoir des vaccinations spécifiques à chaque destination, pour avoir aussi une prévention du paludisme quand c'est indiqué. Et c'est important de le faire en consultation médicale, parce que ce qu'on va **prescrire / administrer** ou ce qu'on va conseiller dépend de chaque **patient / personne qui vient consulter**, de ses **maladies précédentes / antécédents**, s'il a une autre maladie, si c'est une femme **qui attend un enfant / enceinte**, son âge, le lieu de destination…Ça peut tout à fait être fait par un médecin généraliste, ça c'est clair. Mais bon, il y a des centres dédiés. Et il y a une prévention pour laquelle il faut vraiment **avoir recours / faire appel** à un centre spécialisé, c'est la vaccination contre la fièvre jaune, puisque ça ne se fait que dans des centres agréés par l'agence régionale de santé. »

Activité 4: Le professeur donne des conseils en utilisant des expressions spécifiques. Complétez les phrases suivantes avec le terme approprié:

1. Pour les femmes,……un test de grossesse avant de partir en voyage.

2.……se prémunir contre les moustiques.

3. …… vous fassiez appel à un centre spécialisé pour des vaccinations spécifiques.

4. …… consulter le médecin avant de partir.

Exercice 5: À vous ! Donner des conseils :

1. Quels conseils de santé pourriez-vous présenter à des étudiants partant en voyage d'étude dans votre pays ?

2. A l'occasion de la reprise des cours. Quels conseils donneriez-vous aux étudiants pour éviter d'être contaminer par le covid19 ?

3. Nous vous proposons une série de situations problème, chaque groupe peut tirer une carte, il propose le problème à l'autre groupe et demande des conseils.

Les autres groupes proposeront à leur tour des conseils et des solutions. Apres négociations et discussions on passe la carte au groupe qui donne le meilleur conseil. L'équipe qui gagne le plus de carte remporte la partie.

Votre ami part dans un mois vivre en Chine, il ne parle pas du tout chinois. Que peut-il faire ?	Ton ami fume plus de deux paquets de cigarettes par jour. Donnez-lui quelques conseils pour quitter ou diminuer le tabac	Votre frère a peur de l'avion, et il doit partir en voyage en Europe. Que lui conseillez-vous pour maîtriser sa peur ?	Votre ami a attrapé un bon rhume ce dernier week-end. Donnez-lui quelques conseils pour que sa situation s'améliore.
Un ami veut aller à une fête le soir, mais le lendemain il a un test important à l'Université, il ne sait pas quoi faire. Que lui conseillez-vous ?	Un camarade est toujours en retard parce qu'il n'arrive pas à sortir du quartier à sa station, les gens ne le laissent pas passer. Que peut-il faire pour régler ce problème ?	Votre sœur est triste parce que ses amis ont formé un groupe de musique, mais elle ne joue pas d'instrument et elle ne sait pas chanter. Que peut-elle faire ?	Un camarade a fait tomber un livre emprunté à la bibliothèque dans les toilettes. Il ne sait pas quoi faire. Quels conseils pouvez-vous lui donner ?
Votre ami veut offrir quelque chose de spécial à sa mère pour son anniversaire. Que pourrait-il acheter ?	Une amie veut acheter un chien, mais ses parents sont contre et ils refusent de le garder dans son absence. Que lui conseillez-vous ?	Votre collègue vous demande de l'aide parce qu'il doit rendre un rapport de 30 pages pour le lendemain, que lui conseillez-vous de faire !	Votre tante veut apprendre à utiliser twitter, mais elle sait à peine se servir d'un téléphone, comment pouvez-vous la conseiller ?

Votre sœur vient de se disputer avec sa meilleure amie, elle vient vous voir pour que vous l'aidiez à oublier rapidement. Quels conseils vous pouvez lui donner ?	Un ami vient vous voir, il est stressé parce qu'il a un test de français dans 5 heures et il n'a pas commencé à réviser. Quels conseils vous pouvez lui donner ?	Vous faites du shopping avec votre amie, elle a des problèmes d'argent mais elle est sur le point d'acheter une robe très chère. Que lui dites-vous	Une camarade veut devenir promeneuse de chiens pour gagner un peu d'argent, mais elle ne sait pas comment trouver ses premiers clients. Elle vous demande de l'aide.
Un ami souffre d'insomnies, il vous demande si vous connaissez des trucs pour dormir. Que lui conseillez-vous de faire?	Votre ami veut arrêter ses études de Droit pour commencer des études d'Arts de la Scène, ses parents s'y opposent. Que lui conseillez-vous ?	Votre ami travaille plus de 10 heures par jour et il est très stressé. Donnez-lui des conseils pour que sa situation change.	Votre ami a pris du surpoids ces derniers mois et il a dû mal à récupérer sa vie d'antan. donnez-lui quelques conseils pour que sa situation s'améliore.
votre neveu veut participer à The Voice pour devenir la nouvelle star, mais il chante horriblement faux. Quels conseils pouvez-vous lui donner ?	Vous attendez le bus, quand le téléphone de votre voisin tombe sur la route, il y a beaucoup de voitures. Que lui conseillez-vous de faire !	Un ami est accusé de tricherie lors du passage d'un examen important, mais il n'a rien fait et il veut aller s'expliquer avec le professeur. Comment pouvez-vous l'aider ?	Votre cousin a emprunté la voiture de ses parents sans autorisation et il a eu un accident. Il vous demande de l'aide, quels conseils pouvez-vous lui donner ?

12. Feuille d'activités N 04 : Donner son avis pour ou contre

devoir de maison pour ou contre.mp4

Activité 1 :

7- De quel genre d'émission, il s'agit dans cet extrait ?

……

8- Où se trouvent les intervenants ?

……

9- C'est quoi le sujet de cette émission ?

……

10- Combien de personnes, parlent dans cet extrait?

……

11- Pourquoi ils sont interrogés, qu'est-ce qu'ils expriment dans cette émission ?

……

Activité 2 :

3. Donnez la position de chaque intervenant:

Intervenant	D'accord	Pas d'accord	Ni pour ni contre
1			
2			
3			
4			
5			

Activité 3 :

En fonction de ce que vous entendez, complétez le passage suivant :

……que c'est bien qu'il y'en a un petit peu. Après……..……ne peuvent pas ……et leur faire faire les devoirs comme on voudrait leur faire faire. Donc…….mais que ça soit …… et peut être que …….que les parents aient le temps quand même de s'en occupé.

Activité 4 : relevez de l'extrait les expressions utilisées pour exprimer :

La position pour	La position contre
• …….. • …….. • …….. • ……..	• …… • …… • …… • ……

Activité 5 :

- Quelle est la position de la première intervenante ?

……

……

- Relevez les arguments qu'elle avait évoqués ?

……

……

……

……

Activité 5 : (Production orale)

- ✓ A tour de rôle, donnez votre point de vue sur les devoirs de maison selon votre expérience en tant qu'étudiant. En justifiant votre position.
- ✓ Un étudiant prend un bout de papier au hasard sur lequel il y'a un numéro. Chaque numéro fait référence à un sujet. La classe sera partagée en deux groupe Le premier groupe commence à donner des arguments *pour* le sujet, l'autre clan donne des arguments *contre*.

13. La convention de transcription

Signe	Signification
Ens	Enseignant
Etu	désigne les étudiants, mentionnés avec des numéros selon leur prise de parole : Etu 1, Etu 2, Etu 3, etc.
Etu inc	les tours de paroles dont l'étudiant est incertain ou inconnu
EE	les réponses collectives au-delà de deux intervenants.
numéro	Chaque tour est numéroté
/	les pauses (chaque seconde est désignée par ce symbole, exemple 3 secondes ///)
Xxx	inaudible ou incertain
MOT	Noter en majuscule les terme sur lesquelles on insiste
( )	Remarque, commentaire, précision, la traduction d'un mot prononcé en arabe

14. Transcription extrait cours 1



cours univ ideale.wma

1. **Ens : oui bien sur//////////alors, bonjour, j'ai choisi pour cette séance de débattre un sujet qui soit un peut proche de vous // hein de votre vie à la fois estudiantine votre votre // de vos envies et de ce que vous désirez///bon bon pourquoi pour // savoir ce que vous souhaitez /// et comment vous imaginez une université idéale// vous êtes à l'université vous avez certainement hein pas mal de choses que ou certaines choses que vous appréciez et pas mal de choses que vous souhaitez voir euh changer ou voila voir différentes // on a choisit cette thématique // décrivez ce qui selon vous serez une université idéale// alors là vous avez le droit de parler de tous les sujets que ce soit par rapport aux locaux c'est à dire par rapport aux classes , par rapport à je ne sais pas la bibliothèque // au milieu là où vous étudiez// donc par rapport à l'organisation des cours dont les programmes euhhh et la façon dont les cours se déroulent j sais pas la durée des séances etcétéra donc /// la vie estudiantine donc ce que vous souhaitez pouvoir faire à l'université pouvoir pratiquez, comment vous voyez euh vous imaginez la vie idéale des étudiants /// comment elle peut être par exemple //// vous pouvez aussi parlez donc des enseignants ce qu'ils peuvent faire / comment vous souhaitez les voir ou bien qu'ils se comportent pour faire ben pour que l'université soit idéale/// bien sur par rapport à vous /// l'évaluation hein si je parle de l'évaluation je parle des examens je parle des devoirs de maison je parle de ce que vous souhaitez qu'elle soit// là je vous demande vraiment votre avis à vous même ce de quoi vous rêvez comment vous imaginez même si ce n'est pas réalisable imaginez que ça peut se réaliser et dites moi exactement qu'est ce que vous souhaitez ah et comment vous imaginez la vie estudiantine et l'université xxxxx et comment vous voyez l'université idéale même si vous avez quelque chose que vous connaissez des université de l'étranger n'hésitez pas hein d'accord // on va faire un petit tour de table pour voir comment ou bien qu'est ce qui peut faire xxx si vous voulez on peut commencer par commenter l'université actuelle vous voulez faire ça/**
2. **Etu 1: oui**
3. **Etu 2: on va critiquer**
4. **Ens: oui /// toutes vos critiques / toutes vos critiques sont les bienvenus j'accepte tout ne vous en faites pas xxx je vais faire le tour pour voir qu'est ce qui vous dérange ou bien qu'est ce qui vous gène avant de passé à l'idéal donc je vous demande votre avis s'il vous plait ///**

15. Transcription extrait cours 2 :



24 oct. à 10.37.mp3

1. **2:27**
2. **Ens: c'est quoi votre sujet//**
3. **Etu1: l'adoption //des des animaux**
4. **Ens: l'adoption des animaux/ ouais/**
5. **Etu1: il y'a une grande différence entre nous et les/// les européens concernant l'adoption des animaux/ dans notre culture notre animaux ne dort // euh ne dort et mange avec nous au même place // et on les prend avec nous dehors**
6. **Ens: j n'ai pas compris// il dort avec nous ou bien il ne dort pas avec nous///**
7. **Etu1: non chez nous il ne dort pas avec nous/ à la même place et //**
8. **Ens: et il ne mange pas aussi avec nous oui/**
9. **Etu1: (l'étudiante fait signe avec sa tête affirmant la réponse) / par contre eux (bruit)**
10. **Ens: s'il vous plait un peu de calme/ s'il vous plait**
11. **Etu1: par contre eux leur euh leur animaux / restant chez eux à la maison tout le temps elles sortirent juste pour marcher**
12. **Ens: eum oui/ ils peuvent sortir juste pour marcher**
13. **Etu1: oui/ d'autre part il il vacciner les animaux à chaque fois//**
14. **Ens: par con/ euh oui d'une manière régulière / régulièrement leurs animaux sont vaccinés**
15. **Etu1: parce que euh parce que/ ils// ils mangeaient avec eux et dormir pour bien sentir**
16. **Ens: pour bien se sentir//// oui euh bon euh c'est vrai votre ami à évoquer le fait que que à l'étranger on promène son animal / ça veux dire on l'amène faire un tour hein /pour prendre de l'air**
17. **Etu2: ouais**
18. **Ens: ah le chat ou le chien on le prend pour euh/// pour**
19. **(9 :30 transcription de la fin du cours)**
20. **Ens :c'est clair // bon ah je crois qu'on peut s'arrêter à ce niveau là/// alors euh //vous allez respirer un p'tit peu cinq à dix minutes si vous voulez /// xxxx hein non pas trop/ pour finir rapidement tout à l'heure// alors il est dix heure il est onze heure moins quart vous sortez et vous revenez on va travailler de onze heure**
21. **Etu inc: on a terminé//**
22. **Ens: jusqu'a onze heure et demi peut être oui voilà**

23. **Etu5;: madame nous avons terminez la séance**
24. **Ens: En principe vous avez terminé mais comme on est euh on a commencé un ptit peu en retard on va récupérer leeee le le retard**
25. **Etu4: madame on est fatigué xxx**
26. **Ens: maximum c'est midi / midi on va sortir maximum /// d'accord/ vous n'avez pas de td à onze heure ///**
27. **Etu4: non/ normalement non le prof xxx**
28. **Ens: avec madame haid en principe mais elle n'est pas venue tout à l'heure donc euh//**
29. **Etu inc: oui**
30. **Ens: d'accord, ah vous respirez un ptit peu ah /// dix minutes vous voulez //**
31. **Etu3: dix minutes ouais**
32. **Ens: dix minutes de repos et on reprend**

16. Transcription extrait cours 3


24 oct. à 11.17.mp3

Extrait :

"lancement du document sonore conseil santé" de 00:00à 1:02)

1. **Ens: voilà //donc ici ah nous avons qui comme invité de l'émission**
2. **Etu1: docteur**
3. **EE: docteur**
4. **Ens: docteur/ professeur et encore elle est /**
5. **Etu2: spécialiste**
6. **Etu3: spécialiste**
7. **Ens: peut-être parce qu'elle dit// est ce qu'il faut aller voir des spécialistes // comme vous ou bien simplement des médecins généralistes donc ont déduit que c'est une spécialiste/ alors ici elle donne des conseils pour les personnes/// qui**
8. **Etu2: en voyage**
9. **Ens: vont ou bien qui ont programmé**
10. **Etu 2: un voyage**
11. **Ens: de faire des voyages à l'étranger parce que // euh souvent les personnes qui voyagent à l'étranger tombent malades ou bien risquent parfois de tomber malades et ici on évoque plusieurs maladies/ plusieurs // euh plusieurs problèmes/ elle dit fréquemment c'est entre quinze et soixante dix pourcent des personnes qui s' xxxxxx risquent de tomber malades // et là c'est un pourcentage très élevé entre quinze et soixante dix pourcent c'est vraiment important/ et puis on cite aussi les types de maladies possibles ou bien fréquentes/**
12. **Etu1: respiration**
13. **Ens: soit des problèmes respiratoires/ surtout il y'a un problème de diarrhée (chevauchement) qui s'appelle la tourista**
14. **Etu1: pneumo et cardiovasculaire**
15. **Ens: elle s'appelle la tourista par ce que c'est en raison de tourisme /// on se déplace on change on change de (chevauchement) voilà on change d'eau on change d'air d ou d'attraper la tourista et on parle aussi de paludisme/ c'est quoi le paludisme //// paludisme /////////// paludisme c'est aussi une forme de diarrhée mais c'est pas en raison c'est une maladie un peu grave hein / qui nécessite un une vaccination par exemple quand on va aux pays africains par exemple euh je ne sais pas/ des pays en Afrique en risque d'attraper le paludisme pourquoi parce que c'est une maladie qui qui qui se déclenche à cause d'une piqure de moustique/ c'est une moustique qui pique et puis aprés la personne elle à une diarrhée et une fièvre elle pense que c'est simple alors que c'est due à la piqure de moustique et c'est trés grave il faut une**

vaccination /// donc pour certaines destinations pour certain pays il faut prévoir une vaccination particulière /// bon ici on a invité euh le médecin ou bien la médecin spécialiste pour lui demander ///

16. **Etu 1: conseil**
17. **Ens: conseil/ alors elle a donné des conseils// quels sont les expressions qu'elle a utilisées**
18. **Etu1: c'est important de / il est important**
19. **Ens: il est important de / elle a dit plusieurs fois il est important /////////////// elle a dit aussi c'est important c'est toujours pareil ////////////encore qu'est ce qu'elle a dit ////////////////////////// hein //////////alors on a affaire à un médecin/ le médecin généralement il vous dit qu'il est important / c'est important il vous dit quoi aussi**
20. **Etu1: à vous il nous dit il est important à vous**
21. **Etu 4: interdit**
22.
23. **14:30**
24. **Ens: alors on commence / on va faire un tour de table haya (allons-y) les premiers haya le groupe (l'enseignante se dirige vers la première table)////// (l'étudiante prend une feuille et essaye de lire.) il ne faut pas rédiger/ c'est spontané c'est de l'oral vous allez leur parlez ils vont vous répondre et ainsi de suite / ce n'est pas la peine d'écrire //**
25. **Etu 5: il est important de faire // un régime particulier**
26. **Ens: parles à tes amis**
27. **Etu5: il est important faire de// de faire fort euh // régime**
28. **Ens: de faire un régime**
29. **Etu 5: régime et euh boire beaucoup de l'eau**
30. **Ens: et boire beaucoup d'eau ////////////////////// alors vous leur posez des questions si c'est (bruit)**
31. **Etu5: il faut faire le sport / il faut faire le sport aussi**
32. **Etu4: vous avez dit /// euh le régime particulier comment le régime particulier**
33. **Etu5: euh // il faut ah ne mange pas euh pendant euh seize heure pour euh seize heure madame le maximum**
34. **Etu4: il faut prendre quoi?**
35. **Ens: hum**
36. **Etu 5: pour perde toujours wache ngouloulhoum (comment ils s'appellent)**
37. **Ens: des calories**
38. **Etu 5: des calories euh au maximum / madame rtel rtel kifah ngoulouha (un demi kilo comment on le dit) rtel toujours**
39. **Ens: cinq cent gramme par jour**

40. **Etu 5: cinq cent gramme toujours**
41. **Ens: par jour**
42. **Etu 5: seize euh seize heures**
43. **Ens: seize heures de jeune**
44. **Etu 4: mais mais tu n'a pas détaillé ce qu'il faut// faire comme ça // par exemple xxxxx (bruit)**
45. **EE: le régime**
46. **Etu4: le régime consiste en quoi**
47. **Ens: chut // elle est obligée de poser des questions oui///**
48. **Etu 4: euh par exemple**
49. **Etu 6: des légumes**
50. **Etu 4: des soupes et des légumes**
51. **Etu 6: il faut manger tout qui est vert**
52. **Ens: tout ce qui est vert**
53. **Etu 6: tout ce qui est vert (bruit et chahut, des rires)**
54. **Ens: ça va / ça va / ça va**
55. **Etu 4: merci**
56. **Ens: merci /alors deuxième équipe (l'enseignante s'oriente vers une étudiante qui demande la parole) // qu'est ce que vous proposez ///**
57. **Etu 7: il faut d il faut faire un régime et éviter de // de manger du sucre // et et le pain et les pâtes et insiste beaucoup plus sur les salades et sur les plats qui ont beaucoup de légumes et vi et vitamines euh et c'est important aussi de faire le sport comme euh comme le footing chaque matin (bruit) et et aussi d' être être bien moralement et de ne pas être démoralisé (bruit, les étudiants parlent entre eux et expriment une appréciation de l'intervention de leur camarade)**
58. **Ens: vous avez des questions /// c'est parfait il n y'a rien à dire/ (le groupe à coté demande la parole) ouais /// alors vas-y Imad**
59. **Etu 8: il faut mettre un plan du régime // avec des euh cardiaux pour une sèchement magnifique et et baissé la graisse**
60. **Ens: pardon**
61. **Etu 9: et perdu perdu**
62. **Etu 8: et perdu la graisse / euh il faut il faut mettre un plan de régime / avec des exercices cardiaux**
63. **Ens; em**
64. **Etu 8: euh pour euh perdu la graisse et boire beaucoup d'eau**
65. **Etu 4: mais comment on comment on fait ce régime**

66. **Ens: comment on fait ce régime**
67.
68. **56:00 (transcription de la fin du cours)**
69. **Ens: bon c'était un plaisir // de passer ces moments avec vous / vous attendez juste un p'tit moment / je fais l'appel**

17. Transcription extrait cours 4



24 oct. à 08.57.mp3

(Extrait transcrit à partir de la 5 minutes et 56 secondes)

1. **Ens: donc je vais vous distribuer la feuille d'activité/// alors vous avez les exercices/ une série d'exercices (l'enseignante distribue les feuilles) xxxxxxxxxxxx..////// faites circuler s'il vous plait//////////////////////////ça va vous avez tous le les documents**
2. **Etu 1: non non madame**
3. **Ens: il y'a ceux qui ne l'ont pas il en manque combien deux//////////**
4. **Etu 2: trois xxxxx(bruit des chaises et chahut)**
5.

18. Transcription extrait Cours 5



25 oct. à 08.40.mp3

(Transcription qui commence depuis la 1iére minute et 20 secondes

1. **Ens: eh //////après on a ah l'exercice numéro deux qui va être //euh par rapport au thème abordé dans la vidéo// la vidéo elle est très longue neu / neuf minutes/// si vous avez envie on lance une première fois on écoute la aah le tout et après on va discuter/ si vous voulez qu'on arrête à chaque moment vous avez le droit de le demander d'accord**
2. **Etu1: on regarde le tout**
3. **Ens: on va essayer de voir le tout et après on commence les activités (la vidéo est lancée, 50 secondes)**
4. **Ens: si la qualité du son n'est pas très bonne après on va le euh le lancé avec le le téléphone // vous regardez la vidéo d'abord (suite de la vidéo, 8 minutes)**
5. **Ens: bon/ de quel genre il s'agit**
6. **Etu 1: 'un sketch**
7. **Ens :voilà/ il s'agit d'un sketch**
8. **Etu2: comédie**
9. **Ens :hein//**
10. **Etu inc: de la comédie**
11. **Ens : un sketch / c'est euh ///c'est d la comédie si vous voulez ////donc// ça s passe où ah ///**
12. **Etu1: dans une scène**
13. **Ens :dans une scène**
14. **Etu2: dans une scène de théâtre**
15. **Ens : dans un théâtre**
16. **Etu2: festival**
17. **Ens : xxxxx il s'agit d'un festival oui // alors là en parlant avec son fils il va détaillé// il a détaillé / il a donné donné des détails qu'il s'agit de / qu'il est au festival et c'est quel festival**
18. **Etu1: du rire**
19. **Etu2: du rire**
20. **Ens : le festival du rire de Marrakech/ d'accord//// (l'enseignante reprend la feuille d'activité) donc comme de quoi il s'agit //il s'agit d'un sketch**
21. **Etu1: d'un sketch**
22. **Ens : alors comment s'écrit sketch**

23. **Etu1: oui**
24. **Etu2: s/k/e/t/ c/h**
25. **Ens : s/ k/ e/ t/ c/ h il s'agit d'un sketch (l'enseignante attend que les apprenants note la réponse) ////////////////il s'agit d'un sketch/ euh dans // quel / ca////dre euh il // ça s déroule //// c'est dans le festival**
26. **Etu1: le festival du rire de Marrakech**
27. **Ens : du rire de Marrakech**
28. **Etu2: il s'appelle Marrakech du rire**
29. **Ens: donc vous connaissez**
30. **Etu2: ouais /// je vois souvent // de Gad el Maleh**
31. **Ens: le festival du rire de Marrakech alors Marrakech ça s'écrit (l'enseignante écrit le mot sur le tableau) deux r / a//// alors Marrakech c'est au Maroc /// euh qu'est ce que vous savez // à / propos de eee euh ce festival il se déroule combien de fois quand / où/ euh combien de fois/ qu'est ce que vous savez**
32. **Etu2: en principe c'est une fois par an**
33. **Ens: c'est une fois par an chaque année// et ça fait presque combien d'années qu'il est que que //qu'il euh se passe/ vous avez l'habitude de voir des vidéos de ce genre alors qui organise le festival //**
34. **Etu2: c'est Djamel je ne sais pas comment**
35. **Ens: c'est Djamel Debouz**
36. **Etu2: voilà**
37. **Ens: c'est le comédien Djamel Debouz qui organise ce festival chaque année et c'est le festival qui jusqu'a présent il a été organisé pendant dix ans ou douze ans je ne suis pas sûre mais de toute façon c'est organisé par Djamel Debouz euh le comédien aussi du même genre que celui que nous avons ici ah le comédien que nous avons ici // celui-là c'est qui**
38. **Etu2: Gad el Maleh**
39. **Ens: oui / c'est Gad el Maleh alors c'est des c'est des c'est des //// comédiens euh immigrés hein qui sont d'origine marocaine euh ou maghrébine en général hein parce qu'il y'a plusieurs comédiens qui passe euh dans ce spectacle il y'a des comédiens français et des comédiens maghrébins ou d'origine maghrébine qui habitent en France donc l'expression elle est intégralement en français mais quand même il existe quelques**
40. **Etu1: des mots en arabe**
41. **Ens: voilà je vous ai exprès choisi cet extrait// juste pour vous montrer que /// les immigrés ne parlent pas cent pour cent arabe**
42. **Etu1: mélange**
43. **Ens : ou cent pour cent français/// vous avez vous avez remarqué le langage c'est un langage très fluide// très rapide // il parle avec avec une aisance//plus avec une sorte d'accélération**

parce que c'est du français quotidien/ c'est pas le français académique scolaire que nous connaissons /// plus /// un marocain qui parle donc il a sa petite touche // ou bien il a son son propre langage ah ///donc ah bon il y'a plusieurs comédiens/ je n sais pas est ce que vous connaissez des comédiens hein de ce genre oh des comédiens qui passe sur scène/

44. **Etu2: Nawel Madani et Bouchra Beno**
45. **Ens: Nawal Madani et**
46. **Etu3: Bouchra Beno**
47. **Etu2: Bouchera euh Bouchra Beno xxxxxx. c'est une algérienne Tinaxxx..**
48. **EE: xxxxxx.**
49. **Etu2: elle fait xxx.**
50. **Ens: qui Tina**
51. **Etu2: Bouchera et Nawel c'est des algériennes/ l'autre c'est une tunisienne qui /// qui z imite les accents des personnalités**
52. **Etu4: rosa**
53. **Ens: rosa ou rose xxxxxx.**
54. **Etu2: euh rosa aussi**
55. **Ens: ouais**
56. **Etu2: ça touche ça touche**
57. **Ens: il y'a aussi un certain Benallal/ il y'a des hommes hein / il y'a plusieurs jeune hommes /// il y'a quelques artistes algériens//il y'a des marocains surtout/ moi j'ai pas eu affaire beaucoup à des tu tunisiens / hein mais généralement c'est quelque chose à ne pas raté/vous pouvez voir sur internet / ça va vous faire plaisir et ça va vous apprendre aussi le français euh dans dans l'humour hein le soir // avant de dormir allez voir le festival du rire ça c'est le festival du deux mille dix-huit donc il y'a aussi une une comédienne du même genre/ qui est française / qui vient souvent à ce spectacle elle s'appelle Anne Romanof ou bien Anne Rou //manof plutôt // j'écris son nom (l'enseignante note le nom au tableau) je vous conseille aussi de voir ces/// euh de voir ces ////ces sketchs ils sont trés rigolos ////////////////////// bon // il y'a /// des comédiens / qui passent sur scène comme ça // donc ils sont sur scène ou qui sont invités / c'est comme des chanteurs ah ils ont des des on marque une soirée spéciale Djamel Debouz ou une soirée spéciale Gad El Maleh sur scène et les gens achètent les billets même si c'est dans des espaces libres et euh souvent c'est très connu et fréquent en France que les gens assistent à des spectacles du genre/ parfois c'est pas un festival c'est des scénes beh /// sur un espace libre /// comme euh les chanteurs qui chantent euh //eh dans un espace libre et c'est un peu cher disant c'est organisé**

19. Transcription extrait cours 6 (30 minutes)


24 oct. à 08.57.mp3


cours 7 donner son avis (1).mp4

(La transcription commence à partir de la 02 minute et 50 secondes)

1. **Ens: (L'enseignante place le pc en face des Etudiants) ça va vous arrivez à voir// (bruit et chahut, 1minute 30 de silence)**
2. **Ens: bon / j commencerai d'abord par par vous dire bonjour//et vous souhaitez la bienvenue après cette longue euh // euh période de repos ou bien pause// je ne sais pas comment l'appeler// de toute façon c'était long une période de euh // sept mois et on sait pas si on va s'arrêter ou bien // bon si on va continuer ou bien ça va s'arrêter après/ de toute façon // il faut finir avec euh l'année passée /// c'est pour ça on vous a assurer ces deux semaines de cours hein/// c'est juste pour vous préparer à passer l'examen du S2 / comme ça on va se débarrasser du //// semestre deux et de l'année passée // et on va préparer tout d suite le rattrapage après les examens qui seront programmé pour le S1 et pour le S2 et ben ceux que vous n'avez pas encore fait xxxxxx les modules que vous avez déjà travaillé/ bon ///// euh pour ceci j'ai /// déjà envoyé sur la plateforme des cours d'expression orale qui sont censés être normalement la suite de ce que nous avons fait/ ces trois cours /// euh ///// (silence totale) vous n'avez rien vue///**
3. **EE: non**
4. **Etu1 : si si (des réactions différentes oui et non, un Etudiant fait signe avec sa tête pour affirmer ne pas avoir pu accéder aux cours en ligne)**
5. **Ens: d'accord de toute façon notre module c'est comme toujours// ça va se / ça va s déroulé de la même manière qu'avant //donc on va /// euh voir ou plutôt assuré un examen de compréhension expression orale de la même manière en commission face à trois profs// ils vont vous poser des questions ou bien vous prenez des sujets et là vous allez être censé prendre la parole pour à peu près cinq minute comme d'habitude// c'est même pas hein c'est deux minutes /// bon généralement c'est donner son point de vue exprimer son avis à propos de quelque chose ou bien peut re je vais programmé aussi conseiller donner des conseils euh sur des sujets différents// quelqu'un qui vous montre une situation problème ou bien qui qui vous demande de l'aide et vous allez lui donner conseil euh //selon vous donc ce qui est important c'est de travailler le point de vue// parler de ma propre vision et exprimer mon avis // donner mon avis sur tel ou tel sujet donc ça c'est généralement ce qui est à prévoir pour l'examen /// bon pour faire ça j'ai choisi de comme toujours hein de travailler la compréhension orale on va voir un support maintenant on va essayer de euh de répondre à certaines questions on va essayer de le comprendre et après on va travailler l'oral/ d'accord**
6. **Etu2: d'accord**
7. **Ens: on est prêt/**
8. **Etu2: ouais**
9. **Ens: vous avez des questions à poser avant de commencer**
10. **Etu2: non**
11. **Ens: non // d'accord donc je vais vous distribuer la feuille d'activité**

12. **Etu3: oui**
13. **Ens: alors vous avez les exercices c'est une feuille d'exercice (l'enseignante distribue les feuilles, les Etudiants observent les feuilles et parlent entre eux) // faites circuler s'il vous plait//ça va vous avez tous les les documents ////**
14. **Etu4: non**
15. **Etu5: non madame**
16. **Ens: il y'a ceux qui n'ont pas ////// il en manque combien deux //**
17. **Etu6: non// une (l'enseignante donne la copie)**
18. **Ens: bon je vous lance l'extrait / je crois que mon ordinateur va ah nous faire dégât et je crois que j n'ai pas ramené le matériel nécessaire//////////////bon un extrait que vous allez entendre //// (l'enseignante lance l'extrait de la minute 07:25 jusqu'à 8.40 l'enseignante arrête l'extrait)**
19. **Ens: alors euh, c'est quoi ça ///**
20. **Etu inc : test**
21. **Etu7: test //**
22. **Etu inc : test xxxxxx**
23. **Etu2 : sketch**
24. **Ens: un test / non/ un sketch**
25. **EE : un sketch**
26. **Ens: un sketch// et vous connaissez l'intervenant // (l'enseignante relance l'extrait jusqu'à la minute 17.30)**
27. **Ens: voilà //donc là on va s'arrêter et vous allez essayer de me dire ou bien vous allez essayer de répondre au premières questions/// alors de quoi il s'agit/ on est où alors vous avez appris quand même des choses en entendant le le euh dialogue ou plutôt c'est pas un dialogue ça//// c'est comment on appelle ça //////////// (les Etudiants lèvent la tête et regardent l'enseignante sans donner de réponse**
28. **Etu7: hein**
29. **Ens: c'est quel type de euh d'intervention ici ////**
30. **Etu3: c'est comédie**
31. **Etu2: un comédien**
32. **Ens: bon on a affaire à xxx) un comédien**
33. **Etu3: anniversaire**
34. **Ens: euh anniversaire non**
35. **Etu3: on parle d'anniversaire**
36. **Etu2: surprise**

37. **Ens: non non / le document que vous avez regardé c'est quoi //**
38. **Etu2: sketch**
39. **EE: sketch**
40. **Ens: c'est un sketch /// alors ce sketch**
41. **Etu 7: un sketch**
42. **Ens: ouais il s'agit d'un sketch/ alors l'intervenant que vous avez écouté c'est vous avez un idée/ bon recopiez pour la première question de quoi il s'agit dans cet extrait t d'un sketch alors sketch ça s'écrit/// /s/ K/e/t /c /H**
43. **Etu1: sketch c/h**
44. **Ens:(bruit, les Etudiants prennent note) /////////////// alors dans quel cadre ça s déroule xxx**
45. **Etu3: euh comédien**
46. **EE: comédie**
47. **Ens: comédie**
48. **Etu3: comédien**
49. **Ens: comédie/ dans un cadre comédien // non non c'est où/ ça veut dire dans quel cadre**
50. **Etu8: scène**
51. **EE: scène**
52. **Ens: dans quel cadre on fait ce sketch/ ce sketch il se passe où////**
53. **Etu3: le festival**
54. **EE : scène scène**
55. **Etu6: sketch**
56. **Ens: dans un festival / dans un festival ///c'est le festival //c'est quel festival/**
57. **Etu3: de Marrakech**
58. **Ens: ouais c'est le festival de Marrakech**
59. **Etu3: du rire**
60. **Ens: c'est le festival du rire de Marrakech // il s'appelle le festival / bon vous pouvez me donner des informations sur le festival du rire/////////////// (les Etudiants regardent l'enseignante) vous avez une idée sur le festival du rire**
61. **Etu5: non**
62. **EE: non**
63. **Ens: ah là vous ratez grand-chose ////////////////// (les Etudiants chuchotent entre eux) alors / au Maroc / chaque année on organise un festival qui s'appelle le festival du rire // il est organisé**

par le comédien connu Djamel Debouz // il l'organise depuis dix ans je crois jusqu'a présent ou peut être plus c'est dix ans ou douze ans euh vous connaissez Djamel Debouz

64. **Etu3: oui madame**
65. **Etu4: non**
66. **Ens: non**
67. **EE: non**
68. **Etu3: si madame**
69. **Ens: vous parlez sérieusement// (rire l'enseignante et les Etudiants)**
70. **Etu9: oui (un étudiant montre son bras pour représenter Djamel Debouz)**
71. **Ens: oui oui il a un p'tit problème**
72. **Etu3: comme secteur madame**
73. **Ens: je vous tiens au courant/// c'est des comédiens/**
74. **Etu3: Secteur aussi**
75. **Ens: euh /// voilà / qui sont les comé comédiens que vous connaissez //////////**
76. **Etu10: Abdelkader**
77. **Ens: hein //Abdelkader Secteur ///**
78. **Etu3: des comédiens //**
79. **Ens: comédiens /// connu dans le monde hein**
80. **Etu3: saleh**
81. **Etu4: Beyouna**
82. **Ens: saleh Ougrout**
83. **Etu11: Mustafa**
84. **Etu7: saleh Mustafa**
85. **Ens: au niveau /// (chahut) au niveau national un p'tit peu hein/ il n'est pas très connu**
86. **Etu3: Adel Imam**
87. **Ens: Adel Imam c'est un comédien égyptien**
88. **Etu4: Mr Been**
89. **Ens: hein// Mr Been**
90. **Etu12: xxxxxxxxxxxx..xxx**
91. **Ens: qui xxxxxxxxx..xxx ça c'est au niveau national /// au niveau mondial qui sont les plus connu///(un Etudiant essaye de dire quelque chose et fait signe avec sa main) allez ça vient //////////////////**

92. Etu11: Mr BEEN

93. Ens: Mr BEEN oui / mondial écoutez c'est comédien de télévision il fait il passe à la télévision/ mais il y'a des comédiens de scène// ça veut dire ils passent sur scène

94. Etu12: madame il y'a des comédiens / des personnes qui ne parlent pas

95. Etu3: Charlie Chaplin

96. Ens: comme Charlie Chaplin oui///c'est des comédiens aussi de télévision/

97. Etu3: non madame les deux télévisions et la scène (l'Etudiant fait signe avec sa main pour dire non)

98. Ens: et la scène // euh Charlie Chaplin

99. Etu12: ih

100. Etu11: oui

101. Ens: oui c'est vrai // il y'avait des vidéo sur ce euh ces scènes/////////// donc parmi le les comédiens les plus connu dans le monde actuellement///euh il y'a les comédiens //francophones/ c'est a dire de nationalité marocaine ou algérienne c'est un ptit peu des magrébins/ il y'a le connu ou bien le fameux Djamel Debouz c'est le plus connu / Abd el kader secteur qui est un ptit peu de notoriété disant de notoriété maghrébine /// un p'tit peu par apport a la a la communauté immigré en France et même // bon les immigrés bon les immigrés de façon général / au niveau de xxxxxx ///il y'a aussi cet personne qui s'appelle comment(l'enseignante montre du doit l'extrait)

102. Etu7: euh (essaye de lire sur la feuille d'activité) jaaaaa/ jad el ma

103. Etu12: gad gad el maleh

104. EE: gad el maleh

105. Ens: c'esr gad el maleh/// bon tout simplement /ça c'est une petite astuce que je peux vous donner // souvent / sur la feuille d'activité// il y'a des réponses/// ici // j'ai j'ai donné j'ai déjà mis ici lEEe la sur word c'est le document sonore /// c'est à dire tu click dessous le document il va se déclencher en bas vous avez gad el malh au festival du rire de Marrakech // donc là (l'enseignante montre sur la feuille) on vous écrit// donc là vous trouvez déjà le nécessaire// parmi les premières réponses/ alors // de quoi il s'agit / c'est d'un sketch / dans quel cadre çà s çà se déroule // dans /// le festival du rire de Marrakech // je l'écrit ou non (l'enseignante note sur le tableau) le festival du rire à Marrakech // ou se déroule l'événement//

106. Etu7: Marrakech

107. EE: Marrakech

108. Ens: la ville de Marrakech au Maroc // voila la ville de Marrakech au Maroc // ça c'est le festival de l'année 2018 //////////qu'est ce qu'on sait à propos de cet euh de cet événement// c'est un festival qui regroupe plusieurs comédiens/// il y'a plusieurs comédiens hein mondial qui sont invités hein à ce festival // généralement c'est des comédiens francophones parce que ils s'adressent à la communauté // parce que c'est au Maroc // parce que il s'adressent à la communauté marocaine au Maghreb// euh maghrébine et les marocains particulièrement et bien

sur c'est plein // il y'a plein de touristes francophones donc ça s'adresse euh c 'est un / c'est un festival en langue française // il est destiné soit aux émigrés soit à la population aussi européenne hein /// ceux euh les personnes invitées c'est des notoriétés / comédiennes / françaises// il y'a beaucoup beaucoup de comédiens qui sont invités c'est toute une journée qui est organisée et ça se passe d'une manière // euh // follement // rigolant // on n'arrête pas de rire / on n'arrête pas de rire il est vraiment fameux // je vous conseille de de consulter sur internet / pour voir que que / chaque soir avant de dormir aller voir les cho des choses sur le festival de Marrakech çà va vous faire vraiment plaisir // ça va vous changer / complètement l'humeur en plus ça vous apprend un peu plus de français /// eh voilà ///// d 'accord/// euh bon (l'enseignante reprend la feuille d'activité)///// euh qui est l'intervenant //// alors là nous avons dit que c'est le comédien Gad El Maleh / comment on appel ce type d'intervention //// (aucune réponse, alors l'enseignante explique) alors de quel / ce type d'intervention ça veut dire qui parle avec qui /////(aucune réponse) combien de personne il y'a sur scène

109. Etu4: euh une//seule

110. Ens: une seule personne

111. Etu8: une seule

112. Ens: elle s'adresse au public et elle anime // elle fait tout / toute seule alors on appelle ça quoi /

113. Etu13: concert

114. Ens: non / une seule personne qui parle face à un public ///// comment on appel ça

115. Etu4: nssit (j'ai oublié) théâtre//

116. Ens: hein //// comment ////////////////// il y'a les dialogues quand il y'a deux ou trois personnes // d'accord hein les pièces de théâtres c'est en forme de dialogue ou bien quand c'est une seule personne on appelle ça quoi ////

117. Etu6: intervention

118. Ens: une seule personne qui parle

119. Etu6: l'intervention

120. Etu13: la partie madame

121. Etu9: comédien

122. Etu4: lala (non)

123. Ens: monologue

124. Etu13: oui

125. Etu14: ih (oui)

126. Ens: monologue / le monologue on l'appelle le monologue//il s'agit d'un monologue (bruit) une seul personne qui parle et qui s'adresse à un public (les Etudiants notent la réponse, bruit) //////////////////ça va / (bruit) ////////////////////////////// alors / qu'est ce qu'est ce qu'on aborder comme thématique //il a parler de quoi dans cet extrait

127. EE: anniversaire xxxxxxxxxxxx

128. Ens: prenez un bout de papier à part et vous essayez de prendre note xxxxxxxxx

129. Etu14: si non je vais xxxxxx

130. Ens: alors on a parlé // les thèmes qui sont aborder c'est l'anniversaire de son fils

131. Etu3: l'anniversaire

132. Etu7: le cadeau d'anniversaire

133. Etu11 : xxxxxx

134. Etu7: les personnes

135. Etu3: les gens

136. Ens: l'anniversaire // avant

137. Etu7: le cadeau

138. EE: le cadeau

139. Etu11: le chien hadak li kan ydhal yehdar 3lih (dont il parlait sans cesse) /// le chat

140. Etu9: chat ih (oui, bruit xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)

141. Ens: cadeau //

142. EE: commun

143. Ens: cadeau commun ou cadeau collectif

144. Etu11: oui

145. Etu3: des xxxxxxxxxx

146. Ens: quoi

147. Etu3: xxxxxxxxxx des individus

148. Etu inc: des chats

149. EE: des copains

150. Etu7: des copains

151. Ens: des copains oui // c'est un petit peu par rapport à l'anniversaire / ce cadeau d'anniversaire xxxxxxxxxxxxxxxxxx les thèmes les cadeaux des anniversaires et les animaux

152. EE: les animaux

153. Ens: donc les animaux // donc on peu apporté quoi précisément comme cadeau

154. EE: les chats

155. Etu7: les chats

156. Etu inc: les poissons

157. Ens: les chats et les poissons

158. Etu4: les chats les poissons et les chiens

159. Etu3: les chiens

160. Ens: alors c'est quoi ça // hein c'est les animaux do// hein

161. Etu inc: adoptés

162. Ens: adoptés //

163. Etu7: ah

164. Ens: adopter ça veut dire c'est les animaux qu'on offre comme cadeau à quelqu'un hein / pour les adoptés ou bien pour les élevés chez nous / donc il a parlé d'adoption d'animal hein adoption des animaux (les Etudiants notent) ////// alors les animaux on cite le chat // le chien /// et un sujet qu'il a trop développé c'était / lequel

165. Etu3: le chien

166. Ens: sur les animaux adoptifs

167. Etu 4: poisson

168. Ens: le poisson rouge

169. Etu4: rouge

170. Ens: parce qu'il avait tout un sujet de discussion à propos du poisson rouge//

171. Etu4: le poisson rouge

172. Ens: il a été parmi les thématiques. hein le poisson rouge // quoi aussi

173. Etu4: les parents de euh

174. Ens: qu'est ce qu'il y'a aussi les parents

175. Etu4: de la méditerranée

176. Ens: qu'est ce qu'il à dit à propos des parents

177. Etu inc: il a comparé entre

178. Ens: les parents de la méditerranée et

179. Etu inc: ils ne sont pas xxxxxx

180. Etu4: qui frappe

181. Etu inc: ils ne sont pas

182. Ens: quoi

183. Etu4: pas vraiment autorité

184. Ens: ah / il parle de l'autorité parentale oui // encore

185. Etu3: les écoles

186. Etu4: les enfants qui frappé

187. Ens: les écoles il a parlé des écoles ///

188. Etu3: quand il a

189. Etu4: non

190. EE: non

191. Etu inc: du collège

192. Ens: non l'adoption mais par rapport aux parents il a parlé de quoi /

193. Etu inc : les parents qui frappaient leurs enfants

194. Etu4: frapper les enfants

195. Ens: voilà // les parents qui frappent les enfants ou bien il a parlé plutôt de la punition //

196. EE: punir

197. Etu inc: de punir xxxxx

198. Ens: de punir ou bien de frapper ses propres enfants/ alors là on appelle ça / frapper ses propres enfants/ on appelle ça la correction// physique // la correction physique/il y'a correction mentale ça veut dire je vais te punir je vais te dire je suis fâché contre toi / je ne vais plus te parler hein ça c'est moral

199. Etu inc: punition morale

200. Ens: une sorte de leçon morale et il y'a correction physique c'est quand on tape un enfant // quand on le frappe// on appelle ça la correction physique /// ça il faut le le retenir ou bien la retenir xxxxxxxx (l'enseignante note au tableau) la correction physique et la par rapport à la correction physique il parle de ses parents et de lui comme parent // hein donc // et aussi de la mentalité

201. Etu3: méditerranéenne

202. Ens: voilà///méditerranéenne il fait une sorte de comparaison par rapport à l'éducation oui encore qu'est ce qu'il aborde

203. Etu3: la correction

204. Etu4: les parents de la méditerrané/ la correction physique et l'éducation /// des enfants (l'enseignante note au tableau) ///