

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français

Ecole doctorale de français
Pôle ouest
Antenne de Mostaganem



Thèse de Doctorat
Spécialité : Didactique

**Analyse des stratégies d'étayage enseignantes en situation
d'interaction au cours de séances de production orale en
classe de 1.A.S**

Présentée par :
Naima HOCINE

Sous la direction de :
Mme Lelloucha BOUHADIBA, Professeure - Université d'Oran

Membres du jury :

M. Abderrezek AMARA, Professeur, Université de Mostaganem
Mme. Lelloucha BOUHADIBA, Professeure, Université d'Oran
Mme. Khadidja MOKADEM, Professeure, Université de Sidi Belabes
M. Abdelhamid KRIDECH, M.C.A, Université de Mostaganem
Mme Naziha BENBACHIR, M.C.A, Université de Mostaganem
M. Azzeddine MAHIEDDINE, M.C.A, Université de Tlemcen

Président
Rapporteur
Examinatrice
Examinateur
Examinatrice
Examinateur

Année Universitaire : 2016/2017

*A mes parents ;
En hommage à Mme BOUHADIBA Lelloucha*

REMERCIEMENTS

Je tiens, d'abord, à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de thèse Mme Lelloucha BOUHADIBA pour ses précieux conseils, son soutien moral dans les moments les plus difficiles et surtout pour sa patience. Sans son appui et son suivi, cette thèse n'aurait pu aboutir.

Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail et pour les conseils qu'ils sauront me prodiguer en vue de mes futures recherches.

J'exprime ici toute ma gratitude aux membres de ma famille et à mes amis pour leur soutien inconditionnel, leurs encouragements et leur patience. Je remercie particulièrement mes deux sœurs Hadjira et Nassima pour leur précieuse aide et leur soutien moral.

Je ne peux conclure sans remercier les enseignants et les élèves qui ont accepté ma présence dans leur classe, et avec qui j'ai partagé des instants d'échanges extrêmement enrichissants.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES ET DES SCHEMAS	11
INTRODUCTION	12
PARTIE I CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL	
CHAPITRE 1 : CONSIDERATIONS THEORIQUES SUR L'ETAYAGE EN PSYCHOLOGIE DEVELOPPEMENTALE ET EN CLASSE DE LANGUE	
Introduction	16
1.1. Génèse de la notion d'étayage	16
1.1.1. La théorie « socio-historico-culturelle du développement » de Lev S. Vygotsky (1896-1934).....	17
1.1.1.1. Modèles de développement selon Vygotski.....	19
1.1.1.2. Recherche et pratique pédagogique : exploitations de la théorie de Vygotsky ..	21
1.1.2. Les apports de la psychologie culturelle de Jérôme Seymour Bruner.....	25
1.1.2.1. La psychologie culturelle de Jérôme Seymour	25
1.1.2.2. Théorie du développement du langage	26
1.2. L'étayage de l'enseignant en classe	30
1.2.1. L'étayage en situation d'enseignement/apprentissage.....	30
1.2.2. Les fonctions principales de l'étayage.....	32
1.2.3. L'étayage de l'enseignant comme un fait de sur-énonciation	33
1.2.4. Une conception plus large de la notion d'étayage.....	34
1.2.5. La gestualité co-verbale et son rôle dans l'étayage.....	35
1.3. Etayage enseignant et communication en classe de langue étrangère	36
1.3.1. Les stratégies d'enseignement	36
1.3.2. La communication exolingue.....	41

1.3.3.	Communication et classe de langue étrangère	44
1.3.3.1.	Compétence de communication en classe de langue	46
1.3.3.2.	Les stratégies de communication.....	49
CHAPITRE 2 : INTERACTION EN CLASSE DE LANGUE ET APPROCHE INTERACTIONNISTE		
	Introduction	55
2.1.	L'approche interactionniste de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère dans l'interaction	55
2.1.1.	Origine et concepts de l'approche interactionniste	55
2.1.2.	Les principes d'analyse de l'approche interactionniste.....	59
2.1.3.	Le domaine de recherche de l'approche interactionniste	59
2.2.	Classe de langue et dispositif interactionnel.....	63
2.2.1.	Autour de l'interaction en classe	63
2.2.2.	L'interaction en classe comme prototype de la communication didactique	64
2.2.3.	Le cadrage de l'interaction didactique.....	67
2.2.3.1.	Rôles interactionnels prédéfinis.....	69
2.2.3.2.	Modèle organisationnel des échanges en classe	72
2.2.3.3.	Structure de l'interaction et systèmes de tours de parole :.....	74
2.2.4.	Dynamique et formes de l'interaction en classe de langue	80
	Conclusion intermédiaire.....	82
CHAPITRE 3 : A PROPOS DE L'ORAL		
	Introduction	83
3.1.	L'oral.....	84
3.2.	L'oral dans l'évolution des méthodologies d'enseignement en FLE	86
3.3.	L'oral et son enseignement.....	91
3.3.1.	Difficultés et enjeux de l'enseignement de l'oral.....	92

3.3.1.1.	Difficultés de l'enseignement de l'oral.....	92
3.3.1.2.	Quels enjeux pour l'enseignement de l'oral ?.....	93
3.3.2.	Déterminer des objets d'enseignement de l'oral	93
3.3.2.1.	Notions clés pour un enseignement de l'oral	94
3.3.3.	Articulation oral/ écrit.....	94
3.3.4.	Rôle de l'enseignant dans l'organisation de l'oral	95
3.4.	Les paradigmes actuels à l'œuvre dans la didactique de l'oral	97
3.5.	Les fonctions de l'oral dans la classe.....	98
3.6.	Les activités de l'oral	100
3.6.1.	La compréhension orale :	100
3.6.2.	La production orale	101
3.6.2.2.	Evaluation de la production orale.....	105
3.7.	La place de l'oral dans les nouveaux programmes d'enseignement du FLE au secondaire algérien	107
	Conclusion intermédiaire.....	110

PARTIE II : CADRE PRATIQUE

CHAPITRE 1 : RECUEIL DES DONNEES, CONSTITUTION DU CORPUS ET OUTILS D'ANALYSE

	Introduction	112
1.1.	Type de recherche : une approche qualitative et quantitative.....	112
1.2.	Description des observations de classes	114
1.2.1.	Présentation des participants	114
1.2.1.1.	Les cinq enseignants observés	114
1.2.1.2.	Les apprenants.....	116
1.2.2.	Présentation des cours et disposition spatiale de la classe	116
1.2.3.	Grille d'analyse de l'étayage de l'enseignant comme outil d'anlyse	118

1.2.4.	Indicateurs de la performance des apprenants	125
1.3.	Recueil des données et constitution du corpus	126
1.3.1.	Conditions d'enregistrement et matériel utilisé.....	126
1.3.1.2.	Conventions de transcription et tours de parole	127
1.3.2.	Les entretiens semi-directifs.....	130
	Conclusion intermédiaire.....	133
CHAPITRE 2 : ANALYSE DU CORPUS ET COMMENTAIRE DES DONNEES : IMPACT DE L'ETAYAGE ENSEIGNANT SUR LES PERFORMANCES DES ELEVES		
	Introduction	134
1.1.	Analyse du Cours 1	135
1.1.2.	Fonctions d'étayage assumées par l'enseignant	135
1.1.3.	Indicateurs de performance des apprenants	143
1.2.	Analyse du cours 2	151
1.2.2.	Les fonctions de l'étayage activées par l'enseignant.....	152
1.2.3.	Indicateurs de performance des apprenants	163
1.3.	Analyse du cours 3	169
1.3.2.	Fonctions d'étayage activées par l'enseignant.....	169
1.3.3.	Indicateurs de performance des apprenants	179
1.4.	Analyse du cours 4	185
1.4.1.	Présentation du cours	185
1.4.2.	Les fonctions d'étayage activées par l'enseignant	185
1.4.3.	Indicateurs de performance des apprenants	198
1.5.	Analyse du cours 5	205
1.5.2.	Les fonctions d'étayage activées par l'enseignant	205
1.5.3.	Indicateurs de performance des apprenants	212

Conclusion intermédiaire.....	218
CHAPITRE 3 : ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI- DIRECTIFS : IMPACT DES REPRESENTATIONS SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	
Introduction	220
3.1. Analyse des entretiens semi-directifs	220
Conclusion intermédiaire.....	236
CHAPITRE 4 : BILAN, INTERPRETATION DES DONNEES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES	
Introduction	238
3.1. Bilan récapitulatif de chaque cours	238
3.1.1. Bilan de l'impact de l'étayage enseignant sur les performances des apprenants- cours 1.....	238
3.1.2. Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignante sur les performances des apprenants- cours 2.....	239
3.1.3. Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignante sur les performances des apprenants- cours 3.....	241
3.1.4. Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignant sur les performances des élèves – cours 4.....	242
3.1.5. Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignante sur les performances des apprenants- cours 5.....	244
3.2. Bilan récapitulatif des cinq cours et interprétations des données.....	246
3.3. Interprétation des données des entretiens semi-directifs	254
3.4. Propositions didactiques de formation.....	256
Conclusion intermédiaire.....	262
CONCLUSION GENERALE.....	263
BIBLIOGRAPHIE	269
INDEX DES NOTIONS	
ANNEXES	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau1 : Les stratégies d'enseignement selon Rançon (2009)

Tableau 2 : le schéma sous-jacent de la communication didactique (Cicurel, 2007, 33)

Tableau3 : Typologie des interactions didactiques en classe selon Holtzer (1993)

Tableau4 : Schéma de l'interaction en classe vu selon une structure temporelle (Cicurel, 2011 :40-41)

Tableau 5 : Un continuum de formes d'interaction (Pekarek Doelher, 2002 : 127)

Tableau6 : Modèle didactique de la production orale en classe de Français au secondaire (LA Fontaine, (LA Fontaine, 2001)

Tableau 7 : Description du profil des quatre enseignants observés

Tableau 8: Nombre des élèves et leur filière

Tableau 9 : Correspondance entre les six fonctions interactives de Bruner, la pédagogie et le cognitivisme dans le processus d'étayage (Crahay, 1999, p.330)

Tableau 10 : Grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours de production orale (Vallat, 2012, 282-284)

Tableau 11 : Les conventions de transcription

Tableau 12 : Conventions complémentaires

Tableau 13 : Nombre de tours de parole par participant dans le cours 1

Tableau 14 : Nombre de tours de parole par participant dans le cours 2

Tableau 15 : Nombre de tours de parole par participant dans le cours 3

Tableau 16 : Nombre de tours de parole par participant dans le cours 4

Tableau 17 : Nombre de tours de parole par participant dans le cours 5

Tableau 18 : Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignant sur les performances des élèves – cours 1

Tableau 19 : Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignant sur les performances des élèves – cours 2

Tableau 20 : Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignante sur les performances des élèves – cours 3

Tableau 21 : Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignant sur les performances des élèves – cours 4

Tableau 22 : Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignante sur les performances des élèves – cours 5

Tableau 23 : Tableau récapitulatif des différentes fonctions d'étayage activées par les cinq enseignants

Tableau 24 : Nombre d'occurrences des différents types de questionnement

Tableau 25 : Tableau récapitulatif des indicateurs de performances des apprenants

LISTE DES FIGURES ET DES SCHEMAS

Schéma 1 : Interaction didactique en classe de langue (Cicurel, 2002)

Schéma 2 : les stratégies de communication (Bange, 1992)

Schéma 3 : degré de réglementation thème/activité, Kramsch (1984 :62)

Figure 1 : Graphique 1 des fonctions d'étayage activées par l'enseignant – Cours1

Figure 2 : Graphique des indicateurs de performance des apprenants en production orale-
cours 1

Figure 3 : Graphique des fonctions d'étayage activées par l'enseignant – Cours2

Figure 4 : Graphique des indicateurs de performance des apprenants en production orale-
cours 2

Figure 5 : Graphique des fonctions d'étayage activées par l'enseignant – Cours3

Figure 6 : Graphique des indicateurs de performance des apprenants en production orale-
cours 3

Figure 7 : Graphique des fonctions d'étayage activées par l'enseignant – Cours4

Figure 8 : Graphique des indicateurs de performance des apprenants en production orale-
cours 4

Figure 9 : Graphique des fonctions d'étayage activées par l'enseignant – Cours5

Figure 10 : Graphique des indicateurs de performance des apprenants en production orale-
cours 5

INTRODUCTION

A l'heure actuelle de la mondialisation, des mutations profondes s'imposent à la société algérienne avec une redéfinition des valeurs et des échanges. Dans ce contexte d'ouverture sur le monde, les besoins de communication deviennent de plus en plus importants et passent impérativement par la connaissance et la maîtrise de plusieurs langues. Pour répondre à ces nouveaux impératifs, des réformes du système éducatif ont été entreprises en 2003, notamment dans l'enseignement des langues. L'une des finalités des nouveaux programmes est de former un citoyen responsable ouvert sur le monde, apte à prendre du recul par rapport à son environnement. L'aspect communicationnel de l'apprentissage d'une langue devient ainsi primordial. L'accent est donc mis sur la compétence de communication qui est considérée comme un facteur de réussite sociale.

Le concept de compétence de communication renvoie aux Approches communicatives (Moirand, 1982 ; Bérard, 1991) et à la perspective actionnelle (CECRL, 2001¹). Actuellement, celles-ci dominent largement l'enseignement du FLE dans le monde et les compétences orales sont devenues prioritaires. L'oral se voit ainsi conféré une place importante dans les préoccupations de l'Education et un statut nouveau dans les apprentissages au sein de la classe.

Par ailleurs, et dans le cadre scolaire algérien, si les enseignants sont conscients de l'importance de développer les compétences orales de leurs élèves, ils semblent assez démunis aussi bien au niveau théorique qu'aux niveaux didactique et pédagogique. Les programmes donnent des axes prioritaires et généraux relevant de ce domaine, mais peu d'outils sont disponibles. En effet, le choix de la méthode et des stratégies mises en place reste souvent à l'initiative de l'enseignant : la compétence orale est encore difficile à enseigner. En classe de langue, c'est à partir des pratiques de classe et de l'étayage de l'enseignant que les apprenants sont amenés à développer cette compétence. Notre choix est donc motivé par cet état de fait qui nous amène à prendre l'étayage de l'enseignant comme objet de la présente étude.

¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001.

Avec la psychologie du développement, la notion d'étayage renvoie à l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable (Bruner, 1983). Cette notion a été largement reprise dans l'apprentissage de la langue maternelle en milieu naturel (Bruner, 1983).

En situation d'enseignement /apprentissage, l'étayage recouvre l'ensemble des interventions et des processus d'ajustements (Grandaty & Chemla, 2004) de l'enseignant au niveau et aux capacités de ses apprenants. L'étayage correspond donc à un dispositif didactique mis en place par l'enseignant : il s'agit, selon Vallat (2012) d'une intervention intentionnelle est programmée selon un protocole pré-établi pour faire réaliser une tâche.

Aussi, l'apprentissage dépend en grande partie du type d'assistance fourni par l'enseignant qui guide l'apprenant et l'aide à s'impliquer davantage. Son rôle est de transmettre un « *savoir partiellement prédécoupé dans le programme et devant faire l'objet de l'appropriation dans un temps limité, pour un récipiendaire apprenant* » (Cicurel, 2005 : 182). En effet, toute situation d'enseignement est caractérisée par un « rôle enseignant », un « rôle apprenant » et un discours visant, pour l'apprenant, la possibilité d'apprendre. Pour Cicurel (2003 :1) « *rien ne pourra effacer les rôles que tiennent au préalable les participants de l'interaction en classe, celui de l'expert (le professeur) et celui du candidat à l'apprentissage (l'élève)* ». La place qu'occupe l'enseignant « [...] exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc. [...] » (Cicurel, 2002 : 148). L'enseignant remplit ainsi les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur (Vasseur, 2005).

Dans la recherche sur l'acquisition des langues étrangères, l'apprentissage progressif d'une langue étrangère (LE) est rendu en partie possible grâce aux stratégies d'enseignement (Tardif, 1997, Cyr & Germain, 1998). Le concept d'étayage renvoie à des moments de l'interaction durant lesquels un locuteur expert aide un apprenant à surmonter des difficultés liées à la maîtrise du code (lexique, grammaire). L'étayage intervient à un niveau local sous forme de corrections, d'aides à la production (fournir les mots ou formulations qui manquent), de reformulations, etc. Par ailleurs, le processus d'étayage ne se limite pas seulement à un soutien linguistique ponctuel (Bange, 1996 ; Pekarek, 2005). En effet, l'étayage est considéré

comme un processus qui tient compte de la pluralité des dimensions (linguistiques, pragmatiques, interactives, etc.). Selon Bange (1996), il existe deux niveaux d'étayage :

« - Un niveau local, fait de corrections, de séquences de reformulation, de "repairs",
- Un niveau plus global : quelles activités favorisent une attitude d'autonomie de l'apprenant ? Comment créer un climat qui incite à l'initiative, à la prise de risque ? ».
(Bange, 1996 : 193)

Aussi, nous paraît-il pertinent de nous pencher sur les stratégies enseignantes d'étayage mises en place durant les activités de production orale. Notre problématique s'articule autour de la question directrice suivante :

Dans quelle mesure les stratégies enseignantes d'étayage participent-elles au processus de production orale chez des apprenants de 1.A.S en classe de FLE ?

En d'autres termes il s'agit de voir comment l'activité enseignante (l'étayage) influe sur l'activité des élèves et quelle place elle occupe dans la construction des savoirs (compétence en production orale).

Pour traiter cette problématique, nous l'avons démultipliée en diverses questions :

- Comment les enseignants de FLE guident-ils et sollicitent-ils leurs apprenants au cours des séances de production orale ?
- Quelles sont les fonctions d'étayage qu'ils activent le plus ? Et sous quelle(s) condition(s) ?
- Celles-ci sont-elles favorables- ou non - à la production orale des élèves ? Quel type de prise de parole entraînent-elles ? Les élèves interviennent-ils de manière spontanée ? Ou en réponse aux questions de l'enseignant ?

Autrement dit,

- Quel est l'impact de l'étayage de l'enseignant sur les performances des apprenants en production orale ? Et quelles sont les caractéristiques de leurs réalisations verbales (comme indicateurs de performance) ?
- Pour quelle(s) raisons les enseignants développent-ils des contre étayages ?

Ces questions sur l'étayage en classe de langue renvoient aux pratiques enseignantes (prévues et effectives) ainsi qu'à la dynamique discursive du groupe classe. Les hypothèses que nous formulons sont les suivantes :

- Un enseignant qui assume de manière efficiente les différentes fonctions d'étayage pourrait entraîner de bonnes performances en production orale chez ses apprenants (des prises de parole spontanées sous forme de phrases ou d'expressions).
- Un enseignant qui assume un étayage « trop fort » tout en développant des contre étayages entraînerait de moins bonnes performances en production orale chez ses apprenants (réponses simples ou sous forme de mots et/ou expressions).
- Les représentations que se font les enseignants de l'enseignement de l'oral auraient un impact sur leurs pratiques enseignantes et notamment sur les stratégies d'étayage qu'ils mobilisent au cours des interactions en classe.
- Les contre étayages et les stratégies d'étayage développés par les enseignants ainsi que la mise en place des activités de production orale dans nos classes pourraient s'expliquer par le manque de formation des enseignants qui se basent sur leurs propres expériences.

Pour vérifier ces hypothèses, une méthodologie qui privilégie l'observation s'avère incontournable. Aussi, avons-nous opté pour une approche descriptive et une analyse à la fois quantitative mais aussi beaucoup plus qualitative puisqu'il s'agit de conduites des interactants.

Nous procéderons donc à l'observation de pratiques enseignantes et nous avons opté pour des classes de première année secondaire puisqu'il s'agit d'une année charnière. Le travail consiste à analyser les différentes formes d'étayage (Bruner, 1983; Grandaty & Chemla, 2004 ; Vasseur, 2005) activées par les cinq enseignants observés qui ont accepté de contribuer à la présente étude, ainsi que les performances des apprenants en production orale, et ce à travers les interactions enseignants/apprenants. De ce fait, nous nous inscrivons dans une approche interactionniste de l'apprentissage des langues. Il est à noter que les cinq cours portent tous sur la séquence relative à l'argumentation et que les enseignants proposent des situations de débat et des thèmes de discussion. Les documents relatifs à la préparation des cours (les fiches pédagogiques) nous permettront de retracer le scénario pédagogique planifié par les enseignants ainsi que les objectifs assignés à chaque activité.

Le présent travail s'articule autour de deux parties :

Dans la première partie de ce travail, nous présenterons le cadre théorique et conceptuel dans lequel s'inscrit notre thèse. Cette partie se subdivisera en trois chapitres

- Un chapitre où nous présenterons le modèle théorique sur lequel nous nous appuyerons et qui fait appel aux notions de **médiation sémiotique** (Vygotsky, 1934) et d'**étayage** (Bruner, 1983). Ces données permettront de mieux comprendre les processus qui sous-tendent le développement cognitif et l'acquisition du langage au sein de la relation parent/enfant et de mieux appréhender, par la suite, le rôle de l'étayage de l'enseignant, dans le cadre de la classe, pour l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère (Bange, 1996). Puis, notre intérêt se portera sur les stratégies d'étayage des enseignants en situation d'interactions en classe de langue, où un **contrat didactique** est implicitement établi entre les divers interactants (Brousseau, 1989 ; Cicurel, 2005). La classe est un lieu privilégié où s'exerce l'étayage de l'enseignant qui permet de faciliter l'apprentissage de la langue dans la communication et qui consiste au passage de la régulation du comportement par autrui- ou hétéro régulation- à une régulation autonome- ou autorégulation (Vygotsky, 1934 ; Bange, 1996). Le but de l'étayage est de développer l'autonomie de l'apprenant et dans le cas de la communication exolingue, l'intercompréhension.
- Un second chapitre consacré à l'approche interactionniste (Pekarek-Doehler, 2000), dans la mesure où celle-ci considère le fonctionnement interactionnel comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. Nous reviendrons donc sur les apports et sur les caractéristiques de ce courant, puis nous ferons le point sur la notion d'interaction dans le cadre de la classe. Au cours des échanges en classe, les interventions de l'enseignant sont à la fois étayage et contrôle de la parole de l'apprenant. Cette gestion de la parole paraît directive mais elle se rapporte au rôle interactionnel de l'enseignant à qui il revient de faire participer l'ensemble de la classe à l'interaction.
- Un troisième chapitre sera centré sur une approche de l'oral et mettra l'accent sur la problématique actuelle de l'enseignement de cette compétence. En dépit d'une réelle volonté de mieux cerner et d'identifier l'oral (Nonnon, 1999 ; Dolz & Schneuwly, 2009), mais aussi de l'évaluer (Garcia-Debanco, 1999), cette compétence reste encore

« un domaine mal circonscrit », aussi bien en français langue maternelle (Halté, 2005 ; Halté & Rispaïl, 2005) qu'en français langue étrangère. Nous passerons donc en revue la littérature portant sur l'oral afin de situer ces différentes formes. Puis nous ferons le point sur la place qu'occupe l'enseignement de l'oral en classe de FLE dans le programme d'enseignement du secondaire algérien.

Dans la seconde partie de ce travail, nous présenterons notre cadre méthodologique ainsi que les résultats auxquels nous aurons abouti suite à l'analyse du corpus. Elle se subdivise, à son tour en quatre chapitres :

- Un premier chapitre où nous présenterons le cadre méthodologique de cette étude. Nous exposerons les outils d'analyse et le choix d'une approche descriptive dans l'analyse des données. Nous brosserons le portrait des enseignants participants. Nous justifierons le choix du public. Notre méthodologie se basant essentiellement sur l'observation et la retranscription de cours filmés, nous présenterons notre grille d'observation et d'analyse de l'étayage conçue à partir de celle de Vallat (2012) et le contenu des entretiens semi-directifs menés avec les enseignants observés.
- Un second chapitre sera consacré à l'analyse des diverses fonctions d'étayage assumées par les cinq enseignants en activité de production orale à travers le corpus des cinq cours filmés et retranscrits. Seront analysées en parallèle les performances des apprenants en nous appuyant sur les caractéristiques de leurs réalisations verbales et ce afin de mesurer l'impact des stratégies enseignantes d'étayage ainsi que celui des contre-étayages² sur la production des élèves. Nous présenterons cours par cours les résultats que nous obtiendrons suite à nos analyses.
- Un troisième chapitre où l'on présentera et analysera les réponses obtenues lors des entretiens semi directifs menés avec les cinq enseignants participants. Les questions posées porteront essentiellement sur les représentations que se font les enseignants de l'enseignement de l'oral.
- Et enfin, un dernier chapitre consacré à l'interprétation des données. Nous dresserons un bilan récapitulatif des résultats des différentes analyses tout en vérifiant les

² Un contre-étayage correspond à l'absence de stratégie enseignante, qui viendrait aider l'apprenant dans son apprentissage (Vallat, 2012). La stratégie utilisée par l'enseignant n'aide pas l'apprenant, mais au contraire peut retarder son processus vers son autonomie d'apprentissage et ainsi vers son autonomie langagière (Germain & Netten, 2004).

hypothèses de la recherche. Par la suite, nous proposerons des pistes didactiques en relation avec la formation des enseignants- notamment en didactique de l'oral- issues des différents travaux de recherche. L'objectif est d'amener les enseignants à réfléchir sur leurs propres pratiques afin de mieux gérer et réajuster leurs stratégies d'étayage.

PARTIE I
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE 1 : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES SUR L'ÉTAYAGE EN PSYCHOLOGIE DÉVELOPPEMENTALE ET EN CLASSE DE LANGUE

Introduction

Il nous semble nécessaire de revenir, dans ce chapitre, sur les conceptions du développement du langage qui s'inscrivent dans le courant de la psychologie développementale. L'accent est d'abord mis sur la notion d'étayage (Bruner, 1983) définie comme l'ensemble des interactions de soutien et de guidage que met en œuvre un adulte (la mère) ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable.

Puis, cette notion est replacée dans le cadre des interactions entre un adulte expert et une autre personne moins experte, dans la relation enseignant/apprenants. En effet, la classe est le lieu privilégié où s'exerce l'étayage de l'enseignant. Cet éclairage théorique nous permettra, par la suite, de mieux comprendre et de mieux différencier les diverses formes d'interaction et d'étayage liées à l'apprentissage guidé au sein de la classe de langue comme lieu où se pratique une forme particulière de communication dite « exolingue ».

1.1. Génèse de la notion d'étayage

Dans le cadre de notre étude, nous aborderons deux notions qui définissent la relation mère/enfant : celle de « médiation sémiotique » de Vygotsky (1934) et celle d'étayage de Bruner (1983). La théorie « socio-historico-culturelle » du développement de Vygotsky ainsi que la notion de « zone proximale de développement » (ZDP) seront d'abord explicitées. Puis, nous reviendrons sur les travaux de Bruner qui s'inscrivent dans la lignée de la conception du développement du langage de Vygotsky avec les notions d'**étayage** et de LASS (Language Acquisition Support System). Notons qu'aujourd'hui, la didactique et la pédagogie s'inspirent en grande partie de ces travaux.

1.1.1. La théorie « socio-historico-culturelle du développement » de Lev S. Vygotsky (1896-1934)

La théorie de Vygotski est une « théorie socio-historico-culturelle du développement des fonctions mentales supérieures ». ³ Elle est le plus souvent appelée « théorie historico-culturelle » et sa spécificité peut être définie par les mots et formules suivantes : sociabilité de l'homme, interaction sociale, signe et instrument, culture, histoire, fonctions mentales supérieures.

L'être humain, selon lui, se caractérise par une sociabilité primaire. La même idée est exprimée par Henri Wallon : « Il [l'individu] est génétiquement social » (Wallon, 1959). A l'époque de Vygotsky, un tel principe n'était qu'une hypothèse purement théorique. Aujourd'hui, la thèse d'une sociabilité primaire est en partie génétiquement déterminée avec la convergence de deux courants de recherche : d'une part, les recherches biologiques relatives au rôle de la sociabilité dans l'anthropogénèse et celles menées sur le développement morphofonctionnel du nourrisson ; d'autre part, les recherches empiriques récentes sur le développement social dans la prime enfance. Vygotsky établit ainsi une théorie du développement de l'enfant. D'après ce psychologue et pédagogue, c'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités : « *Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social. (...) Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré* ». (1982-1984, vol. IV, : 281, cité par Ivic, 1994 :3)

Le point de départ des interactions sociales de l'enfant avec son entourage est donc la sociabilité. Par origine et par nature, l'être humain ne peut ni exister ni connaître le développement propre à son espèce de manière isolée : il a ses prolongements dans autrui ; pris en soi, il n'est pas un être complet. Pour ce qui est du développement de l'enfant, les facteurs les plus importants sont les interactions asymétriques, c'est-à-dire des interactions avec les adultes porteurs des messages de la culture. Dans ce type d'interaction, les signes, les

³ Cette partie s'appuie sur l'article d' Ivic, I. (1994). Lev. S. Vygotsky. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, 3/4, 793-820. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation.

différents systèmes sémiotiques qui, sur le plan génétique, ont une fonction de communication puis une fonction individuelle, assurent un rôle essentiel et sont utilisés comme des outils d'organisation de contrôle du comportement individuel.

Ceci est précisément le point essentiel de la conception vygotkienne de l'interaction sociale qui joue un rôle constructif dans le développement. En effet, sans l'apport constructif des interactions sociales, certaines catégories de fonctions mentales supérieures (attention volontaire, mémoire logique, pensée verbale et conceptuelle, émotions complexes, etc.) ne peuvent émerger et se constituer dans le processus de développement.

Cette conception a conduit Vygotsky à sa thèse sur la « transformation de phénomènes interpsychiques en phénomènes intrapsychiques » et qu'il a formulée ainsi :

« La plus importante et la plus fondamentale des lois qui expliquent la genèse, et vers lesquelles nous conduit l'étude des fonctions mentales supérieures, pourrait s'exprimer ainsi : chaque exemple de conduite sémiotique de l'enfant était auparavant une forme de collaboration sociale, et c'est pourquoi le comportement sémiotique, même aux stades plus avancés du développement, reste un mode de fonctionnement social. L'histoire du développement des fonctions mentales supérieures apparaît ainsi comme l'histoire du processus de transformation des outils du comportement social en outils de l'organisation psychologique individuelle. » (Vygotsky, 1982-1984, vol. VI : 56, cité par Ivic, 1994 : 4).

Basé donc sur ce principe, son travail de recherche porte sur les relations entre la pensée et le langage en cours d'ontogenèse ⁴et démontre que la capacité d'acquisition du langage est fortement déterminée par l'hérédité et par la contribution de l'environnement social sous forme d'apprentissage tout à fait spécifique. Ce type d'apprentissage n'est autre que le processus de construction en commun au cours d'activités partagées avec l'enfant dans une interaction sociale et au cours de laquelle l'adulte introduit le langage, en s'appuyant sur la communication préverbale comme outil de communication. Il décrit ainsi la transformation du langage en tant qu'instruments des relations sociales en instrument d'organisation psychique intérieure de l'enfant (l'apparition du langage privé, du langage intérieur, de la pensée verbale) au cours du processus génétique.

⁴ Ontogénèse : lié au développement biologique de l'individu (depuis sa conception jusqu'à l'âge adulte).

1.1.1.1. Modèles de développement selon Vygotski

Il existe deux grands modèles de développement que Vygotsky décrit comme suit :

- Le premier modèle de développement

Le premier modèle de développement est défini par l'analyse de Vygotsky et se base sur les relations entre développement et apprentissage dans l'acquisition du langage. L'apprentissage est un moyen de renforcer le processus naturel de développement grâce aux outils créés par la culture qui élargissent les possibilités naturelles de l'individu et restructurent ses fonctions mentales. Dans cette optique, les adultes ont un rôle de représentants de la culture dans le processus d'acquisition du langage par l'enfant et d'appropriation par celui-ci d'une partie de la culture. Dans sa théorie, donc, existe deux types d'interactions qui jouent un rôle déterminant et qui doivent être décrits : l'interaction sociale et l'interaction culturelle qui se manifestent sous la forme d'interactions socioculturelles.

- Le second modèle de développement : le développement artificiel

En analysant le rôle de la culture dans le développement individuel, Vygotsky s'est focalisé sur les acquisitions de la culture destinées à maîtriser les processus mentaux et le comportement de l'homme. Il s'agit « des différents instruments et techniques que l'homme assimile et oriente vers lui-même pour influencer ses propres fonctions mentales. Ainsi apparaît un système gigantesque de « stimuli artificiels et extérieurs » par lesquels l'homme maîtrise ses propres états intérieurs » (Ivic, 1994 :5).

Il existe ainsi, en plus des instruments créés par l'homme tout au long de son histoire afin de maîtriser les objets, des outils qui, orientés vers l'homme lui-même, peuvent être utilisés pour contrôler, maîtriser, développer ses propres capacités. Ces outils comprennent, entre autres, la langue écrite et parlée, les rituels, les modèles de comportement dans les œuvres d'art, les systèmes de concepts scientifiques, les techniques qui aident la mémoire ou la pensée, les outils qui renforcent la mobilité ou la perception humaine, etc. Ces outils culturels sont des « *extensions de l'homme* » (McLuhan, 1964 cité par Ivic, 1994 : 6), c'est-à-dire des prolongements et des amplificateurs des capacités humaines. Ce qui est important

pour Vygotsky, c'est l'impact de ces outils sur le développement de l'individu et l'interaction de l'individu avec ces outils.

Le point de départ dans l'analyse de cet impact et de ses conséquences psychologiques correspond au dicton de Bacon (que Vygotsky cite plusieurs fois) et selon lequel la main et l'intelligence humaines, privées des outils nécessaires et des auxiliaires, restent assez impuissantes et inversement, c'est-à-dire que ce qui renforce leur puissance, ce sont les outils et les auxiliaires offerts par la culture.

Ainsi, un nombre croissant de puissants auxiliaires extérieurs (outils, appareils, technologies) qui soutiennent les processus psychologiques est créé par la culture. Hormis les auxiliaires extérieurs, il existe des outils psychologiques qui peuvent être intériorisés et que l'on retrouve dans les œuvres culturelles. Il s'agit de tous les systèmes sémiotiques, de tous ces savoir-faire (des procédures et techniques intellectuelles des médias, des opérations et des structures intellectuelles, des modèles des activités intellectuelles) que l'on découvre dans toutes les acquisitions de la culture. Vygotsky ne se limite pas au niveau superficiel de ces acquisitions. Il vise à atteindre les significations cachées et profondes. L'analyse de ce deuxième modèle du développement, modèle du « développement artificiel » illustré par le processus de l'acquisition des systèmes de concepts, conduit Vygotsky à la découverte de la dimension métacognitive du développement. Avec ce second modèle, l'éducation devient développement alors que dans le premier modèle, elle n'est qu'un moyen de renforcement du processus naturel. Selon Ivic (1994) toujours :

« L'acquisition de systèmes de connaissances fondées sur un tel degré de généralisation, l'interdépendance des concepts dans un tel réseau de concepts qui rend possible le passage d'un concept à l'autre, et simplifie l'exécution des opérations intellectuelles, l'existence de modèles extérieurs (dans les manuels ou démontrés par les enseignants), permettant la conduite de ces opérations, facilitent la prise de conscience et le contrôle par l'individu de ses propres processus cognitifs. Ce processus d'autorégulation volontaire peut être facilité par le type de processus d'apprentissage (apprentissage verbal, explication de toutes les démarches intellectuelles, extériorisation de l'anatomie du processus de construction des concepts, construction des concepts en commun, monitoring du processus de l'apprentissage par l'adulte expert, etc.). » (1994 :8)

L'individu peut donc, dans ces conditions, acquérir une connaissance assez claire de ses propres processus de connaissance. Il peut également acquérir ce qui est la base même des processus : la maîtrise volontaire de ces processus métacognitifs.

Aussi, pour la conceptualisation et l'étude empirique des processus métacognitifs, l'œuvre de Vygotsky est l'une des sources historiques et théoriques les plus importantes et ses apports sont incontestables. En effet, Vygotsky offre un cadre théorique au lieu de considérer les processus métacognitifs comme de pures techniques pratiques de maîtrise de soi ou comme un problème isolé. Les problèmes des processus métacognitifs sont intégrés dans une théorie générale du développement des fonctions mentales supérieures. Dans cette théorie, ces processus sont un stade nécessaire et ce dans des conditions bien définies. Ils ont, de ce fait, un rôle important dans la restructuration de la cognition en général. La conception vygotkienne du développement, en tant que processus de transformation des rapports entre les fonctions mentales particulières, est nettement illustrée par le rôle de ces processus dans cette restructuration.

Aujourd'hui encore, la théorie de Vygotsky est la seule à offrir la possibilité de conceptualiser de façon scientifique des processus métacognitifs. Cette conceptualisation permet de lier cette dimension du développement cognitif au développement général et « de comprendre l'origine de cette capacité du sujet à contrôler ses propres processus intérieurs par le schéma de Vygotsky et qui décrit le passage du contrôle extérieur et interindividuel au contrôle intrapsychique individuel. » (op.cit.)

1.1.1.2. Recherche et pratique pédagogique : exploitations de la théorie de Vygotsky

Ivic (1994) regroupe l'ensemble des exploitations de la théorie de Vygotsky sur le développement mental dans la recherche et la pratique pédagogique sous les points suivants :

- La théorie psychologique du développement de Vygotsky accorde une grande importance à l'éducation. Pour lui, l'éducation n'a rien d'extérieur au développement : « *L'école est dès lors le lieu même de la psychologie, parce que c'est le lieu des apprentissages et de la genèse des fonctions psychiques* » (Schneuwly & Bronckart, 1985). De ce fait, cette théorie peut être efficacement employée pour mieux comprendre les phénomènes éducatifs et leur rôle dans le développement, pour animer des recherches pédagogiques et tenter des applications pratiques.
- Grâce à la théorie de Vygotsky, tout un ensemble de problèmes nouveaux qui relève de la recherche empirique et qui sont d'une importance capitale pour l'éducation, sont

introduits dans la psychologie contemporaine. Les relations entre les interactions sociales et le développement cognitif, l'un des thèmes caractéristiques de Vygotsky, sont très en vogue dans la psychologie contemporaine, à la croisée de la psychologie sociale et de la psychologie cognitive, avec des applications pratiques en éducation évidentes. Les idées de Vygotsky ont eu une grande influence sur les recherches menées sur la médiation sémiotique⁵, sur le rôle des systèmes sémiotiques dans le développement mental et sur le développement du langage.

- Une grille d'analyse des instruments de recherche et de diagnostic peuvent être développés à partir des thèses de Vygotsky sur le « développement artificiel », c'est-à-dire sur le développement socioculturel des fonctions cognitives.
- A partir des idées de Vygotsky, des formes d'apprentissage sont conceptualisées. Ces formes comprennent, entre autres, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage guidé, l'apprentissage fondé sur le conflit socio-cognitif, la construction des connaissances en commun, etc.
- Des problèmes sont soulevés par l'apparition récente des médias visuels modernes et des technologies d'information, leurs applications dans l'enseignement et leur rôle à court et à long terme dans la vie des élèves. La théorie de Vygotsky constitue un outil pertinent pour les recherches sur l'impact de ces nouveaux outils culturels pour l'homme. En effet, elle place au centre de ses préoccupations le rôle des instruments de la culture dans le développement psychologique, historique et ontogénétique. Cette théorie offre donc un cadre conceptuel heuristique pour ces recherches.

Les idées de Vygotsky ont cependant fait l'objet de critiques: « *la première chose qui vient à l'esprit, c'est que, sous de nombreux aspects, sa théorie est restée à l'état d'esquisse, qu'elle a été ni assez élaborée ni rendue opérationnelle. Bien souvent, en particulier, ses thèses théoriques ne sont pas illustrées ou complétées par l'élaboration de méthodologies appropriées* » (op.cit. :10). L'analyse critique des institutions (y compris les institutions scolaires) ainsi que des agents socioculturels pourrait contribuer à déterminer les conditions dans lesquelles les « outils et instruments » socioculturels deviennent les facteurs formateurs du développement.

⁵ « Dans la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1985), la culture et la socialisation sont les seules à pouvoir assurer le développement cognitif de l'enfant. La pensée se développe par l'imitation et par le langage, qui est une 'médiation sémiotique' entre l'enfant et l'adulte, mais aussi entre l'enfant et le savoir. [...] La médiation est donc une interposition facilitante de l'adulte entre l'enfant et la culture. » (Minder, 2001 : 176).

Pour Vygotsky, le problème du rapport entre le développement et l'apprentissage est en premier lieu, un problème théorique. Dans sa théorie, l'éducation est liée au développement et celui-ci a lieu dans le milieu socioculturel réel. Par conséquent, ses analyses portent directement sur l'éducation de type scolaire. Le deuxième modèle « développement artificiel » est rendu possible grâce à l'enseignement scolaire, avec l'acquisition des systèmes des concepts scientifiques comme noyau de ce type d'éducation. L'éducation ne se réduit donc pas à l'acquisition d'un ensemble d'informations : elle est l'une des sources du développement de l'enfant. L'essentiel de l'éducation est donc d'assurer son développement en lui procurant des outils, des techniques intérieures, des opérations intellectuelles. Vygotsky parle même de l'acquisition (l'apprentissage) de différents types d'activités.

L'institution scolaire repose ainsi sur un système de relations sociales (entre élèves et enseignant, entre les élèves eux-mêmes, entre l'établissement scolaire et l'environnement, etc.) et sous-tend une certaine structuration du temps, de l'espace.

- **Le concept de zone proximale de développement (ZPD)**

Introduite par Vygotsky, la notion de « **zone proximale de développement** » (ZPD) a d'abord une portée théorique. Dans la conception socioculturelle du développement, l'on ne peut considérer l'enfant comme isolé de son environnement socioculturel car ses liens avec autrui font partie de sa nature. Ainsi, l'on ne peut analyser le développement de l'enfant, le diagnostic de ses aptitudes et son éducation si l'on ignore ses liens sociaux. Cette conception est illustrée par cette notion de ZPD. Cette zone est définie comme la différence entre les performances de l'enfant seul et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration et avec l'assistance d'un adulte « expert ». Autrement dit, ce concept est utilisé pour désigner le décalage entre le niveau de développement de l'enfant lorsqu'il résout des tâches de façon autonome et son niveau lorsqu'il bénéficie de la collaboration d'un membre plus compétent. Le psychologue précise : « *Enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas capable d'apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul* » (Vygotski, [1933] 1997 : 360). De même, en collaboration, l'enfant ne pourra pas résoudre des problèmes situés au-delà de cette zone prochaine de développement. Cette « *marge limitée, soumise à des règles strictes, [...] définit l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration* » (ibid :353.). La tâche doit ainsi être située dans l'intervalle entre le seuil inférieur et le seuil supérieur d'apprentissage. Ce faisant, elle permet de devancer le développement, tout en étant

accessible à l'enfant (op. cit. : 355, 358). Cette collaboration avec l'adulte facilite donc l'acquisition des savoirs et habiletés et les modalités de l'assistance adulte dans la zone proximale sont multiples : « démonstrations de méthodes devant être imitées, exemples donnés à l'enfant, questions faisant appel à la réflexion intellectuelle, contrôle des connaissances de la part de l'adulte, mais aussi, et en tout premier lieu, collaboration dans des activités partagées comme facteur constructif du développement ».(1994 :12)

La zone prochaine (ou proximale) de développement d'un élève constitue pour Vygotsky : « l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement ». Car «ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain» (Lecomte, 1998 :4). Selon Vygotsky :

« L'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. Ce qui est capital dans l'apprentissage scolaire c'est justement que l'enfant apprend des choses nouvelles. C'est pourquoi la zone prochaine de développement, qui définit ce domaine des passages accessibles à l'enfant, est précisément l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement » (Vygotsky, 1997 : 355, cité par Ivic, 1994 :12)

L'éducation scolaire doit ainsi être orientée vers la zone proximale, dans laquelle l'enfant, soutenu par un adulte dans un rôle de partenaire dans les constructions communes et d'un organisateur de l'apprentissage, fait l'expérience de ses rencontres avec la culture. L'éducation scolaire pourrait être considérée comme un moyen puissant de renforcement du développement naturel (modèle I) ou comme une source relativement indépendante (modèle II). Pour Ivic :

« [...] les références à l'éducation scolaire que l'on trouve chez Vygotsky doivent être considérées non pas comme des descriptions des réalités éducatives, mais plutôt comme un projet de rénovation de l'éducation. La théorie de Vygotsky, formulée il y a plus d'un demi-siècle, a un tel potentiel heuristique, qu'elle pourrait fort bien être l'un des instruments de cette rénovation de l'école d'aujourd'hui » (ibid).

1.1.2. Les apports de la psychologie culturelle de Jérôme Seymour Bruner

Dans *Pensée et langage* ([1933] 1997), Vygotsky souligne l'importance fondamentale de la collaboration d'un « expert » plus compétent dans le développement de l'enfant : « l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire » ([1933] 1997 : 355).

S'inscrivant dans la lignée de la théorie de Vygotsky, Bruner introduit la notion d'étayage (*Scaffolding*), une notion basée sur l'interaction particulière entre un tuteur «expert» (de manière générale un parent) et l'enfant. La théorie du langage élaborée par Bruner s'inscrit dans un courant plus large qui est la psychologie culturelle. Ses travaux portent sur différents domaines tels que la perception, la catégorisation, le récit, le développement cognitif, le langage chez l'enfant, l'éducation, etc. Les didacticiens et pédagogues se réfèrent aujourd'hui à ses travaux. Pour lui le sens des choses ne se construit pas dans le cerveau mais est donné par la culture.

1.1.2.1. La psychologie culturelle de Jérôme Seymour

Le postulat de cette approche⁶ est que l'esprit se constitue à travers la culture. En effet, selon Bruner, le développement humain se réalise dans un contexte qui est principalement culturel. Le savoir est culturel plutôt qu'universel, il est une interprétation culturelle, historique et sociale. La culture est conçue comme un filtre qui donne du sens à la réalité par divers moyens : intellectuels (mode d'analyse), matériels (technologie) symboliques (langue, schéma, etc). Dans ce contexte culturel, l'activité individuelle prend une signification en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif structuré. Grâce aux échanges sociaux, l'enfant incorpore des pratiques de métacognition. Le concept de métacognition renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi que celle d'autrui. Le narratif devient un moyen de « penser notre propre pensée », de structurer l'expérience

⁶ Pour aborder ce point, nous nous appuyons, entre autres, sur des documents de cours en psychologie du développement de 2015 qui nous ont été remis au département de sciences de l'éducation de l'Université de Nantes.

humaine et de la transmettre comme culture en donnant du sens aux actions. Toute connaissance est située dans un contexte, une culture ou un groupe donné. Accéder à la connaissance signifie participer à un mouvement de co-construction des connaissances, qui en retour, contribue à l'insertion sociale du sujet.

1.1.2.2. Théorie du développement du langage

Pour Bruner : « *L'acquisition du langage intervient dans un contexte d'action dans lequel une action est entreprise conjointement entre l'enfant et l'adulte* » (Bruner, 1983 :202). Il considère que l'enfant communique avant de savoir parler. Dans cette optique, le langage est un outil qui a une fonction adaptative pour l'enfant et c'est dans le cadre des interactions sociales (interaction de tutelle) que l'enfant apprend à utiliser le langage.

La théorie du langage élaborée par Bruner se situe ainsi dans la lignée des théories contextuelles du développement cognitif, notamment celle de Vygotsky et d'Austin. Au cours du développement de l'individu, sont considérés comme éléments primordiaux les connaissances et les contextes. Les développements cognitif et langagier sont contextuels. Bruner s'intéresse à l'entrée de l'enfant dans la culture de manière générale qui se construit à travers la maîtrise du langage (celui-ci étant culturellement conventionnalisé). L'entrée dans une culture se réalise grâce aux interactions sociales avec d'autres membres de la communauté linguistique. Ces interactions sociales prennent la forme de routines interactives. La forme des interactions se répètent au cours du temps dans une interaction asymétrique où l'adulte fournit à l'enfant un support à l'acquisition du langage. Ce support assure à l'enfant la compréhension des conventions langagières dans des contextes qui lui sont familiers.

Pour Bruner, l'accent est mis non pas sur la structure du langage mais sur l'aspect communicatif du développement langagier. En d'autres termes, l'enfant apprend non pas le langage pour lui-même mais pour son utilisation. L'enfant possède des capacités à communiquer avec les membres qui appartiennent à sa culture. Apprendre à communiquer consiste à apprendre quand, comment et dans quelles circonstances sociales, ces significations doivent être utilisées. L'enfant doit donc apprendre et reconnaître les contextes d'utilisation des mots. Les interactions avec des personnes nombreuses et diversifiées facilitent ce

processus et vont guider les essais que l'enfant va être amené à faire pour sélectionner les mots et les phrases qui sont à la fois corrects grammaticalement mais aussi appropriés socialement. Bruner pense que l'enfant doit donc maîtriser simultanément trois éléments : la syntaxe : règle du code, le sens des mots, la pragmatique : le contexte d'usage et les fonctions performatives.

Cet apprentissage du langage suppose, selon Bruner, une double force: une force interne qui pousse l'enfant à apprendre le langage dans son ensemble et une autre force qui se réfère à la présence du soutien de l'environnement. Cette seconde force prend deux formes : celle d'une ou d'un ensemble de personnes avec laquelle ou lesquelles l'enfant interagit et celle de contextes réguliers et reconnaissables dans lesquels le langage est utilisé. Cette aide fournie par l'adulte en relation avec l'enfant au cours d'un scénario « transactionnel » est nommé le L.A.S.S. (Language Acquisition Support System) ou Système de Soutien pour l'Acquisition du Langage. Le L.A.S.S permet d'ajuster la logique des mots sur la logique des événements et des situations en contexte. Le langage est à la fois inné (faculté de l'esprit humain, Chomsky) et acquis au contact de l'environnement par un processus interactif. En effet, il y aurait des présuppositions au langage- appelés dons cognitifs initiaux ou LAD (Langage Acquisition Device pour Chomsky) qui seraient innées et obligatoires pour accéder à la communication verbale. En interaction avec le LASS, les dons cognitifs initiaux peuvent s'exprimer pleinement et assurer le développement du langage verbal. Le LASS facilite « l'accordage culturel » du LAD. En d'autres termes, il existe une relation étroite entre la capacité innée que l'enfant possède pour apprendre le langage et le soutien social qui lui est offert pour activer cette capacité.

- Tutelle et étayage dans le développement des savoir-faire, des compétences

Pour Bruner, le développement de l'enfant s'organise autour du savoir-faire et du savoir comment accomplir ses intentions, ce qui requiert une élaboration communautaire : une trame sociale des intentions et de leur accomplissement (Bruner, 1983). Le rôle joué et l'aide apportée à l'enfant par une tierce personne compétente et plus experte que lui sont déterminants dans la maîtrise des compétences et des savoir-faire Cette aide se réalise dans le cadre d'une interaction de tutelle.

Le développement cognitif de l'enfant se fait dans des cadres contextuels d'interactions et d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoir-faire. Les situations de communication, dans lesquelles se construit entre les partenaires une signification commune, constituent un sous-ensemble des situations interactives. Le contexte situationnel détermine ainsi le type d'échanges possibles. En effet, les savoir-faire s'élaborent dans le cadre contextuel de situations interactives, dans des contextes situationnels. Dans ces contextes, des formats spécifiques se développent en collaboration. Un format est une situation d'actions-échanges avec des supports et des variables (type d'activité, telle séquence intention-réalisation-feedback selon tel contexte) où se jouent divers langages et divers codes. Ces formats dans lesquels l'enfant maîtrise le langage sont la structure de base des échanges et correspondent à des contextes communicatifs.

Le concept de compétence est justement lié à ces savoir-faire. En effet, la compétence est un ensemble de savoir-faire et de leurs applications. Elle suppose une action et une modification de l'environnement comme adaptation à cet environnement (Bruner, 1983 : 87). Elle suppose également que, dans une situation donnée, l'on soit capable, de sélectionner des informations pertinentes pour se fixer une ligne d'action, de mettre en œuvre une série d'activités ayant pour but la réalisation de l'objectif fixé, et enfin de prendre en compte ses réussites et échecs pour définir de nouveaux projets (Bruner, 1983).

Le rôle d'une tierce personne compétente et experte est donc déterminant dans la maîtrise de cette compétence et de ces savoir-faire : l'adulte soutient l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant et lui permet ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences. Cette aide, dont bénéficie l'enfant de personnes plus expertes que lui, se réalise dans le cadre d'une interaction de tutelle. Bruner définit ainsi le processus de tutelle comme étant l'ensemble des moyens mobilisés par un adulte ou un "spécialiste" pour venir en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. L'interaction de tutelle comporte **un processus d'étayage** qui consiste pour le partenaire expert « *à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* » (Bruner, 1983 : 263). L'étayage est donc considéré comme un processus d'enseignement qui facilite l'apprentissage chez l'enfant. Il s'agit, en effet, d'un processus

local, orienté vers la tâche à réaliser. Selon Bruner, le processus d'étayage implique six fonctions (Bruner, 1983 : 277-278)

- **L'enrôlement** correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche. En définitive, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser.
- **La réduction des degrés de liberté** correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. En d'autres termes, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. Le plus souvent, c'est la mère qui joue ce rôle : elle découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre.
- **Le maintien de l'orientation** consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ. D'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation. En somme, il s'agit de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini.
- **La signalisation des caractéristiques déterminantes** suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart en ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. Sa tâche est de faire comprendre les écarts.
- **Le contrôle de la frustration** a pour objectif d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec ou en résignation. Autrement dit, de faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas *éprouvante* pour l'enfant et qu'il vive bien ses erreurs.
- **La démonstration ou présentation de modèles** consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, peut donc l'imiter et parachever sa réalisation. Le développement humain ne peut se concevoir autrement que comme un processus d'assistance, de collaboration, entre un enfant et un adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. Pour Bruner, l'imitation assure une fonction d'apprentissage par observation de l'adulte « expert ». L'imitation est liée à

l'intentionnalité. L'imitation permet d'acquérir *du langage* et non pas *le langage*. Au tout début, l'enfant imite la mère, qui « l'introduit dans le jeu », l'aide à prendre son tour dans les échanges. Ces séquences imitatives ont souvent lieu dans des situations spécifiques caractérisées par une intention, une série de procédures routinières et un but. L'imitation interactive permet à l'enfant, dans des situations routinières fréquentes et assez régulières, de faire ses premières acquisitions.

1.2. L'étayage de l'enseignant en classe

Après avoir passé en revue les différents travaux sur les origines du concept de l'étayage en psychologie développementale, nous allons, dans ce qui suit, replacer ce concept dans le cadre scolaire.

1.2.1. L'étayage en situation d'enseignement/apprentissage

Dans le cadre de la classe, l'étayage recouvre l'ensemble des interventions et des processus d'ajustements (Grandaty & Chemla, 2004) de l'enseignant au niveau et aux capacités de ses apprenants. L'étayage correspond donc à un dispositif didactique mis en place par l'enseignant : il s'agit, selon Vallat (2012) d'une intervention intentionnelle est programmée selon un protocole pré-établi pour faire réaliser une tâche. Les stratégies d'étayage de l'enseignant se déploient une fois que le contrat didactique (Brousseau, 1989 ; Cicurel, 2005) est établi entre les différents participants à l'interaction.

Bucheton (2009) considère l'étayage de l'enseignant comme des gestes professionnels nécessitant des « formats » (Bruner, 1983) d'étayage qui sont identifiés et reconnus par l'ensemble des élèves. En milieu scolaire, l'étayage « *c'est ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul* » (Bucheton, 2009 :59).

L'activité développée par le tuteur dans l'étayage doit être propre à développer l'autonomie de l'apprenant en l'impliquant dans le déroulement de la tâche. La fonction du tuteur est donc « *d'assurer l'apprentissage en faisant agir* » (Bange 1996). Dans le cadre de

la classe, la qualité de l'apprentissage dépend donc du type d'assistance apporté par l'enseignant.

Pour Bange (1996) :

« Sur ce second point ("l'étayage"), l'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent. La transition vers l'autorégulation dépend en partie du fait que l'interactant plus compétent laisse l'apprenant agir en le guidant. C'est, à mon avis, le sens fondamental de ce que Bruner appelle « étayage ». [...] Soutenir l'apprentissage (étayer), c'est ouvrir un chemin et non imposer un résultat, ouvrir un chemin sur lequel l'apprenant s'avancera tant bien que mal, c'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche ». (Bange, 1996 : 192)

Autrement dit, une aide à la résolution d'un problème (étayage) ne contribue à l'apprentissage que si elle laisse à l'apprenant une part suffisante de contrôle autonome. L'apprenant doit comprendre quelle action a lieu avec quel objet, à quel moment et dans quel but. En effet, l'aide fournie par l'enseignant « expert » n'est qu'un aspect du processus d'étayage. L'apprenant « novice », de son côté, doit « reconstruire pour son propre compte » le savoir ainsi mis à sa disposition, il est alors engagé dans un travail cognitif individuel.

Néanmoins, il arrive que l'enseignant aille à l'opposé de l'étayage, en se substituant à l'apprenant pour réaliser une tâche au plus vite en vue d'obtenir un résultat correct. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il ne laisse pas de place à la pensée des élèves, donne la réponse trop rapidement, sans laisser assez de temps aux apprenants pour y réfléchir, coupe la parole ou encore travaille, pendant que les élèves passifs attendent. Ces situations sont qualifiées de « **sur-étayage** » (Bucheton, 2009) ou encore de « **contre-étayage** » (Nonnon, 2001, cité par Grandaty & Chemla, 2004).

A cela s'ajoute le fait que l'enseignant, qui utilise des stratégies d'étayage, doit aussi faire face à **des imprévus** (Tochon, 1993 ; Jean & Etienne, 2009) dans son activité réelle en classe. Par imprévu, on entend « *toute action, activité, réaction, se produisant de façon non prévue, susceptible d'infléchir la situation, et dont l'origine peut être intrinsèque, ou extrinsèque à cette situation. Dit autrement, dans la situation, c'est ce qui survient, en dehors de toute préparation, et prévisions de l'enseignant* » (Jean & Etienne, 2009 :102). Il doit donc composer avec ces imprévus qui déterminent son action et avec les prescriptions qu'il doit mettre en œuvre. Il est ainsi amené à ajuster son étayage, en fonction de l'immédiateté et de la dynamique de l'action partagée. Nous verrons, à travers l'analyse de notre corpus, comment surviennent ces imprévus et comment les enseignants y font face.

1.2.2. Les fonctions principales de l'étayage

Rappelons que Bruner (1983), dans le contexte de l'apprentissage en milieu naturel, analyse en six points le processus de « soutien » par le tuteur : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou présentation de modèles.

Dans le contexte de classe, Grandaty & Turco (2001), établissent l'inventaire des divers types d'interventions d'étayage qu'ils considèrent comme efficient à partir de l'analyse d'un corpus spécifique. Ces auteurs les résument comme suit :

- Rappeler le référent ;
- Montrer le référent ;
- Reformuler l'enjeu ;
- Répartir/réguler le dialogue/la polygestion de la parole et reformuler ;
- Etablir une relation interpersonnelle d'aide et d'encouragement ;
- Réorienter un dialogue en réadressant le message d'un seul élève au grand groupe, soit pour valider, soit pour clore un travail collectif
- Aider à valider/établir une procédure.

Par ailleurs, pour Bange, Carol & Griggs (2005), l'enseignant devrait mettre en pratique trois fonctions principales d'étayage selon :

- **Une fonction d'incitation et de motivation.** Il est nécessaire que le novice s'intéresse au but, que la résolution du problème soit importante à ses yeux, que le but proposé devienne son propre but.
- **Une fonction d'aide à la réalisation de la tâche.** Il s'agit par exemple d'une simplification de la tâche à effectuer par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Dans cette fonction, le tuteur va combler les lacunes et laisser le débutant mettre au point les sous routines constitutives auxquelles il peut parvenir.
- **Une fonction de *feedback* :** L'apprentissage présuppose que le partenaire, dans la communication, renvoie une évaluation. Ces effets qui vont conduire en retour le novice à modifier sa performance ne peuvent intervenir sans influence extérieure, puisqu'il doit s'assurer que son intention a été comprise par son partenaire dans l'interaction. Ces interventions « extérieures » suscitent chez l'apprenant le *feedback* cognitif nécessaire. Il peut

ainsi apporter des modifications dans les règles pratiques qui gèrent son comportement, les consolider et les ajuster correctement aux conditions d'emploi. Il n'y a d'apprentissage que lorsque la réaction du partenaire a été comprise et acceptée par le sujet apprenant qui, à son tour, procède à l'évaluation du résultat de son action par rapport à son intention.

L'inventaire de ces différentes fonctions et différents types d'interventions de l'enseignant nous permettront, entre autres, de constituer notre grille d'analyse de l'étayage de l'enseignant dans les classes observées.

1.2.3. L'étayage de l'enseignant comme un fait de sur-énonciation

Le concept de sur-énonciateur rend compte d'interactions didactiques inégales, voire dissensuselle et des déséquilibres qui caractérisent la relation professeur-élèves, entre pairs ou encore entre les membres d'un groupe (Rabatel, 2004). Au cours de ces déséquilibres, des locuteurs deviennent des sur-énonciateurs dans la mesure où leur point de vue est au centre des échanges et où il est accepté par les autres participants à l'interaction. Ils occupent ainsi une place dominante dans l'interaction ou dans la construction des savoirs.

L'étayage de l'enseignant est un fait de sur-énonciation. Ses interventions, sur un plan énonciatif, ne donnent pas toujours la solution, mais permettent aux élèves de les mettre sur la voie, dirige les tours de parole, invite les élèves à abandonner tel point de vue, à approfondir tel autre, relance une idée intéressante, etc. afin qu'ils trouvent eux-mêmes la réponse adéquate. Par cette stratégie, le professeur en dit plus qu'il ne dit effectivement. Cette posture se manifeste à travers le mode de validation des réponses des élèves, de l'exploitation de l'oralisation et des mimiques, ou encore celle du métalangage, de manière à faciliter les transferts cognitifs et une attitude heuristique chez les élèves (Rabatel, 2004).

Il est possible de parler du rôle de l'enseignant comme étant un rôle de quasi archi-énonciateur (Rabatel, 2004), lorsque, par exemple, celui-ci établit un bilan en rassemblant les étapes essentielles de la démarche et les savoirs qu'elles ont permis de dégager. La posture de l'effacement énonciatif peut aussi être adoptée par l'enseignant : l'enseignant se met en retrait pour laisser les apprenants interagir. Bucheton (2009) parle de « gestes d'effacement » de l'enseignant. L'enseignant favorise ainsi les interactions horizontales entre les apprenants ; ce

qui leur permet de s'exprimer davantage, entraînant, par la même, des conduites polygérées. Pour ce faire, l'enseignant peut faire appel à différentes stratégies d'étayage : utiliser tout le non-verbal, laisser le silence nécessaire à certains moments et privilégier des interventions brèves. En somme, il se doit de moins intervenir oralement, mais ne doit pas perdre de vue au moins trois objectifs clés : soutenir la prise de parole, soutenir l'écoute et soutenir la tâche cognitive (Grandaty & Chemla, 2004). Nous verrons à travers l'analyse des cinq cours comment se manifestent ces différentes postures énonciatives chez les enseignants participants.

1.2.4. Une conception plus large de la notion d'étayage

Dans les situations d'enseignement/apprentissage, l'étayage correspond à un dispositif didactique mis en place par l'enseignant : une intervention intentionnelle et programmée selon un protocole pré-établi pour faire réaliser une tâche (Vallat, 2012). L'étayage est également, et de manière complémentaire, un réservoir de ressources. En effet, l'apprenant peut trouver dans les interventions de l'enseignant un moyen de remédier à ses insuffisances et de combler ses manques. L'enseignant est la personne ressource qui remplit les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur (Vasseur, 2005).

Le concept d'étayage, proposé dans les premiers travaux de Wood, Bruner & Ross (1976), réduit la médiation sociale à « *un support linguistique expert, réalisé dans un rapport certes interactif mais asymétrique et unidirectionnel* » (Vasseur, 2005 : 244). Par la suite, d'autres interprétations du concept sont proposées et qui prennent en compte la dimension plurisémiotique, complexe, globale et réciproque des interactions.

Ainsi, Vasseur & Hudelot (1998) propose une conception d'un étayage global en dépassant la dimension locale. Cet étayage correspond à « *l'ensemble des conduites (de l'expert) qui participe davantage à la mise en place du circuit de la communication et à la régulation de l'interaction* » (Hudelot, 1993 :55 cité par Vasseur, 2005 : 245). En outre, une distinction est établie entre les deux types d'étayage (spécifique et global):

« De façon proche, on distinguera l'étayage spécifique : apprendre à l'autre à réussir dans une tâche où il échoue, et l'étayage global, celui qui fait que l'autre, présent ou même absent, est en quelque sorte celui en fonction de qui on parle. De ce point de vue, on peut étayer simplement par le fait d'accepter ce que dit l'autre, de lui manifester de l'intérêt » (François, 1993 : 132, cité par Vasseur, 2005 :246).

D'autre part, l'étayage repose sur la réciprocité des réactions de chacun des partenaires aux propos de l'autre. Hudelot et Vasseur (1997) envisagent la notion de l'étayage pour désigner la dynamique dialogique dans laquelle se manifeste une solidarité entre l'action, les activités discursives conjointes et les processus cognitifs émergents. Selon ces auteurs, elle correspond à la démarche du novice qui, en réaction à l'aide offerte par le partenaire expert, propose des indications en retour sur ses besoins ou ses intentions. Cette démarche comporte une fonction d'évaluation qui se manifeste à travers les discours produits en réaction à l'aide offerte, dans la reprise, la continuité ou la rupture.

Par ailleurs, Vasseur (1999) propose le terme d'étayage virtuel et qui prend en compte du dialogue de soi à soi. Il s'agit des activités et qui s'étendent jusqu'au dialogue intérieur et qui échappent de près ou de loin aux activités dialogiques externes. Dans ce cas, le locuteur novice verbalise les hésitations, les auto-questionnements et les auto-reformulations par rapport à un modèle ou à des attentes qu'il se représente comme étant ceux de l'autre. Le modèle intériorisé ou en voie d'intériorisation constitue un point de repère pour ces auto-étayages (étayages de soi à soi), cadrés par des mouvements discursifs particuliers, non-adressés, opérant dans la dynamique du dialogue (Vasseur, 1999).

1.2.5. La gestualité co-verbale et son rôle dans l'étayage

Au cours des interactions en classe, les échanges verbaux sont accompagnés par le langage gestuel et les actions non verbales. L'enseignant utilise son corps et sa voix, comme un outil pédagogique afin d'aider l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Les gestes de l'enseignant ont, pour la plupart, une visée pédagogique et participent à l'étayage. « *Ces gestes pédagogiques s'organisent autour de trois grandes fonctions dans la classe de langue : informer, évaluer et animer. Le geste agit comme une traduction non verbale des propos de l'enseignant et permet à l'apprenant de saisir le sens des paroles prononcées en langue étrangère* » (Tellier, 2008 : 40).

Nous ne développons pas ce point car, dans le cadre de notre étude, l'accent est mis essentiellement sur les échanges verbaux.⁷

⁷ Cette forme d'étayage est tout aussi importante en classe de langue afin de mieux guider l'apprenant dans ses apprentissages mais nous nous sommes limitée dans notre étude au côté verbal

1.3. Etayage enseignant et communication en classe de langue étrangère

L'apprentissage progressif d'une langue étrangère (LE) est rendu en partie possible grâce aux stratégies d'enseignement (Tardif, 1997; Cyr & Germain, 1998 ; Rançon, 2009) du professeur (dont les stratégies d'étayage).

1.3.1. Les stratégies d'enseignement

Une stratégie est le signe d'un savoir-faire et d'une habileté. C'est aussi une manière d'organiser et de planifier ses actions afin d'optimiser l'atteinte des objectifs assignés. Scallon G. (2004) a recensé dans son ouvrage les différentes caractéristiques faisant référence aux stratégies selon les travaux des chercheurs (Garner 1980, Tardif 1992, Romaville 1993, Khiabani & Henry 1994). Les stratégies sont des activités conscientes ou accessibles à la conscience. Elles peuvent donc être verbalisées et explicitées. Ces caractéristiques sont les suivantes :

- Les stratégies sont intentionnelles et délibérées : son utilisation est orientée vers un but.
- Elles ne s'appliquent pas d'une façon identique à toutes les situations. Elles ne peuvent par conséquent être automatisées.
- Dans la typologie des connaissances, les stratégies seraient associées aux connaissances conditionnelles c'est-à-dire au « savoir quand » plutôt qu'aux connaissances procédurales « savoir comment ». (Tardif, cité par Scallon 2004: 60).
- Le savoir comment est selon l'auteur une condition préalable à l'émergence d'un comportement stratégique.

Dans la classe, tout enseignant est amené à développer des stratégies d'enseignement pour arriver à une bonne compréhension des éléments portés à la connaissance des élèves. Dans le domaine des langues étrangères, on peut relever plusieurs définitions de la notion de stratégie. En effet, elle est associée à des termes comme comportement, technique, tactique⁸, plan, opération mentale consciente, inconsciente ou potentiellement consciente. Tardif (1997) la définit comme une habileté cognitive ou fonctionnelle mais aussi comme une technique de

⁸ Pour Cicurel : « La tactique ne se donne pas de projet global, elle fonctionne au coup par coup, elle profite des occasions, se faufile, s'apparente à la ruse. La classe de langue voit la mise en place de pratiques qui se situent entre la stratégie, connue d'avance, planifiée, et la tactique, qui surgit dans le vif de l'échange et pousse les protagonistes à improviser des solutions. » (Cicurel, 2002 : 156)

résolution de problème. Cyr et Germain (1998) considèrent la stratégie comme tout agencement organisé et finalisé d'opérations cognitives, activé consciemment ou pas, par un individu, pour accomplir une tâche qu'on lui donne ou qu'il se donne lui-même.

L'enseignant stratégique est celui qui est capable de mettre en pratique dans une situation d'enseignement plusieurs stratégies jusqu'à ce qu'il arrive à atteindre les objectifs qu'il s'est préalablement fixés. Il doit, en parallèle, inciter ses apprenants à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication afin de développer une autonomie langagière. Pour Tardif (1997), le choix de ces stratégies est influencé par plusieurs facteurs :

- Les facteurs liés à la personnalité.
- Les facteurs d'ordre biographique : tels que le sexe, l'âge, l'origine ethnique ou la langue maternelle.
- Les facteurs situationnels : tels que le degré de compétence de l'apprenant, les approches pédagogiques, les tâches d'apprentissage et le degré de difficulté.
 - Les paramètres affectifs.
 - Les facteurs d'ordre personnel.

A partir de ces réflexions, Rançon (2009)⁹ établit une classification des stratégies d'enseignement qui se répartissent en trois grandes catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives.

Les stratégies métacognitives désignent, pour un individu, sa capacité à réfléchir à son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui favorisent les activités cognitives mises en œuvre en vue d'un apprentissage.

Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'acteur pédagogique et la matière étudiée, une manipulation mentale, voire physique, de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème.

Les stratégies socio-affectives engagent une interaction avec les autres (les pairs, l'enseignant, le locuteur natif). Elles permettent de gérer la dimension affective et personnelle qui caractérise chaque individu et elles définissent le contexte social et le rôle de chacun au

⁹ Il est à noter que dans les travaux de Rançon (2009), les stratégies se focalisent sur le discours explicatif de l'enseignant.

sein du groupe. Rançon (2009) développe les modalités liées à ces diverses stratégies dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Les stratégies d'enseignement selon Rançon (2009)

. STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT
Stratégies métacognitives
L'anticipation ou planification
C'est prévoir les objectifs pédagogiques à court, moyen ou long terme, se fixer un but à atteindre; un but sensé, même s'il est ambitieux. C'est également prévoir ce que les apprenants vont comprendre de l'explication, ce qu'ils vont interpréter ou pouvoir interpréter. L'enseignant anticipe sur ce qu'il va dire et faire pour rendre son discours compréhensible. Il planifie ses explications afin d'être efficace dans son enseignement.
L'attention et le jugement
L'enseignant prête attention aux discours des apprenants pour réajuster son discours explicatif. Il doit être à l'affût de tout signe qui lui permettrait de rebondir et d'avancer dans son explication.
L'autogestion et la gestion des élèves
Sa propre gestion et la gestion des autres favorisent l'harmonie au sein du groupe-classe, et permettent de créer une unité dans laquelle tous les protagonistes doivent pouvoir s'identifier.
L'autogestion et la gestion des élèves
Sa propre gestion et la gestion des autres favorisent l'harmonie au sein du groupe-classe, et permettent de créer une unité dans laquelle tous les protagonistes doivent pouvoir s'identifier.
L'autorégulation
L'autorégulation permet de vérifier et corriger sa performance tout au long de son parcours discursif explicatif. C'est aussi savoir gérer le flux verbal des uns et des autres afin de réguler sa propre parole et la parole des autres. C'est le difficile travail de l'interaction.
L'identification des points d'ancrage et des sources de difficultés
Il est important pour l'enseignant de savoir qu'il existe des points d'ancrage dans l'apprentissage d'une langue. Ceux-ci déclenchent en l'apprenant la perception, le « déclic » et tout le discours devient à ce moment-là compréhensible. L'enseignant se prépare à repérer ou anticiper leur apparition. Il en est de même pour des mots, groupes de mots ou expressions qui peuvent rendre le discours opaque. Des sources de difficultés apparaissent de manière inopinée et l'explication de l'enseignant sera plus difficile à mettre en place.

L'autoévaluation
L'enseignant auto-évalue son discours explicatif souvent au regard des résultats obtenus par ses apprenants lors d'évaluations diverses. Il s'auto-évalue aussi en interaction en fonction des <i>feed-back</i> des apprenants.
Stratégies cognitives
Expliquer et informer
La capacité de l'enseignant à expliquer et à informer correctement ses apprenants requiert des compétences didactiques et pédagogiques. L'explication est un travail cognitif intense où l'enseignant jongle entre ses propres connaissances, les connaissances des apprenants et celles qu'ils ont à acquérir.
Mémoriser
Cette stratégie permet à l'enseignant de retenir tous les éléments verbaux apportés par les apprenants et de les réutiliser à bon escient lors d'une future explication, par exemple.
L'inférence et la déduction
L'enseignant saura, lorsque cela est nécessaire, laisser l'apprenant dans l'ambiguïté afin de ne pas entrer dans un discours non adéquat à la situation. Chacun des partenaires sera capable d'accepter le fait de ne pas tout dire ou de ne pas tout savoir.
Recherche documentaire
Utiliser des sources de référence en vue de planifier un cours et d'élaborer des explications.
Paraphraser et reformuler
La paraphrase oblige l'enseignant à recréer un discours parallèle à celui qu'il avait exprimé initialement afin de donner à l'apprenant les moyens de comprendre.
Élaborer
L'enseignant travaille sur la constitution de son cours ou de son discours explicatif en vue d'être le plus efficace possible en classe.
Résumer, grouper et prendre des notes
Ordonner, classer, répertorier, comparer sont des stratégies fréquemment utilisées par les enseignants tout comme par les apprenants. Ces stratégies sont en relation directe avec l'élaboration du cours ou de la séquence. Elles permettent d'ajuster, d'adapter le discours en temps réel ou <i>a posteriori</i> .
Stratégies socio-affectives
La coopération
Selon Tardif, l'enseignant est un coopérateur et un facilitateur de coopération entre les apprenants
La gestion des émotions et des humeurs
Un des rôles de l'enseignant est d'aider l'apprenant à ne pas craindre de faire des erreurs et à prendre des risques. C'est lui aussi qui peut donner confiance et motiver la classe.
Le degré d'investissement
Des études montrent que la motivation de l'enseignant et la manière dont l'exercice est amené auront un impact sur le degré d'investissement de l'apprenant (Tardif, 1997). Et l'acquisition de connaissances est directement concernée.

Identifier et observer ces stratégies d'enseignement permet d'élargir les connaissances du professeur sur les divers processus d'enseignement. En outre, l'enseignant qui, en classe de langue mobilise ces différentes stratégies d'enseignement, a des objectifs qui : « *sont avant tout des objectifs de transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère.* » (Causa, 2002 : 59). Pour Cicurel, les pratiques de transmission sont « *des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire* » (Cicurel, 2011 :157). Tout à la fois, ces pratiques sont façonnées par les croyances, les représentations et la formation de l'enseignant. Elles dépendent également de son expérience et de sa personnalité. Ainsi :

« des actions aussi diverses que les façons de donner la parole (ou ne pas la donner), de se mouvoir dans l'espace de la classe, de faire appel à la mémoire des élèves, de les faire participer au processus de découverte du sens, d'autoriser ou non les improvisations, d'avoir recours à des exemples, de faire des oppositions entre les termes, des comparaisons, etc., sont autant de facettes d'une pratique de transmission » (Cicurel, 2002:156).

L'enseignant doit donc non seulement veiller à ce que les apprenants puissent communiquer dans la langue cible mais il doit également soutenir les processus d'acquisition des apprenants (Bange, 1996). Sa responsabilité est alors double : exercer une tutelle pour communiquer et exercer une tutelle pour apprendre (Bigot, 2002). Pour ce faire, il déploie diverses stratégies qui correspondent à l'ensemble des opérations mises en œuvre par l'enseignant en vue de la transmission optimale des contenus d'enseignement de la langue cible. Selon Bange (1996), il s'agit des techniques, planifiées ou spontanées, en vue d'aider l'élève à être indépendant. Il relie ainsi la notion de stratégie à celles de tutelle ou d'étayage, proposées par Bruner (1983). Dans un contexte d'apprentissage guidé, l'étayage renvoie donc au « *type d'aide que peut fournir le professeur afin que l'apprenant se débrouille malgré ses manques, c'est-à-dire qu'il réalise quelque chose qu'il ne pourrait pas faire sans cette aide, ou, dit encore d'une autre façon, qu'il apprenne à faire seul ce qu'il a d'abord fait interactivement* » (Cambra Giné, 2003 : 126).

1.3.2. La communication exolingue

C'est au sein de la communication exolingue¹⁰ et de l'intercompréhension entre un locuteur natif (LN) et un locuteur non-natif (LNN) que la notion d'étayage prend son sens. Le concept de communication exolingue a été introduit par Porquier (1979,1984). Pour lui, la communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants., Elle est déterminée et construite, comme toute communication langagière par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle : «

- les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (soit qu'ils n'aient pas de L1 commune, soit qu'ils choisissent de communiquer autrement) ;
- les participants sont conscients de cet état de choses ;
- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. » (Porquier, 1984 : 18-19)

Cette notion a été reprise dans beaucoup de travaux dans lesquels la communication exolingue désigne une interaction entre un locuteur natif et un autre non natif. Dans ce type de communication dite inégale, les participants possèdent un savoir ou une compétence que l'autre n'a pas. Ainsi, « *dans une conversation exolingue d'interaction, face à face entre un locuteur natif et un locuteur allophone, les échanges sont asymétriques : la langue utilisée est première langue pour l'un, langue étrangère (L2) pour l'autre* » (De Man De Vriendt, 2000 :31). Vion (1994) parle d'interaction « à finalité externe », dans la mesure où les participants savent à l'avance, à quoi ils s'engagent. La caractéristique fondamentale de ce type de communication est donc l'asymétrie des compétences linguistiques :

« Par conversation exolingue (Porquier, 1979, 1984), nous désignerons très généralement toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. Définie de cette manière, la conversation exolingue s'oppose à la conversation endolingue, dans laquelle les divergences entre les répertoires sont nulles. » (Alber & Py, 2004 : 175)

¹⁰ Selon Albert et Py (1986), on entend par communication ou interaction exolingue la rencontre en face à face caractérisée par les divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. Ces derniers l'opposent à la communication endolingue qui est « *exempte de toute divergence codique entre les interlocuteurs* » (Alber &Py, 1986 :80-81)

Ces divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des participants entraînent des « stratégies » de facilitation, de collaboration et de négociation - par exemple la ponctuation (ou segmentation auto facilitatrice), la mention (ou « stratégie » du mot clé) et la reformulation. Il s'agit, en d'autres termes, de formes d'étayage (Bruner, 1983). En effet la conversation exolingue est dominée, au niveau de son organisation locale, par une orientation rétrospective dans l'organisation séquentielle, à cause des réparations, des reprises et des traductions. (Müller, 1991 cité par Véronique, 1992)

Par ailleurs, l'attention portée à la communication exolingue et aux échanges entre natifs et alloglottes met en évidence des moments de focalisation sur les formes linguistiques et de négociation entre interlocuteurs. En effet, Bange (1992) montre à travers la notion de bifocalisation que la communication exolingue se caractérise, dans l'interaction verbale, par une vigilance métalinguistique et métacommunicative constante des locuteurs par rapport aux échanges. Cette vigilance s'exerce par des procédés de *self-monitoring* (par exemple des autocorrections) et de *monitoring* interactif (par exemple des séquences de reformulation, des demandes de clarification) qui ont la fonction d'assurer la coordination dans la construction du sens. Les interactants se focalisent soit sur le thème et sur l'objet de communication, soit sur la forme des énoncés qui pose problème pour la compréhension. La communication exolingue se caractérise donc par :

- Une focalisation centrale sur l'objet thématique de la communication, sur les buts, sur ce que les interactants veulent faire ensemble (comme dans toutes les formes de la communication),
- Une focalisation périphérique sur les problèmes formels qui pourraient apparaître dans la production ou dans la compréhension : vigilance particulière dans la mise en alerte progressive de l'attention pour assurer la structure prévue. La focalisation sur le code – qui est une focalisation "périphérique" par rapport à la focalisation "centrale" sur le contenu – est marquée dans la structure de l'interaction par des « *séquences latérales* » (BANGE, 1992).

La communication exolingue où se manifestent ces procédés de régulation, est alors le lieu de l'apprentissage d'une LE (comme d'une LI). En effet, il y a apprentissage s'il y a communication véritable avec des buts réels. L'apprentissage peut être défini comme l'effort de transition de l'hétérorégulation à l'autorégulation (Vygotsky, 1934 ; Bange, 1996) dans l'accomplissement d'une tâche (par exemple discursive). Il est donc possible d'affirmer :

- que tout le discours en LE du LNN est un lieu potentiel d'apprentissage,

- que toute la contrepartie positive du LN est une aide potentielle à cet apprentissage,
- que les phénomènes qui traduisent la bifocalisation de l'attention sont des indicateurs de la dimension d'apprentissage qu'elle comporte intrinsèquement.

Comme nous l'avons mentionné en amont, en classe de langue, la focalisation sur le code constitue un moment privilégié où interviennent les processus d'étayage linguistique de soutien à la compréhension et la production. De nombreux auteurs se sont attachés à décrire et à catégoriser ce type de séquence; c'est le cas des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (De Pietro, Matthey et Py, 1989). En effet, dans le cadre des recherches sur la communication exolingue, ces auteurs introduisent cette notion pour mettre en évidence un type de séquence interactionnelle particulièrement favorable à l'acquisition d'un nouvel élément de la langue cible par l'apprenant. Une SPA est une séquence à focalisation métalinguistique qui apparaît lorsque l'apprenant rencontre un problème de compréhension ou de production. Selon Py :

« Ses séquences articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable ». (Py, 1990 :13)

De cette manière, les locuteurs natifs et non natifs construisent réciproquement le sens : il est question d'intercompréhension entre des acteurs natifs et non natifs qui reste un des enjeux principaux de l'apprentissage en classe de langue. L'intercompréhension se définit comme « *le processus par lequel les partenaires de l'interaction établissent une analogie dans les attributions de sens aux énonciations, suffisante pour permettre un déroulement satisfaisant de l'interaction* » (Bange, 1992 : 209). Elle implique « *la reconstruction par l'interlocuteur de l'intention du locuteur sur la base d'un décodage linguistique [...] en mettant en corrélation, au moyen d'inférences conversationnelles, l'énoncé décodé et l'interprétation de la situation* » (Bange, 1996 : 194).

La gestion collaborative d'un problème d'intercompréhension est donc le cadre qui définit la SPA. Les opérations discursives observables (sollicitations, reprise, reformulations, etc.) peuvent être accompagnées (ou peuvent constituer des traces) d'opérations cognitives sous-jacentes menant à une acquisition. En effet, l'intervention hétérostructurante du « partenaire

fort » (Py 1992) offre à l'apprenant l'opportunité d'une « prise » de données (utilisation d'un élément ou échantillon de la langue cible présent dans l'énoncé du partenaire fort), mais aussi d'une « saisie » cognitive : « *on distinguera la prise (opération discursive directement observable) de la saisie (intégration cognitive dans l'interlangue d'un objet linguistique qui apparaît comme prise dans le discours* » (Py, 1992 : 114)

Une situation potentiellement acquisitionnelle présente, selon (De Pietro, Matthey & Py, 1989) les caractéristiques suivantes :

- c'est une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant (dite « auto-structurante »), une réaction (reprise, demande etc.) « hétéro-structurante » du natif et une reprise « auto-structurante » de l'apprenant ;
- c'est une séquence à focalisation métalinguistique ;
- elle s'accompagne le plus souvent d'un « contrat didactique » par lequel le natif cherche à aider l'apprenant. Le jeu des places énonciatives, conduisant à une éventuelle énonciation du natif en lieu et place de l'apprenant (« un putsch énonciatif »), constitue l'un des indices les plus sûrs de ce type de séquence.

Enfin, ces auteurs insistent sur le fait que les SPA s'accompagnent le plus souvent d'un *contrat didactique*. En classe, l'apprenant accepte et demande l'aide de l'expert, et ce dernier est disposé à jouer ce rôle de tutelle (étayage). Ce qui permet notamment d'éviter (ou de minimiser) les problèmes de figuration.

1.3.3. Communication et classe de langue étrangère

En classe de langue, les interactions sont de type exolingue puisqu'une partie des participants (les apprenants), voire l'ensemble des participants (lorsque l'enseignant n'est pas un locuteur natif de la langue enseignée), communiquent dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. L'une des caractéristiques des échanges qui s'y déroulent s'explique du fait du partage inégal des compétences linguistiques des participants et non à des contraintes institutionnelles. Selon Kerbrat-Orecchioni (1992), la communication en classe de langue peut être envisagée comme une situation de communication exolingue dans la mesure où, à priori, les participants se sentent liés par un contrat didactique et où l'alloglotte parvient grâce

à l'étayage de l'autre à réaliser ses objectifs communicatifs. L'enseignant est considéré comme un locuteur natif maîtrisant *la langue cible* et l'apprenant comme le locuteur non-natif qui met en œuvre des processus d'interférences portant sur les unités les plus saillantes de la production langagière reçue, en s'appuyant sur les informations contextuelles et paralinguistiques, sur son savoir encyclopédique, et sur son savoir linguistique (interlangue, langue maternelle).

La communication didactique doit permettre la réalisation de buts. Enseigner ou apprendre une langue dans un contexte institutionnel donne lieu à une interaction à finalité externe, qui préexiste à l'interaction. Les interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique), préexistant à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs à atteindre, résultats), mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes. (Cicurel, 2002)

Ainsi, est mise en place une structure de base de l'organisation discursive que Sinclair et Coulthard (1975) appellent « échange d'enseignement ». Le type de communication qu'elle instaure diffère de celui de la conversation ordinaire. En effet, en classe, la progression de l'interaction dépend de l'évaluation que porte l'enseignant sur l'intervention qui précède, contrairement à la conversation où les tours de parole s'enchaînent et s'entremêlent de manière réciproque. Une évaluation négative entraîne l'arrêt de la progression et la reprise de certains éléments de la paire adjacente sur laquelle porte l'évaluation. Ainsi, l'on retrouve habituellement des séquences de reformulation (Bange, 1987) qui visent le traitement d'un problème formel qui est souvent lié à la langue. Ces séquences ont la structure ternaire d'un échange d'enseignement (Sinclair & Coulthard, 1975). Nous reprendrons plus en détail ce point dans le chapitre suivant.

Sur le plan de la structure de la communication, le but formel des séquences de reformulation devient le but principal de la communication en classe, au lieu de rester un but subordonné à la réalisation de buts externes pour la communication. Ces séquences sont « *Un moyen au service de la communication [...] qui a pour fonction de réparer les pannes dans la communication, devient la fin de ce type de communication. Il devient autonome* » (Bange, 1996 :190). La classe de langue étrangère est donc bien un lieu où l'interaction a pour but et

pour objet la langue elle-même (souvent, la langue au sens étroit du code). « *Il faut voir là la contradiction fondamentale de la classe de LE qui vide la communication de toute réalité substantielle. La communication y est parfois réduite à un encodage grammaticalement correct. Le but de la communication est la correction de l'encodage* » (op.cit. : 195).

1.3.3.1. Compétence de communication en classe de langue

La communication en classe de langue nous renvoie à la notion de compétence de communication. L'apparition et le développement de cette notion sont une des conséquences du renouvellement des finalités éducatives ; il est donc nécessaire de bien cerner et comprendre ce concept. Qu'entendons-nous par compétence de communication ?

La notion de compétence de communication trouve ses origines dans les recherches en ethnographie de la communication avec les travaux de Hymes (1984). Elle englobe aussi bien l'emploi de « *l'introspection et de l'idéalisation de la linguistique de bureau que la compréhension de la performance par une linguistique de terrain.* » (Kerbrat Orecchioni, 1990 :128). Les recherches concernant les modélisations de la compétence de communication sont nombreuses. En 1980, les recherches en didactique se penchent sur ladite compétence telle qu'elle se présente dans la classe. L'approche communicative opère ainsi un changement radical en donnant la priorité à la mise en œuvre d'un savoir faire communicatif et non plus à celle de la compétence linguistique. La didactique des langues s'est donc rapidement saisie de cette notion. Canal et Swain (1980) la définissent comme incluant trois compétences principales : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique.

Sophie Moirand (1982) donne une définition plus précise de ladite compétence et identifie quatre composantes :

- Une composante linguistique : une connaissance et appropriation de modèles, lexicaux, phonétiques, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- Une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- Une composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leur relation.

- Une compétence socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire socioculturelle et des relations entre les objets sociaux.

Cependant, se pose le problème de l'articulation de ses composantes : la limite entre règles sociales et stratégies est, dans certaines situations, difficile à cerner. En effet, la relation entre ses différentes composantes n'est pas évidente « *celle qui existe entre les réalisations linguistiques, le contexte social, les formes du discours, les stratégies est difficilement systématisable* » (Bérard, 1991 :31). Pour résoudre ce problème, le Cadre européen propose une modélisation raisonnée et non descriptive centrée sur la relation entre, d'une part sur les stratégies de l'acteur et, d'une autre part, sur la où les tâches à réaliser dans un environnement et dans des conditions données. Se situant dans un type actionnel, l'aspect sociolinguistique est donc déterminant. La compétence à communiquer langagièrement comprend ainsi plusieurs composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

- La composante sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels et aux normes sociales de l'utilisation de la langue (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre groupes sociaux, rituels inhérents au fonctionnement d'une communauté). Elle « *affecte fortement toute communication langagière entre représentant de cultures différentes.* »¹¹
- La composante linguistique a trait non seulement à l'étendue et à la qualité des connaissances en langue (distinctions phonétiques établies, étendue et précision du lexique, etc.) mais également à l'organisation cognitive, au mode de stockage mémoriel et à l'accessibilité de ces connaissances. Elle a « *trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique à la phonétique à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue pris en tant que tel* ».
- La composante pragmatique recouvre mobilisation fonctionnelle des ressources de la langue selon des scénarios (ou des scripts) d'échanges interactionnels et maîtrise du

¹¹ Conseil de l'Europe (1998). *Les langues vivantes, apprendre, enseigner, évaluer, Un cadre européen commun de référence*, Strasbourg p 18

discours (cohérence, cohésion, repérage des types et genres textuels, effets d'ironie et de parodie).

La notion de compétence se retrouve ainsi revisitée et remodelée (Springer, 1999). L'entraînement à l'acquisition des savoir-faire, avec tout ce que cela implique de recherches des élèves, de mis en commun, de prise de conscience, va se substituer à un enseignement qui se limite à la fixation des structures linguistiques. La compétence se présente sous forme de macro activités cognitives complexes qui se caractérisent par un ensemble d'opérations spécifiques cognitives générales ou capacités cognitives, qui se décrivent à leur tour en micro-opérations spécifiques aux compétences opérationnelles et enfin, en savoirs à mobiliser. Aussi, le découpage classique des quatre skills est dépassé pour laisser place à de nouvelles catégories : activités de réception, écoute, lecture, réception audio-visuelle, de production, parler écrire ; activités de dialogue de correspondance écrite de médiation interprétation. Devenir compétent en langue signifie dès lors acquérir une compétence de communication d'une grande complexité. Dans cette optique, le projet didactique doit être plus ouvert et doit prendre en considération toutes les conditions qui vont faciliter une mise en œuvre satisfaisante d'une langue étrangère.

Pour Springer (2002), la connotation de compétence fait partie de la « *théorie de l'action humaine. Elle est dynamique variable et en devenir composite* ». Une schématisation de la compétence en langue donne lieu à deux catégories : linguistique qui concerne l'articulation du système linguistique et procédurale qui donne tout un ensemble de procédures d'ordre conversationnel, social et discursif. L'activité langagière met en œuvre simultanément toutes les composantes, et la composante stratégique y joue un rôle essentiel quant à la résolution de problèmes au niveau de l'enrichissement du répertoire de connaissances et de règles d'action. L'acquisition du savoir-faire procédural fonctionnel nécessaire à l'élaboration des savoirs déclaratifs et procéduraux est le but de l'apprentissage, l'activité dialogique y étant considérée comme fondatrice. C'est à cette condition que la compétence de communication puisse être présentée dans une optique dynamique, avec interactivité entre les composantes, mais aussi avec des variations de maîtrise pour un même individu entre les individus apprenant une langue étrangère. Par ailleurs, pour développer cette compétence, l'apprenant fait également appel à des stratégies de communication.

1.3.3.2. Les stratégies de communication

Au cours de l'interaction en langue étrangère, l'élève se trouve confronté à plusieurs problèmes comme trouver le bon mot, la bonne structure, comprendre son interlocuteur, etc. C'est en tentant de résoudre ces problèmes que l'apprenant fait appel à ce que l'on appelle des stratégies de communication qui ne sont pas des stratégies d'apprentissage¹² car leur but n'est pas le même. Les stratégies de communication visent la résolution de problèmes dans une situation donnée et à court terme alors que les stratégies d'apprentissage, elles, visent l'acquisition de savoir-faire pour la communication en langue étrangère, à long terme. A propos de cette distinction entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage, Porquier affirme que :

« La distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication – même non couverte, celle-ci, par un terme hyperonymique – a aidé à constater que les mêmes stratégies pouvaient servir tantôt, ou simultanément, à apprendre et/ou à communiquer, et à mettre en évidence l'imbrication profonde entre les processus d'appropriation et de communication en langue étrangère ». (1994 : 160)

Cependant, pour certains auteurs comme Bange (1992) « il y a congruence entre communication et apprentissage », et si les stratégies de communication conduisent soit à un élargissement de l'interlangue¹³ soit à une automatisation et un réglage de l'interlangue, elles peuvent devenir des stratégies d'apprentissage.

Les stratégies de communication¹⁴ sont définies par Faerch et Kasper (1983), comme étant des "plans potentiellement conscients" utilisés par les apprenants pour résoudre des

¹² Cyr définit les stratégies d'apprentissage comme suit : « on emploie généralement aujourd'hui l'expression *stratégie d'apprentissage* en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. [...] Ces stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent être conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes. Elles peuvent être observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection ». (Cyr, 1998 : 5)

¹³ L'interlangue désigne « [...] un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportement linguistique et pragmatique dont le LNN fait l'hypothèse qu'elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue-cible pour permettre la communication » (Bange, 1992 : 65). L'interlangue est donc un système intermédiaire, transitoire que se construit l'apprenant.

¹⁴ Causa définit les stratégies communicatives comme étant : « l'ensemble des actions dirigées par les sujets communicants pour atteindre l'accomplissement d'une tâche globale visant à la transmission/à l'appropriation des données en langue cible et, en même temps, à la résolution de problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences en langue cible chez les acteurs de l'espace-classe » (CAUSA, 2002 : 57).

problèmes de communication (compréhension, expression) dus à un manque de ressources linguistiques. Bange (1992) propose une classification de ces stratégies de communication dans laquelle il distingue :

- Les stratégies d'évitement : l'apprenant abandonne ou réduit les buts communicationnels, et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis. A ce niveau, on distingue la réduction fonctionnelle (réduction des thèmes ou des buts communicationnels) et la réduction formelle (éviter les savoirs incertains dans les domaines phonétique, lexical et morphosyntaxique). Ces stratégies ne permettent donc pas à l'apprenant d'élargir son interlangue et la communication est réduite.
- Les stratégies de substitution appelées aussi "stratégies de compensation" : elles consistent à trouver un substitut afin de résoudre un problème de communication. Ainsi, l'apprenant abandonne momentanément les buts de communication en sollicitant le professeur ou en ayant recours à la L1 afin de résoudre un problème.
- Les stratégies de réalisation des buts de communication : elles se situent à l'opposé des stratégies d'évitement. L'apprenant prend des risques et accepte l'erreur afin de privilégier la communication. Ces stratégies sont les plus favorables à l'interaction.

Les stratégies de substitution et les stratégies de réalisation des buts de communication favorisent la poursuite de l'interaction. Elles correspondent également à des demandes d'aide et entraînent l'intervention du locuteur plus compétent et donc à l'étayage de l'enseignant. Les stratégies de réalisation des buts de communication, basées sur l'acceptation des risques et l'acceptation de l'erreur, sont les plus ouvertes à l'innovation¹⁵ et les plus favorables à l'élargissement des moyens d'expression. Bange (1992) place ces trois types de stratégies sur le continuum suivant :

¹⁵ On entend par innovation le recours à certaines stratégies comme la généralisation, l'approximation, la création de néologisme, la circonlocution, etc.

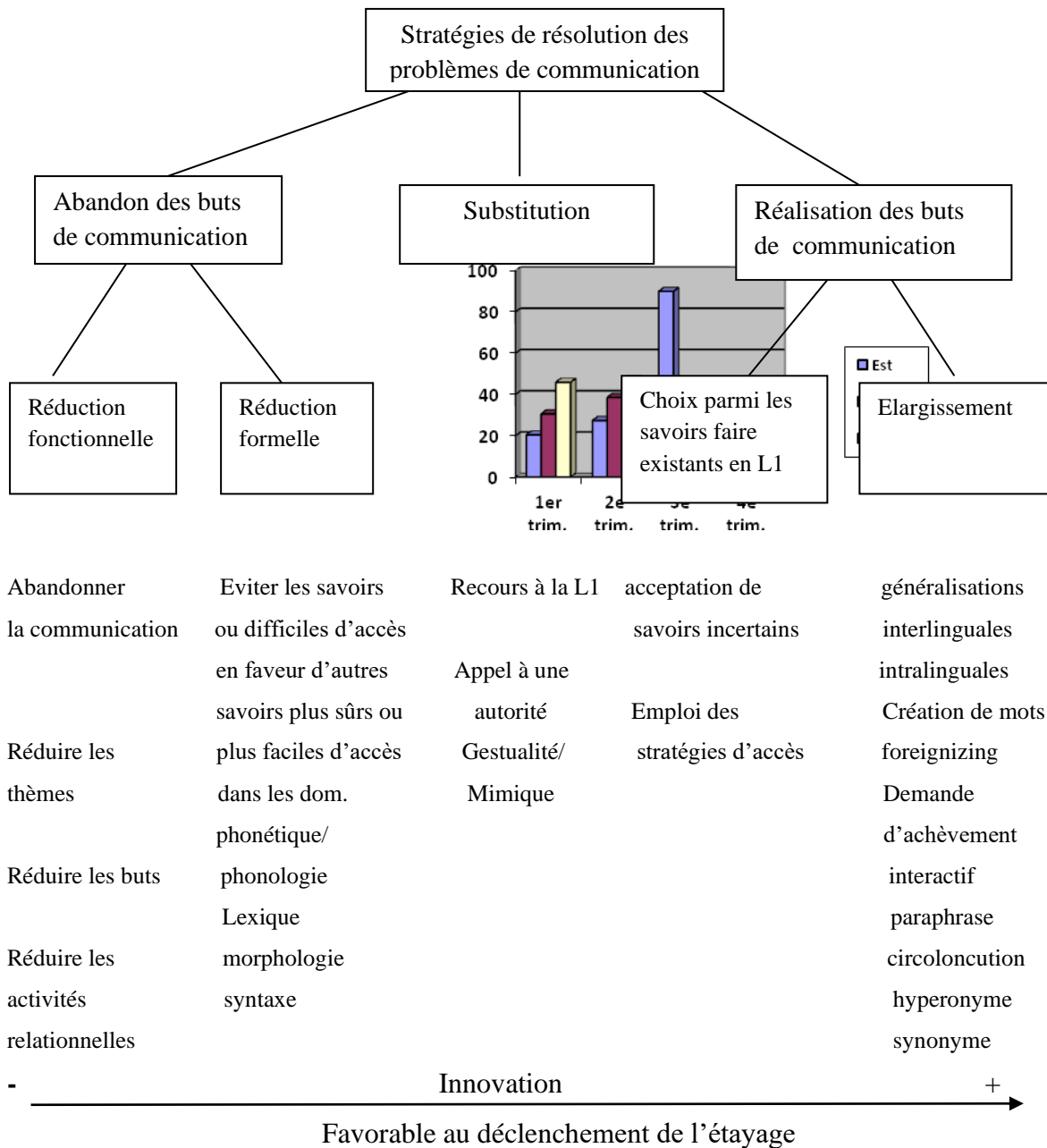


Schéma 2 : les stratégies de communication (Bange, 1992)

Finalement, ces stratégies de communication ont une fonction incontournable dans le processus d'appropriation et qui s'inscrit dans une perspective constructiviste puisque celles-ci se réalisent par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts. Autrement dit « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »

A ce sujet, Bange affirme que :

« L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde. Il est évident que c'est dans l'interaction avec des partenaires sociaux compétents que l'enfant construit peu à peu pour son propre compte cet ensemble préexistant de savoirs conventionnels qui marque son accession progressive au statut de sujet cognitif et de partenaire social. » (Bange, 1992 :54)

Selon Germain & Netten(2005), cette habileté à communiquer ne peut s'acquérir que par l'utilisation de cette langue. Pour développer cette habileté, il faut développer une compétence implicite. En effet, une habileté, est un "automatisme" qui implique le recours à des processus non conscients, implicites, plutôt que le recours à un savoir explicite, conscient, de la langue. Ce qui distingue « savoir » et « habileté » réside dans le fait qu'un savoir (telle que la connaissance d'une règle de grammaire) relève du conscient et réfère à la mémoire déclarative, alors qu'une habileté (telle que la capacité d'utiliser spontanément des énoncés) relève du non conscient et réfère à la mémoire procédurale.

Ainsi, un apprenant de L2 ne peut appliquer consciemment des règles apprises mais utilise, de façon automatique ou non consciente, des énoncés dans lesquels il y a des règles sous-jacentes. Dans la pratique, au moment où il communique à l'oral, l'apprenant de L2 se concentre sur le sens du message qu'il veut transmettre en essayant de le formuler de manière à ce que son interlocuteur puisse le comprendre. C'est la raison pour laquelle l'apprenant doit utiliser, dans des énoncés complets (sous forme de phrases et non de mots), les formes langagières corrigées par l'enseignant, de manière à ce qu'il arrive, (de manière non consciente), à développer une compétence implicite fondée sur des hypothèses correctes sur le fonctionnement de la L2. C'est ainsi que se constitue son « interlangue ». L'enseignant qui a recours à l'étayage, doit donc guider l'apprenant dans ce sens.

Conclusion intermédiaire

Dans ce chapitre, le modèle théorique sur lequel nous nous appuyons fait appel aux notions de **médiation sémiotique**¹⁶(Vygotsky, 1934) et d'**étayage** (Bruner, 1983) qui est défini comme l'ensemble des interactions de soutien et de guidage que met en œuvre un adulte (la mère) ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable. Le développement cognitif et l'acquisition du langage et de la culture par l'enfant se réalisent non pas par le seul déploiement autonome de capacités mentales (Bruner, 1983) mais dans le cadre d'interactions permanentes avec l'entourage, avec autrui. Les acteurs sociaux étant engagés dans la réalisation conjointe d'un but commun, la relation tuteur-novice implique une dimension sociale de l'interaction.

Dans la suite de ce chapitre une dimension plus large est donnée à la notion d'étayage qui ne doit pas être limitée à une aide linguistique apportée par un tuteur « expert » à un novice (étayage global) (Vasseur & Hudelot, 1998). Une démarche informative des besoins du novice (étayage de l'étayage) est proposée. En outre, un étayage dit « étayage virtuel » (« auto-étayages » ou « étayages de soi à soi ») amène le novice à verbaliser ses hésitations, ses auto-questionnements et auto-reformulations par rapport à un modèle ou à des attentes.

La dernière partie de ce chapitre s'articule autour de la stratégie d'étayage en classe. Notre étude prenant des classes de français langue étrangère au secondaire algérien comme contexte d'étude, notre intérêt s'est porté sur les stratégies d'étayage des enseignants en situation d'interactions en classe de langue où un contrat didactique est implicitement établi entre les divers interactants. La classe est un lieu privilégié où s'exerce l'étayage qui est l'ensemble des interventions que l'enseignant accorde aux capacités des élèves ainsi que ses processus d'ajustement (Grandaty, 2006). Elle est le lieu où l'interaction intervient donc à travers l'étayage de l'enseignant qui permet de faciliter l'apprentissage de la langue dans une

¹⁶ « Dans un contexte d'enseignement, la médiation fait partie du contrat didactique : les élèves s'attendent légitimement à ce que le maître assure une régulation, qu'il montre, suggère et facilite. [...] La médiation est donc un ensemble d'aides et de supports (parole, gestes, tableau, ordinateur, etc.) proposés aux élèves par le formateur en vue de rendre le savoir plus accessible » (Minder, 2001 : 176).

communication dite exolingue et qui consiste au passage de la régulation¹⁷ du comportement par autrui- ou hétéro régulation- à une régulation autonome- ou autorégulation (Bange, 1996). Le bon pilotage d'un apprentissage peut être évalué en fonction de deux critères : d'une part, le tutorat de l'enseignant doit être indirect et multiple et, d'autre part, l'autonomie des apprenants doit être respectée et développée. Il doit ainsi développer des stratégies de communication avec l'aide de l'enseignant.

Notre présente étude ayant donc pour objet l'analyse des stratégies d'étayage de l'enseignant dans des cours de production orale en situation d'interaction en classe, nous allons dans le chapitre qui suit replacer l'objet de notre recherche dans le cadre des théories interactionnistes et des travaux sur les interactions en classe de langue.

¹⁷ C'est-à-dire la régulation du comportement verbal du sujet par un autre compétent, à la régulation de ce comportement par le sujet lui-même.

CHAPITRE 2 : INTERACTIONS EN CLASSE DE LANGUE ET APPROCHE INTERACTIONNISTE

Introduction

La présente étude s'inscrit dans une perspective interactionniste (Pekarek-Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002), dans la mesure où elle considère le fonctionnement interactionnel comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. En effet, l'interaction¹⁸ est un facteur structurant le processus même, du développement langagier. L'acquisition est désormais vue comme un processus socio-cognitif, comme un phénomène situé dans un contexte social particulier et configuré par ce même contexte (Pekarek-Doehler, 2000). Nous allons donc, dans ce chapitre, revenir sur cette approche et sur ses apports dans l'acquisition d'une langue étrangère. Puis, nous ferons le point sur l'interaction dans le cadre de la classe.

2.1. L'approche interactionniste de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère dans l'interaction

Dans la perspective d'une analyse des interactions en classe de français langue étrangère, il nous semble nécessaire de revenir sur cette approche dite « interactionniste ».

2.1.1. Origine et concepts de l'approche interactionniste

L'approche interactionniste de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère doit son développement à la linguistique interactionniste ainsi qu'au développement des sciences humaines, plus particulièrement celui des sciences cognitives et de l'éducation. Cette

¹⁸ Le terme d'interaction désigne « d'abord un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs « interactants » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55).

approche est apparue au moment où un véritable bouleversement et changement de paradigme viennent renouveler la conception du processus développemental et la définition de l'objet de l'acquisition ainsi que celle du sujet apprenant. Ce changement qui ne relève pas spécifiquement du domaine des apprentissages langagiers a affecté la psychologie développementale et les recherches en sciences de l'éducation. C'est au cours de cette période de changement que l'on a pu constater que dans de nombreuses disciplines se tracent des dichotomies, par exemple entre social et individuel, entre compétence et performance, entre rationnel et discursif. A la conception générative purement linguistique vient se substituer une focalisation sur l'activité sociale et réflexive de l'apprenant, sur les situations d'élaboration des compétences.

En effet, l'apprenant n'est plus considéré comme un individu intériorisant un système linguistique, mais comme un acteur social qui construit et développe des compétences langagières par le biais de ses interactions avec d'autres acteurs sociaux, d'où l'émergence des approches interactionnistes de la conversation exolingue qui se sont centrés sur le processus discursif et sur son fonctionnement interactionnel comme lieu de construction et d'élaboration des compétences langagières. Une nouvelle perspective s'ouvre sur l'acquisition des langues secondes en mettant l'accent sur le rôle de l'interaction et des conditions sociales qui la régissent dans les processus de l'apprentissage.

Les travaux menés dans ce cadre étudient les conditions et mécanismes socio interactifs telles que les négociations interactives, les tâches communicatives qui ont lieu au cours des processus d'apprentissage. Ces études s'appuient sur le développement de la sociolinguistique, de la pragmatique ainsi que sur celui de l'analyse conversationnelle et sur les travaux de Vygotsky. S'inspirant également des études en ethnographie de la communication, de nombreux travaux ont étudié l'influence des conditions socio-institutionnelles sur la construction et la mise en pratique des compétences langagières.

En parallèle, et suite aux travaux en psychologie développementale sur le développement des langues premières, la théorie socioculturelle de l'acquisition des L2 se développe. Ces travaux s'intéressent également aux interactions comme favorisant l'apprentissage, mais insiste sur la dimension socio-historique des activités liées à l'apprentissage et aux ressources communicatives de nature socio-historique

conventionnalisée à lesquelles on fait appel au cours des interactions et de la pratique. Ces données socio-historiques structurent les processus sociaux et influent sur les processus cognitifs de la mobilisation sociale. Ces ressources émergent en réponse à des forces socio-historiques dépassant le cadre de la rencontre immédiate qui, en structurant des processus sociaux, influent sur les processus socio-cognitifs.¹⁹

Cette approche se base sur l'idée selon laquelle l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs et constructifs des savoirs, des savoirs faire langagiers et de l'identité de l'apprenant. Elle est un facteur de structuration de processus développementaux. On ne se réduit plus à dégager les régularités des productions d'un individu puis d'en déduire les éléments d'un développement cognitif ou d'un système linguistique. Cette conception de l'acquisition comme processus socio-cognitif nous amène à la considérer comme un phénomène socialement situé dans des contextes différents et à étudier l'apprenant dans ses relations sociales, dans ses représentations du monde et dans ses processus interprétatifs. Pour Goffman : « *L'interaction sociale peut être définie de façon étroite, comme ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus ou plus sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre.* » (Goffman, 1988 :191). Elle propose ainsi une vision dialogale, sociale et même socio-cognitive du langage et de l'élaboration langagière, elle se situe aux antipodes de « l'optique monologale et monologique dominante » (Arditty et Vasseur, 1999 : 12)

Pekarek (1999) identifie 3 postulats de base qui forme le cœur de l'approche interactionniste

- L'interaction constitutive et son rôle dans le développement langagier
- La nature située et réciproque de l'activité discursive et cognitive
- La sensibilité contextuelle des compétences langagières.

Elle souligne également la dépendance des compétences en élaboration par rapport aux conditions discursives et socio-interactionnelles dans lesquelles elles sont utilisées et suscitées, d'où l'efficacité variable de ces conditions et la variabilité même de ses compétences.

Ces trois postulats trouvent leur enracinement dans des champs d'étude divers comme la sociologie interprétative des attentes normatives (Schultz 1967), l'analyse conversationnelle

¹⁹ Cf chapitre 1

et l'approche socioculturelle directement inspirée des travaux de Vygotski. Selon Pekarek (2000), ce qui constitue donc l'aspect original de l'approche interactionniste, c'est qu'elle a eu le mérite de réunir ces trois postulats dans une démarche analytique, interprétative dont le but est de mieux cerner le fonctionnement socio interactionnel lié à des processus et condition d'apprentissage et de mieux comprendre l'apprentissage, les compétences, et l'apprenant comme acteur social.

2.1.1. Les références clés de l'approche interactionniste

Pour Vasseur et Arditty (1992), l'emploi des termes « interaction » et « discours » renvoie toujours à quelque chose de social. Selon eux, la multitude d'interactions qui se jouent quotidiennement a un effet sur les identités sociales, les appartenances à des groupes sociaux et la relation entre les groupes. Une telle approche s'intéresse également aux « conséquences de ces rencontres interculturelles pour les individus, membres de ces groupes » qui en découlent. Elle tente de rendre compte de l'évolution sociale, de l'inventivité dont fait preuve les individus, de l'histoire personnelle liée aux différentes instances de socialisation (famille, groupe de pairs, école, milieu professionnel, etc.), et qui « *leur permet de créer des surprises dans le déroulement de telle ou telle interaction* » (Arditty et Vasseur, 1999: 12) afin de s'imposer en tant qu'êtres sociaux. En effet, « *le sujet se construit en même temps qu'il se trouve construit.* » (Vion, 1992 :8). Cette conception confère un rôle capital au processus de communication dans la constitution de la nature humaine et de la réalité sociale, apportant ainsi une vision sociale de l'individu.

Selon la psychologie Vygotskienne, le fonctionnement mental est intrinsèquement lié aux structures et aux processus des pratiques sociales. Il est sujet à des changements en lien avec l'intériorisation de ces processus sociaux, raison pour laquelle la médiation sociale y joue un rôle important. En effet, c'est à travers des interactions avec l'expert qui l'aide et l'assiste dans la gestion de la tâche que l'apprenant élabore ses compétences. Mais pour que cette médiation soit efficace, rappelons que cette aide apportée par l'adulte doit être adaptée au niveau des compétences de l'apprenant. En d'autres termes, l'enfant/l'apprenant élabore ses compétences supérieures par le biais de l'interaction avec un expert (l'adulte, un enseignant) qui l'aide à gérer une tâche²⁰. La notion de zone de proche développement

²⁰ Cf chapitre 1

délimite les conditions d'efficacité de cette médiation : l'aide doit être adaptée au niveau des compétences de l'apprenant/enfant. Autrement dit, le discours des acteurs de la communication peut être analysé à travers les manifestations de traitements cognitifs et d'accomplissements de tâches sociales. Les travaux de Vygotsky ont ainsi permis de conceptualiser le lien entre l'interaction comme étant une activité sociale et l'acquisition en tant qu'activité sociocognitive.

2.1.2. Les principes d'analyse de l'approche interactionniste

L'approche interactionniste part d'abord du principe que les compétences se construisent à travers des tâches communicatives de positionnements interactifs et des contraintes liées à la situation que l'apprenant est amenée à gérer à travers sa pratique de la langue². Méthodologiquement, cela implique une observation et description détaillée des pratiques au sein desquelles se construisent les savoirs et les savoirs faire. L'importance est également accordée à l'apprenant, sur ce qu'il est capable de produire, ce qu'il est capable de faire avec d'autres et sur ce qui lui est demandé de faire en situation, la classe étant considérée comme étant un lieu de pratiques où se mobilisent des capacités de résolutions collaboratives des problèmes et où s'élabore un répertoire adapté aux besoins des pratiques de communication. Enfin, les contraintes situationnelles et la manière avec laquelle l'apprenant les gère sont autant d'indices de contextualisation qui nous informe sur :

« les interprétations que les locuteurs font de leur relation interlocutive du statut de l'apprenant, des conditions de l'apprentissage mais elle nous indique également comment à travers la multiplicité des pratiques exolingues, se forment les compétences langagières et les processus de socialisation et de (re) configuration identitaires lie à l'exercice du langage. » (Pekarek, 2000)

2.1.3. Le domaine de recherche de l'approche interactionniste

L'approche interactionniste²¹ s'efforce d'étudier le lien entre mécanismes interactifs et conditions d'apprentissage. Elle s'intéresse « à des mouvements particuliers du dialogue où

²¹ Kerbrat-Orecchioni a mis l'accent sur les divers intérêts de l'approche interactionniste : « *Je n'hésiterai pas à affirmer une fois encore que l'approche interactionniste me paraît plus pertinente que les approches plus « classiques » - plus pertinente, c'est-à-dire mieux adaptée à ce qui constitue l'essence même du langage verbal, en nous rappelant opportunément le caractère social des systèmes linguistiques, et leur vocation communicative : pour reprendre une formule de Labov, la linguistique ainsi conçue est une linguistique en quelque sorte « remise sur ses pieds ». On peut dans cette mesure considérer que l'introduction de la notion d'interaction opère un recentrement de la linguistique sur son objet propre. Or ce n'est généralement pas ainsi qu'est considérée*

la relation entre les interlocuteurs qui ne disposent pas des mêmes ressources en langue devient une relation de sollicitation, d'aide ou même d'enseignement » (Vasseur, 2002 :43). Les recherches sont menées d'une part sur les schémas communicatifs et, d'autre part, sur les conditions socio interactives :

- **Les schémas communicatifs** : Les schémas communicatifs servent de support à l'apprentissage. Dans ce sens sont décrites les méthodes interactives d'organisation de la communication exolingue susceptibles d'assurer l'intercompréhension. Ils représentent des lieux où le travail communicatif d'apprentissage et l'intercompréhension se convergent. Des travaux sur les négociations interactives ont contribué à éclaircir et à décrire la manière avec laquelle l'interaction permet un contrôle cognitif spécifique sur les données langagières ainsi que la relation interdépendante entre ce type de contrôle et les contrats communicatifs entre interlocuteurs.

- **Les conditions interactives de l'acquisition** : Sous l'influence des courants cognitivistes et les recherches interactionnistes s'est forgée une réflexion sur les conditions interactives qui peuvent favoriser l'acquisition. Bange (1997) propose un classement des stratégies de communication de l'apprenant lui permettant d'élargir son répertoire linguistique, en particulier lorsque les objectifs communicatifs de l'apprenant l'amènent à tenter de trouver les moyens qui lui permettent non pas d'éviter les obstacles, mais de les gérer, ce que Bange appelle « des stratégies de réalisation de buts » (*Cf chapitre 1, partie I*). Rejoignant ainsi la psychologie Vygotskyenne, le développement des compétences langagières reposent sur l'utilisation de la langue à des fins sociales ainsi que l'engagement de l'apprenant dans la gestion du discours en respectant ses besoins et ses capacités. Une telle interaction ne pourrait donc que favoriser l'acquisition, ce que Vygotsky appelle « **zone de proche développement** »

- **L'interaction au sein d'un milieu guidé** : L'étude des dispositifs d'enseignement a fait appel aux recherches menées dans le cadre de la conversation exolingue en milieu naturel. En effet, des travaux ont permis de mieux comprendre les formes d'interaction liée à l'apprentissage dans un milieu guidé et leur lien avec l'acquisition. Ces travaux ont également relativisé la distinction traditionnelle entre acquisition en milieu naturel et celle en milieu guidée.

l'approche interactionniste : au mieux, on lui accorde une position « périphérique » dans le champ des études linguistiques ; au pire, on l'accuse de trahison et de déviationnisme... » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 :63)

- **Les représentations sociales :** Inspirée des travaux en psychologie sociale, la recherche interactionniste s'est également penchée sur l'étude des représentations sociales. Avec cette étude, les conditions interactives de l'acquisition sont perçues comme dépassant le cadre restreint et momentané que représente l'interaction en face à face. L'interaction ne se limite donc pas à la communication car « elle implique également la coprésence et renvoie donc aux situations de face à face » (Baylon et Mignit, 1994 :194). Cette recherche permet de rendre compte des systèmes de valeurs, des rapports de force concernant les acteurs dans les communautés de pratiques qui sont structurées par les pratiques qui structurent les apprentissages. Par ailleurs, les travaux de Mondada (1999) concernant la construction interactive des représentations sociales et sur la catégorisation de l'apprenant et de ses ressources linguistiques permettent de dégager les images de la langue, de soi-même et de l'autre et de comprendre comment elle se modifie dans l'interaction sociale. En somme, tous ces travaux ont eu l'avantage de mieux comprendre les lieux d'interactions et ses cultures communicatives où se forment les compétences, les conditions de l'apprentissage, les identités de l'apprenant et les images de ce qu'est une langue et de ce que représente son acquisition.

L'approche interactionnelle se caractérise ainsi par le fait de considérer le langage comme un objet complexe qui peut être envisagé sous différents angles, elle est donc interdisciplinaire. Contrairement aux courants linguistiques dominants qui postulent l'uniformité de la langue sans prendre en compte la diversité sociale et le sujet parlant dans la pratique du langage, ladite approche met en avant la composante sociolinguistique qui, selon elles, affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes. Aussi, elle propose : « *de rendre compte de la manière dont des individus concrets se rencontrent dans des situations concrètes et interagissent pour atteindre des objectifs concrets convergents et divergents- notamment mais pas uniquement, à travers le langage* » (Arditty et Vasseur, 1999 :4). Le message ne peut donc être interprété en dehors de la situation d'interlocution. Dans cette perspective, les interactionnistes ont adopté une présentation proposée par Grize (1990). Les positions occupées par le locuteur et son interlocuteur sont à la fois potentiellement interchangeables et obligatoirement cumulées, on ne peut être émetteur (A) sans être son premier récepteur, ni récepteur (B) sans se placer en position d'émetteur. La production en A et la reconstruction en B qui s'appuie sur les traces linguistiques des opérations effectuées dans la schématisation se fait en fonction :

- « Des finalités personnelles des interlocuteurs (aussi bien ajouterons-nous, que des finalités officielles que peut avoir la rencontre).
- Des représentations qu'ils se font d'eux-mêmes, de l'autre, de l'objet du discours, de la situation d'interlocution, et des relations entre ses différents éléments...etc.
- Du préconstruit culturel, c'est-à-dire de l'ensemble constitué par « *les propriétés et relations qui, s'attachent aux diverses notions mobilisées à travers les éléments linguistiques et les chaînes d'attentes concernant le déroulement de l'interaction* » (Grize, 1990 : 31-32 in Arditty et Vasseur, 1999 :4) »

Par ailleurs, l'interaction est conçue comme regroupant le travail conjoint et permanent d'élaboration de la situation d'accomplissement de l'activité et d'élaboration du sens à travers un travail interdiscursif, intersubjectif et plurisémiotique. Les rencontres ayant un caractère pluridimensionnel et interprétatif, s'engouffrent dans l'interaction : « *tout ce qui fait les racines et le devenir de la rencontre, tout ce qui fait que l'individu, les individus partenaires sont ce qu'ils sont, tout ce qui agit dans leur histoire interagissant, leurs univers discursif, ce qui a constitué et continue à constituer leur univers mental, affectif, social, et ce qu'il peut en advenir* »²² (ibid : 38)

Etant interdisciplinaire donc, l'approche interactionniste a été influencée par de nombreuses approches théoriques et méthodologiques : celles de l'ethnographie de la communication, les analyses conversationnelles, la microsociologie de Goffman, la sociolinguistique interprétative de Gumperz et dans une perspective acquisitionniste, la psychologie développementale. Toutes ces recherches concernant l'approche interactionniste ont eu le mérite de soulever le lien entre le développement langagier, ainsi que cognitif, avec les pratiques sociales. L'apprentissage d'une langue étrangère comme activité socio cognitive est étroitement lié aux relations interpersonnelles ainsi qu'au contexte d'action et de significations sociales. Une telle conception opère une redéfinition de l'objet de l'acquisition qui ne se limite désormais plus à l'apprentissage d'un système linguistique et de règles communicatives, mais au développement de la capacité à participer à une pratique sociale. Par ailleurs, en classe de langue, le cours se présente sous une forme dialoguée où il y a alternance de tours de parole. On peut donc aisément considérer que le discours de la classe relève du vaste domaine des analyses interactionnelles.

²² Les auteurs font référence aux travaux de Nussbaum, L. (1999), « Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère »

2.2. Classe de langue et dispositif interactionnel

2.2.1. Autour de l'interaction en classe

L'importance donnée aux interactions et à l'aspect interactif de l'apprentissage scolaire est une réponse aux impératifs socio psychologiques des années 80 dans les différents pays européens. En Allemagne, les éducateurs se tournent vers l'ethnométhodologie, la pragmatique et les études interactionnistes. La langue est perçue comme un moyen d'interaction sociale et toute communication est contenue et interaction, l'aspect interactif en détermine le contenu et sa compréhension. En Grande Bretagne, l'inefficacité des théories linguistiques dans la pratique des classes de langue a poussé à considérer la classe de langue comme un milieu de communication où les participants intègrent de multiples variables : la réalité psychologique et sociale, procédures pédagogiques, activité scolaire dans un processus d'interaction. C'est dans une classe qu'on observe le développement des stratégies d'interaction de l'individu et du groupe : *« elle n'est pas uniquement dirigée vers l'extérieur, mais joue le rôle expérimental d'un laboratoire d'interaction où les observations peuvent mener à la découverte de nouvelles connaissances et au développement de nouvelle faculté »* (Breen et Candlin. (1980), cité par Kramsch, 1984 : 36). Toujours dans la même lancée, les mêmes auteurs ajoutent que *« l'authenticité de la classe de langue provient de son double rôle d'observatoire et de laboratoire au cours d'un processus de communication entre apprenants et enseignants »* (ibid)

En France, la tendance interactionniste dans l'enseignement des langues est appliquée dans l'enseignement de l'Anglais et du Français aux adultes. Aux Etats-Unis, les grandes crises politiques comme celle de l'Iran ou celle de l'invasion de l'Afghanistan ont poussé les éducateurs à prendre en considération l'importance de l'apprentissage des langues étrangères dans un esprit de « dialogue pragmatique ». Les cercles politiques et éducateurs ont pris conscience de la possibilité offerte par le dialogue en classe de langue d'un rapprochement à plus ou moins longue échéance entre des élèves de différentes origines sociales et ethniques par le truchement de la langue étrangère.

C'est donc toutes ces conditions sociales et psychologiques des années 80 qui ont amené les didacticiens et théoriciens de langue étrangère à revoir et réévaluer le contenu du discours dans la classe de langue. Ce discours, selon Kramsch (1984), englobe deux aspects :

un aspect constitutif portant sur le contenu de l'enseignement, ses objectifs pédagogiques, son traitement didactique et son évaluation et renvoie au cursus et à la politique pédagogique et un aspect régulateur qui renvoie à la trame interactionnelle sur laquelle se tisse et s'apprend une langue étrangère dans la classe. La classe de langue étant donc un lieu dans lequel l'apprentissage s'effectue en partie par l'interaction, elle est « une communauté d'espace » pour les participants au sein de laquelle se tisse un réseau de relations sociales et personnelles mises en œuvre par des enseignants et des apprenants.

Comme nous l'avons vu précédemment, le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle durant les vingt dernières années mène à considérer la classe comme un lieu socialisé au sein duquel s'effectue des échanges actifs entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction : « *les interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique) préexistant à l'interaction et la légitimant, (programmes objectifs à atteindre, résultats) mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes* » (Cicurel, 2002). L'accent est mis non seulement sur l'enseignant mais aussi sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges même si l'apprenant est perçu comme appartenant à un groupe social plutôt que comme individu. On tente ainsi d'envisager la classe comme lieu de progression langagière qui génère un usage particulier de la communication et comme lieu de parole et de socialisation.

2.2.2. L'interaction en classe comme prototype de la communication didactique

La communication en classe est nécessairement à visée didactique car le but principal des interactions et l'apprentissage d'objets de savoir.

Ainsi, on peut voir la classe comme le lieu d'apprentissage par excellence :

« Une des spécificités constitutives de la classe de langue est, tout à la fois, de doser, de sélectionner et de densifier les données proposées au travail des apprenants. Avec un temps d'exposition et de pratique généralement limité, il s'agit en quelque sorte d'enrichir le matériau et les traitements auxquels il donne lieu en classe. Il s'agit aussi de l'ordonner de telle manière, dans son introduction et son recyclage, que sa structuration / restructuration progressive soit – en principe – optimisée. Il s'agit enfin, par divers modes d'évaluation, d'apprécier et de consolider les progrès dans la connaissance et la maîtrise de la langue apprise. » (Coste, 2002 : 14)

Cicurel (2007) propose le schéma suivant sous forme de tableau :

Tableau 2 : le schéma sous-jacent de la communication didactique (Cicurel, 2007, 33)

Schéma traditionnel de la communication didactique (focalisé sur l'objet)		
L1 (locuteur compétent)	Doit/veut transmettre un corpus de connaissances, un savoir-faire/savoir dire pour accélérer le processus acquisitionnel	L2 (locuteur moins compétent)
Schéma sous-jacent de la communication didactique (focalisé sur la relation ET l'objet)		
L1 conscient de l'enjeu de transmission, parfois ému, ayant à gérer temps et matériel craignant de ne pas être compétent	S'adresse à Interagit avec	L2 (individuel et collectif) qui réagissent de façon imprévisible

Ce schéma met l'accent sur la nature asymétrique des interactions de classe. Il souligne également la co-existence des paramètres didactiques et pédagogiques en prenant en considération les émotions des enseignants, les réactions imprévisibles des apprenants et la transmission des savoirs. En outre, ce schéma rappelle que le discours de l'enseignant est de nature polyfocalisée, orienté aussi bien vers l'individu-apprenant que vers le groupe. Ainsi, pour Bouchard, l'interaction didactique est axée sur un « di-logue-polylogue » (Bouchard, 2005). Kerbrat Orecchioni souligne également le caractère exolingue des échanges en classe de langue : « *Dans certains types d'interactions que l'on peut dire en ce sens « inégalitaires », le prototype en étant l'échange didactique entre « maître » et « élèves », les places sont prédéterminées dans le contexte socio institutionnel* » (1991 :321)

Toute situation d'enseignement/apprentissage étant régie par un contrat didactique²³, les apprenants, interrogés ou non, sont participants actifs de l'interaction. L'objectif de ce contrat est la mise en place d'actions d'apprentissage, ce qui implique non seulement des résultats se traduisant par une modification du savoir (savoir-faire ou savoir dire des apprenants) mais

²³ Brousseau, G. a introduit le concept de contrat didactique en didactique des mathématiques. Pour cet auteur, ce contrat est « *l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent, explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre* » (1986). Cicurel définit l'interaction didactique comme « un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage » (Cicurel, 1993 : 95) : c'est dire que tous les échanges verbaux en classe sont motivés par ce but.

aussi le déploiement de stratégies d'étayage par l'enseignant, objet de la présente étude. « *Il n'est guère possible d'analyser la communication en classe sans se référer à ce contrat. Si l'enseignant met en place des activités pédagogiques (dans leur très grande diversité), s'il pose des questions à tout propos, s'il encourage la parole inventive, c'est qu'il juge que cela est propice à l'apprentissage de la langue* » (Cicurel, 2005 :183).

Celui-ci (le contrat didactique) suit également une logique interactionnelle qui se construit autour :

- d'un thème commun (posé généralement par l'enseignant puis co-construit par plusieurs participants) ;
- d'un format et de ses règles (produire du discours selon certaines directives) ;
- du respect d'un type d'activité qui se met en place (faire un exercice, répéter, inventer une situation, etc.) (Cicurel, 2011a :23).

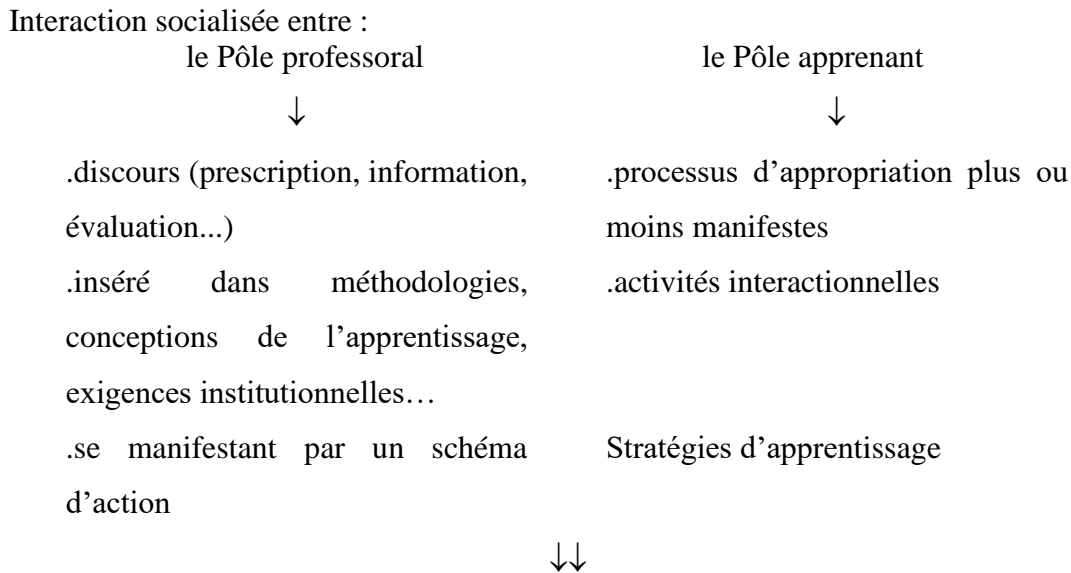
Pour Brousseau (1986,1989) :

« Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants » (Pallotti, 2002, cité par Arditty, 2005 :15).

Par ailleurs, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, des questions sont soulevées quant à ce que l'on considère comme étant langue ; s'il est question des contenus langagiers, des discours sur la langue, de l'usage de cette langue par les participants ou encore s'il s'agit du déploiement des activités. Que l'un de ses aspects ou autres soit privilégié, la finalité de l'interaction en classe de langue est l'acquisition de savoirs sous forme d'ensemble de compétences langagières (Cicurel, 2011a).

Le caractère prédéterminé de cette interaction (le programme et les contraintes institutionnelles) n'exclut pas pour autant « l'évènement » (ce qui « advient ») qui est à construire par et pour chacun des participants de manière unique. Ainsi, enseigner une langue en contexte institutionnel fait ressortir une double contrainte : « tenir » l'interaction, remplir les obligations interactives et permettre une prise de paroles individualisée et authentique. La communication semble quelque peu paradoxale : il faut apprendre à parler « naturellement » tout en respectant les règles liées à la situation didactique qui sont différentes des règles de

communication naturelle. Le schéma qui suit (Cicurel, 2002) peut représenter une situation de classe en interaction :



Par la médiation d'objets (souvent scripturaux : Textes, livres, outils, inscriptions au tableau)
 → Influence du contexte, géographique, institutionnel, de l'hors classe (statut de la langue apprise, possibilités d'entendre, de parler la langue, etc.)

Schéma 1 : interaction didactique en classe de langue (Cicurel, 2002)

La classe de langue est ainsi considérée comme un lieu social régi par un mode interactionnel spécifique, avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs. Elle est aussi le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes et d'interactions qui permettent de mieux saisir le processus d'appropriation d'une langue enseignée, ainsi que la manière dont les interactants s'y prennent pour arriver à leurs fins.

2.2.3. Le cadrage de l'interaction didactique

Dans une classe de langue, l'interaction didactique²⁴ regroupe tous les discours sur la forme : les explications grammaticales, les exercices de conceptualisations, les traductions, les demandes d'éclaircissement faites par les élèves, les questions de vérification de la

²⁴ L'interaction didactique renvoie à « ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action à partir des réactions des élèves » (Altet, 1994 :126).

compréhension, les réactions aux performances des élèves, etc. Ce type de communication est largement centré sur l'enseignant qui dirige, explique et évalue.

Selon Holtzer (1993 : 56) les interactions didactiques varient entre l'explication des formes de la langue (métadiscours explicatif), la description des règles grammaticales (métadiscours descriptif), les appréciations et les évaluations (discours évaluatif) et les activités de conceptualisation des données sociolinguistiques (activités métalinguistiques). Cela donne, selon l'auteur, la typologie suivante :

Tableau3 : Typologie des interactions didactiques en classe selon Holtzer (1993)

Interactions didactiques	Métadiscours explicatif	Explications demandées/données Paraphrase, définition, exemples Négociation du sens
	Métadiscours descriptif	Descriptions grammaticales Règles (recours au métalangage)
	Discours évaluatif	Appréciation Correction-réparation Evaluation indirecte
	Activité métalinguistique	Conceptualisation Grilles sociolinguistiques Observation contrastive LM/LE

Pour Cicurel (2011a), la classe de langue est considérée comme étant un observatoire qui permet de mettre la lumière sur la manière dont les données langagières sont maniées par les uns et les autres et sur les fonctionnements énonciatifs des usages de la langue propres à la situation. Elle se caractérise ainsi, comme toute autre interaction insérée dans un cadre sociale²⁵, par un certain nombre de traits que Cicurel (2011) résume comme suit :

- Un cadre spatio-temporel déterminé par l'institution : les cours ont une durée connue des participants et se déroule dans une salle, le tout étant assigné par l'institution. L'interaction s'effectue selon un rythme temporel connu des participants. Des liens

²⁵ Nous reprendrons ici une citation de Goffman (1991) : « Je soutiens que toute définition de la situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif. Le terme « cadre » désigne ces éléments de base » (Goffman, 1991, 19).

- sont ainsi créés par la régularité des rencontres entre participants et contribue à construire une « histoire conversationnelle » entre eux ;
- Des interactants ayant des positions interactionnelles pré établies : une position de savoir occupée par l'interactant expert et une position de postulant ;
 - Un but fixé au préalable : « un contrat didactique » est établi en fonction des situations pédagogiques et des programmes pour atteindre ces buts
 - Un contenu ou un objet de discours (ce dont on parle) : l'apprentissage se réalise par la médiation d'activités didactiques qui mettent en place des objets thématiques :
 - Un déroulement ritualisé en fonction de la représentation sociale et des contraintes institutionnelles propres au cadre ; la leçon se déroule selon un certain ordre (commentaire, récapitulation, demande de retenir) et une régulation de la parole et des prises de parole s'effectue par un système d'alternance des tours de parole ;
 - Un canal : forme de communication dialoguée avec utilisation des ressources écrites (prise de notes, écriture au tableau, textes à lire, etc.)
 - Des stratégies discursives afin de manipuler le système codique pour l'enseignement mais aussi pour l'apprentissage. Ainsi, une activité métalinguistique s'y manifeste (paraphrases, reformulations, définitions et répétitions, reprise, etc.). En classe on favorise constamment l'intercompréhension entre les participants, notamment à travers les stratégies d'étayage de l'enseignant (clarifications des buts recherchés, simplifications, etc.).

C'est donc dans ce cadre que les enseignants et les apprenants jouent des rôles interactionnels.

2.2.3.1. Rôles interactionnels prédéfinis

Comme toute interaction sociale, l'interaction didactique attribue des rôles en fonction desquels les participants communiquent. Vion (2000) parle de « rôle institutionnalisé ». Selon lui, la notion de « rôle » permet : « de rendre compte des schémas d'actions attachés à la réalisation d'une position sociale effective » (Vion, 2000 : 106). Ces rôles sont définis par un rapport asymétrique au savoir (qui est à la charge de l'enseignant et qui constitue l'objet des échanges) et s'effectuent à travers des comportements langagiers spécifiques. L'apprenant doit montrer qu'il a intégré de nouvelles connaissances en les restituant et ce à travers l'exécution de différentes activités. La situation d'enseignement met donc en relation un

participant ayant un rôle fortement déterminé d'expert dans un domaine et des interactants apprenants. Ce rôle se traduit par le recours à des actes de parole, par la conduite dans l'interaction et par le volume des prises de parole de façon verbale et non-verbale.

Pour mieux cerner cette relation dite « inégale »²⁶ qui se construit entre les interactants, il est intéressant de revenir à la distinction faite par Vion entre le cadre interactif et l'espace interactif. Le cadre interactif est 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, 2000 : 110). Il constitue le rapport de place²⁷ dominant l'ensemble de l'interaction. La notion d'espace interactif est utilisée pour montrer qu'au-delà du cadre interactif, se crée une dynamique où se renégocie des rapports de places tout au long de l'interaction. Ce rapport de place se renégocie par le jeu de ce que Kerbrat-Orecchioni (1992) appelle les taxèmes²⁸. Les taxèmes sont des signaux de nature verbale, paraverbale ou non-verbale, émis plus ou moins inconsciemment par les participants et qui, soit reflètent simplement les places déterminées par le cadre interactionnel, soit visent à les renforcer ou à les modifier. En classe, le professeur occupe la position haute que lui confère l'institution. Les apprenants, quant à eux, occupent une position basse. Mais à l'intérieur de ce cadre interactif déterminé, s'ouvre un espace interactif où le rapport de place est remis en jeu.

De manière générale, le participant enseignant est spatialement détaché des autres participants, occupant ainsi un espace à lui par la présence d'un bureau et d'une estrade parfois. La classe exhibe donc la disparité des rôles par le mode de distribution de la salle (taxème non verbal de nature proxémique). De plus, les spécificités du rôle interactionnel traditionnellement dévolu au professeur l'amènent à produire divers taxèmes de position haute. En effet, il structure l'interaction et gère le cadre participatif. Autrement dit, c'est lui qui dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la manière avec laquelle doit s'accomplir le travail, apporte des

²⁶ Kerbrat Orecchioni (1992) parle de relation interpersonnelle. « *En tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales* » (Pekarek Doehler, 2000 : 6).

²⁷ Les places entretiennent une relation de réciprocité (Vinatier, 2009), la place prise donc par l'enseignant (position haute) renvoie l'élève à une position basse.

²⁸ La valeur taxémique d'un discours renvoie à la marque de la place discursive que s'attribuent mutuellement les participants d'une interaction. Il existe deux cas : « *fonctionne comme taxème de position haute tout acte de langage qui constitue une menace potentielle pour l'une et/ou l'autre des faces du destinataire* » et « *fonctionne comme taxème de position basse tout acte de langage qui constitue une menace pour l'une et/ou l'autre des faces du producteur de l'acte en question* » (Cosnier & Kerbrat-Orecchioni, 1987, 339).

appréciations sur le travail produit. Ainsi, dans l'énonciation professorale se manifestent fréquemment deux actes langagiers (Cicurel, 2011a) : la demande de dire (les actes de sollicitation) et les actes de faire (l'injonction). Dabène (1983) attribue à l'enseignant des fonctions de « vecteur d'informations » (expert de la matière à enseigner), de « meneur de jeu » (dirige la parole, propose des activités) et d'évaluateur (juge les productions des élèves). Par ailleurs, la possibilité d'interrompre le développement thématique de l'interaction pour faire un commentaire métalinguistique est une prérogative de l'enseignant. Il rappelle la spécificité de son rôle interactionnel à chaque fois qu'il en use. Il « *produit ainsi, certainement à son insu, un taxème de position haute, qui ne constitue pas nécessairement un acte menaçant pour la face des apprenants puisqu'il est motivé par la poursuite d'un objectif accepté par les participants* ». (Bigot, 1996 :39). Ces différents rôles se construisent donc en articulation avec les activités didactiques et font émerger des discours variés : des discours didactiques (instructions, guidages, réparations), discours métalinguistiques (paraphrases, définitions, reprises, explications), discours personnels (échanges d'opinions), discours fictionnels (simulations, jeux de rôles).

Face à l'interactant enseignant, le rôle d'apprenant est assuré par des participants ayant les mêmes devoirs et droits sont supposés remplir un rôle identique dans l'interaction. Il est le plus souvent placé dans la position de celui qui « répond » à un participant qui « l'interroge ». Selon Cicurel (2011a), le comportement interactionnel de l'apprenant se caractérise par le fait que :

- Sa prise de parole est régulée par un dispositif institutionnel ou par le participant enseignant. L'apprenant prend la parole en respectant un « contrat de parole ». Il lui arrive de transgresser ces règles mais il risque d'être sanctionné.
- Il conforme sa production langagière à des règles communicatives explicites ou implicites (donner des réponses de tel type en utilisant telle forme). Il doit accepter la correction de ses énoncés et doit se corriger si l'enseignant le lui demande à des fins d'apprentissage.
- Il doit respecter le temps de parole quand on lui délègue la parole pour ne pas déséquilibrer celui des autres.

2.2.3.2. Modèle organisationnel des échanges en classe

Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992) traite la cohérence interne des échanges de l'interaction, à partir d'un « **modèle en rangs** ». L'analyse en rangs consiste à concevoir l'interaction comme une structure constituée d'unités hiérarchisées. Ainsi, il existe trois unités dialogales : l'interaction, la séquence et l'échange et deux unités monologiques : l'intervention et l'acte de langage

- L'interaction : c'est l'unité de rang supérieur (la plus grande unité dans laquelle sont incluses les unes dans les autres d'autres unités de plus en plus petites.). Elle se définit en fonction de son type (conversation, consultation médicale) et de sa continuité interne (participants, cadre spatio-temporel, thèmes abordés). Elle comporte également une séquence d'ouverture et de clôture.

- La séquence : unité de deuxième rang, elle est définie comme un bloc constitué d'un certain nombre de tours reliés par un fort degré de cohérence sémantique (même thème, même sujet) ou pragmatique (même tâche). Les séquences d'ouverture et de clôture ont un but pragmatique (entamer la conversation, y mettre fin) et sont fortement ritualisées à la différence des séquences du corps de l'interaction, qui sont organisées sur des bases thématiques. Le corps de l'interaction se découpe en un nombre indéfini de séquences de longueur variable suivant le type d'interaction. A l'intérieur de ces séquences, sont opérées des subdivisions qu'on appelle des échanges.

- L'échange : l'échange est l'unité fondamentale de l'interaction. C'est la plus petite unité dialogale (deux personnes au moins y participent) qui forme un tout. Cette unité commence par une intervention initiative du premier locuteur qui impose des contraintes sur l'intervention réactive que doit produire le second locuteur. Nous pouvons citer l'exemple d'une question qui appelle une réponse. Pour pouvoir parler d'un échange, il faut au minimum deux énoncés produits par deux locuteurs différents (une demande d'information et la réponse, un échange de salutations, etc.). De nombreux échanges présentent une structure ternaire : question/réponse/évaluation.

- L'intervention : on définit l'intervention comme étant la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. Elle peut parfois coïncider avec le tour de parole, mais pas toujours. Un tour de parole comporte souvent une intervention réactive à l'échange précédent et une intervention initiative à l'échange suivant.

– L'acte de langage : il correspond à l'action verbale minimale effectuée par un locuteur : requête, reproche, assertion etc...

Transposés à la classe, les travaux menés par Sinclair et Coulthard (1975) ont montré comment se construit le discours et ont élaboré un modèle organisationnel hiérarchique en cinq unités :

- L'événement de la communication : dans le contexte éducatif il s'agit d'un cours ;
- La transaction qui est une unité formée par des échanges qui convergent vers un même but transactionnel. L'ouverture et la fermeture de ces transactions sont signalées par des marqueurs (« bon », « alors », « maintenant »)
- L'échange qui est formé au moins de deux à trois tours de parole. Pour Sinclair & Coulthard (1975) la structure tripartite des échanges est constituée de trois interventions: une **initiation** ou **sollicitation** de l'enseignant qui prend, le plus souvent la forme d'une question visant à vérifier les connaissances des élèves, une réaction et, éventuellement, une troisième intervention qui est la réaction de l'enseignant et qui peut prendre la forme d'une ratification, d'une évaluation ou d'un commentaire La structure ternaire IRF (initiation-reaction-feedback) est récursive. En effet un échange peut être relancé après une réponse incorrecte par exemple ou alors lorsque l'enseignant souhaite obtenir plusieurs réponses différentes à sa question. Ainsi, les IFR²⁹ s'enchaînent.
- Le mouvement est une initiative, une réponse ou une confirmation. Dans le modèle de Sinclair et Coulthard, le tour de parole ne constitue pas une unité de discours et il n'est pas réductible à un mouvement. En effet, un échange peut être relancé après une réponse incorrecte par exemple ou alors lorsque l'enseignant souhaite obtenir plusieurs réponses différentes à sa question. Ainsi, les IFR s'enchaînent.
- Enfin l'acte de parole qui est la plus petite unité de communication (demander de dire, féliciter, reprocher, informer, etc.)

Ce modèle hiérarchique de discours rend compte de l'organisation des unités de discours les unes par rapport aux autres. Cependant, l'interaction didactique a des règles de fonctionnement qui lui sont propres et qui ne sont pas les mêmes que celles d'une conversation ordinaire, on peut parfois poser des questions directes qui peuvent apparaître

²⁹ IFR initiation reaction feedback : sollicitation / réaction / validation ; il s'agit de l'échange ternaire

comme une intrusion inacceptable. La classe crée un milieu propre possédant son propre fonctionnement, avec un processus interactionnel spécifique avec des formes d'adresse et des tours de paroles bien particulières. La classe est à la fois un cadre réel, énonciatif mais qui fait aussi appel à la fonction des situations simulées.

2.2.3.3. Structure de l'interaction et systèmes de tours de parole :

Comme Kerbrat Orecchioni(1996) le souligne, toute interaction verbale se présente comme une succession de tours de parole³⁰, et pour qu'il y ait dialogue, il faut au moins deux interlocuteurs qui parlent « **à tour de rôle** ». Autrement dit, le locuteur en place « **current speaker** » a le droit de garder la parole un certain temps, mais a aussi le devoir de la passer, d'une manière ou d'une autre, à un moment donné à son interlocuteur. Le successeur (next speaker) a le devoir de laisser parler le locuteur en place et d'écouter, mais aussi de réclamer la parole après un certain temps et de la prendre quand le locuteur en place la lui passe. Naturellement, les rôles de locuteur en place et de successeur changent constamment pendant l'interaction verbale.

Le fait que, dans une conversation spontanée, la fonction locutrice doit être occupée successivement par différents acteurs, implique, entre autres, d'après la description classique de Sacks Schegloff Kasperon (1974) les points suivants :

- Il y a un équilibre relatif de la longueur des tours.
- Une personne parle à la fois, des chevauchements ne sont pas rares dans une conversation spontanée mais ils ne doivent pas se reproduire trop souvent ou se prolonger trop longtemps.
- Transition d'un tour à un autre sous silence prolongé ou chevauchement.
- Il y a toujours une personne qui parle, c'est-à-dire que les moments de silence entre les tours sont très courts ou réduits au minimum.
- L'ordre des tours n'est pas fixé, mais varié et la distribution relative des tours n'est pas fixée en avance.

³⁰ Le terme de tour de parole désigne : « [...] d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction (production continue délimitée par deux changements de tour, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample 'tirade' »(Kerbrat Orecchion, 1998 : 159)

- La longueur de la conversation n'est pas décidée en avance.
- Le but de la conversation est de converser ce que les interlocuteurs disent n'est pas spécifié en avance.
- Les changements de tours sont négociés par les participants eux-mêmes. Il y a un point de transition possible (Kerbrat Orecchioni 1996) : soit c'est le locuteur en place qui sélectionne le successeur, soit c'est le successeur qui « prend » la parole, donc un processus d'auto sélection.
- Les ratés du système des tours sont inévitables et fréquents, ces ratés peuvent se traduire par des silences prolongés entre deux tours, par des interruptions, par des chevauchements de paroles et par des intrusions.

Dans les interactions en classe, le nombre de participants est bien plus élevé que dans des conversations ordinaires. Pour éviter l'émergence de certains problèmes relatifs aux prises de parole, des règles et routines relatives aux modalités de prises de paroles (Van Lier, 1982, cité par Kramsch 1984), régissent les interactions en classe. Ces règles portent sur l'attribution des tours de parole et leur enchaînement séquentiel. Van Lier (1982) propose les critères suivants pour analyser les modalités de prise de parole :

- Orientation prospective (manière de sélectionner le prochain locuteur) :
 - en appelant le prochain locuteur par son nom ou un pronom ('toi', 'vous') ;
 - en s'orientant physiquement vers le prochain locuteur (en le pointant du doigt, en le regardant et en hochant la tête, etc.) ;
 - en s'orientant vers la classe comme une collectivité ('qui veut répondre ?') ;
 - en demandant de lever la main ou de signaler autrement qu'on souhaite la parole ;
 - sans préciser le prochain locuteur ni le type d'action à réaliser.
- Orientation rétrospective (manière de prendre la parole) :
 - en répondant à une hétéro-sélection ;
 - en s'auto-sélectionnant.
- Orientation simultanée (pendant un tour): signaux d'écoute, continueurs (type 'mmm')
- Autre : discussions murmurées entre voisins de table.

En classe, l'enseignant a pour rôle d'attribuer la parole aux élèves Pour ce faire, il peut sélectionner les élèves et les appeler par leur nom, répondre à leur demande (ceux qui lèvent

la main). Généralement, toute demande non autorisée est sanctionnée. Cependant, certains enseignants autorisent les élèves à s'auto-sélectionner dans certaines activités. De même, les interruptions et les chevauchements de tours sont également sanctionnés.

La prise de parole en classe est publique, dans le sens où celle-ci s'effectue devant un auditoire (Cicurel, 2002). Dans ce contexte, comme le fait observer Van Lier (1982) : *« prendre la parole en classe de langue est une affaire extrêmement risquée : bien des choses qui se réunissent automatiquement en langue maternelle peuvent tourner mal en langue étrangère. »* (Van Lier, 1981, cité par Kramsch, 1984 :60)

Dans les activités en classe, la circulation de la parole se déroule de trois manières différentes:

- L'enseignant s'adresse aux élèves, de manière individuelle ou collective. Les élèves qui prennent la parole s'adressent à l'enseignant, dans l'attente d'une évaluation de sa part. Les autres, quant à eux, prennent alors le rôle d'« auditeurs » plus que de « récepteurs » de la parole (Lauzon, 2009). Cette configuration est la plus fréquente dans les classe et elle donne majoritairement lieu à une alternance stricte entre tours de parole de l'enseignant et d'élèves. Il est possible aussi pour l'enseignant d'instaurer un tour de table, les élèves prennent ainsi la parole les uns après les autres. Ces prises de parole sont toutes adressées à l'enseignant.
- L'enseignant s'adresse aux élèves, de manière individuelle ou collective. Les élèves, orientés physiquement vers l'enseignant, s'adressent indirectement à d'autres élèves. Dans le cadre de cette configuration, l'enseignant intervient peu. En effet il se contente parfois de distribuer la parole aux élèves qui lèvent la main et s'adressent donc les uns aux autres de manière indirecte, par la médiation de l'enseignant ;
- Dans des cas plus rares, l'enseignant prend la position d'auditeur plus que de récepteur de la parole et ce sont les élèves qui s'orientent physiquement et verbalement les uns envers les autres.

Ainsi, l'alternance des tours de parole s'opère de manière régulière et un tour de parole sur deux revient le plus souvent à l'enseignant. Cette alternance s'opère en fonction des rôles conversationnels : l'apprenant doit répondre aux demandes de l'enseignant qui, par la suite, apporte une appréciation sur le travail langagier accompli. Le tour de parole de l'apprenant est généralement plus court que celui de l'enseignant.

Pour Kramersch (1984), ce qui compte plus encore que la prise de parole c'est la prédominance de ce qui est dit car certains tours de parole ne sont que réactions verbales de l'auditeur aux énoncés du locuteur. Cette prédominance peut être dans l'intention du locuteur mais non perçue comme telle par les auditeurs et donc non réalisée, ou bien les auditeurs peuvent accorder à ce qui est dit une certaine prédominance qui n'était pas dans l'intention du locuteur.

De nombreux facteurs sont mis en jeu dans la prédominance d'un tour de parole : rôle du locuteur, durée du tour, intensité et timbre de voix, moment de l'intervention, perception de sa pertinence, et comment le tour capte ou non l'attention des auditeurs. A ce propos Bourdieu affirme que : « *La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprise peut-être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutée. L'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité* » (Bourdieu, 1982 :42, cité par Kramersch, 1984 : 60)

La prédominance est donc une notion psychosociale, un produit négocié où l'intention du locuteur et l'attention des participants sont mises en jeu. Pour comprendre ce phénomène, les notions de « **discours privé** » et de « **discours public** » sont introduites par Van Lier(1981). Un tour de parole entre deux élèves devient public s'il attire l'attention de l'enseignant, si ce dernier est ignoré, il devient un tour privé. Généralement, l'enseignant tient compte d'un auditoire large et un élève peut s'adresser à toute la classe ou viser un groupe d'élève en vue de produire un certain effet ou alors s'adresser aux élèves et à l'enseignant à la fois pour les faire rire par exemple. Cependant les conversations sont à caractère privé. La classe devrait donc donner aux élèves l'occasion à des conversations privées en langue étrangère où l'on n'a pas à se préoccuper des réactions d'un auditoire face auquel ils doivent faire face à des représentations.

Les tours de classe en langue varient aussi selon le degré de participation et d'initiative des élèves. Selon le même auteur, la répartition des tours de parole en classe de langue revêt une importance capitale et ce pour plusieurs raisons :

D'abord parce que l'allocation des tours de parole est régie à l'avance, l'apprenant ne pourra pas s'entraîner aux stratégies de prise de parole dans la langue étrangère dont la réalisation sociale et linguistique varie selon les langues. De plus, en dehors de la classe, le mécanisme des tours de parole est compétitif et fait appel à une aptitude non seulement à négocier les prises de parole, mais aussi à ajuster ses contributions à celle d'un autre et de

signaler cet ajustement si un comportement est mal ajusté. Il peut en découler des explications superflues et cela risque de compliquer la communication.

« Si le mécanisme des tours de parole est soumis à un contrôle rigide et prévisible, et que notre but soit de rendre l'apprenant capable de communiquer dans la langue cible en dehors de la classe et dans la classe, il y a une contradiction (dans notre enseignement), car en dehors de la classe, la compétition pour l'obtention des tours de parole est de règle. » (Van Lier, 1981, cité par Kramersch, 1984 :64)

Enfin, le mécanisme des tours de parole apporte « une motivation intrinsèque à écouter ». Les divers moyens utilisés pour prendre la parole ainsi que leur caractère séquentiel organisé poussent tout locuteur potentiel à écouter et analyser les tours de parole. Accroître la nécessité d'écouter les uns les autres est un atout pour les classes, comme le souligne Kramersch : « dans une classe, la motivation à accorder son attention à un locuteur enseignant ou apprenant et à ce qu'il dit est proportionnellement réduite du fait que les tours de parole ainsi que leur distribution soit prévisible et réglementée à l'avance. » (Kramersch, 1984 :61)

Par ailleurs, le contrôle des tours de parole va de pair avec le contrôle des choix des thèmes et des activités. Le thème est ce sur quoi porte le discours et se réfère à l'aspect constitutif, quant à l'activité, elle renvoie aux diverses procédures qui régissent sa conduite (l'aspect régulateur). Thèmes et activités sont le plus souvent liés et coexistent à un moment donné mais l'attention peut être portée sur l'un ou sur l'autre à différents degrés. Kramersch (1984) classe les différents types d'interaction en classe de langue, selon le degré de réglementation imposée par le maître au thème ou à l'activité, suivant le schéma suivant

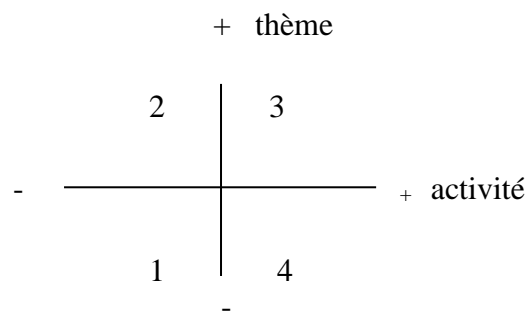


Schéma 3 : degré de réglementation thème/activité (Kramersch,1984 :62)

A / Thème libre (-) activité libre (+) : les apprenants peuvent parler de tout ce qu'ils veulent de la manière qu'ils choisiront eux-mêmes (thème choisi).

B / Thème dirigé (+) activité libre (-) : Certaines informations portant sur un thème donné doivent être échangées mais l'élève est libre de choisir la façon de s'y prendre.

C / Activité dirigée (+), thème dirigé (+) : échange de certaines informations sur un thème donné et en fonction de certaines règles bien déterminées.

D / Thème dirigé (-) activité libre (-) : Les élèves peuvent parler de telle ou telle chose mais en suivant certaines règles.

Van Lier (1981)³¹ distingue différentes sources qui sont à l'origine des troubles de communication :

- Les problèmes de transmission qui sont communs au locuteur et à l'auditeur.
- Les problèmes des erreurs linguistiques ou discursives du locuteur.
- Les problèmes de procédures : règles d'activités, choix du locuteur suivant. Ce sont les problèmes du locuteur et de l'auditeur.

La réparation de ces troubles fait parfois appel à des corrections initiées par le locuteur ou l'auditeur. En conversation naturelle, ce sont les interlocuteurs qui préfèrent accomplir eux-mêmes toute réparation d'un trouble qu'ils ont causé ou rencontré car la correction par un autre risque de faire perdre la face, on se reprend, on revient sur une faute de grammaire, on fait savoir qu'on n'a pas compris ou entendu). En classe, celle-ci peut créer des erreurs en transformant ce qui n'était qu'un problème de transmission dans l'élocution l'écoute ou la compréhension, en une erreur linguistique.

L'apprenant interprète toute correction de l'enseignant comme « la reconnaissance d'une erreur de sa part » (Van Lier 1981). Les corrections apportées par l'enseignant aux erreurs de l'apprenant se font le plus souvent de manière systématique. Ce dernier a tendance à prendre toute hésitation de l'apprenant comme une demande d'assistance. Pour Kramersch, si l'on laisse plus de temps à l'apprenant de se corriger, cela lui donnera une plus grande occasion d'autoréparation, ce qui contribuerait au développement des processus autonomes de contrôle. Ces processus, caractéristiques de la compétence en langue maternelle, sont considérés comme essentiels à la socialisation dans une langue étrangère.

Une correction répétée par l'enseignant peut créer chez l'apprenant une dépendance portée sur la correction par autrui. Si l'enseignant corrige l'erreur comme auto-réparation d'un problème de perception, en répétant l'énoncé de manière correcte par exemple, cela

³¹ Cité par Kramersch (1984)

ressemblerait aux conditions d'acquisition en milieu naturel et diminuerait une atteinte à l'amour propre de l'apprenant.

L'apprenant a tendance à considérer les problèmes de procédures comme étant des erreurs de sa part. Il serait préférable que l'enseignant répare les problèmes qu'il peut causer par un manque de clarté procédurale par exemple. Si l'on distingue de manière claire et précise la correction par l'enseignant de ces problèmes procéduraux comme à celle de la correction des erreurs d'élèves, ces confusions seront évitées. Ainsi, Van Lier considère qu'il est préférable de considérer la réparation de problèmes et d'erreurs comme : « un ajustement interactionnel » ou « contrôle pragmatique » et non comme une correction de « faute » d'un point de vue purement normative.

2.2.4. Dynamique et formes de l'interaction en classe de langue

L'interaction en classe de langue est une interaction prédéterminée avec son dispositif de contraintes. Cicurel (2011) le résume dans le tableau qui suit :

Tableau4 : schéma de l'interaction en classe vu selon une structure temporelle (Cicurel, 2011a :40-41)

Le contexte Le passé	L'interaction effective en classe Le présent de l'interaction	Résultat de l'interaction Le futur
Cadre de l'institution Instructions, programmes Représentations des rôles professeurs/élèves	Places (asymétriques) dans l'interaction à défendre	Remplir le contrat didactique de l'interaction
Objectifs pédagogiques Lignes méthodologiques Préparation du cours Préconceptions à propos du déroulement de l'interaction et des règles de communication	Mise en place de l'activité didactique Thèmes Direction de l'interaction (P,A ;A,A, etc) Distribution de la parole Structuration des échanges	Défendre des positions interactionnelles
	Discours surgissant de manière imprévisible	Développement plus « sauvage » des savoir-dire

Pour Cicurel (2011a :40), il y a trois plans du schéma de l'interaction en classe vu selon une structure temporelle :

- Le plan du contexte et de ce qui est antérieure à l'interaction en classe qui l'accompagne ;
- Le plan de l'interaction au moment où elle se déroule dans la classe avec les aléas que cela implique ;
- Le plan du futur avec les buts recherchés

Ainsi, un ensemble de textes, de comportements, de représentations déterminent en partie l'interaction :

- L'insertion de l'interaction dans un programme qui a ses exigences ;
- L'existence d'un contrat didactique implicite qui stipule (pour qu'il y ait transmission des savoirs) l'acceptation par l'ensemble des interactants d'une action commune ;
- La connaissance intériorisée d'un scénario pédagogique concernant les habitudes et les comportements dans le cadre-classe par chaque participant ;
- La connaissance et la reconnaissance du rôle socio-institutionnel de chacun (interactant expert qui représente l'institution et qui doit assurer l'apprentissage/interactants qui doit se conformer aux règles communicatives en usage en position d'apprentissage) ;
- Des représentations qui apparaissent dans le discours

La conversation didactique se caractérise également par des formats d'interaction. En effet, Pekarek Doehler (2002) distingue deux formats d'interaction qu'elle schématise comme suit :

Tableau 5 : Un continuum de formes d'interaction (Pekarek Doehler, 2002 : 127)

Logique mécanique/reproductive	Logique d'échange communicative
TYPES D'INTERVENTION	
Prédominance de réponses des élèves	Interventions plus diversifiées des élèves
STRUCTURATION THEMATIQUE	
Structuration thématique par le professeur	Structuration collaborative
ORGANISATION DES ECHANGES	
Présence forte de la structure IRE Absence de dialogues prolongés	Absence de la structure IRE Absence de régularités statistiquement significatives
QUESTIONS DU PROFESSEUR	
Questions fermées/moyennement ouvertes Questions « fausses »	Questions ouvertes Questions d'information
REPONSE DES ELEVES	
Réponses non expansives	Réponses expansives
DOMAINE DE REFERENCE (limitation au monde d'un texte discuté)	
Domaine de référence clos	Domaine de référence ouvert
MODALISATIONS DANS LE DISCOURS DES ELEVES	
Modalisations absentes	()
PRODUCTIVITE DES ELEVES	
Maximum une proposition par tour de parole	Interventions plus longues

Les objectifs enseignants étant axés sur le motif « faire apprendre en faisant parler », et qui pré-existent à l'interaction, cette schématisation des deux formats d'interaction met en évidence la dichotomie entre le motif « faire parler sur » et « faire parler dans » la langue. Nous verrons dans le chapitre dédié à l'analyse si les enseignants s'inscrivent beaucoup plus dans une logique reproductive ou dans une logique communicative.

Cependant, le fonctionnement interactionnel de la classe de langue n'est pas totalement prévisible. Il est vrai qu'il existe des moments qui relèvent du rituel didactique mais on peut observer aussi des zones de variation. En effet il y a toujours une part d' « imprévu » dans le déroulement des échanges. Pekarek (1999), entre autres, a montré comment certaines activités permettent d'échapper à un ordre interactionnel prévisible et dominé par la structure IRE. Dans le chapitre consacré à l'analyse des résultats, nous verrons comment se manifestent ces imprévus et comment l'enseignant y fait face.

Conclusion intermédiaire

Dans ce chapitre, nous revenons sur l'approche interactionniste dans l'acquisition d'une langue étrangère (Pekarek Doehler, 2000), en mettant en valeur les apports et caractéristiques de ce courant, puis en redéfinissant la notion d'interaction dans le cadre de la classe : l'interaction est didactique et sociale (Kramsch 1984, Cicurel 2002 ; Cicurel & Rivière, 2008 ; Cicurel 2011a) et, comme toute interaction sociale, elle attribue des rôles en fonction desquels les participants communiquent. Au cours de ces échanges, les interventions de l'enseignant sont à la fois étayage et contrôle de la parole de l'apprenant. Cette gestion de parole paraît directive mais elle se rapporte au rôle interactionnel de l'enseignant à qui il revient de faire participer l'ensemble de la classe à l'interaction. Nous verrons dans le chapitre consacré à l'analyse des cours comment l'enseignant ajuste ses interventions à celles de ses élèves et comment il est amené à gérer les prises de parole de chacun.

Notre étude portant sur l'analyse des stratégies étayage d'enseignants en cours de production orale, il nous paraît nécessaire de revenir, dans le chapitre qui suit, à la problématique de l'oral et de son enseignement.

CHAPITRE 3 : A PROPOS DE L'ORAL

Introduction

Pour la présente étude, l'étayage de l'enseignant où les différentes stratégies que ce dernier met en place pour aider l'apprenant dans son apprentissage concerne des situations de production orale, en classe de FLE avec des élèves du secondaire. Avec les nouvelles réformes, les compétences orales sont devenues une priorité à enseigner. En milieu exolingue, les apprenants sont amenés à développer ces compétences à partir de la pratique de classe et en particulier de l'étayage de l'enseignant. La notion d'étayage, qui fait l'objet de cette étude, s'intègre donc dans le contexte de **la didactique de l'oral** (Nonnon, 1999 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Dolz & Schnewly, 2009),

Dans ce chapitre, nous traitons, tout d'abord, de l'oral et de son enseignement pour montrer que cette compétence est toujours difficile à enseigner, assez floue, aussi bien en français langue maternelle (désormais FLM) (Halté, 2005 ; Halté & Rispaïl, 2005) qu'en français langue étrangère. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre consacré à l'analyse des entretiens semi-directifs.

Ensuite, est traitée la mise en œuvre concrète de cet enseignement dans la classe de langue étrangère. La démarche à suivre, les supports utilisés et les diverses activités sont davantage explicités (Porcher, 1995 ; Courtillon, 2003 ; Ducrot, 2005).

Enfin, cette étude est replacée dans son contexte spécifique qui est l'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire algérien. Un point est effectué sur la place qu'occupe l'enseignement de l'oral en classe de FLE dans le programme d'enseignement.

3.1. L'oral : Une notion floue

Dans le domaine de la didactique des langues, la mutation des modes de communication, l'évolution du rapport au langage et la multiplication des langues entre elles ont eu pour conséquence une évolution des besoins et des pratiques en didactique de l'oral.

L'oral est une désignation générique d'usages, un objet flou, multiforme et complexe, derrière lequel se cachent des réalités variées selon les contextes éducatifs. Il est dit « fugace, difficile à observer, mal connu, imprévisible » (Lèbre-Peytard, 1990 ; Nonnon, 1999 ; Mauret, 2003). Par conséquent, la pratique des professeurs reste encore tâtonnante. En effet, de nos jours, beaucoup d'enseignants de français langue étrangère éprouvent encore des difficultés à cerner et à définir ce qu'est précisément l'oral et à établir les différences entre l'oral et l'écrit.

Eddy Roulet (1991) soulève quatre questions à propos de l'oral : *"Les quatre questions qui reviennent à intervalles réguliers dans le débat pédagogique peuvent être formulées ainsi:*

- *Faut-il enseigner l'oral?*
- *Si oui, qu'est-ce que l'oral? et quel oral enseigner ?*
- *Peut-on enseigner l'oral, et comment ?*
- *Quelles sont les implications d'une telle réorientation de l'enseignement pour les formations initiale et continue des enseignants ?"* (Roulet, 1991 :41)

Halté, quant à lui, qualifie l'oral de *"serpent de mer, pour ses grandes capacités en apnée et son aptitude à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives"* (Halté et Rispaïl, 2005 : 11). L'oral est, selon lui, un objet à récurrence obstinée. Aujourd'hui, on se pose encore les mêmes interrogations et avec la même intensité. Il existe de nos jours, une incontestable "actualité" de l'oral dont témoigne l'activité éditoriale récente. L'oral est encore un *"mauvais objet didactique et pédagogique"*, (Halté et Rispaïl, 2005 :12) qui sert de paravent ou de cache-misère à une didactique de l'activité langagière. L'oral est un « *OVM I : un Objet Verbal Mal Identifié* . Longtemps « non objet », ni didactique, ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'objet verbal mal identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi" (Halté et Rispaïl, 2005 :12).

3.1.1. Pourquoi ce retour de l'oral ?

L'oral et son apprentissage ont été pendant des années le parent pauvre de l'enseignement. En effet, le décalage entre les travaux didactiques menés sur l'oral et ceux consacrés à la lecture et l'écriture est flagrant (Grandaty & Turco, 2001 ; Nonnon, 2004.). Même si, pour Nonnon (1999), il faut parler davantage de résurgence que, l'émergence récente de l'oral, à la fois dans le champ institutionnel et dans les préoccupations des enseignants s'explique par des raisons de différents ordres et l'essor des préoccupations théoriques relatives à la verbalisation et aux interactions constituent un élément nouveau.

D'une part, le développement des recherches issues des domaines de la linguistique, de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et de la didactique ont rendu l'oral mieux connaissable. De nombreux travaux sont consacrés au recueil de corpus afin de décrire des usages effectifs en matière de langue ou de pratiques communicationnelles. Des outils de description et de compréhension des phénomènes langagiers sont proposés par des courants d'analyse du langage et de la communication (ethnographie de la communication, l'analyse du discours, la pragmatique). Le décalage entre ce qui s'enseigne sur l'oral et ce qui s'observe quand on analyse l'oral a donc montré la nécessité pour l'école de reconsidérer ses conceptions dans ce domaine. D'autre part, les pratiques langagières orales sont au centre des intérêts face à des changements de la société. Les évolutions langagières sont perçues comme les traces et les conséquences d'autres transformations affectant la société dans son ensemble (Plane et Garcia-Debanco, 2004 : 14).

Ce contexte scientifique, idéologique et social a donc suscité un réexamen des pratiques d'enseignement et de leurs fondements et l'avancée des recherches en didactique a permis un traitement plus fin de l'oral³². Nous allons, dans ce qui suit, retracer la place qu'a occupée l'oral à travers l'évolution des méthodologies d'enseignement en FLE

³² Kerbrat-Orecchioni (2004), classe l'oral en deux grands genres : Les « Genre 1/G1 » qui correspondent à des *types d'interactions* ou d'*événements de communication* attestés dans une société donnée (colloques, entretiens d'embauche, interviews, etc.). Ce sont des unités qui relèvent du niveau *macrotextuel* et Les « Genre 2/G2 » qui correspondent aux catégories discursives qui ont déjà été reconnues pour l'écrit (narration, description, argumentation, etc.), auxquelles viennent s'adjoindre certains types d'échanges ou de séquences tels que la plainte, la confidence, la plaisanterie, etc. Ces unités, intermédiaires entre l'interaction globale et ces unités de rang inférieur que sont les tours de parole ou les actes de langage, relèvent du niveau *"mésotextuel"*. On les appellera *types d'activités* qui sont composés de diverses variétés de "types d'activités".

3.2. L'oral dans l'évolution des méthodologies d'enseignement en FLE

Tout comme pour les autres disciplines, l'oral n'a pas toujours été une priorité à enseigner en classe de FLE. Le problème de l'introduction de l'oral en classe et des liens qu'il entretient avec l'écrit se posent également en français langue étrangère. La méthodologie du FLE ayant pour objet l'enseignement/apprentissage du français à des non natifs de cette langue, des difficultés se posent aux méthodes d'enseignement de l'oral. Les apprenants ont besoin d'apprendre à *bien* communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication dans la langue.

Par rapport à l'écrit, l'oral a longtemps été minoré dans l'enseignement des langues. Dans ce qui suit, nous allons retracer brièvement la place qu'à occupé l'oral dans les différentes méthodologies d'enseignement en FLE.

La méthodologie traditionnelle : également appelée méthodologie "grammaire-traduction"- elle est largement adoptée durant le XVIIIème et la première moitié du XIXème siècle. Cette méthodologie est essentiellement et exclusivement centrée sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère soutenue plutôt que l'oral de communication- la langue étrangère étant présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions. L'oral est relégué au second plan et la grammaire est enseignée de manière déductive. Elle a recours à la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue et le thème comme exercice de traduction. Le vocabulaire est enseigné sous forme de listes de mots présentés, hors contexte que l'apprenant doit apprendre par cœur. La langue maternelle est utilisée en classe et les échanges se faisaient toujours en sens unique : du professeur vers l'élève. L'erreur, perçue comme un outrage à la langue, était sanctionnée voire bannie. « *On a beaucoup critiqué son efficacité : huit à dix ans d'enseignement, à raison de cinq à six heures par semaine, ne suffisent souvent pas à développer une réelle compétence en L2, tant à l'oral qu'à l'écrit, encore que les résultats soient meilleurs pour ce dernier* » (Besse, 1992 :27).

La méthodologie naturelle : A la fin du XIXème siècle, cette méthodologie coexiste avec la méthodologie traditionnelle et présente une conception de l'apprentissage radicalement opposée. « *Elle vise à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par lesquels on acquiert, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui la parlent : pas de traduction, pas d'explications grammaticales, un « authentique bain linguistique » et pas de progression* » (Besse, 1992 : 24). Avec cette méthodologie, l'apprentissage d'une langue

étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle et quotidienne. Cet apprentissage doit ressembler le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant.

Cette opposition entre les deux méthodologies a donné naissance aux prémices de la didactique des langues étrangères. De plus, c'est grâce à cette opposition entre les deux méthodologies (traditionnelle/naturelle) que la méthodologie directe a pu voir le jour

La méthodologie directe : En 1902, elle est largement imposée dans les instructions officielles. Puren (1994) la qualifie de « coup d'état pédagogique ». Son objectif appelé « pratique » visait une maîtrise de la langue comme outil de communication afin de répondre aux besoins des échanges politiques, économiques et culturels de l'époque. L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite est l'un des principes fondamentaux qui la définissent. La langue écrite est considérée comme une langue orale « scripturée ». D'après Besse :

« La méthode directe est la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, dans leur « globalisme », et qui souligne que, dans la progression d'enseignement, ce qui est important, c'est moins l'échelonnement et la répartition, leçon après leçon, du vocabulaire et de la morpho-syntaxe de L2, que la ré-utilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau, par un effet ' boule de neige ' qui assure son dynamisme interne à l'apprentissage » (1992 : 34).

Face au refus de la part des enseignants de la méthodologie directe, et afin de trouver un compromis entre le traditionnel et le moderne, naît en 1920 **la méthodologie active**, utilisée dans l'enseignement des langues étrangères, jusqu'aux années 1960. Le noyau dur était le même que celui de la méthodologie directe avec quelques variations.

La méthodologie audio-orale : La méthodologie audio-orale voit le jour au cours de la deuxième guerre mondiale. Elle a suscité un grand intérêt dans le milieu didactique même si elle n'a duré que deux ans. Des spécialistes de la linguistique appliquée ont ainsi créé la méthode audio-orale (MAO) dans les années 1950, en y appliquant systématiquement une théorie psychologique de l'apprentissage : le béhaviorisme et une théorie du langage : la linguistique structurale distributionnelle.

Communiquer en langue étrangère dans la vie de tous les jours tout en visant les quatre habiletés était l'objectif visé par la MAO. La priorité était donc toujours accordée à l'oral. La langue était conçue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. Cette méthodologie a recours aux exercices structuraux et aux laboratoires de langues pour une

acquisition et une fixation d'automatismes linguistiques. Dans sa conception didactique, la linguistique et la psychologie de l'apprenant sont présentes. La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris mais aussi par la remise en question du behaviorisme et le distributionnalisme par les linguistes.

Même si elle a été contestée par certains enseignants et didacticiens, elle « *reste la première tentative réellement interdisciplinaire d'approche de l'enseignement/apprentissage des langues, et en tant que telle elle a joué un rôle important dans la redéfinition conceptuelle de ce champ* » (Besse, 1992 : 39).

- **La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)** : Face à l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication après la seconde guerre mondiale, la France tente, dès le début des années 50, de retrouver son rayonnement culturel et linguistique. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues œuvrent en France et à l'étranger afin de trouver les meilleurs outils pour une diffusion générale du FLE. C'est ainsi qu'en 1954, sont publiés les résultats des études lexicales par le C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) en deux listes : un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots et un français fondamental second degré comprenant 1609 mots. Au milieu des années 1950, P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). Le premier cours élaboré publié par le CREDIF en 1962 suivant cette méthode est la méthode "Voix et images de France". La méthodologie SGAV repose sur le triangle : *situation de communication/ dialogue/ image* et le contexte social d'utilisation d'une langue était pris en considération. L'objectif était de permettre d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères.

-**L'approche communicative** : A partir des années 1970, **l'approche communicative** (Besse, 1992) se développe en France en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Le développement de cette approche a coïncidé avec une démarche sociale nouvelle. En effet, face aux échanges en forte augmentation et un besoin croissant dans un contexte de besoin de communication, une réflexion sur la nécessité d'un enseignement des langues plus efficace s'est imposée. C'est ainsi que dans un contexte de construction progressive de la communauté européenne, devant des échanges en forte augmentation et un besoin de communiquer, le conseil de l'Europe soulève la nécessité d'un enseignement des langues plus efficaces pour répondre aux nouveaux besoins. L'introduction

de cette approche dans le système éducatif a pour objectif de « *faciliter la mobilité des hommes et leur intégration dans des sociétés dites d'accueil.* » (Martinez, 1996 : 82). En apprenant une langue étrangère, on vise l'instauration d'une bonne entente et d'une ouverture sur la culture des différents pays. Le contexte politique, économique et social a donc favorisé la naissance de l'approche communicative. Face aux besoins langagiers redéfinis en cette période d'échange croissant, elle projette de « *fournir à l'apprenant les outils de langue (correspondant à ses besoins), besoins informationnels pragmatiques, expressifs qui sont les siens compte tenu des caractéristiques de l'interaction concernée.* » (Bailly, 1998 : 40)

Avec cette approche on vise à développer les quatre habiletés- aussi bien à l'oral qu'à l'écrit en fonction donc des besoins langagiers des apprenants. L'objectif étant d'acquérir une compétence de communication, la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Il ne suffit donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il est aussi nécessaire d'avoir une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturels d'emploi de cette langue. A ce propos, Besse souligne que :

« les apprenants comprennent certes mieux les échanges entre natifs et sont moins déroutés par leurs médias, mais leur compétence en particulier linguistique est moins, souvent, d'être à la hauteur de l'espèce de compétence communicative qu'ils ont apprise dans la classe, afin de s'insérer dans les différentes activités qu'on leur propose. Ils communiquent certes, mais ne parviennent pas toujours à parler la L2 comme on la parle » (Besse, 1992 : 50).

-L'approche actionnelle : préconisée par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR, 2000), cette approche s'inscrit dans le prolongement du tournant communicationnel. Elle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action suscite l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR : 15)

Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues car elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. L'apprenant se trouve ainsi non plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société et,

de ce fait, les *tâches* qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales. Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre. L'apprenant est donc à la fois locuteur et acteur social.

"Le Cadre européen commun de référence pour les langues, (2001), n'est pas seulement un ouvrage de normalisation de l'enseignement/ apprentissage des langues. En avançant comme conception langagière une perspective actionnelle, en redéfinissant la compétence de communication en compétence à communiquer langagièrement, en proposant la tâche comme outil d'enseignement/ apprentissage, cet ouvrage opère un déplacement de focalisation didactique du langage sur l'action complexe et il fait des concepts de genre discursif et de genre d'activité des concepts centraux pour la réflexion didactique actuelle" (Richer, 2006 :63).

Le CECR propose donc quatre axes de réflexion :

Les six niveaux communs de référence allant de A1 à C2

- Le découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière : la réception (écouter, lire), la production (s'exprimer oralement en continu, écrire), l'interaction (prendre part à une conversation), la médiation (activités de traduction et d'interprétation)
- La notion de "tâche" : **est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. L'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social.
- La redéfinition de la compétence de communication qui regroupe les trois composantes hiérarchisées de A1 à C2 : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique³³.

Pour ce qui est de la compétence orale, elle fait partie intégrante de la compétence de communication et elle est une priorité à enseigner car "*communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique)* » (CECRL, 2001). De plus, le CECRL prône un éclectisme méthodologique. L'éclectisme en didactique des langues a donc trouvé une confirmation institutionnelle dans le CECRL. En effet, la

³³ Cf, chapitre1, partie I

méthodologie est absente du Cadre qui ne se recommande officiellement d'aucune d'entre elles :

« les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels [...]. Le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » (CECRL, 2001 : 110)

L'oral est donc un objet dont l'enseignement est considéré comme une priorité par pratiquement toutes les méthodologies, à l'exception de la méthode traditionnelle, dite "grammaire-traduction". En effet, depuis les années 1960 et avec le tournant communicatif, l'enseignement du FLE passe prioritairement par l'oral. Cependant, la compétence orale n'est pas enseignée de la même manière par ces différentes méthodologies car la conception de la notion d'oral n'est pas la même : l'oral en tant que savoir à acquérir ou en tant que savoir-faire/habilité à maîtriser. Pour la présente recherche, l'oral est considéré comme un savoir-faire, une habileté à maîtriser, dont le but est de communiquer³⁴.

3.3. L'oral et son enseignement

En didactique de l'oral, la question de l'oral renvoie à l'acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées. Etant donné que son objet lui-même est encore mal connu et problématique, les références théoriques sont, dans ce domaine, assez récentes et peu stabilisées. D'où la fragilité théorique dans la réflexion sur l'enseignement de l'oral. Mais il est « *possible et nécessaire de travailler l'oral de manière intégrée aux disciplines. Les situations d'apprentissage scientifique et technologique sont des lieux d'investigation à privilégier. Elles génèrent des discours peu présents dans la vie quotidienne des enfants que l'école se doit naturellement de leur permettre de les acquérir* » (Grandaty & Turco, 2001 : 413).

³⁴ Cf, chapitre 1, Partie I

3.3.1. Difficultés et enjeux de l'enseignement de l'oral

3.3.1.1. Difficultés de l'enseignement de l'oral

Si l'oral devient un ensemble d'objets à part entière, son enseignement suppose qu'on définisse de façon précise et opératoire son évaluation. Selon Garcia-Debanc (1999), l'enseignement et l'évaluation de l'oral peut poser des problèmes spécifiques et ceci est lié au moins à dix raisons, tant d'ordre empirique que théorique. Elle les énumère comme suit :

- La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, de sorte que sont difficilement isolables des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés.
- L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. En effet, les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants.
- L'oral implique l'ensemble de la personne. La production verbale ne peut être dissociée de la voix et du corps.
- D'un point de vue sociolinguistique (plus encore que l'écrit), l'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence. Cette problématique, bien connue en sociolinguistique et dans l'enseignement du FLE est encore trop souvent ignorée par les enseignants.
- L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants.
- L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps (à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant). Et au-delà de la production verbale, l'écoute est très difficile à travailler et à évaluer.
- L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions. L'analyse des dimensions syntaxique et sémantique de l'oral ne peut se faire que par un recours à des transcriptions écrites.
- L'oral est souvent mal connu et son fonctionnement spécifique ignoré. On juge toujours de la qualité de l'oral par rapport à l'écrit, en dévalorisant l'oral.
- Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés.
- Il existait jusqu'ici peu de matériel pédagogique pour enseigner l'oral et les recherches didactiques sur l'oral se sont développées plus récemment que celles sur l'écrit.

Dolz & Schneuwly (1998) soulignent la difficulté d'enseigner l'oral. Celui-ci n'est pas considéré comme un objet d'enseignement/apprentissage et renvoie beaucoup plus à l'écrit

(récitation, lecture, donc de l'écrit oralisé). Cependant, l'oral présent dans la classe doit être pris en compte dans l'enseignement. De ce fait, il est nécessaire de savoir définir les caractéristiques de cet oral à enseigner. Pour ces auteurs, l'évolution d'un enseignement de l'oral demande, selon leur propos, un travail de « longue haleine ». Les objectifs d'un travail sur l'oral doivent amener l'élève à :

- maîtriser (dans les situations les plus diverses, y compris scolaires) les outils langagiers constitutifs des principaux genres de textes publics ;
- construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier ;
- développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail, d'une réelle élaboration souvent interactive

3.3.1.2. Quels enjeux pour l'enseignement de l'oral ?

Les enjeux de l'enseignement de l'oral sont à la fois sociaux et politiques. Les productions orales appellent des jugements sociaux inconscients et permanents impliquant des habitus culturels. De plus, la compétence orale est essentielle pour une réussite sociale. En effet, l'école ne constitue pas un espace autonome par rapport aux lois du « marché linguistique » (Bourdieu, 1978). Nous sommes constamment engagés dans ce marché des échanges langagiers et ce dernier recouvre tous les aspects de notre vie personnelle, professionnelle et socio-culturelle. La maîtrise de l'oral joue donc un rôle important : aisance dans les relations sociales, réussite dans les études, maîtrise de situations d'engagement professionnel, etc. Au risque d'être pénalisé, il est indispensable de maîtriser l'oral dans des situations d'interactions très diverses (Eddy Roulet, 1991 : 41). En outre, l'intérêt accordé à l'oral par l'institution scolaire est lié aux inquiétudes de la cohésion sociale. L'école a pour mission de former des citoyens lucides, autonomes, ouverts et démocrates. A cela s'ajoute la place qu'occupe l'oral dans les projets d'école

3.3.2. Déterminer des objets d'enseignement de l'oral

Il existe diverses dimensions de l'enseignement de l'oral et leur nature doit être clarifiée. Quel oral cherche-t-on à enseigner ? L'oral monogéré qui permettra de réussir aux examens ? L'oral polygéré particulièrement utile dans la vie citoyenne ? Les éléments non-verbaux et locutoires du travail d'acteur ?

3.3.2.1. Notions clés pour un enseignement de l'oral

- **Conduites discursives** : Dans les travaux actuels sur l'oral, le concept de conduite discursive apparaît comme central. Cette notion est proche de celle de genre discursif ou de genre interactionnel. Elle permet de rendre compte des constructions et des transformations des objets du discours tout au long de l'interaction. Elle est utile pour l'action en classe car elle permet d'observer « comment se construit l'objet de discours, quel cadrage du référent extralinguistique ou structurelles qui le caractérisent » (Debanc et Delcambre, 2001-2002 : 13). Ainsi, l'on peut décrire une situation d'interaction scolaire mettant en jeu une conduite discursive dominante.
- **Tâche discursive** : Nonnon(2001) définit la tâche discursive en spécifiant la notion de tâche empruntée à l'analyse du travail :

« En suscitant ou en exploitant de manière fondée une contrainte à l'intérieur d'une situation par ailleurs ouverte, donnant lieu à des situations qui ne sont pas déterminées à priori, on peut amener les élèves à s'affronter à une difficultés de mise en mots d'une notion ou de relations entre notions, à mettre en œuvre des conduites langagières, des fonctions de verbalisations qu'ils ne mettent pas en œuvre spontanément mais que la définition de la tâche rend nécessaire » (Nonnon, 1999, citée par Garcia Debanc,2004 :29)

Dans une situation didactique conçue par l'enseignant, cette notion permet de comprendre où se situe l'activité de l'élève. Elle permet de distinguer entre la tâche prévue de l'enseignant et la tâche effectuée par les élèves à travers leurs productions langagières (travail prescrit/travail réel). Elle permet également d'identifier, organiser et programmer des variations de difficultés dans les conduites discursives.

3.3.3. Articulation oral/ écrit

Les manières d'envisager les relations entre la langue orale et la langue écrite ont considérablement changé depuis quelques années. On est ainsi passé d'une situation d'opposition (l'oral contre l'écrit) à une présentation complémentaire (on ne peut envisager l'oral indépendamment de l'écrit). En effet, la variété des formes d'oral et la diversification des écrits ont conduit à poser une continuité entre oral et écrit. Pour Cappeau (2004 :117), ce changement s'est opéré en plusieurs phases successives. Selon lui, une première phase a placé l'oral au centre des investigations linguistiques en raison :

- Du poids de la langue écrite dans les époques passées, qui a suscité une réaction de rejet lorsque la linguistique a délimité son champ de recherche
- Du développement de la technique qui a permis la captation d'échanges verbaux en dehors des chambres sourdes

En didactique, les recherches traitant du rapport oral/ écrit étaient, comme nous l'avons dit plus haut, largement dominées par l'écrit. L'oral était le vecteur des apprentissages écrits et comme le lieu d'observation des processus d'écriture de l'écrit. Les études actuellement menées autour de la didactique de l'oral, pose le rapport en ces termes (Cellier & Dreyfus, 2004) : quelle articulation construire entre pratique orale et écrite du langage ? Quel oral pour quel écrit, et réciproquement ? Quel type d'écrit peut influencer ou non l'acquisition de compétences ou de conduites discursives orale ?

Un autre aspect de l'articulation entre oral et écrit concerne les relations que ces deux modalités langagières entretiennent dans la classe. Dans les pratiques de classes, cette relation doit être abordée non pas en termes de « conflit » langagier ou linguistique, de différenciation, de hiérarchie, ou d'opposition langue orale *vs* langue écrite, mais plutôt en termes de « complémentarité et d'interaction oral/écrit ». Il est donc nécessaire de s'interroger sur la nature des supports écrits proposés en classe car « moins les écrits sont formalisés, linéarisés et achevés » dans leur construction textuelle, plus ils servent les interactions orales, l'élaboration d'une conduite discursive et plus ils s'insèrent dans une continuité permettant l'avancée cognitive » (Cellier & Dreyfus ,2004). L'oral doit être pensé avec l'écrit et non contre l'écrit.

3.3.4. Rôle de l'enseignant dans l'organisation de l'oral

En quoi consiste le rôle de l'enseignant dans l'organisation de l'oral ? Garcia-Debanco (2001) le résume comme suit :

- **La mise en place de situations et de dispositifs** : l'enseignant doit organiser la prise de parole des élèves. L'enseignant doit définir une disposition spatiale et des rôles explicites jouent un rôle décisif dans le nombre et la qualité des prises de parole et de l'écoute entre élèves. Une mise en place de ces situations assure la possibilité de progresser pour les élèves moyens.

- **Evaluation de l'oral :** dans le domaine de l'oral, comme dans celui de l'écrit, l'explicitation d'objectifs et d'indicateurs de réussite permet aux enseignants et aux élèves de situer les progrès. L'évaluation de l'oral, que ce soit en FLM (Français langue maternelle) ou en FLE (Français Langue étrangère) est difficile, certes, mais nécessaire et ce pour les raisons suivantes (Garcia-Debanc, 1999) :
- Qu'il soit ou non enseigné, l'oral est évalué, notamment dans les examens ou les entretiens d'embauche, de sorte que les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses.
- Toute évaluation de l'oral implique une réflexion sur la norme (qu'est-ce que bien parler ?)
- Le statut de l'oral dans la classe est un bon analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage que se fait le maître.
- Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour procéder à un étayage efficace. En effet, pour ajuster ses interventions dans le cours même de l'interaction, l'enseignant a besoin de lire dans les énoncés oraux des élèves « toutes ces conduites en gestation, même sous forme embryonnaire » (Nonnon, 1997).
- Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour programmer efficacement un enseignement de l'oral.
- Une évaluation objective est nécessaire aux élèves pour savoir comment progresser.

Une évaluation précise est donc nécessaire pour programmer un enseignement de l'oral.

- **Mettre en œuvre un étayage efficace et gérer les interactions orales**

Le concept d'étayage est emprunté à Bruner³⁵. Il y a étayage explicite quand l'adulte aide l'enfant à faire ou dire ce qu'il ne pourrait faire tout seul » (Betrix Kohler & Piguet, : 178 cité par Garcia Debanc, 2001 : 16). Elisabeth Nonnon (1997) quant à elle, souligne l'importance pour l'enseignant de procéder à un étayage efficace et ajuster ses interventions au cours même de l'interaction. L'enseignant a « *besoin de lire dans les énoncés oraux des élèves toutes ces conduites en gestation, même sous forme embryonnaire, comme c'est souvent le cas, quand des « stratégies prometteuses » complexifient la démarche d'investigation et de mise en mots au détriment de la correction et de la simplicité des énoncés* » (Garcia Debanc, 1996 citée par Garcia-Debanc 2001 :17).

³⁵ Cf chapitre 1, partie I

3.4. Les paradigmes actuels à l'œuvre dans la didactique de l'oral

On distingue trois ou quatre paradigmes opérants dans le champ de la didactique du français :

- Le paradigme d'une approche syntaxique du français parlé qui a pour objectif de déterminer des régularités du français tel qu'on le parle (Blanche-Béneveniste, 1997, Danon-Boileau, 1998). Ces analyses ont renouvelé la description du français oral tout en intégrant les faits de co-locution et de co-énonciation dans un cadre interactionnel. La description de certains faits de langues, qui posaient problèmes dans les descriptions traditionnelles du français écrit centrées sur la phrase, est renouvelée.
- Le paradigme de l'approche des genres de l'oral, avec notamment les travaux de Dolz & Schneuwly : l'approche est centrée sur un oral disciplinaire et l'on s'intéresse aux genres spécifiques de l'oral, comme le débat régulé, l'entretien radiophonique, l'exposé, etc. L'accent est donc mis sur les compétences langagières macro-structurelles et micro-linguistiques caractéristiques de tel type de texte et de tel genre de discours
- Le paradigme d'une approche cognitive de la transversalité de l'oral : L'oral ne se limite pas à la classe de Français mais il a également pour finalité cognitive de servir à la construction de connaissances dans toutes les disciplines. Il s'agit d'un oral « pour apprendre ». Le choix de ce paradigme est motivé par une volonté de rompre avec les dérives applicationnistes qui ont suivi l'approche de l'écrit à partir des types de texte.
- Le paradigme d'une approche interactionnelle de l'oral avec la prise en compte méthodique des actes de langage et de leurs effets dans la construction d'une interaction consensuelle ou conflictuelle (Maurer, 2000)

L'ensemble de ses travaux renvoie à des courants théoriques divers : psycholinguistique, socio-linguistique, linguistique textuelle, analyse de discours, ethnométhodologie, analyse des conversations, pragmatique. Ces quatre paradigmes sont loin d'épuiser la totalité des travaux relatifs à la question : d'autres clivages pourraient contribuer à présenter les enjeux du débat, ainsi il y a ceux qui préfèrent une approche pure de l'oral (Rabatel, 2004)) mais il y a aussi les tenants d'une approche oralo-graphique. Le choix de l'approche oralo-graphique correspond :

- D'une part à la réalité observée dans les classes et aux nécessités, pour aborder des problèmes spécifiques de l'oral, de l'enseignement du français avec des moments spécifiques. D'autres éléments sont consacrés au retour vers l'écrit, l'oral permettant une meilleure appréhension de l'écrit
- D'autre part au choix de privilégier l'analyse de la réflexivité. « *La construction du savoir et des processus cognitifs est facilitée par les interactions oral/ écrit, les activités écrites ou orales fonctionnant comme des états intermédiaires, des « textes » intermédiaires, dans tous les sens du terme* » (Rabatel, 2004 : 17)

3.5. Les fonctions de l'oral dans la classe

Les recherches en didactique de l'oral offrent un cadre d'analyse permettant d'identifier cinq principales fonctions didactiques de l'oral dans la classe

- **L'oral comme objet d'apprentissage** : Les élèves peuvent apprendre à communiquer, à maîtriser la langue orale et la maîtrise des genres oraux par l'apprentissage de techniques ou de procédures concernant l'oral lui-même. L'oral est ainsi objectivé par ses dimensions (locutoires, interactionnelles, phonatoires, communicationnelles, etc.) dont on vise l'acquisition, soit par le biais d'exercices ciblés soit par le biais de situations complexes dans lesquelles l'accent aura été mis sur l'une des composantes (débat, interview, tâche lors de travail de groupe etc.). Dans ce type de situations, l'apprentissage langagier s'effectue par la pratique et la réflexion métalinguistique porte sur la pratique. L'étayage porte sur l'amélioration formelle de la parole.
- **L'oral comme objet d'enseignement** : les verbalisations et les interactions contribuent à la construction de connaissances et un travail sur des opérations langagières précises est visé. Les tâches langagières doivent donc être organisées comme mode d'action et la consigne doit fixer ce que l'on attend comme production finale, les contraintes temporelles, organisationnelles et des critères d'évaluation. Ce qui distingue le moyen de l'objet d'enseignement c'est que dans le premier la réalisation d'une tâche langagière est attendue alors que dans le second il y a objectivation des apprentissages relatifs à la réalisation de cette tâche langagière de manière à les signaler aux élèves.

- **L'oral comme moyen d'expression** : il se définit comme celui qui favorise le développement personnel et la construction de l'apprenant en tant que sujet mais aussi en tant que membre d'une communauté par le biais d'expression personnelle, de confiance, d'interactions entre pairs, etc. Cette fonction de l'oral peut s'exprimer lors des débats qui doivent permettre de construire les différentes étapes d'un projet d'apprentissage, au cours de moments de « libre expression » instaurés par les élèves eux-mêmes libérés de la programmation/ ritualisation opérée par l'enseignant et hors des contraintes institutionnelles. Il s'agit donc pour l'enseignant de favoriser l'expression personnelle et d'encourager la parole de l'élève (l'étayage).
- **L'oral comme moyen d'enseignement** : Il s'agit essentiellement de l'oral de l'enseignant qui a pour fonction la transmission d'informations et la régulation de la classe. Cela ne veut pas dire que l'enseignant confisque la parole : c'est le cas du cours dialogué où il est amené à gérer les échanges verbaux. Il doit ainsi créer des situations de travail basées sur des relations asymétriques tout en négociant et explicitant les règles afin de permettre une appropriation effective de connaissances, de comportements et de valeurs. Cette situation se réalise sous plusieurs formes et son efficacité dépend de la prise en compte par l'enseignant du fait qu'il est en train de guider ses élèves dans un travail d'appropriation de connaissances, de comportements et des valeurs. Dans ce cas l'oral enseigné et utilisé est un oral disciplinaire basé sur un métalangage contraint par les savoirs à acquérir dans la discipline et où les thèmes ne sont pas "libres".
- **L'oral comme moyen d'apprentissage** : l'oral est un outil de travail intellectuel qui est mis au service d'autres disciplines que le français afin de favoriser l'appropriation de concepts. Le travail de verbalisation participe à l'activité de conceptualisation et les interactions entre pairs peuvent favoriser l'installation de conditions favorables à l'apprentissage. En effet, c'est en essayant de construire un système explicatif par le biais de la parole, en intégrant dans son propre discours des éléments venant du discours d'autrui par la mise en situation de pratique interactionnelle du langage que les élèves vont manipuler ces concepts et les comprendre.

3.6. Les activités de l'oral

Les compétences orales se composent de deux habiletés : comprendre des énoncés oraux (la compréhension orale) et produire de l'oral (la production orale). Nous présentons ci-dessous ces deux activités

3.6.1. La compréhension orale :

A partir des années 1970, et avec l'introduction des documents dits authentiques en classe de langue, la compréhension de l'oral jusque-là négligée commence à occuper un rôle primordial et devient un objectif d'apprentissage à part entière. La compétence de réception orale est la plus difficile à acquérir, mais elle est également la plus indispensable. Son absence est anxiogène et met l'apprenant dans une position "d'insécurité linguistique" (Porcher, 1995). La compréhension orale ne se limite pas à une simple activité de réception d'un message à décoder et le développement de cette compétence réside dans l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis : *« comprendre que ce soit par le support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considérée, car dans tous les cas il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur (s) fonction (s) communicative (s). »* (Cuq et Gracia, 2003 : 157). Pour bien comprendre un message, il faut donc reconnaître la signification d'un discours ou d'une phrase et identifier leur fonction communicative (fonction référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique).

Et comme le souligne Cuq et Gruca (2003 :151) :

« la compréhension suppose la connaissance du système pédagogique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur utilise inconsciemment. »

Apprendre une compétence de compréhension orale, c'est apprendre les techniques et les stratégies fondatrices de cette compétence. Il s'agit donc de mettre en place un processus cognitif qui peut assurer la construction autonome de la signification du message oral. L'enseignement de cette compétence doit être l'étape privilégiée pour apprendre à comprendre. L'objectif est de rendre l'apprenant plus actif et plus autonome dans la construction du sens, tout en ayant une stratégie d'écoute qui oriente et facilite sa compréhension.

3.6.2. La production orale

La production orale qui constitue un objectif fondamental de l'enseignement des langues étrangères, a connu un fort engouement avec la méthodologie SGAV et la didactique des langues place actuellement la communication orale au premier plan de ses priorités (Cuq & Gruca, 2005). L'appropriation des conduites langagières orales est un processus complexe qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite véhiculés par l'oral et toutes les formes d'interaction sont des facteurs qui rendent le domaine plus complexe et constituent, par conséquent, une source de blocage pour un étudiant étranger. L'apprenant doit donc s'approprier des moyens linguistiques et non linguistiques pour agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication.

La didactique de l'oral a connu un essor grâce aux théories communicatives et à la linguistique poststructuraliste. Elle a ainsi apporté de nouvelles propositions d'enseignement, préconiser des référentiels de compétences bien définis et favoriser la variation langagière. L'apprentissage de l'oral a pour objectif premier de développer la production orale, en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique possible. Il faut donc développer de nouveaux comportements langagiers :

"A retenir que la maîtrise de la production est le résultat d'une pratique et qu'il faut donc multiplier les activités tout en favorisant en premier lieu le désir d'échange : pour que les échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils sont proches de l'artifice dans une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et le vouloir dire" (Cuq & Gruca, 2005, p.184).

La production orale apparaît souvent en fin de cours. Une fois la compréhension bien explicitée, elle permet aux élèves de réinvestir ce qu'ils ont acquis durant le cours en réutilisant les structures et le vocabulaire appris directement dans le même cours. La forme de la production orale se compose :

- Du non verbal : gestes, sourires, signes divers, etc. On se fera mieux comprendre accompagnant nos paroles avec des gestes naturellement adaptés.
- De la voix : il s'agit de son volume, de l'articulation, du débit, de l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. L'intonation doit être expressive et significative.

- Des pauses, des silences, des regards : Les regards, les pauses et les silences sont significatifs, et il est important d'apprendre aussi à en user.

Dans une perspective d'enseignement/apprentissage de l'oral communicatif, la langue est perçue comme instrument de communication, et même comme « instrument d'interaction sociale » (Germain, 1993). Il est donc nécessaire de connaître, en plus des règles de la langue, les règles d'emploi pour pouvoir communiquer. Les activités privilégiées sont les jeux de rôles et simulations, au cours desquels les apprenants construisent par induction, la compétence linguistique dont ils ont besoin pour communiquer. C'est en communiquant que l'on apprend une langue (Py, 1990). Le CECR définit les objectifs de la production orale en fonction des situations de communication de la vie courante. La compétence de production orale est ainsi divisée en deux activités langagières : l'interaction et la prise de parole en continu.

3.6.2.1 Les activités de simulation

L'étude de cas, le jeu de rôles, la simulation et la simulation globale sont regroupés sous le terme de simulation et les modalités de mise en place et d'évaluation de ces activités diffèrent sensiblement (Rosen, 2002).

- **L'étude de cas** : Des connaissances théoriques sont appliquées à un cas particulier avec la participation de chaque membre d'un groupe. Cette activité comporte généralement quatre phases : une analyse de la situation, la recherche de vrais enjeux, l'élaboration de solutions optimales et l'ébauche des actions à entreprendre. Pour ce qui est de l'évaluation, elle se fait sous forme d'une discussion sur les effets des solutions choisies. Il n'y a donc pas de corrigé type. Elle peut parfois servir de préalable au jeu de rôle en tant que prérequis. Cette activité ne s'inscrit donc pas complètement dans le cadre des simulations, à la différence des trois activités ci-après.

- **Le jeu de rôles** : Les définitions du jeu de rôle sont nombreuses et elles varient d'un auteur à un autre. Le jeu de rôle est « *un exercice de simulation orale qui consiste à reproduire des situations concrètes de la vie quotidienne* » (Robert, 2008 :110). Il est défini comme étant « *Un ensemble organisé d'activités visant à faire acquérir les compétences souhaitées, activités temporellement organisées, tenant compte de la difficulté prévisible des différentes tâches proposées* » (Garcia Debanc, et Plane, 2004 : 231).

Cette activité est donc une simulation d'une situation avec un rôle à interpréter et une tâche à accomplir, des règles à respecter, avec ou sans préparation (donc une semi-improvisation).

Dans la classe, le jeu offre la possibilité aux apprenants d'établir des contacts avec les autres apprenants par l'échange des informations et par l'utilisation de la langue. La pratique pédagogique de jeux de rôle comme une activité ludique favorise la socialisation, c'est-à-dire l'intégration à la vie de société, Le jeu de rôle peut permettre le réinvestissement ou la mise en œuvre de compétences langagières proches de la réalité. Dans cette activité, il existe une réelle implication personnelle de la part des apprenants, ces derniers sont appelés à développer progressivement les compétences et les outils pour organiser leurs connaissances, et ils se trouvent dans l'obligation d'utiliser tous les outils de la langue qui lui permettent de s'exprimer, (intégrante de la sorte verbale et non verbale).

Le jeu de rôle est par essence une activité orale car la scène quelconque est présentée non seulement gestuellement mais aussi oralement

Dans l'apprentissage du FLE, l'apprenant doit être capable de questionner, justifier, argumenter, décrire...etc. Ce qui renforce ces compétences sont les moments de verbalisation et de communication qui ponctuent chaque exercice dans le jeu de rôle. Cet outil est une technique pédagogique d'apprentissage des habiletés relationnel qui permet aux apprenants de critiquer, parler et de s'exprimer lorsqu'il s'agit d'un exercice d'improvisation. Les apprenants sont soit en position d'acteurs ou soit en position de spectateurs, dans les deux cas l'oralité - l'acte de parler - est présent. Dans la pratique orale de la langue, l'un des objectifs poursuivis est d'utiliser un bon nombre de registres de langue en fonction des situations. Le jeu de rôle peut participer à l'apprentissage et à l'organisation des registres de la langue et aussi à l'enrichissement du lexique. Il stimule également la créativité des élèves qui sont responsables de leur apprentissage.

Cette activité place donc les apprenants dans des situations de communication proche de l'authentique. Son évaluation se fait généralement sous la forme d'un dialogue commenté en groupe qui permet une analyse des conduites en termes de stratégies. Cependant, lorsqu'il s'agit d'un groupe d'apprenants homogène, l'utilisation de la langue cible peut poser problème

Il existe différentes manières de faire pour favoriser l'utilisation de la langue cible (Courtyllon, 2003 : 72) :

- Le professeur doit laisser le droit de faire quelques "petites" fautes quand l'apprenant prend la parole, pour ne pas le décourager. Par contre, si la faute est trop importante, l'enseignant doit intervenir pour la corriger (Germain & Netten, 2005)

Si le niveau du groupe étudiant présente une certaine hétérogénéité, il est bien de placer un étudiant plus avancé dans chaque groupe. Ses camarades l'imiteront au fur et à mesure s'il s'exprime dans la langue cible

- Dans chaque groupe, un étudiant volontaire doit gérer la préparation du jeu de rôle. Il doit rappeler aux autres qu'ils doivent utiliser la langue cible.

- **La simulation.** Cette activité est davantage orientée vers la vie professionnelle. Il s'agit d'un dispositif structuré, simple ou complexe, construit par un formateur et qui a pour fonction de reproduire, en classe, une situation (ou un ensemble structuré de situations) semblable à celle à laquelle un apprenant peut être confronté après sa formation. Une simulation, en milieu guidé, comporte trois phases : le *briefing* qui consiste à expliquer ce qu'est une simulation, l'action et enfin, le *debriefing* qui est un commentaire en groupe sur les productions analysées à différents niveaux et qui tient lieu d'évaluation de l'activité.

- **Les simulations globales :** Pour l'élaboration de cette activité, il faut construire un « lieu-thème » et des identités fictives. Les simulations les plus connues sont « l'immeuble », « l'hôpital », « l'île », « le cirque » : elles durent environ 4 à 10 heures par semaine et ce, sur à peu près trois mois. Grâce à ce jeu, le groupe peut construire sa propre histoire et sa propre thématique sur un long terme, en s'exprimant de manière spontanée.

Elles sont élaborées par le BELC (Bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises à l'étranger), dans les années 1970. Elles visent l'autonomie de l'apprenant dans différentes situations de communication. Les simulations globales offrent l'avantage de passer par le fondement de l'écrit, de faire préparer les jeux de rôle éventuels par une série d'activités, ce qui permet de donner une mémoire aux personnages et aux situations. Cette activité est structurée en quatre grands moments : l'établissement de l'environnement et du décor, l'établissement des identités fictives, les interactions ordinaires et pour terminer une phase écrite, consignait les événements. L'enseignant doit donc dès le départ clarifier et préciser les conditions et les modalités de l'évaluation

En plus de ces activités de simulation, l'enseignant peut également proposer et organiser des débats, des discussions, des travaux de groupe, ou encore des jeux, plus ludiques afin de motiver les apprenants à prendre plus facilement la parole. En effet, la didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ, qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité, l'objectif

étant de développer de véritables conduites langagières (décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter ou encore exposer) qui couvrent une variété de situations. Les enseignants participants à la présente étude ont tous proposé des activités axées sur le débat et l'argumentation.

3.6.2.2. Évaluation de la production orale

Étant donné son caractère éphémère et fugace, elle est difficile à évaluer. Il existe deux types d'évaluation :

L'évaluation immédiate : L'enseignant intervient au cours des échanges sous forme de reprises ou de reformulations. Selon Desmons et al. (2005 : 32), on compte cinq modalités verbales d'évaluation :

- « l'évaluation positive directe » : la production des apprenants est prise telle quelle accompagnée de termes évaluatifs tels que « oui », « bien », « d'accord », etc.
- « l'évaluation positive indirecte » : l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction ;
- « l'évaluation négative indirecte » : reprise de l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marqueurs négatifs ;

L'évaluation différée : Ce type d'évaluation permet à l'enseignant d'avoir du recul par rapport aux apprenants. Il peut ainsi organiser l'évaluation avec tout le groupe classe.

L'évaluation de l'oral implique une sensibilité particulière car elle implique l'image de l'élève. Ce type d'évaluation a l'avantage de ne pas interrompre la production des apprenants. En effet, l'évaluation au cours de la production les dissuade de prendre la parole. Cette correction-évaluation est prétexte à révision, reformulation de la langue et des manières de dire. Elle encourage la prise de parole et favorise la mémorisation. La correction des erreurs n'intervient qu'à la fin de l'activité. Cette évaluation associe aussi les apprenants qui sont amenés à repérer, interpréter et corriger leurs fautes, ils peuvent ainsi s'auto-évaluer. Ainsi, il est possible pour chaque apprenant de situer son niveau par rapport au groupe et de s'inscrire dans une démarche d'autoformation. Motivés, elle leur permet donc de progresser en faisant régulièrement le point sur ce qui été acquis.

Pour La Fontaine (2001) l'oral est difficile à évaluer parce qu'il n'est pas enseigné. Il n'est pas enseigné parce qu'on ne sait pas comment l'évaluer. Elle propose de travailler l'oral en ateliers formatifs afin d'enseigner comment faire une discussion, un exposé explicatif ou critique, un débat. Elle suggère également de faire d'autres ateliers formatifs traitant des

spécificités de l'oral qui doivent également faire l'objet d'une évaluation : éléments prosodiques, prononciation, diction, registres de langue, vocabulaire, etc.

Le modèle didactique de la production orale qu'elle propose ci-dessous permet d'en cerner l'évaluation.

Tableau 6 : Modèle didactique de la production orale en classe de Français au secondaire (LA Fontaine, (LA Fontaine, 2001)

1- Intention de communication	(projet de communication orale)
2- Situation de communication:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ intégration des pratiques d'oral, de lecture et d'écriture ▪ intérêt des sujets présentés aux élèves : signifiants ou non signifiants ▪ prise en compte des intérêts des élèves : forme de l'activité, créativité, jeu, etc. ▪ prise en compte de l'auditoire : réel destinataire et participation active de l'auditoire
3- Activités d'oral planifié et intégré	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Production initiale ▪ État des connaissances des élèves ▪ Ateliers formatifs en oral: modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'élève, apprentissage des rôles à jouer, apprentissage lié aux types de pratiques, apprentissage de faits de langue, apprentissage des techniques d'écoute
4- Évaluation sommative	
Impact sur les élèves	Prise en charge de la communication orale par les élèves / Apprentissage explicite de l'oral

L'oral est volatil, se passe en direct et fait intervenir plusieurs compétences difficiles à observer lorsqu'il faut évaluer les productions. Quelques outils permettant à l'enseignant d'évaluer sont, ci-dessous, proposés par La Fontaine (2001)

Garder des traces de la production orale

- filmer les élèves;
- Les enregistrer sur cassette audio ;
- Leur faire faire une autoévaluation ;
- Prendre des notes pendant la production orale ;

- Avoir recours à des élèves observateurs/évaluateurs et recueillir leurs notes ;
- Utiliser le portfolio ;
- Garder le travail de préparation à la production ;
- Tenir un journal de bord (enseignant et/ou élèves)

Le portfolio à l'oral (présentation, apprentissages, évaluation)

- Consigner toutes les traces des productions orales : vidéocassettes, cassettes audio, grilles d'évaluation, travail de préparation de l'élève, évaluation par les pairs, etc.;
- Consigner le travail d'objectivation de l'élève : réflexion sur ses forces et ses faiblesses, grille évolutive d'une production à l'autre, travail sur certaines faiblesses identifiées par l'élève ;
- Consigner les autoévaluations de l'élève : retour sur le mois, réflexion sur ses productions orales, etc. ;
- Faire suivre le portfolio avec l'élève tout au long de ses études secondaires

. Un tel modèle pourrait être adopté dans nos classes pour une meilleure prise en charge de la communication par l'élève. Nous verrons dans le chapitre consacré à l'analyse des entretiens semi-directifs menés avec les cinq enseignants participants à la présente étude comment ces derniers évaluent les productions orales de leurs élèves et en se basant sur quels critères

La mise en œuvre de la pratique de l'oral passe donc par la compréhension et la production orale. La production se différencie de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation, c'est la raison pour laquelle nous l'avons traitée mais de manière brève dans ce chapitre. De plus, l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler. Les activités de compréhension et de production orales font partie intégrante d'un bon apprentissage d'une langue, sans oublier activités de compréhension et de production écrites.

3.7. La place de l'oral dans les nouveaux programmes d'enseignement du FLE au secondaire algérien

Les programmes de 2003 donnent une nouvelle dynamique à l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie. Celui-ci doit permettre :

- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs,

- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication,
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle,
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son environnement » (programme de l'enseignement 2003 : 25).

Ces programmes ont pour objectif de doter l'apprenant d'une compétence de communication, plus particulièrement la compétence de production orale. Les programmes insistent sur la situation monologue (comme l'exposé, par exemple) et la situation d'interlocution (comme le débat, la discussion, etc.).

En situation de monologue, l'élève doit être capable :

- d'annoncer le thème de son exposé et son intention ;
- d'adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication ;
- d'adapter son propos à son auditoire ;
- d'utiliser la syntaxe de l'oral ; (encore faudrait-il que les enseignants connaissent les principes de la syntaxe de l'oral, ce qui revient donc à poser le problème de la formation des enseignants) ;
- d'utiliser une gestuelle en rapport avec ses propos ;
- de soigner sa prononciation pour éviter des contresens ;
- de respecter le schéma intonatif de la phrase ;
- d'éviter autant que possible de lire ses notes.

En situation d'interlocution, l'élève sera capable :

- d'établir le contact avec l'interlocuteur ;
- de tenir compte du statut de l'interlocuteur ;
- d'établir son propos au propos de l'interlocuteur ;
- d'établir une interaction en posant des questions pour : négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (et alors, et après, etc.) ;
- de respecter le temps de parole ;
- de reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension ;
- de reformuler son propre propos quand cela est nécessaire.

- Ceci favorisera l'intégration de savoir-être car l'apprenant :
 - montrera son intérêt pour les propositions émises par l'enseignant ou les autres élèves,
 - respectera les règles établies dans le groupe,
 - construira des relations basées sur la tolérance et le respect,
 - s'affirmera en tant que sujet, etc.
- En troisième année, année qui parachève le cycle secondaire et qui finalise les apprentissages du cycle, les apprenants auront ainsi :
 - acquis une maîtrise suffisante du français pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
 - utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
 - exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;
 - adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
 - produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position).

Les compétences attendues en production orale sont de produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique. L'élève doit ainsi pouvoir dialoguer pour confronter des points de vue ainsi que participer à un débat d'idées et ce grâce à l'apprentissage de notions clés (comme le lexique en relation avec le thème) ou encore des différentes figures de rhétorique (comme la cause, la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme et l'emphase). Dans cette pratique discursive, l'élève est fortement impliqué tout en ayant recours à la première personne puisque le texte argumentatif relève du discours qui est à l'initiative du locuteur. Dans le chapitre qui suit, consacré à l'analyse des cours transcrits, nous tenterons de voir si l'élève s'implique justement dans les débats en tant que « sujet personne » à part entière et s'il développe ses compétences orales

Conclusion intermédiaire

Ce chapitre centré sur une approche de l'oral tente de mettre l'accent sur la problématique actuelle de l'enseignement de cette compétence. En dépit d'une réelle volonté de mieux cerner et d'identifier l'oral (Nonnon, 1999 ; Dolz & Schnewly, 2009), mais aussi de l'évaluer (Garcia-Debanco, 1999), cette compétence reste encore un domaine mal circonscrit, tant en français langue maternelle (Halté & Rispaill, 2005) qu'en français langue étrangère. Des objets d'enseignement de l'oral doivent donc être déterminés (La Fontaine, 2001 ; Nonnon 2001) pour répondre au mieux à des enjeux sociaux et politiques.

L'oral n'a pas toujours été une priorité à enseigner. En effet, dans ce chapitre, l'étude de la place accordée à l'oral à travers les méthodologies en français langue étrangère depuis le XVII^{ème} siècle a montré qu'il a été négligé par la méthodologie traditionnelle ou « grammaire/traduction ». L'enseignement de l'oral est, depuis les années 1960 (avec l'apparition des méthodes audio-orales), devenu une priorité (Besse, 1992). Toutes les méthodologies n'ont, par contre, pas la même conception de l'oral (l'oral en tant que savoir à acquérir ou en tant que savoir-faire, habilité à maîtriser).

La dernière partie de ce chapitre propose pour les activités de production orale, une démarche à suivre, par étapes, différents styles de supports authentiques et semi-authentiques à utiliser avec des divers exercices et des types d'évaluation (La Fontaine 2001 ; Desmons et al. 2005). Puis, pour comprendre la problématique actuelle de cette recherche, elle est à la fin de ce chapitre replacée dans son contexte spécifique qui est l'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire algérien. La problématique de l'enseignement de l'oral fait également l'objet des entretiens semi-directifs menés dans le cadre de la présente étude avec les cinq enseignants participants et seront traités dans la partie pratique

PARTIE II : CADRE PRATIQUE

CHAPITRE 1 : RECUEIL DES DONNÉES, CONSTITUTION DU CORPUS ET OUTILS D'ANALYSE

Introduction

La présente étude s'inscrit dans le cadre des théories interactionnistes et de l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002). Notre objectif, rappelons-le, est d'analyser les stratégies d'étayage (Bruner, 1983 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Vasseur, 2005) développées par les enseignants observés et voir quel type de réalisations verbales celles-ci entraînent chez leurs apprenants. Il s'agit également de déceler les représentations que se font les enseignants sur l'enseignement de l'oral et de mesurer l'impact de celles-ci sur leurs pratiques enseignantes et notamment sur leurs stratégies d'étayage. Pour ce faire, différentes données sont recueillies sur le terrain. D'un point de vue méthodologique, cette recherche s'appuie sur un certain nombre de données et s'inscrit dans une approche descriptive qui privilégie aussi bien l'analyse qualitative que quantitative. L'analyse de l'observation menée s'appuie sur des outils et des grilles que nous présenterons dans ce chapitre.

1.1. Type de recherche : une approche qualitative et quantitative

Notre problématique portant sur l'analyse des stratégies d'étayage de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE, nous nous inscrivons dans une approche descriptive qui privilégie l'analyse qualitative. Notre analyse est donc avant tout qualitative parce qu'elle se base essentiellement sur une analyse *interprétative* de données, en l'occurrence les conduites des interactants. Mucchielli (2004) considère la méthode qualitative comme :

« une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. [...] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif). » (Mucchielli, 2004 : 212-213)

Marta Anadón décrit la recherche qualitative, dans son article « *La recherche dite « qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents* », dans les propos suivants :

« La recherche qualitative/interprétative est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche. » (Marta Anadón, 2006 :15)

Nous nous appuyons également sur certains principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique. En effet, nous lui empruntons, entre autres, la technique d'enregistrement et de transcription d'interactions authentiques car nous ne pouvons limiter notre analyse à la seule observation directe des activités. Cette technique permet, comme l'affirme Mondada, de conserver les caractéristiques fondamentales des interactions : « *d'une part la temporalité de l'événement et son déroulement séquentiel, qui permettent de travailler sur les processus de coordination, de synchronisation, et d'articulation ordonné du déploiement des activités ; d'autre part les détails observables mais non imaginables (Sack 1984) qui rendent disponible et descriptible cet ordre.* » (Mondada, 2001 : 4).

Notre analyse des données se base essentiellement sur le repérage, la description et l'interprétation d'observable qui vont nous permettre d'appréhender les stratégies d'étayage en situation d'interaction et celles qui sont favorables ou non à la production orale des apprenants en langue-cible. Ces observables « sont constitués d'une part par la forme des productions linguistiques et la structure de l'interaction et, d'autre part, par le contenu et la fonction des énoncés et de l'interaction » (Matthey, 2003 : 127).

L'analyse qui est donc qualitative fait également appel à la quantification de certains phénomènes linguistiques ou conversationnels. Nous serons ainsi amenée à mesurer l'apport quantitatif de chaque participant à la « dynamique interlocutive » (Mahieddine, 2009) en termes de tours de parole³⁶ et à calculer le taux de réponses données par les élèves ainsi que le taux des différentes fonctions d'étayage activées par les enseignants. Autrement dit, la quantification nous permettra d'établir une comparaison pour décrire et analyser le recours

³⁶ Le tour de parole est défini comme « une unité interactionnelle, qui recouvre une multitude de moyens linguistiques, allant des constructions lexicales autonomes aux phrases complexes, en passant par le rire, l'onomatopée et les types de syntagmes les plus divers » (Bachemann *et al.*, 1981 : 142)

aux différentes stratégies d'étayage par l'enseignant mais aussi de rendre compte des réalisations verbales des élèves selon le type d'énoncé produit. Elle nous permettra également de quantifier la fréquence des prises de parole des élèves et celle de l'enseignant afin de rendre compte de la « dominance communicative » et du « dynamisme communicatif »³⁷.

1.2. Description des observations de classes

Dell Hymes (1982), dans ces travaux menés sur l'ethnographie de la communication, a mis au point le modèle SPEAKING pour procéder à l'étude de la communication. Il propose donc une grille préliminaire de composants des événements de communication. Cette première liste fut complète, induisant ainsi 16 composants, regroupés sur 8 entrées principales qui correspondent à l'ordre mnémotechnique des termes en anglais « SPEAKING » : les cadres : setting physique (temps et lieu) et psychologique, les participants=locuteurs auditeurs destinataire (s) ou non, membres présents et participants d'une façon ou d'une autre au déroulement de l'action, les finalités (ends) .but et résultat de l'activité de communication, les actes (acts) le contenu du message et sa forme, la tonalité (key) le canal, les formes du discours, les instruments (instrumentalité), les canaux de la communication et les codes qui leur correspondent, les normes (norms) d'interaction et d'interprétation le genre (genre), type d'activité du langage. Ce modèle peut tout à fait être transposé à celui de la classe. En effet, comme nous l'avons vu précédemment (*cf.* chapitre 2- partie I), la classe de langue est un observatoire (Cicurel, 2011) qui est inséré dans un cadre social et qui se caractérise entre autres par la présence des interactants, un cadre spatio-temporel déterminé par l'institution, un but fixé au préalable et un canal. C'est pourquoi il convient de les décrire dans le cadre de la présente étude.

1.2.1. Présentation des participants

Notre analyse se base essentiellement sur des observations de classe, il est donc nécessaire de dresser le profil des interactants.

1.2.1.1. Les cinq enseignants observés

Nous avons choisi, au départ, de travailler avec dix (10) enseignants mais nous avons été confrontée au refus de plusieurs d'entre eux. En effet, seuls d'anciens collègues et étudiants (qui occupe le poste d'enseignant) ont accepté la présence de la caméra dans leurs classes- avec l'autorisation du proviseur. Nous n'avons ainsi pu effectuer que six(6)

³⁷ Nous empruntons ces expressions à Bouchard (1984)

enregistrements. Cependant, n'ont été retenus pour la présente recherche que cinq enregistrements (le sixième enregistrement contenait beaucoup de passages inaudibles (élèves bruyants, d'où la difficulté de le transcrire). Aussi, nous nous sommes contentée de deux enseignants experts- de deux enseignants moins experts et d'une enseignante novice. Nous empruntons ici les termes d'« expert » et de « novice » aux travaux de Tochon(1993). Selon lui, le terme d' « expert » renvoie à un enseignant expérimenté et compétent (autrement dit chevronné). Quant au terme « novice », il désigne un enseignant ayant peu d'expérience professionnelle. Les cinq enseignants observés (Ens) ont donc des profils différents de par leur formation et leur expérience dans l'enseignement. L'objectif étant de montrer que ces variables ont un rôle dans le recours aux différentes stratégies d'étayage et à la conception de l'activité de l'oral. Pour dresser le profil des cinq enseignants participants, nous avons profité de l'entretien semi-directif pour leur poser des questions relatives à leur formation et à la méthodologie d'enseignement qu'ils utilisent pendant leurs cours.

-Tableau 7 : Description du profil des cinq enseignants observés (A.C : approche communicative – A.P.C : approche pas compétences)

Profil	Ens 1	Ens 2	Ens 3	Ens 3	Ens 5
Sexe	Homme	Femme	Femme	Homme	Femme
Age	45ans	31ans	37 ans	47ans	27ans
Niveau du diplôme obtenu	Licence de Français-système classique	Licence d'enseignement de la langue française	Licence de Français-système classique.	Licence de Français-système classique	Licence de Français
Formation	Séminaires avec les inspecteurs de l'éducation.	Séminaires avec les inspecteurs de l'éducation	Séminaires avec les inspecteurs de l'éducation	Séminaires avec les inspecteurs de l'éducation- Stage de formation pour les enseignants de FLE.	Séminaires avec les inspecteurs de l'éducation
Expériences professionnelle -années d'enseignement	17ans	9 ans	13 ans	18ans	4ans
Approche méthodologique	éclectique	A.C	A.C	A.C	A.P.C
Formation initiale (à l'université)	A.C	A.C	A.C	A.C	A.C

1.2.1.2. Les apprenants

Il s'agit d'apprenants de 1^{ière} année secondaire âgés entre 15 et 17ans filières lettres et langues et sciences de la nature et de la vie. Ces derniers ont déjà totalisé huit années d'apprentissage du français. Au secondaire, le français est enseigné comme première langue étrangère à côté de l'anglais. Le volume horaire consacré à l'enseignement du français varie entre 3heures/semaine réparties en 3 séances pour les filières scientifiques et de 5 heures/semaine, réparties en 5 séances de 1 heure pour les filières littéraires.

Tableau 8 : Nombre d'élèves et leur filière

Classes	Filière	Nombre d'élèves
1	Lettres et sciences humaines	30
2	Lettres et sciences humaine	32
3	Sciences de la nature et de la vie	32
4	Lettres et sciences humaines	28
5	Lettres et sciences humaine	36

1.2.2. Présentation des cours et disposition spatiale de la classe

Nous avons choisi d'observer cinq cours de production orale qui s'inscrivent tous dans l'objet de la deuxième séquence du projet II, à savoir l'organisation de l'argumentation. Il s'agit donc essentiellement de séances où l'apprenant est amené à argumenter, débattre et à justifier un point de vue. Les objectifs à atteindre sont les mêmes pour les cinq enseignants : amener l'élève à argumenter ou à réfuter un point de vue. Le débat est une activité orale très utilisée dans les classes de langue car elle permet de faire acquérir aux apprenants des procédés discursifs comme l'expression de l'opinion ou de l'argumentation. Ainsi, il est considéré comme un genre de discours oral qui fournit aux élèves des moyens qui leur permettent d'analyser les conditions sociales de production et de réception de l'oral et de s'appropriier des stratégies argumentatives L'élève doit en développer la maîtrise ainsi que les processus discursifs qui lui sont inhérents (donner son opinion, étayer ou réfuter une thèse, etc.). Dans le cadre d'un enseignement de l'oral, le travail sur le débat a également pour but de faire acquérir aux élèves la maîtrise d'un genre oral formel dont les caractéristiques sont plus ou moins conventionnelles.

Le débat met ainsi en jeu « *des capacités fondamentales sur le plan linguistique (technique de reprise du discours de l'autre, marques de réfutation, etc...), cognitif (capacité*

critique), social (écoute et respect de l'autre) et individuel (capacité de se situer, de prendre position, construction de l'identité) » (Le Cunff, 2005 :229). En outre, Il s'agit d'un genre bien défini, dont les élèves possèdent le plus souvent une certaine connaissance sur laquelle il devient possible de s'appuyer. Dolz et Schneuwly (1998) distinguent trois formes de débats pour le travail en classe : *le débat d'opinion sur fond de controverse, la délibération et le débat à fin de résolution de problème*. Ils diffèrent en fonction de la finalité que l'on attache à chaque type de débat : convaincre ou défendre son point de vue, prendre une décision ou accroître son savoir

Pour qu'un débat soit facteur de progrès en classe de langue, il doit être bien pensé et organisé par l'enseignant. Il doit porter sur un sujet qui motive réellement les élèves à prendre la parole. Selon F.Vanoye :

« Organiser des débats, en classe c'est mettre en place des situations de communications entre les élèves où chacun doit s'exprimer librement sur un sujet, chaque élève est appelé à prendre la parole, donner son opinion, l'étayer par des arguments en faveur, respecter les tours de parole, écouter ses camarades et entrer en contact avec eux. » (Vanoye, F., 1990 : 33).

Pour les activités de production orale que nous avons observées, les thèmes traités lors du déroulement des quatre cours en classe sont les suivants :

Classe1 : Le bon train de lecture (manuel : page 102)

Classe2 : Les loisirs et les voyages

Classe 3 : internet : une arme à double tranchant

Classe 4 : Le sport et le cinéma

Classe 5 : la télévision

Les fiches pédagogiques des cinq enseignants nous permettront de retracer le scénario pédagogique « prévu » ainsi que les objectifs assignés à chaque séance. Ceci nous permettra de mesurer l'influence de la planification sur le déroulement du cours lui-même et de montrer la relation que celle-ci entretient avec la prise de « micro-décisions » face aux imprévus, notamment avec le réajustement des stratégies d'étayage dans l'immédiateté de l'action. Dans le débat, l'enseignant joue le rôle du médiateur dans l'organisation des tours de parole et l'orientation de l'enseignement, ce qui nécessite le déploiement de stratégies d'étayage pour inciter les élèves à prendre la parole et à s'impliquer dans les échanges. Selon Rançon & Spanghero-Gaillard, plus l'enseignant a planifié, plus il guide les apprenants : « *S'en suit une co-construction du sens dessinant un cheminement hypothético-déductif : l'enseignant sait où*

il souhaite amener ses apprenants et les guide progressivement vers la compréhension effective de l'objet » (2012 : 139)

Il est à noter que les cours 1, 2 et 4 ont eu lieu dans deux lycées différents au niveau de la wilaya de Relizane (le lycée Ahmed Francis et le lycée polyvalent situé au centre ville de relizane). Quant aux cours 3 et 5, ils se sont déroulés au sein de deux lycées au niveau de la wilaya de Chlef (l'un est situé au centre ville et l'autre dans la commune de Chettia) avec deux de nos anciens étudiants actuellement enseignants. Seuls les proviseurs de ces deux lycées ont accepté notre présence avec la caméra. Pour ce qui est de la disposition des tables, elle répond au schéma classique et traditionnel, c'est à dire disposées sous forme de rangées³⁸. Les cours se sont déroulés dans les salles respectives des élèves afin de ne pas les perturber.

1.2.3. Grille d'analyse de l'étayage de l'enseignant comme outil d'analyse

Afin de mettre la lumière sur l'étayage effectué en classe par les enseignants, nous nous sommes référée à la démarche et à la grille d'observation et d'analyse de Vallat (2012). Cette grille est constituée à partir de diverses données et grilles déjà existantes. En effet, elle combine une grille analysant l'étayage (Bruner 1983 ; Crahay 1999), une grille spécifique au cours de production orale et une grille délimitant les besoins des apprenants par rapport à leur niveau de langue (CECRL). Cette grille s'inspire donc de diverses disciplines telles que les sciences du langage, la psychologie, la pédagogie et la didactique. Cependant, pour la présente étude, ne sera retenu que l'aspect verbal du discours et non les paramètres non-verbaux et paraverbaux³⁹. Pour mieux cerner les aspects de cette grille, nous exposons ci-dessous les étapes qu'a suivies Vallat (2012)⁴⁰, dans la conception de cette grille.

Les six fonctions impliquées dans le processus d'étayage de Bruner (1983) ont été reprises. Ses fonctions ont été adaptées au contexte de classe (Vallat, 2012). Rappelons les six fonctions de Bruner :

1) L'enrôlement : qui correspond aux comportements du tuteur par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son/ses partenaire(s) envers les exigences de la tâche.

³⁸ La disposition spatiale de la classe renvoie, rappelons-le, au taxème non verbal de type proxémique- (*cf*, chapitre 2 Partie I)

³⁹ Les paramètres non-verbaux sont constitués par l'ensemble des gestes, postures, mimiques ainsi que les modulations vocales qui accompagnent spontanément notre discours et sur lesquels nous réagissons au discours d'autrui.

⁴⁰ Nous avons également suivi ces étapes dans la réalisation de notre grille.

- 2) La réduction des degrés de liberté : qui correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Nous pouvons dire qu'il libère l'élève d'une partie des tâches afin de lui éviter une surcharge cognitive.
- 3) Le maintien de l'orientation : qui consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche.
- 4) La signalisation des caractéristiques déterminantes : qui suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.
- 5) Le contrôle de la frustration : dont la finalité est d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec voire en résignation.
- 6) La démonstration ou présentation de modèles : qui peut impliquer l'exécution d'une compétence en présence de l'élève, mais aussi une sorte de "stylisation" des démarches ou l'achèvement de la tâche ou encore l'explicitation des étapes.

Les correspondances de ces six fonctions de Bruner ont déjà été établies en pédagogie pour être transposées à une situation d'enseignement/apprentissage (Crahay, 1999) :

Tableau 9 : Correspondance entre les six fonctions interactives de Bruner, la pédagogie et le cognitivisme dans le processus d'étayage (Crahay, 1999 : 330)

BRUNER	PEDAGOGIE	COGNITIVISME
Enrôlement et maintien de l'orientation	Augmenter la participation	Valoriser les buts d'apprentissage
Signalisation des caractéristiques déterminantes	Prendre des indices	Indices de structuration préalable
Réduction des degrés de liberté	Décomposer l'apprentissage en unités structurés	Eviter la surcharge cognitive Proposer des modèles entre les représentations du novice et de l'expert
Contrôle de la frustration	Encouragements, renforcement et évaluation formative	Eviter les phénomènes de résignation apprise
Démonstration	Explication et consignes claires	Explicitation du quoi, pourquoi, quand, comment des stratégies à construire

Dans ce tableau, Crahay (1999) établit des convergences entre les six fonctions de Bruner, l'approche pédagogique de Bloom et les pistes qui se dégagent du cognitivisme. En dépit des nombreuses informations, ce tableau ne donne pas suffisamment d'éléments pour analyser l'étayage de l'enseignant en classe. Selon Vallat (2012), la partie pédagogique centrale transmet certes des pistes mais il y a nécessité de leur associer des modalités. En

situation de classe, ces diverses fonctions d'étayage se traduisent par des modalités spécifiques. Les interventions enseignantes participantes de l'étayage peuvent donc, entre autres, prendre la forme des modalités suivantes (Vallat, 2012) : le questionnement, la citation/explication, les reprises. Pour notre part, nous ajouterons la coénonciation et la demande d'achèvement qui établissent une collaboration entre les interactants et qui sont aussi une forme d'étayage dans la mesure où l'enseignant y a recours pour venir en aide aux élèves qui ne parviendraient pas à produire seuls.

- Le questionnement : il a rôle important dans la construction des conduites discursives et permet à l'apprenant de se construire une représentation des attentes de son interlocuteur. Nous verrons, à travers les différentes fonctions de l'étayage activées par les enseignants participants, quels types de questions sont les plus posées et quelles sont leur (s) fonction(s).
- Les reprises (reformulations et répétitions) : Selon Vion, la reformulation est définie comme « une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus. » (2000 : 219). Le locuteur au cours de la communication emploie la reformulation comme un moyen pour communiquer un même « contenu » et ce en utilisant d'autres mots ou expressions. Elle est provoquée soit par le locuteur lui-même, soit par une demande de clarification, une réaction d'intercompréhension de la part de son partenaire. Nous la considérons comme une stratégie d'étayage qui permet à l'enseignant de faire comprendre le sens d'un mot ou d'une expression du discours et de renvoyer à la classe l'idée énoncée. Elle permet également au groupe-classe de comprendre et/ou entendre ce qui a été dit. En outre, elle est utilisée pour permettre qu'une version plus satisfaisante au niveau langagier soit proposée : ceci peut concerner la syntaxe, l'articulation ou le lexique ou encore pour évaluer la production des élèves (activité métalinguistique). De plus, cette stratégie vise à maintenir le tour de parole et à résoudre des problèmes. Ces reformulations peuvent être, selon Vion (1992,2000) :
 - auto-reformulées : une reformulation effectuée sur sa propre parole ; hétéro-reformulées : une reformulation effectuée sur la parole de l'autre ; auto-initiées ou auto-déclenchées : le locuteur reformule de sa propre initiative ; hétéro-initiées ou hétéro-déclenchées : le locuteur reformule suite à la sollicitation de l'interlocuteur.
- La coénonciation : Cette notion a été développée entre autres, par Jeanneret (1999). Elle désigne « un événement langagier que l'on dira, dans une définition schématique, être constitué de deux tours de parole dont le second est la continuation syntaxique du premier ». Elle implique la co-production d'un « discours monologique mais dialogal » (Jeanneret,

1999 : 5). Ainsi, les enchaînements en coénonciation « *interviennent quand l'interlocuteur juge nécessaire d'achever le tour de parole* » (Jeanneret.1999 : 188). Selon l'auteur, la position du locuteur initiant le tour de parole va permettre de distinguer deux types de coénonciation :

- la *coénonciation en réparation* : Dans le cas d'une coénonciation en réparation, « *le tour de parole est clairement en cours de construction [...] et l'alternance entre locuteurs a lieu non pas à une frontière du potentielle de constituant mais au sein même de la formulation d'un constituant et en raison même du caractère problématique de cette formulation* » (Jeanneret, 1999 : 264-265). Elle signifie que l'interlocuteur complète une proposition syntaxiquement inachevée du locuteur ; elle est principalement due à une lacune lexicale de ce dernier. Nous verrons dans l'analyse de notre corpus qu'elle intervient également après de longues pauses marquées par des hésitations ou en cas de stratégie de substitution notamment avec le recours à la L1.
 - *La coénonciation par attachement* survient lorsque l'un des locuteurs ajoute un élément au tour de parole précédent alors que ce dernier était achevé (Jeanneret, 1999 : 189)
- La citation/ l'explication : l'enseignant cite parfois les paroles que l'élève devrait prononcer : sa conduite est ainsi prescriptive ou explicative. Il s'agit alors presque d'un « modèle » que propose l'enseignant à l'apprenti, sur lequel il peut prendre appui. L'objectif est que l'apprenant parvienne à accomplir sa tâche verbale en parfaite autonomie.

Pour notre part, nous reprendrons également, en plus des correspondances établies par Crahay (1999), la typologie des interventions d'étayage de l'enseignant en classe de Grandaty & Turco (2001)⁴¹ :

- Rappeler le référent ;
- Montrer le référent ;
- Reformuler l'enjeu ;
- Répartir/réguler le dialogue/la polygestion de la parole et reformuler ;
- Etablir une relation interpersonnelle d'aide et d'encouragement ;
- Réorienter un dialogue en réadressant le message d'un seul élève au grand groupe, soit pour valider, soit pour clore un travail collectif

⁴¹ Cf chapitre 1 partie I

- Aider à valider/ établir une procédure

Ainsi, les principales fonctions d'étayage assumées par l'enseignant dans la situation d'enseignement/apprentissage ont été résumées en six nouvelles fonctions par Vallat : fonction de maintien et de guidage de l'attention, fonction de finalisation : (signalisation des caractéristiques déterminantes), fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves, fonction de contrôle de la frustration et fonction de démonstration ou de « présentation de modèles, fonction de *feedback* (Vallat, 2012 :274). Celles-ci sont associées à différentes stratégies et modalités. Pour la présente étude et pour les besoins de l'analyse, nous avons retenus et avons associé à ces fonctions d'autres modalités :

Fonction de finalisation

- Donner clairement les consignes
- Expliciter et clarifier la tâche
- Veiller à ce que les apprenants perçoivent le but de l'échange
- Explications d'ordre général (lexicales, grammaticales, etc)
- Questions générales pour animer les échanges

Fonction de contrôle de la frustration

- Encouragement et sollicitation pour permettre à l'élève d'intervenir et de poursuivre ses propos
- Incitation à la prise de parole avec des injonctions
- Utilisation de l'humour (rire/plaisanterie)
- Encourager les élèves en les interrogeant personnellement
- Stimuler les élèves les plus faibles

Fonction de maintien et de guidage de l'attention

- Motiver les élèves à entrer dans l'activité
- Maintien et relance de l'attention (questionnement, rappel de la consigne)
- Manifester son intérêt pour les propos des élèves et attirer leur attention sur ce qui vient d'être dit par une écoute ouverte qui facilite la mise en confiance
- Ajustement au(x) rythme/besoins des élèves
- Recentrer l'attention des élèves sur le thème (éviter la dispersion)
- Organiser les tours de parole (déléguer la parole)
- **Fonction de feedback**
- Validation directe oui/voilà/d'accord

- Validation par répétition des propos des élèves, avec une évaluation positive (c'est bien, très bien, etc.) (Reprise des propos des élèves pour les rendre audible à l'ensemble de la classe)
- Validation avec hétéro corrections implicites (hétéro répétitions correctives)

Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée des élèves

- Reformuler ses dires ou les propos des élèves en difficulté
- Simplifier
- Coénonciation en réparation⁴² (Jeanneret, 1999) suite à des hésitations ou au recours à la L1

Fonction de démonstration ou de présentation de modèles

- Donner des exemples contextualisés, présenter des modèles (modèle de débat par exemple)

Pour observer et analyser l'étayage de l'enseignant en activité de production orale, Vallat (2012) propose une grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours de production orale⁴³. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons donc combiné tous ces éléments et avons réadapté la grille proposée par Vallat (2012) en fonction des objectifs des séances observées au sein des classes de 1.A.S mais aussi en fonction des différentes modalités que nous avons ajoutées et modifiées aux différentes fonctions. Cette grille reprend également les trois grandes étapes d'une interaction verbale. En effet, selon Traverso (2009) toute interaction se déroule en trois étapes qui se succèdent dans le temps :

- **L'ouverture** : elle correspond à la mise en contact des participants. On y trouve principalement les salutations qui sont obligatoires dans la majorité des cas. L'ouverture joue un rôle important pour l'interaction à venir, et les tâches qui s'y accomplissent sont multiples (prise de contact et première définition de la situation)
- **Le corps de l'interaction** : il peut se découper en un nombre indéfini de séquences de longueur variable.
- **La clôture** correspond à la fermeture de la communication et à la séparation des participants. Cette étape peut être d'une durée variable et se compose généralement de

⁴² L'auteur souligne que de nombreuses désignations ont été utilisées pour rendre compte du phénomène de coénonciation : « *phrases en collaboration* » (collaborative sentences) (Jefferson, 1973 ; Sacks, 1992), « *complétion du tour de parole* » (André-Larochebouvy, 1984), « *achèvement interactif du discours* » (Gülich, 1986), « *unité syntaxique produite conjointement* » (Lerner, 1991), « *construction conjointe d'énoncés* » (Coates, 1994).

⁴³ Voir annexe 31

plusieurs actes, par lesquels les interactants se coordonnent pour réaliser au mieux ce moment de clôture.

Nous utilisons cette grille d'analyse afin de faire ressortir les différentes stratégies d'étayage mobilisées par chaque enseignant

Tableau 10 : Grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant en activité de production orale

Grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de FLE en activité de production orale (l'argumentation/le débat)
1. Ouverture du débat et engagement dans la tâche
<ul style="list-style-type: none"> - Manifester son intérêt par rapport au thème du débat (ou de l'argumentation) - Veiller à ce que les apprenants perçoivent l'objectif du débat (ou de l'argumentation) - Motiver les apprenants à entrer dans l'activité du débat (ou de l'argumentation) - Donner et préciser clairement le sujet du débat (ou de l'argumentation) - Expliciter et clarifier la tâche à effectuer (exprimer son point de vue, se justifier avec des arguments, etc.)
2. Gestion du "corps" de la production orale
<ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions générales pour alimenter le débat (demander des précisions, des explications en posant des questions plus ouvertes afin de développer l'argumentation chez les élèves) - Rappel de la consigne (exprimer et argumenter un point de vue) - Manifester son intérêt pour les prises de position et arguments des élèves - Ajustement au(x) rythme/besoins des élèves au cours du débat - Recentrer l'attention des élèves sur le thème du débat (éviter la dispersion) - Organiser les tours de parole au cours du débat - Déléguer la parole : l'enseignant doit jouer un rôle de régulateur des débats - Donner des informations d'ordre général (lexical et grammatical) - Reformuler ses dires ou les propos des élèves - Relancer le débat - Rappeler l'enjeu du débat - Incitation à la prise de parole au cours du débat pour exprimer un accord ou désaccord avec des injonctions - Simplifier/Reformuler - Répétition en cas d'erreur (hétéro corrections implicites/ co énonciations réparatrices) - Faire réfléchir sur ce qui a été dit durant le débat - Evaluer / valider / rectifier par des reprises et des appréciations sur les arguments avancés par les élèves - Encourager les élèves en les interrogeant personnellement sur leur avis à propos du sujet - Stimuler tous les élèves, même les plus faibles. - Recours à la L1
3. Clôture de l'activité
<ul style="list-style-type: none"> - Amener les élèves à récapituler les différents points de vue et à réfléchir sur ce qui a été dit durant le débat (feedback cognitif) - Evaluer/ Valider/Rectifier

Il est à souligner que l'étayage est « plurifonctionnel ». De ce fait, une intervention peut contenir plusieurs fonctions d'étayage.

1.2.4. Indicateurs de la performance des apprenants

Afin d'analyser l'impact de ces stratégies sur la performance en production orale des apprenants, certains critères doivent être établis. Les productions orales sont décrites par la précision de la parole et le degré d'élaboration syntaxique et ce en réponse aux diverses prises de parole enseignante. Nous nous penchons donc sur la formulation de leurs réponses pour voir si elles sont constituées d'un mot, d'une expression ou d'un énoncé (simple ou complexe) et ce en fonction de leur niveau de langue et des objectifs du cours (vocabulaire de l'argumentation, utilisation des connecteurs logiques,).

Les interventions des élèves sont également une manifestation de leurs capacités discursives et linguistico discursives (Dolz et Schneuwly, 1998). Nous nous attachons donc à relever quelques traces à travers lesquelles se manifestent le *travail discursif* (Pekarek, 2002) de l'apprenant (s'il exprime son accord, réfute, argumente, critique, parle de soi, apporte/demande de l'aide) mais aussi certains *marqueurs d'implication* (Lauga-Hamid, 1990) de l'apprenant comme « sujet personne ». Nous nous limitons aux observables linguistiques. Aussi, pour les marques d'implication du sujet « personne », sont retenus :

- Les marques de l'auto-référence (pronom personnel « je » et possessifs) et les verbes ou expressions de l'opinion, de l'appréciation (activité énonciative)
- L'expression de l'accord et du désaccord (l'argumentation)
- Les modes de formulation du discours de l'apprenant (justification de l'opinion, recours à la langue maternelle)

Nous verrons également si les fonctions d'étayage activées par les enseignants entraînent-ou non- des prises de parole spontanées chez les élèves. Nous considérons comme prise de parole spontanée les tours de parole auto sélectionnés, c'est-à-dire lorsque l'élève prend lui-même l'initiative de la parole ainsi que les tours de parole sollicités, lorsqu'un élève prend la parole en la demandant à l'enseignant pour exprimer son point de vue ou pour intervenir.

1.3. Recueil des données et constitution du corpus

1.3.1. Conditions d'enregistrement et matériel utilisé

Nous avons effectué des enregistrements vidéo d'environ une heure chacun, de cours portant sur des débats à thèmes variés ainsi que des thèmes de discussion afin de mieux cerner les différentes stratégies d'étayage de l'enseignant qui se manifestent lors des échanges en classe. Nous avons, pour cela, utilisé une caméra et un téléphone portable. Les enregistrements des séances de cours ont été transcrits afin de pouvoir « fixer » les données à analyser. Les enregistrements ont eu lieu en mars 2009 et mars 2011.

Afin que les séances se déroulent de manière naturelle, l'objectif de ces observations n'a pas été donné aux enseignants. Ils ignorent sur quel aspect l'on va porter nos observations et ce afin de ne pas provoquer une focalisation attentionnelle sur leurs stratégies d'étayage. Notre objectif est de décrire les réalités du terrain.

Nous avons également demandé, au préalable, l'accord des proviseurs et des participants quant au fait de filmer sous réserve de ne pas diffuser l'enregistrement. Nous tenons à souligner que la présence de la caméra au sein de la classe a eu quelques effets perturbateurs non seulement sur les apprenants, qui, pour la plupart, y ont été préparés, mais aussi sur les enseignants qui se méfient de notre présence en tant qu'observateur venant jeter un regard qui leur semble souvent intrusif. Beaucoup d'entre eux sont allés jusqu'à refuser de se faire filmer, en s'appuyant sur des prétextes divers (niveau faible des élèves, élèves indisciplinés, femmes enseignantes mariées, séquence de l'oral déjà abordée...etc) et il nous a été difficile de trouver des enseignants y consentant. Les participants à la présente étude, rappelons-le, sont nos anciens collègues et étudiants.

Nous avons été confrontée à un problème, et non des moindres, qui consiste à se faire accepter par les acteurs du terrain. Les institutions sont plutôt « protectionniste », certains proviseurs ont exigé une autorisation mentionnant le droit de filmer en classe au sein de leur établissement, craignant une réaction quelconque de la part des parents d'élèves ou des inspecteurs académiques.

Il faut souligner, au-delà de ces difficultés, que la classe, comme tout terrain, est avant d'être objet à étudier, un réel vaste et informel (Cicurel, 2002). Le recueil de données peut révéler des fonctionnements autour de la langue à apprendre, autour de méthodes et de saisir les moyens mis en place par les locuteurs pour parvenir à des buts d'apprentissages.

1.3.1.2. Conventions de transcription et tours de parole

Pour la présente étude, nous avons opté pour le mode de transcription orthographique, pour lequel nous avons adopté les conventions habituellement utilisées par les chercheurs (Vion,2000) en modifiant quelques-unes selon nos besoins (par exemple, pour la représentation des passages en arabe ou pour les pauses). La transcription de l'oral : « *fournit une représentation "tabularisée" du discours, c'est-à-dire une représentation où les unités langagières successives sont co présentes sous les yeux du lecteur* » (Béguelin, 2000 :211 cité par Mahieddine, 2009 :65)

Notre analyse portant essentiellement sur les interactions verbales, nous n'avons pas recueilli de données non-verbales telles que les gestes, les postures des interlocuteurs, etc⁴⁴. Chaque tour de parole, que nous considérons comme unité fonctionnelle, marque le changement de locuteur qui intervient pour prendre la parole. L'enseignant est désigné par la lettre P et les élèves par un « E » suivi des initiales de leurs noms ou par un X pour les élèves non identifiés. La lettre « E » tout court indique des prises de parole collectives. Les tours de parole sont numérotés.

Le corpus constitué de transcriptions d'interactions en classe de langue permet de mieux cerner un certain nombre de points (Cicurel, 2002) :

- la place des participants, notamment celle de l'apprenant qui, par des marques intonatives, des marques d'hésitation, rappelle son statut d'individu en train d'apprendre (et peut-être, à ce titre, ayant droit à l'indulgence) ;
- le système d'alternance des tours de parole, qui met en exergue le rôle de l'enseignant comme l'interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de parole des apprenants ;
- un format interactionnel prévisible montrant que l'on encourage la production verbale (ce but est parfois tellement dominant qu'il écrase les règles conversationnelles des échanges ordinaires) ;
- une activité tournée vers l'amélioration de la compétence langagière, se traduisant pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc., et pour l'enseignant par

⁴⁴ Nous nous sommes certes limitée aux interactions verbales mais la prise en compte des paramètres non verbaux est tout aussi important dans l'analyse de l'étayage enseignant. En effet les gestes pédagogiques ont un impact sur l'enseignement/apprentissage des langues (Tellier,2006).

le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications ;

– la dimension métalinguistique manifestée, par exemple, par la fréquence de séquences de focalisation sur le code (voir la bifocalisation décrite par Bange, 1992).

– l'instauration d'un contrat de fiction lorsqu'il y a nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue ;

– l'usage de soi, qui perce sous les rôles assignés par le cadre interactionnel, et qui n'étouffe pas – loin de là – la dimension de l'affect dans l'échange.

Pour les besoins de l'analyse, nous avons opté pour les conventions de transcription suivantes:

Tableau 11 : les conventions de transcription

Signes	Définition
/, //, ///	Pause courte, moyenne, longue
()	Commentaire du scripteur
\	Interruption
« »	Les guillemets pour indiquer les mots étrangers à la langue française-
(Rire),(Silence), (Chuchotement), (Toux)	Commentaire para-verbaux
:, ::	Allongement de la syllabe ou du phonème,
Les chevauchements	Soulignement des mots
XXX	Séquence inaudible
[]	Pour la transcription phonétique
CAPITALE	accentuation phonique
?	Modalité interrogative
!	Modalité exclamative
#	Modalité injonctive
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante

Les passages produits en arabe (standard ou dialectal) sont écrits avec la graphie française en caractères gras, puis traduits en français entre parenthèses. Pour l'écriture des passages en arabe avec la graphie française, la difficulté réside dans la transcription des sons

arabes qui n'existent pas en langue française. Pour retranscrire ces sons, nous avons suivi le tableau suivant, avec pour référence, le clavier arabe LEXILOGOS, disponible sur le net.

Tableau 12 : Conventions complémentaires

Son de l'arabe (représentés avec la graphie arabe)	Représentation avec l'alphabet du français
غ	R
ر	R
خ	Kh
ه	H
ع	A
ث	Th
ك	K
ق	Qu
ح	H

Nous tenons cependant à souligner les difficultés liées à la transcription⁴⁵. En effet qui dit transcription dit difficulté à transcrire, d'abord parce qu'il y a nécessairement délimitation du corpus, choix de séquences, ensuite parce que quinze pages de transcription en moyenne ne correspondent approximativement qu'à une heure de cours. Notre analyse se fait donc sur des heures jugées représentatives d'un contexte ou d'une activité didactique, d'où le problème des fondements de l'analyse et de l'interprétation des résultats. En effet, le travail d'analyse s'effectuant à partir de données toujours fragmentaires, il n'est guère facile de légitimer cette représentativité (Cicurel,2002). Pour les besoins de l'analyse, nous avons opté pour la sélection d'extraits que nous qualifions de pertinents et n'avons pas suivi le procédé de segmentation (Cambra-Gine,2003). Nous nous sommes limitée au niveau de l'intervention et de l'échange⁴⁶.

Il s'agit, rappelons-le de décrire et non d'évaluer ces productions et d'établir le lien avec le recours de l'enseignant à telle ou telle stratégie d'étayage. En revenant aux objectifs généraux de chacun des cinq cours, il est possible de voir si les productions et performances

⁴⁵ La transcription « a des coûts très élevés en temps, en efforts et en travail monotone » (Cambra-Gine, 2003 : 102).

⁴⁶ Cf chapitre 2, partie I

attendues correspondent effectivement, ou non, aux objectifs précédemment fixés par les enseignants.

1.3.2. Les entretiens semi-directifs

Largement utilisée en sciences sociales et en sciences de l'éducation, l'entrevue est l'un des outils de collecte de données qui permet à un chercheur d'obtenir des informations « *sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à une situation actuelle* » (Van der Maren, 1996 : 312).

Van der Maren (1996) distingue trois types d'entrevue : l'entrevue dirigée, l'entrevue libre et l'entrevue semi-dirigée. L'entrevue dirigée propose une série de questions qui demandent à l'interviewé d'élaborer des réponses ouvertes. L'entrevue libre discute des thèmes larges proposés par l'interviewer. Enfin, l'entrevue semi-dirigée est menée en se référant toujours à des thèmes choisis par le chercheur et qui ne laisse pas trop de liberté à l'interviewé de détailler ses propos. Le fait de pouvoir reformuler une question si celle-ci n'est pas comprise par l'interviewé constitue l'un des points forts de l'entrevue par rapport au questionnaire. Pour les besoins donc de la présente étude, et afin de déceler les conceptions des enseignants concernant l'activité de l'oral et de la gestion de la classe au cours de cette activité, nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée ou l'entretien semi directif. Nous avons ensuite enregistré puis transcrit ses entretiens. Nous avons toutefois conscience que nous ne pouvons recueillir que des déclarations et non des réalités. Les transcriptions intégrales des entretiens oraux avec les enseignants sont présentées en annexes 21,22,23,24 et 25. Dans ces entretiens, chaque locuteur est représenté par un signe : le « A » renvoie à l'interviewer et le « B » à l'interviewé. Aussi, le signe (/) représente une pause de courte durée ; le signe (//) représente une pause de plus longue durée.

L'entretien semi directif permet, rappelons-le, d'obtenir des informations sur les représentations et les attitudes de l'interviewé. Ces informations sont, selon Ghiglione et Matalon (1978), sont de deux ordres :

- Cognitif : le sujet utilise des concepts et le langage, dans lesquels s'expriment ses représentations, il structure à sa façon le champ qui lui est proposé, le délimite en fonction des normes (individuelles ou / et collectives).
- Affectif : quelles sont les attitudes du sujet par rapport au problème posé.

Sans entrer dans les considérations théoriques, nous optons pour les termes de « conceptions »⁴⁷ et « représentations » qui sont souvent employés comme synonymes. Les conceptions d'enseignement⁴⁸ varient d'un enseignant à un autre en fonction de différents facteurs et influencent l'organisation de leurs cours et de leurs classes. Ainsi, « Les conceptions des enseignants sont d'ailleurs variées, et détermineraient en partie leurs pratiques pédagogiques. » (Romainville, cité par Amélie Duguet et Sophie Morlaix, 2012 : 4). Elles influent directement sur :

- le choix des contenus à enseigner : les conceptions d'enseignement ont une grande influence sur le choix que font les enseignants à propos des contenus à enseigner.
- La gestion de classe : dans la mesure où les conceptions des enseignants ont un impact sur la façon de mener le cours, de se comporter avec les élèves, de faire passer l'information, d'interagir avec eux, d'organiser la classe, de gérer la participation ainsi que sur les situations d'apprentissage qu'ils proposent.
- Les buts qu'ils fixent à leur enseignement (réflexion de type axiologique) et les niveaux d'exigences attendus de la part des élèves qui varient d'un enseignant à un autre en fonction de ses conceptions personnelles.
- La façon dont l'élève apprend : les pratiques de l'enseignant ne sont pas sans impact sur le niveau de compréhension et de réussite chez les élèves.

En classe, le discours de l'enseignant est élaboré en fonction de ses représentations sur ce qu'est un enseignement et un apprentissage (l'oral pour notre étude), mais il dépend aussi de sa formation, des influences méthodologiques et de ses propres pratiques (Courty, 2003). Les principales questions posées lors de ces entretiens aux cinq enseignants portent donc essentiellement sur l'enseignement de l'oral et sur la gestion de la classe pendant l'activité de débat afin d'expliquer le recours par l'enseignant à telle ou telle stratégies d'étayage et de vérifier notre troisième hypothèse. Les principales questions posées sont les suivantes :

⁴⁷ Le concept de « représentation » étant difficile à cerner vu sa polysémie et les multiples phénomènes et processus qu'il désigne, il est difficile de dégager une définition commune à tous les auteurs. Moscovici écrit à ce sujet que « [...] si la réalité des représentations est facile à saisir, le concept ne l'est pas » (Moscovici, 1961 :39).

⁴⁸ Le terme de « conception » est jugé moins polysémique par rapport à celui de représentation et les chercheurs en didactique admettent qu'il est plus adéquat : il renvoie aux représentations faites à propos des situations d'enseignement-apprentissage par rapport à celui de « représentation » qui est en usage dans différents domaines, comme la sociologie, la psychanalyse, la psychologie cognitive etc. On opte actuellement pour le terme de « croyances » (Cicurel, 2011).

Question 1 : Quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis : « oral » ? (faire ressortir les représentations qu'ont les enseignants de manière générale à propos de l'oral)

Question 2 : comment enseignez-vous l'oral ? (Conception de l'oral et déroulement de l'activité)

Question 3 : « Selon vous, est ce qu'il existe des séances d'oral en classe ? Et qu'en pensez-vous ? » (Intérêt porté à l'enseignement de l'oral)

Question 4 : Travaillez-vous davantage l'écrit (CE/PE) ou l'oral (CO/PO) ? Pourquoi ? (Enseignement axé sur l'oral ou sur l'écrit)

Question 5 : « Quels sont vos objectifs en enseignant l'oral à vos élèves ? (Faire état des objectifs fixés concernant l'enseignement de l'oral)

Question 6 : « comment évaluez-vous l'oral ? Quels sont vos critères d'évaluation ? (Critères d'évaluation établis au préalable ou évaluation sur « le tas »)

Question 7 : Quelles activités utilisez-vous en classe pour faire travailler la production orale? (jeux de rôle, simulations, débats...)

(Activités privilégiées des enseignants à l'oral)

Question 8 : Le débat est-il une activité que vous développez en classe ? et pourquoi ? (Avantage du débat pour les enseignants)

Question 9 : Comment faites-vous travailler le débat en classe ? (Étapes suivies pour la mise en place de l'activité du débat en classe)

Question 10 : Quel est selon –vous le rôle du professeur lors d'un débat ? (Rôles que s'assignent les enseignants au cours du débat en classe par rapport à celui de l'apprenant.)

Question 11 : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de cette activité ? (Nature des difficultés rencontrées par les enseignants.)

Question 12 : Est-ce que les apprenants sont encadrés par vous ou complètement autonomes ? Et comment intervenez-vous face à un élève en difficulté ? (Modalités d'intervention des enseignants face à des élèves en difficulté / Interventions favorables ou non favorables au développement de l'autonomie)

Question 13 : Avez-vous suivi une formation en didactique de l'oral durant les séminaires pédagogiques ? Vous a-t-on présenté ou proposé un modèle à suivre ? (Type de formation reçu durant les séminaires en didactique de l'oral)

Ces entretiens se sont déroulés au sein des établissements dans lesquels nous nous sommes rendus, juste après les enregistrements vidéos des séances de cours. Ils sont d'une durée

d'environ 20 minutes chacun. Nous avons, pour cela utilisé notre téléphone portable. Ces enregistrements audio ont fait l'objet d'une transcription orthographique simple.

Conclusion intermédiaire

La présente étude s'inscrit dans le champ de **la perspective interactionniste** (KerbratOrecchini, 1998 ; Pekarek-Doehler, 2000) et dans le cadre des recherches sur les interactions en classe de langue (Bange,2002 ; Cicurel,2002-2011) dans la mesure où nous allons procéder à une description de l'organisation interactionnelle et à une analyse de discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002).

Dans ce chapitre, nous avons replacé notre étude dans le cadre d'une approche descriptive, notre analyse étant essentiellement qualitative mais aussi quantitative. Nous avons brossé le portrait des participants qui ont accepté de participer et de contribuer à notre recherche. Nous avons présenté les entretiens semi-directifs que nous comptons mener avec les enseignants observés afin de déceler leurs représentations quant à l'activité de l'oral et à la gestion de la classe. Ils sont suivis d'un questionnaire pour avoir plus d'informations concernant leur formation (universitaire ou autres) et leur expérience dans l'enseignement du FLE.

La méthodologie utilisée dans cette étude se base essentiellement sur les observations de pratiques réelles de classe. Ainsi, nous avons enregistré des situations de débat en FLE entre enseignants et apprenants de première année secondaire durant cinq cours de production orale. Ces enregistrements ont fait l'objet de transcription et seront analysés dans le chapitre qui suit. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant en cours de production orale que nous avons élaborée à partir de celle proposée par Vallat (2012)⁴⁹ et qui est le fruit de l'interaction de diverses sources de différentes disciplines (les sciences du langage, la psychologie, la pédagogie et la didactique). Cette grille nous permettra de mettre en évidence les différentes stratégies d'étayage auxquelles ont recours les enseignants. Par ailleurs, des indicateurs de performance des élèves seront relevés afin de mesurer l'impact des stratégies enseignantes sur la production des élèves

⁴⁹ Voir annexe 31

CHAPITRE 2 : ANALYSE DU CORPUS ET COMMENTAIRE DES DONNEES : IMPACT DE L'ETAYAGE ENSEIGNANT SUR LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES

Introduction

La présente étude porte sur la manière dont les enseignants de FLE guident leurs apprenants lors de séances de cours de production orale et sur la nature de leur étayage. Le travail consiste donc à mettre en évidence et à analyser ces diverses formes d'étayage (Bruner, 1983 ; Bange, 1996 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Vasseur, 2005), à travers les interactions enseignants/apprenants échangées dans la classe. Il consiste également à identifier quel type de prise de parole est entraîné par les divers étayages des enseignants.

Pour ce faire, nous allons, d'abord, brièvement présenter les objectifs et le déroulement prévu de chaque cours (planification du cours à partir des fiches pédagogiques élaborées par les enseignants). En effet, un cours de langue est une action planifiée (Cicurel, 2005). Lorsque l'enseignant entre en classe, son action est déjà commencée (préparation du cours, anticipation du scénario didactique, etc.).

Nous allons, ensuite, montrer quelles sont les stratégies d'étayage les plus utilisées par les enseignants dans chaque cours (voir annexe 3). Nous nous basons sur la grille d'observation et d'analyse de l'étayage en production orale que nous avons élaborée à partir de celle de Vallat (2012). Nous nous penchons également sur le taux de participation des enseignants et des élèves durant ces séances (en termes de tours de parole).

Puis, nous passons à l'étude de l'impact de ces stratégies sur les performances des élèves (réalisations verbales). Pour cela, des indicateurs sont établis à partir de la « langue produite » par les élèves (sous forme de mots ou expressions/ ou sous forme d'énoncés contenant un verbe) mais aussi sur le degré d'implication des élèves (marqueurs d'implication⁵⁰) ainsi que sur le travail discursif de ces derniers. L'analyse et la présentation des résultats sont suivies de séquences extraites des transcriptions des cours enregistrés

⁵⁰ Cf, chapitre 1 partie II

1.1. Analyse du Cours 1

1.1.1. Présentation du cours

Pour ce cours, l'enseignant se base essentiellement sur le manuel scolaire⁵¹. Il se réfère à l'activité qui y est proposée à la page 102 « le bon train de lecture ». Il s'agit pour les élèves de répondre aux différentes questions qui sont reliées à un message iconique accompagné d'un message écrit. Ce message porte sur la lecture et la télévision. L'objectif est, par la suite, d'ouvrir un débat et d'amener les élèves à défendre un point de vue en utilisant le vocabulaire de l'argumentation et les connecteurs logiques. Pour Bouchard (1998) les documents⁵² jouent le rôle « **d'étayage muet** », puisqu'ils permettent aux élèves de faire ou de dire des choses qu'ils seraient incapables de faire ou de dire seuls. Les Objectifs du cours sont les suivants :

- Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue
- Utiliser le vocabulaire de l'argumentation et les connecteurs logiques

1.1.2. Fonctions d'étayage assumées par l'enseignant

La figure suivante rend compte des diverses fonctions d'étayage activées par l'enseignant dans l'activité de production orale pour le cours⁵³.

⁵¹ Voir la fiche pédagogique - annexes 21 et 22

⁵² Ces documents, selon Bouchard (1998), structurent le cours

⁵³ Voir annexe 6

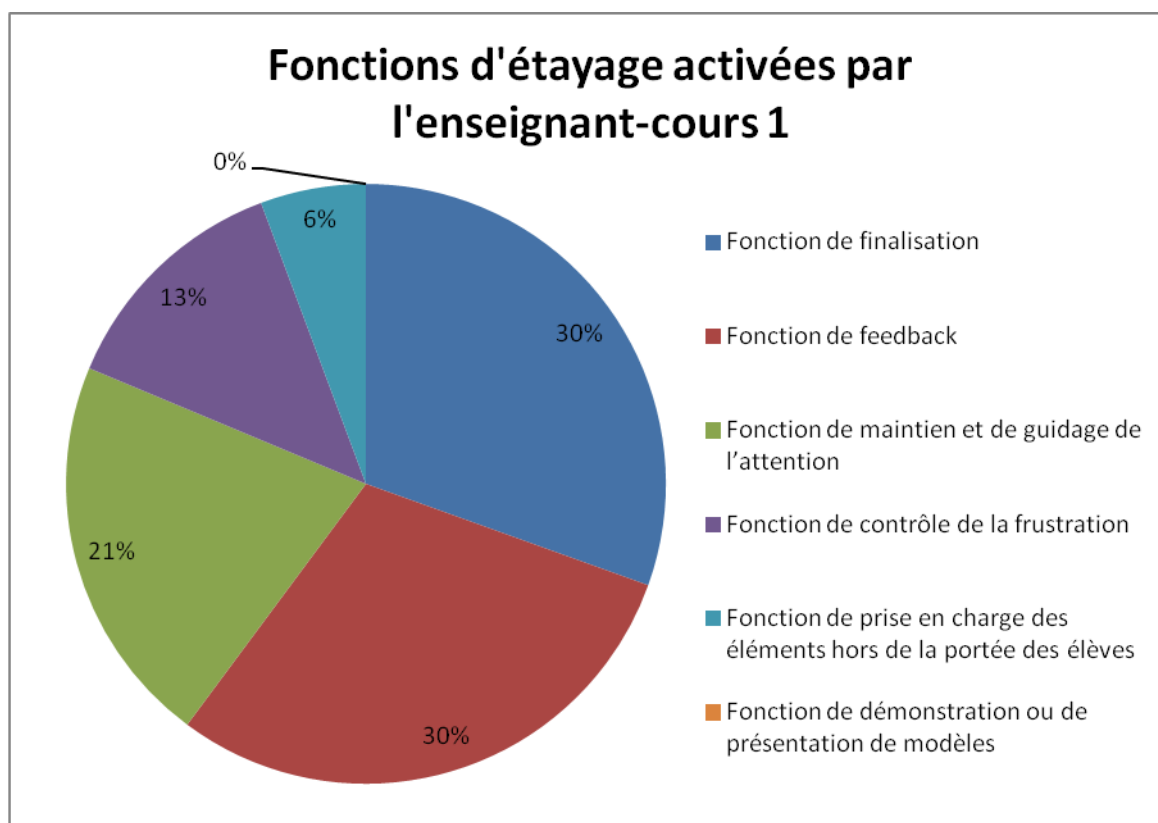


Figure1 : Fonctions d'étayage activées par l'enseignant – Cours 1

Les fonctions les plus activées sont celles de finalisation (30%) et de feedback (30%), suivies de celle de maintien et de guidage de l'attention (21%). Vient ensuite la fonction de contrôle de la frustration (13%). La fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves occupe la dernière place (10%). La fonction de **démonstration ou de présentation de modèles** est, quant à elle, absente.

Les deux fonctions les plus développées sont donc celles de finalisation et celle de feedback. En effet, la fonction de finalisation est la plus prépondérante dans la mesure où, l'enseignant formule des consignes, les rappelle, pose des questions pour amener les élèves à argumenter. La fonction de feedback, quant à elle, se manifeste chez l'enseignant par la validation des propos des élèves par répétition. La troisième place est occupée par le maintien et le guidage de l'attention. En effet l'enseignant incite les apprenants à prendre la parole tout en respectant leur rythme. Des questions sont posées l'une après l'autre et les réponses (manuel page 102) se font de manière progressive. Les exemples ci-dessous extraits du corpus- cours 1- mettent en évidence le recours à ces différentes formes d'étayage

- **Fonction de finalisation**

Extrait 1

TP 01 P : suivez alors suivez prenez la page 112/ on va faire une séance de l'oral/ alors/ alors reportez ça sur vos cahiers / on va répondre au::x questions / suivez # suivez # /je vais li :re / je vais lire ce qu'il y a sur le tableau / terminez euh euh reportez sur le cahier sur ce qu'il y a sur le tableau / et puis on va répondre aux / aux questions

consigne

TP 02 E : monsieur entre le titre ?

TP 03 P : bon alors quel rapport voyez vous entre le titre et l'image ? (le professeur relit)/ alors /suivez# suivez # / suivez # prenez la page 102 on va relire à la page 102 / on terminera d'écrire au fur et a mesure /ok on commence déjà / prenez la page 102 # / page 102 / Lasbâa ! la page 102 la page 102 que représente l'image ? la page 102 / Belazrag
consigne

TP 04 E Be: un jeune homme monsieur / je vois un homme qui lit un livre / il a assis sur la côté / à côté de la fenêtre euh/ d'un train euh/ et il lit un livre historique qui parle de l'history d'Algérie

Au TP 1, l'enseignant débute son cours. Il commence d'abord par clarifier la consigne⁵⁴ et par expliquer les modalités de travail. Il s'agit de la séquence d'ouverture qui confère une position haute à l'enseignant. L'exercice se trouve à la page 102 du manuel scolaire. Il pose ainsi une série de questions relatives à cet exercice et invite les élèves à y répondre. La consigne et la tâche disciplinaire doivent toujours être bien établies et, de surcroît, au préalable de l'activité. De cette manière, les apprenants savent sur quoi focaliser leur attention. (Grandaty & Chemla, 2004).

Extrait 2

TP 401 P : alors que le téléspectateu:r /ne peut ne peut pas/ donc voilà /bien donc on va /la dernière /on va on va lire maintenant quel est votre point de vue sur la question ? ça ça veut dire /est ce que /vous êtes d'accord /sur le message /sur le message sur le message que véhicule cette photographie//? ça veut di:re est ce que vous êtes d'accord /qu'il vaut mieux lire et regarder/ la télévision / qui veut passer au tableau pour répondre /s'il y a des gens qui ne sont pas d'accord /vous passez aussi / mais vous me donnez des arguments /pour me dire pourquoi ?/voilà est ce que vous êtes d'accord ? oui ↑non ↑/// donnez-moi une phrase # Belazrag

⁵⁴ La consigne est « l'écho d'un projet didactique planifié, obéissant à un ou des buts, à un programme à plus ou moins long terme, à une logique, et s'inscrivant dans un déroulement temporel de l'action » (Rivière, 2008 : 52).

L'enseignant donne et clarifie la consigne par le biais d'auto répétitions et d'auto-reformulations auto-initiées par souci d'intercompréhension. Il invite ainsi les élèves à exprimer leurs points de vue et désigne à la fin du tour un élève pour répondre aux questions posées.

- Fonction de feedback

Elle est largement utilisée par l'enseignant sous forme de reprise afin de valider les réponses de ses élèves.

Exemple 1

- TP 204** P : alors / le rapport entre le titre/ et l'image / alors le rapport qui existe euh /tiens euh Belazrag tu répètes ce que tu as dit / tout à l'heure vas-y # quel rapport y a-t-il ? le rapport oui
- TP 205** E Be: j'ai dit qu'il y a deux définitions de: train
- TP 206** P : **oui**
- TP 207** E Be: le train c'est euh /c'est euh le moyen de transport
- TP 208** P : **ouais très bien d'accord** **évaluation positive directe**
- TP 209** E : **le train** / c'est le rythme de la lecture
- TP 210** P : donc le rapport entre l'image et le titre c'est le mot ↑ quel mot ?
demande d'achèvement
- TP 211** E : **train**
- TP 212** P : c'est le mot **train** // le rapport entre l'image et le titre c'est le mot train entre guillemets (le professeur dicte) alors que signifie-t-il dans les deux cas ? dans l'image le train c'est quoi ?
- TP 213** E : **c'est un moyen de transport**
- TP 214** P : alors alors sur l'image **le train est un moyen de transpORT** / le train est un moyen de ↑ transport et dans le titre le mot train **reprise / validation**
- TP 215** E Zi: **le rythme**
- TP 216** P : signifie **le rythme** un autre mot **reprise/ validation**
- TP 217** -E Zi: le rythme
- TP 218** E Ben: la lecture monsieur

- TP 219** P : est ce qu'on a un autre mot ?
- TP 220** E Kh: **la cadence**
- TP 221** P : **la cadence très bien voilà / voilà** tu nous relis s'il te plaît le rapport / relis# **Reprise / validation**

L'outil linguistique privilégié de l'évaluation pour un enseignant est la reprise. En effet, on observe que lorsque l'enseignant sollicite un élève et que celui-ci y répond, ce dernier (l'enseignant) reprend quasi systématiquement la réponse donnée par l'élève (TP 212-214-216-221). Ainsi, l'on voit bien comment l'enseignant reprend et valide les réponses des élèves. (hétéro-répétitions). Il y a ainsi feedback⁵⁵ et une relance de l'échange. On retrouve au TP 208 l'expression « **très bien** » pour apporter une évaluation positive explicite

- **Fonction de contrôle de la frustration / fonction de maintien et de guidage de l'attention**

Extrait 1

- TP 423** P : refais nous une phrase # (silence) et puisque c'est ton opinion /par quoi tu dois commencer ?/ oui Sekkar
- TP 424** E Se: à mon opinion
- TP 425** P : à mon/ à mon opinion/ à mon avis ou je ?
- TP 426** E Se : je crois\ **interrompt l'élève**
- TP 427** P : je crois ou ? je ?
- TP 428** E Ben : je pense
- TP 429** P : je pense je /**vas-y continue** # **Encourage l'élève sous forme d'injonction**

⁵⁵ Pour Cuq « [...] il s'agit des réactions verbales et gestuelles (corrections, reformulations, reprises, répétitions complètes ou partielles, etc.) des experts (individus-parents, enseignants ou autres-ayant des connaissances supérieures à celles de l'apprenant) aux productions verbales de ce dernier » (Cuq, 2003 : 216).

Extrait 2

- TP 435** P : tous les deux **voilà** / oui Benmahouna **validation/ délègue la parole à un autre élève**
- TP 436** E Be : tous les deux peuvent aide nous donner des: des informations /et elle aide moi
- TP 437** P : les deux ce sont ?
- TP 438** E Be : pour euh/lire des romans
- TP 439** P : pour lire des romans oui
- TP 440** E Be : des romans
- TP 441** P : **oui** d'accord oui quelqu'un d'autre /khouja **validation directe délègue la parole**

L'enseignant, par le biais de questions courtes, incite les élèves à prendre la parole pour participer au débat. Il organise également les tours de parole en déléguant la parole aux élèves (fonction de maintien et de guidage de l'attention- TP 435-441). Au TP 429, il encourage l'élève à poursuivre son intervention avec une injonction⁵⁶ « vas-y continue » (fonction de contrôle de la frustration). Il n'apporte cependant aucune correction, préférant ainsi préserver la face des élèves intervenants en se focalisant sur la communication plutôt que sur la forme.

Extrait 2

- TP 452** E Benm: Pour moi la télévision est plus intéressante que la lecture
- TP 453** P : la télévision est ? / plus intéressante /que la lecture pourquoi ? **/voilà on a un avis contraire là / très bien vas-y #**
- TP 454** E Benm: monsieur la lecture euh /on ne peut pas voir les/ les images
- TP 455** P : la lecture on peut pas on peut pas voir les images **c'est bien encore**
- TP 456** E Benm: la télévision:: on peut voir\
- TP 457** P : on peut voir des ?
- TP 458** E Benm : des images

⁵⁶ « L'injonction est une demande de dire ou de faire émanant d'un individu à l'autre. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue, cette injonction peut être réalisée par les énoncés : Parlez, Parlez mieux, Parlez encore, Ne parlez plus » (Cicurel, 1996).

TP 459 P : des images / **encore encore un autre argument qui est d'accord avec Benmohamed ? on va euh /on va avoir une classe euh de:: de lecteurs tout le monde lit !** (rire) Benmohamed **continue c'est bien /un autre argument/pourquoi est-ce que /pourquoi la télévision vaut mieux que:: le livre que la lecture ?** **rapport de connivence/humour**

TP 460 E Benm: monsieur il y a des euh/ des romans monsieur

Dans cet exemple, l'enseignant, au TP 453, manifeste son intérêt pour l'intervention de l'élève (en reprenant sa réponse et en l'évaluant positivement- fonction de feedback) et attire l'attention de l'ensemble de la classe sur le fait qu'il y ait un avis contraire (**fonction de maintien et de guidage de l'attention**). Il l'encourage également à la fin du tour avec une injonction « **vas-y** » et l'incite à poursuivre à la fin du TP 455 « **c'est bien encore** » (**fonction de contrôle de la frustration**), avant d'inviter l'ensemble des élèves à exprimer leur point de vue par rapport à celui qui a été donné. Il utilise de l'humour au TP 459 (rapport de connivence) puis revient vers l'élève et l'encourage à nouveau à développer davantage son argumentation « **continue c'est bien** » avant de poser une question ouverte à la fin du tour.

- Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée des élèves

Extrait 1 :

TP 506 E Be: dans la lecture on n'a pas/ on ne on ne pas terminer/mais le euh/ mais le reportage (geste) **stratégie de substitution**

TP 507 P : ah il est limité /il est limité dans le temps que la lecture /il n'y a pas de limites / oui mais le livre il a des limites // quand on lit un livre/ il est fini ça y est / c'est terminé mais est ce que euh/ vous êtes d'accord avec cette idée ? que le la télévision

(co-énonciation en réparation)

Extrait 2

TP 462 E Benm: il passe beaucoup euh/de temps monsieur pour lire

TP 463 P : ah lon passe alors beaucoup de temps/ pour lire un roman alors alors que ::? **Reprise avec demande de poursuivre ses propos**

TP 464 E Benm: monsieur la télévision \ **interrompt l'élève**

TP 465 P : quand tu regardes une émission **hétéro reformulation**

TP 466 E Benm : beaucoup euh\ **interruption**

TP 467 P : c'est/ c'est plus rapide **co énonciation réparatrice**

TP 468 E Benm: plus rapide

TP 469 P : c'est bien voilà / c'est bien voilà il a apporté deux arguments c'est bien

Dans ces extraits, l'on peut relever des hétéro-reformulations dans lesquelles l'enseignant reprend et reformule l'énoncé de l'élève (sous forme de paraphrase) tout en le corrigeant mais aussi en l'interrompant, rappelant ainsi sa « position haute » de locuteur expert. Cette tendance à corriger un apprenant est liée à la conception qu'il a de son rôle et reflète une certaine représentation du processus d'apprentissage selon laquelle cette correction immédiate aide l'apprenant à s'approprier la langue dans l'interaction.

Extrait 3

TP 430 E Se: que la lecture et la:: télévision euh /sont les deu::x

TP 431 P : sont ?

TP 432 E Se : les deux euh **hésitation/ panne lexicale/ stratégie d'évitement**

TP 433 P : les deux sont ? qu'est-ce qu'elles ont les deux ? (silence) sont intéressantes? **Hétéro formulation**

Au TP 433, l'enseignant complète l'énoncé de l'élève qu'il perçoit comme non achevé. Il s'agit d'une hétéro-formulation (Mahieddine, 2009) dans la mesure où l'enseignant, ayant constaté une difficulté d'expression chez l'élève marquée par une hésitation au TP 529 (stratégie d'évitement), prend sa place énonciative afin de l'aider à exprimer son idée

Dans la séquence ci- dessous, l'enseignant donne la bonne réponse à la question posée sans laisser le temps aux élèves d'y répondre (contre-étayage)

Extrait

TP 238 P : la télévision / donc entre deux↑ ?comment on les appelle ? deux moyens de:: ?

TP 239 E Ben: de euh de \

TP 240 E Be : deux moyens d'information

TP 241 E B: d'explication

TP 242 P :de:↑ ? **de média** ! alors on a le livre et: ? **donne la réponse**

1.1.3. Indicateurs de performance des apprenants

Avant de nous pencher sur les prises de parole des apprenants, il nous paraît nécessaire de voir quel est leur taux de participation au cours de la séance. Nous avons également calculé le taux de participation de chaque apprenant par rapport aux interventions des apprenants uniquement (sans celle de l'enseignant). Les résultats ont été classés dans le tableau qui suit :

Tableau 13 : Nombre de tours de parole par participant dans le cours 1

Participants	Nombre de tours de parole	Taux de participation des élèves + enseignant (%)	Taux de participation de tous les élèves – enseignant exclu (%)
P	265	45.69	
E Ab	10	1.72	3.17
E Am	5	0.86	1.59
E B	18	3.10	5.71
E Be	45	7.76	14.29
E Ben	20	3.45	6.35
E Benm	38	6.55	12.06
E Bo	4	0.69	1.27
E Bou	4	0.69	1.27
E Kh	14	2.41	4.44
E La	2	0.34	0.63
E Me	9	1.55	2.86
E N	1	0.17	0.32
E Se	27	4.66	8.57
E Zi	5	0.86	1.59
E Aw	1	0.17	0.32
E De	2	0.34	0.63
E T	2	0.34	0.63
EX	9	1.55	2.86
E Kh	20	3.45	6.35
E B	24	4.14	7.62
E Ab	10	1.72	3.17

E Am	5	0.86	1.59
E B	18	3.10	5.71
E Be	45	7.76	14.29
E	55	9.48	17.46
Total/ élèves	315	54.31	

Les chiffres indiquent clairement une centralisation des échanges vers l'enseignant qui intervient en moyenne tous les deux ou trois tours avec un taux de 46%. Dans ce cours, il adopte à la fois une position de sur énonciateur à travers notamment la fonction de feedback mais aussi, vers la fin du cours, celle de l'effacement énonciatif (Rabatel, 2004 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009). Le professeur se met en retrait pour permettre aux apprenants de s'exprimer. Ce type de retrait est nécessaire, notamment dans une activité de production orale : l'enseignant décentre sa position pour favoriser des prises de parole. Nous constatons également une répartition inégale de la parole entre les apprenants. Ainsi, les taux de participation de certains élèves est nettement supérieur à ceux des autres (l'exemple de l'élève E Benm avec 14%). Sur les 32 élèves, 16 ont pu participer à la séance

A partir de l'analyse de la transcription du cours 1⁵⁷, divers types de prises de parole des élèves ont été relevés⁵⁸. Les diverses interventions des élèves sont réparties de la manière suivante : une prise de parole en réponse à des questions de l'enseignant, sous forme d'énoncés simples et complexes (13%) sous forme de mots et d'expressions (30%), des réponses simples (oui/non : 8%), des réponses incorrectes (5%). Le taux de prise de parole spontanée est assez élevé dans la mesure où il atteint 14% sous forme de mots et expression et 29% sous forme d'énoncés simples et complexes. Ceci est mis en exergue avec la figure ci-dessous.

⁵⁷ Voir annexe 1

⁵⁸ Voir annexe 16

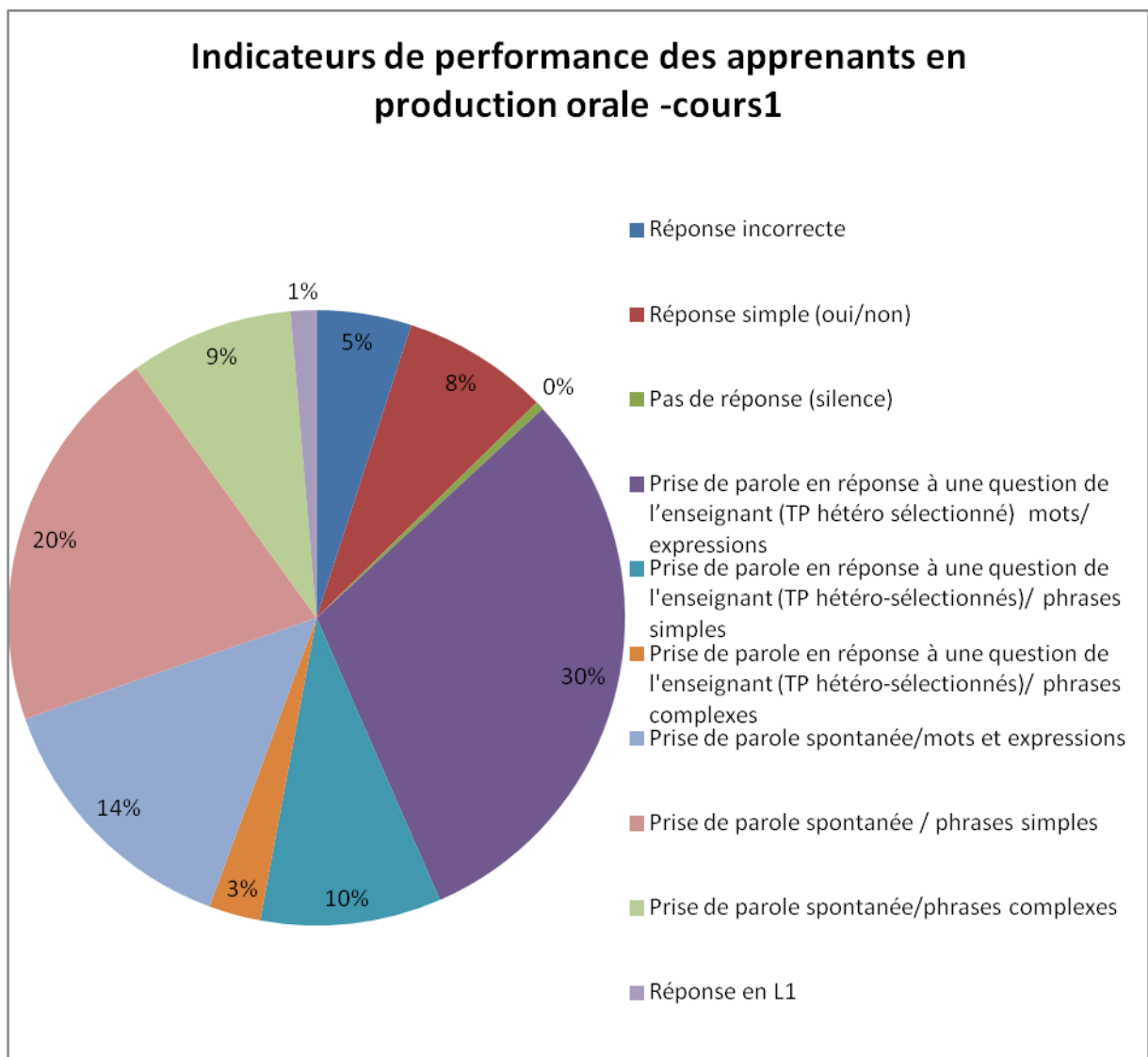


Figure 2 : Indicateurs de performance des apprenants en production orale- cours 1

L'activité de production orale effectuée par l'enseignant a ainsi entraîné certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole en réponse à une question de l'enseignant sous forme de mots et d'expressions (30%) et sous forme d'énoncés simples et complexes (13%)
- Une forte prise de parole spontanée sous forme de mots et expressions 14% et sous forme d'énoncés simples et complexes (29%)
- Un taux assez faible de réponses simples par oui ou non 8%
- Peu de réponses incorrectes (5%) et recours à la L1 (1%)

Ainsi, l'on a pu relever la récurrence de ces éléments, en voici quelques exemples tirés de notre corpus :

- Réponse et prise de parole spontanée sous forme de mots/expressions

Extrait 2

TP 48	P : comment paraît-il /est ce qu'il / est ce qu'il est en colère ?	question fermée
TP 49	E : non	Réponse simple (non)
TP 50	P : est ce qu'il est triste	question fermée
TP 51	E : non	réponse simple
TP 54	E Benm: monsieur il dort	prise de parole spontanée / énoncé
TP 55	E Am: l'homme est heureux	prise de parole spontanée / énoncé
TP 56	E Benm : il est branché monsieur	prise de parole spontanée / énoncé
TP 57	P : Ameur l'homme il est ?	
TP 58	E Am : heureux	

Dans cet extrait, les questions fermées introduites par « **est ce que** » sont suivies de réponses simples au TP 48 et 50. Aussi, un élève – celui qui a participé le plus durant la séance – prend volontairement la parole (tour de parole auto sélectionné) et formule des énoncés simples (TP 54-56). Cependant, l'enseignant ne prend pas en compte ses réponses mais reprendra celle d'un autre élève (TP 57).

Extrait 2

TP 182	P : alors /qui veut nous faire une phrase pour nous dire quel est le rapport entre l'image et le titre /le rapport entre l'image et le titre? quel est le point commun ?	demande d'achèvement
TP 183	E T : train	Réponse avec un mot
TP 184	P : c'est le mot ↑ train / donc et sur l'image euh /le train veut dire quoi ? qu'est ce que ça veut dire le mot train ? oui	
TP 185	E B : moyen de transport \	réponse avec expression
TP 186	P : moyen de::?	Demande d'achèvement
TP 187	E : transport	réponse avec un mot
TP 188	P : transport/ et sur l'image le mot train qu'est-ce qu'il veut dire ?	
TP 189	E : le rythme	réponse avec un mot

Dans cet exemple, les questions « batterie »⁵⁹ qui se succèdent les unes après les autres prennent la forme de demande d'achèvement⁶⁰, ce qui explique pourquoi les réponses des élèves sont sous forme de mots et d'expression. En effet ce sont les élèves qui achèvent les énoncés de l'enseignant qui fournit les amorces à compléter sous forme de sollicitation. L'enseignant s'interrompt volontairement pour faire parler les élèves. Il y a donc une action conjointe et une coopération des participants. Et pourtant au TP 182 il leur demande de répondre sous forme de phrase. Voici un autre exemple de questions « batterie »

Extrait 3

- TP 314** P : trace une ligne /trace une ligne / sur quel média / l'auteur porte-t-il un jugement critique?terminez# suivez # alors on on: / suivez # par quoi je peux remplacer le mot média ? / par quoi je peux remplacer le mot média ?
question simple
- TP 315** E B : la télévision
réponse avec un mot
- TP 316** E Benm : la radio
réponse avec un mot
- TP 317** E Ben : magazine monsieur
réponse avec un mot
- TP 318** E : Me : le cinéma
réponse avec un mot
- TP 319** P : non non stop stop # **injonction pour mettre fin aux réponses**
- TP 320** E X : les moyens de euh
- TP 321** P : dans l'énoncé est ce que j'ai le mot média dans l'énoncé ?
Question fermée
- TP 322** E : non non !
réponse simple
- TP 323** P : Sekkar
- TP 324** E Se : non non monsieur
- TP 325** P : quel est le mot que j'ai dans l'énoncé ? relisez l'énoncé#
- TP 326** E : le support
réponse avec un mot
- TP 327** E Ben : l'efficacité
- TP 328** P : très bien le suPPORT / donc le mot média veut dire un↑ ?
- TP 329** E : support
demande de répétition

⁵⁹ Nous reprenons ici la désignation de questions « batterie » que nous empruntons à Benamar (2009)

⁶⁰ Nous considérons comme demande d'achèvement toute sollicitation de l'enseignant visant à être complétée par l'élève

TP 330	P : un support / donnez moi des exemples de support #	
TP 331	E N : supporters monsieur	
TP 332	P : un supporter voilà / est ce que c'est juste ?	
TP 333	E Bo : l'internet	réponse avec un mot
TP 334	E Benm : la radio	réponse sous forme de mot
TP 335	P : la radio	reprise/validation
TP 336	E Ben : les magazines	réponse sous forme de mot
TP 337	P : les magazines	reprise/validation
TP 338	E B : la parabole	réponse sous forme de mot
TP 339	P : la parabole	reprise / validation
TP 340	E T : les journals	réponse sous forme de mot
TP 341	P : LE journal	hétéro-correction
TP 342	E Se : le le:/ la publicité monsieur	réponse sous forme de mot
TP 343	P alors suivez # / alors quel est le média qui est critiqué par l'énoncé ?	
TP 344	E Be : le livre	réponse sous forme de mot

L'enseignant, dans son intervention au TP 314 pose une question simple. Les élèves répondent en même temps, et sous forme de mots, ce qui donne lieu à des chevauchements dans les tours de parole. L'enseignant intervient et leur demande de cesser de répondre au TP 319, rejetant ainsi les réponses des élèves qui ont proposé d'autres moyens de communication. Pour dissiper les ambiguïtés, l'enseignant s'impose et repose une autre question directe au TP 321 afin d'arriver à ses fins : obtenir la réponse correcte, c'est-à-dire le mot « support » en leur demandant de se référer directement à l'énoncé du livre. C'est la seule issue que l'enseignant ait trouvée afin de remettre ses élèves sur la voie. En réalité, il veut absolument obtenir cette réponse, et ne l'ayant pas obtenue sur le plan communicatif, il a recours à l'aspect formel du document (étayage muet), à savoir l'énoncé. L'enseignant a « *un objectif* » dans la tête » mais il n'est pas compris des apprenants qui donnent des réponses « justes » mais ne correspondant pas à ce que l'enseignant s'est donné comme but » (Cicurel,

1985 : 23). Après avoir répondu, il leur fait répéter la bonne réponse suivie d'une appréciation positive. Comme il essaie de sauvegarder enfin un semblant de communicatif, il leur pose une question au TP 333-334-336-338-340-342 et les élèves jouent le jeu structurel en réitérant leurs réponses précédentes sous forme de mot. Cet exemple montre comment « *les décisions prises par l'enseignant au niveau interactif peuvent créer la confusion et même engendrer les erreurs* » (Kramsch, 1984 : 55). Toutes les réponses se manifestent sous forme de mots et expressions suite aux questions fermées et aux demandes d'achèvement. (solicitation/validation/réponse- feedback).

- **Prise de parole spontanée- énoncé simple/énoncé complexe**

Extrait 1

TP 38	P : et <u>un messa::ge</u> par photo /alors suivez #/on revient à notre euh /donc que représente l'image ici ? qui veut passer pour pour répondre ? oui Boualem	(participation d'un élève)
TP 39	E Bo: monsieur sur cette photo je constate un:: un jeune homme \	énoncé avec un verbe
TP 40	P : je vois un jeune homme	hétéro correction
TP 41	E Bo: un jeune homme dans un train	
TP 42	P : oui	validation directe
TP 43	E Bo : il est en train de lire un livre	énoncé avec un verbe

Dans cet extrait, l'enseignant intervient au TP 40 pour apporter une correction linguistique (voir au lieu de constater), puis se met en retrait et se contente d'un « oui » au TP 42 laissant ainsi l'élève exprimer son idée. L'intervention de l'élève se fait sous forme d'énoncé avec un verbe.

Extrait 2

TP 460	E Benm: monsieur il y a des euh/ des romans monsieur	
TP 461	P : oui	validation directe
TP 462	E Benm: il passe beaucoup euh/de temps monsieur pour lire	prise de parole spontanée/énoncé avec un verbe

L'élève interpelle directement l'enseignant (monsieur) pour prendre la parole. L'enseignant n'intervient que pour valider la réponse en se contentant d'un « oui ». Il se met en retrait en

quelque sorte afin d'encourager l'élève à poursuivre son intervention qui prend la forme d'un énoncé simple.

Extrait 3

- TP 407** E Ab : **je suis d'accord** parce que euh/ la télévision /marche seulement avec euh l'électricité **prise de parole spontanée / énoncé**
- TP 408** P : avec ? électricité ? oui pourquoi pas oui/ c'est un::/ c'est un point de vue oui (rire)

L'élève intervient au TP 407 pour exprimer son accord avec une phrase complexe. L'enseignant rebondit sur le contenu tout en établissant un rapport de connivence.

Extrait 4

- TP 470** E Khou: il y a des personnes ne peut pas acheter les livres comme les pauvres cher **prise de parole spontanée sous forme d'énoncé**
- TP 471** P : ah ! très bien / il y a des gens\
- TP 472** E Khou :ça coûte cher **prise de parole spontanée sous forme d'énoncé**

Au TP 471 l'élève prend la parole et formule une phrase complexe, l'élève l'interrompt pour récupérer la parole qui lui a été « confisquée », reprenant ainsi sa place dans l'interaction.

Extrait 4

- TP 509** P : oui on va voir ça après/ est plus intéressante que la la télévision /pourquoi ? que la télévision alors pourquoi ? elle ?/ Donnez-moi une phrase avec un verbe d'opinion
- TP 510** E Khou: **je pense que la lecture est plus intéressante que la télévision parce que/ euh/ parce que :: elle donne des informations**
Prise de parole spontanée avec un énoncé complexe (parce que) et un verbe d'opinion

Dans cette intervention, l'apprenant prend la parole de manière spontanée en s'auto sélectionnant et formule un énoncé complexe avec un comparatif (plus que) et un verbe d'opinion (penser) tout en s'impliquant en tant que sujet personne (utilisation du pronom personnel « je »).

Extrait 5

- TP 519 E Benm: monsieur **je suis contre** euh\
énoncé simple/ exprime son désaccord
- TP 520 P : tu es contre ? tu vas nous donner /l'avis contraire alors vas y/je pense ou je crois oui
- TP 521** E Benm: **monsieur à mon avis/ je pense** euh que la télévision /est plus intéressante que la: lecture
prise de parole spontanée /énoncé complexe avec un verbe d'opinion / réfutation/ emploi du « je » et de «à mon avis/ interpelle l'enseignant (monsieur)
- TP 522 P : pourquoi ? **(demande d'argumenter)**
- TP 523 E Benm: **parce que la télévision monsieur nous permet de voir des images euh**
Enoncé complexe avec parce que
- TP 524** P : la lecture on peut pas on peut pas voir les images **c'est bien encore**
incite à produire davantage
- TP 525 E Benm : des images et monsieur elle nous donne des informations monsieur

Dans cet extrait, l'élève intervient au TP 519 pour exprimer un avis contraire en utilisant le vocabulaire de l'argumentation « je suis contre », « à mon avis », tout en réfutant l'argument apporté par l'un des élèves. Au TP 522, l'enseignant pose une question dans un but communicatif « pourquoi » qui porte sur le contenu de l'intervention du même élève (fonction de maintien et de guidage dans la mesure où il intervient en ajustant ses propos au rythme de l'élève). Son objectif est de l'amener à défendre son point de vue. Les réponses obtenues prennent la forme d'énoncé. Au TP 524, il reprend les propos de l'élève (hétéro-reformulation) il l'encourage à poursuivre avec l'expression « c'est bien encore ». L'élève a ainsi pu s'engager dans l'argumentation et exprimer son opinion en formulant des énoncés complexes et en s'impliquant en tant que sujet personne.

1.2. Analyse du cours 2

1.2.1. Présentation du cours

Ce cours s'inscrit, tout comme le premier, dans la séquence « organiser son argumentation »⁶¹. Elle a pour objectif d'amener les élèves à défendre un point de vue.

L'enseignante propose un thème de discussion relatif aux loisirs et au voyage en le

⁶¹ Voir la fiche pédagogique qui figure en annexes (annexe 23)

négoçant avec ses élèves. Elle le porte ensuite sur le tableau avant de reprendre et de noter, par la suite, les arguments de chacun sous forme de point, le tout accompagné de « son carnet de note ». Les objectifs visés sont les suivants :

- Exprimer librement son point de vue
- Développer son argumentation et respecter le point de vue d'autrui
- Utiliser les verbes d'opinion et l'expression de la cause

Elle a ainsi prévu le déroulement de son cours comme suit :

- Eveiller l'intérêt de l'élève à la notion d'argument
- Proposer des sujets variés aux élèves avec pour thèmes les loisirs et les voyages.
Sujet 1 : Quel est votre loisir préféré ? Dites pourquoi
- Laisser les élèves exprimer leurs préférences (exemples : musique, internet, sport, etc.).
Sujet 2 : Si vous deviez voyager, préféreriez-vous aller en ville ou à la campagne ? Ou encore à l'étranger ? Dites pourquoi.
Ouvrir un débat et exprimer des avis différents
- Récapitulation : reprendre les arguments des uns et des autres et faire une synthèse

1.2.2. Les fonctions de l'étayage activées par l'enseignant

Nous avons relevé et analysé les différentes fonctions d'étayage que l'enseignant assume tout au long du cours⁶². La représentation ci-après les met bien en évidence

⁶² Voir annexe 8 (tableau détaillé des fonctions d'étayage activées par l'enseignante 2 – cours2)

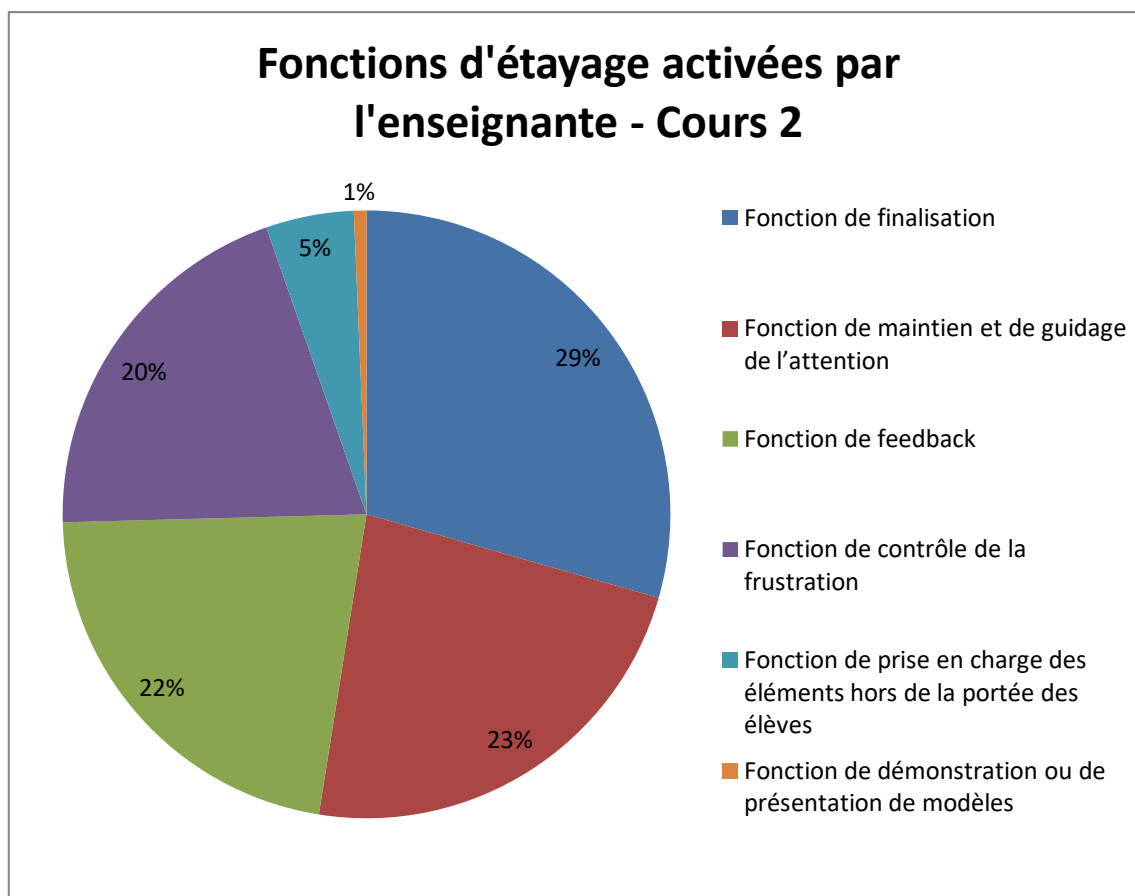


Figure 3 : Graphique des fonctions d'étayage activées par l'enseignant – Cours2

La fonction la plus activée est celle de finalisation (29%) suivie de celle de maintien et de guidage de l'attention (23%) ainsi que celle de feedback avec (22%). Vient ensuite la fonction de contrôle de la frustration (20%) et celle de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (5%). La fonction de **démonstration ou de présentation de modèles** occupe la dernière place (1%)

Les deux fonctions les plus développées sont donc celles de **finalisation** et celle de **maintien et de guidage de l'attention**. L'enseignante donne des consignes et essaie de s'adapter au rythme de ses élèves en ajustant ses propos. Elle relance le questionnement afin d'inciter les élèves à prendre la parole. La fonction de **feedback** occupe, quant à elle la troisième place des fonctions d'étayage par une reprise de l'enseignante des réponses données par les élèves et par des corrections d'ordre formel (activités métalinguistiques). Face à des élèves passifs, la fonction de contrôle de la frustration ainsi que celle de prise en charge des éléments hors de

portée des élèves sont activées. En effet, l'enseignante met tout en œuvre par le biais d'auto-reformulations et d'hétéro-reformulation afin de simplifier la tâche à ses élèves.

Les extraits qui suivent, tirés de notre corpus, illustrent le recours à ces différentes formes d'étayage

- **Fonction de finalisation**

Extrait 1

TP 10 P : des argumen :ts des arguments / alors bien sûr on a parlé une fois du tourisme/

TP 11 E : des loisirs

TP 12 P : des loisirs/ alors on va proposer un thème sur les loisirs et on va en discuter/ vous allez me dire quel loisir vous préférez et pourquoi

TP 13 E : oui madame

TP 14 P voilà / alors on commence / en tant qu'élève / euh en tant qu'adolescent commen :t↑ / préférez préférez-vous préférez-vous passer votre temps↑ libre / et qu'est-ce que vous faites pendant / le temps libre/ que vous avez généralement ? **allez-y # (injonction)** / par exemple euh je préfère euh je préfère par exemple l'internet / je préfère la musique / je préfère les voyages/ par exemple hein je pratique le sport etc (**exemplification**)/ tu as compris la question ? est-ce que vous avez compris la question ?

TP 15 E : oui

L'enseignante donne et clarifie la consigne de la production orale en reformulant ses propos et en apportant des exemples afin de mieux expliciter la tâche. Elle négocie en quelque sorte le thème du sujet à débattre avant de le proposer à ses élèves (TP12). L'activité de reformulation est très présente dans le discours de l'enseignant (Cicurel, 1985 ; Causa, 2002). Elle consiste en une opération langagière pour faire face aux problèmes de communication en classe de langue. Dans cet exemple, elle permet à l'enseignante de revenir sur son énoncé. D'autres thèmes relatifs aux loisirs seront proposés tout au long du cours avec, pour objectif, d'amener les élèves à donner un point de vue et à apporter des arguments. Dans cet extrait, l'ouverture du débat confère d'emblée une position haute à l'enseignante et c'est par le biais de questions, qui marquent le début d'une séquence, que les élèves prennent la parole.

Extrait 2

- TP 402** E I : j'aimerais bien plus tard visiter / la Grèce parce que c'est un pays / c'est un pays plein d'antiquités euh / qu'a laissé l'être humain avec euh / avec euh il y a des années de cela / des siècles
- TP 403** P : qu'est ce que tu as dit avant des siècles ?
- TP 404** E I : voir des antiquités /que l'être humain a laissé il y a des siècles
- TP 405** P : mais oui :: l'antiquité c'est l'ancienneté / on ne peut pas dire l'antiquité que l'être humain / on ne peut pas dire l'antiquité que l'être humain a laissé hein laissez hein
- TP 406** E H : **des monuments historiques**
- TP 407** P : oui :! hein / **les monuments historiques** / les ruines etc les rUINes / donc on ne peut pas dire l'ancienneté etc hein **l'antiquité** c'est pas l'être humain qui l'a laissée : / tu :: t'as compris ?
- TP 408** E I : oui

Dans cet extrait, l'enseignante encourage l'élève à se corriger avec une série d'hétéro-reformulation (TP 405- 407). Elle lui demande de réitérer ses propos en insistant sur le terme à corriger. Une autre élève intervient au TP 406 pour apporter la correction demandée. Suite à cette intervention, l'enseignante reprend donc l'élément corrigé tout en apportant une information d'ordre lexical (antiquité/ancienneté/monuments historiques).

Fonction de feedback

Extrait 1

- TP 65** E M : la natation
- TP 66** P : la natation **reprise/validation**
- TP 67** E Se : les jeux
- TP 68** P : les jeux **reprise/validation**
- TP 69** E H : le dessin
- TP 70** E Sa : le sport
- TP 71** P : **le dessin** / s'il vous plait le dessin **reprise/validation**
- TP 72** E Se : **la lecture**

TP 73 P : **la lecture** / qu'est ce qu'il y a avec le dessin ? // qu'est ce qu'il y a avec le dessin ? **reprise / validation**

TP 74 E I : la peinture

Elle est très utilisée par l'enseignante sous forme de reprise afin de valider les réponses de ses élèves. Ces hétéro-répétitions jouent le rôle de « régulateurs »⁶³ (De Nuchèze, 2001 : 70). Ce sont des signes d'écoute, d'attention ou d'approbation ; elles participent ainsi à la « synchronisation interactionnelle »

Extrait 2

TP 19 E Se: après une journée de travail et de et de labeur la personne fournit un effort physique et moral / mai::s pour cela / il doit se distraire et pratiquer :: des loisirs tels comme la lecture\

TP 20 P : **tel comme** ? Bon tu continues ensuite euh on :: corrige

TP 21 E Se: telle la lecture et l'étude etc / moi personnellement/ je :: préfère la lecture parce qu'elle // ça enrichit le savoir / euh ainsi que le : l'informatique pour suivre le le produit de la technologie actuelle / et euh le sport euh pour garder la forme la forme et pour la condition physique comme dit le proverbe un esprit sain dans un corps sain

TP 22 P : merci / **très bien** / c'est-à-dire tu préfères la lecture/ l'informatique / et la pratique du sport / les trois / bien sûr tu as dit tel comme euh on ne peut pas / dire / euh dans une même phrase parce que les deux expriment la même chose/ euh bien sûr pour donner des exemples / **on peut pas dire tel comme** / euh c'est comme si vous avez dit Mais / malgré hein mais bien que / très bien / quelqu'un d'autre ? / alors Amine / pratique pratique le sport / aime lire / et l'informatique / il a une préférence / Serradj Serradj (le professeur cherche le nom de l'élève dans son carnet de note) / ensuite ! quelqu'un d'autre ? Slimani tu veux parler ? allez oui#

L'enseignante interrompt l'élève au TP20 pour signaler une erreur, elle le laisse néanmoins poursuivre son intervention pour ne pas menacer « la face de l'autre⁶⁴ » (Goffman, 1973), avant de rebondir au TP 22 afin de valider et d'évaluer la réponse donnée. La correction

⁶³ Les « régulateurs » produits par l'auditeur (signaux d'écoute, d'attention, d'approbation) participent à la synchronisation interactionnelle et permettent d'éviter les arythmies, génératrices de tension dans le groupe (De Nucheze, 2001 : 70).

⁶⁴ GOFFMAN, l'un des représentants les plus connus de l'interactionnisme symbolique, s'est intéressé particulièrement aux rites d'interaction, et considère qu'il ne peut y avoir d'échange sans ritualité c'est-à-dire sans règles socioculturelles d'interaction. Il a ainsi introduit la notion de « face ». "Garder la face" et "veiller à ne pas menacer la face de l'autre", sont des enjeux majeurs de toute interaction sociale, qui expliquent certains rituels ou stratégies conversationnels. Ce concept de « figuration » (*face-work*) est largement repris dans les travaux sur les interactions.

d'une erreur linguistique en classe de langue s'explique d'une part, par la présence d'un contrat didactique et d'autre part, par une attention importante accordée à la norme linguistique. On en revient au phénomène de bifocalisation (Bange, 1992)⁶⁵ des énoncés produits en classe, particularité de la communication exolingue. Ce qui traduit une conception selon laquelle ce type d'évaluation aide l'apprenant à s'approprier la langue dans l'interaction. Pour Cicurel :

« Quelles que soient les activités pédagogiques adoptées, elles ne masquent pas la finalité de la classe de langue où la fonction des énoncés produits est d'améliorer la compétence dans la langue enseignée. Il n'est guère étonnant, dès lors, de constater que les corrections sur la forme interviennent ponctuellement même lorsque l'activité n'est pas centrée sur la production de formes correctes » (Cicurel, 1985, 48).

- Fonction de contrôle de la frustration

Extrait 1

- TP 23** E SI : je pré-préfère euh / le sport de judo\
TP 24 P : oui / je préfère / pourquoi ? / pourquoi ?
TP 25 E SI : parce qu'il euh / (...) silence
TP 26 P : **tu as la liberté totale / tu dis ce que tu veux** / à la fin(inchaAllah) (si Dieu le veut) / on corrige les erreurs on rectifie etc vas-y # l'essentiel / c'est de s'exprimer / en Français

L'élève marque le TP 25 par une hésitation. Dans la production orale, les hésitations sont des activités métalinguistiques fréquentes chez le non natif (Cicurel, 1985). L'enseignante intervient pour encourager l'élève à prendre la parole au TP26. Beaucoup d'interventions de ce genre apparaissent tout au long de la séance. Son objectif est d'inciter les élèves à participer à la dynamique interlocutive (Mahieddine, 2009), comme c'est le cas dans les exemples ci-dessous extraits du corpus où l'enseignante :

- Etablit un rapport de connivence, utilise l'humour

- TP 95** P : non ! en Français / non ! s'il vous plait ! Saidi / tu n'as pas une préférence ? / non ? / qu'est ce que tu préfères ? / rien ? / rester à la maison ! **(rire) allez-y # Hocine !**

⁶⁵ Cf partie I chapitre 1

TP 187 P : on va prendre / on va prendre le voyages on veut un petit peu oublier le travail / on est en période de vacances / on va essayer de parler un petit peu / des voyages / maintenant **puisque vous ne voulez pas / parler je vais vous faire parler**

TP 188 E Se : [draa !](de force)

TP 189 P : **oui [draa !] (de force) (rire)**

- Rappelle aux élèves qu'ils doivent intervenir et s'investir davantage dans le débat

TP 79 P : au lieu de fumer / par exemple très bien / je préfère jouer / je préfère pratiquer le sport / au lieu de faire ? / autre chose ! **mesdemoiselles ! vous n'avez pas de réponses ?hein ? oui !**

TP 565 P : **allez** vous me dites pourquoi ? vous me dites pourquoi ? vous me dites pourquoi ? / **allez-y # (...)** (silence) en principe / **en séance de l'oral / en principe c'est l'élève qui :: Parle / c'est pas le professeur allez y # allez rapidement (...)** (silence) Amine toujours !

- Signifie clairement aux élèves qu'ils sont libres d'intervenir :

TP 234 P : la ville est calme ?/ par rapport à la campagne /c'est /c'est ton avis **hein tu es libre de dire ce que tu veux**

- Encourage à produire davantage et à développer les idées exprimées

TP 357 P : alors alors / attendez **oui tu veux ajouter quelque chose ?**

TP 481 P : les artistes ↑ les artisan :s↓ /les artistes les chanteurs **c'est tout ?**

- **Fonction de maintien et de guidage de l'attention**

Exemple 1

TP 359 P : alors tu veux partir en France ? / pourquoi faire ?

TP 360 E B : pour euh gagner de l'argent

TP 361 P : pour gagner de l'argent / pour travailler **reprise/validation**

TP 362 E B : travailler pour l'avenir

- TP 363** P : alors pour l'Avenir / alors est ce que tu vas travailler avec le niveau de la première A S ?
- TP 364** E B : non ::
- TP 365** P : oui et qu'est ce que tu vas faire comme travail ? s'il vous plait / qu'est ce que tu \
- TP 366** E B : impossible au moins terminal
371. P : **regardez** ≠Bouahloufa tu veux partir en France / pour travailler / est ce que tu as cherché un travail ici en Algérie et tu l'as pas trouvé ? tu as cherché un travail ici ?
372. E B : non
- 373.** P : non ! / alors pourquoi / pourquoi / pourquoi tu as l'idée de partir à l'étranger pour travailler ?// pourquoi ? / tu es convaincu qu'ici en en Algérie il n'y a pas de travail ? / hein / moi **je ne suis pas convaincue essaie de me convaincre**
374. E B : là-bas c'est facile [koulchi sahel] (tout est facile)
- TP 01 P : alors là-bas / là-bas / en France / tout est facile / **voilà c'est l'idée de Bouhaloufa** / là-bas / en France TOUT est Facile maintenant s'il vous plait / on va / on va écouter euh Slimani ensuite on revient à Bouhaloufa / alors tu es pour ou contre le fait de vivre à l'étranger ?

L'enseignante reprend les propos de l'élève aux TP 361 et 375. Elle attire l'attention des élèves sur l'importance de l'intervention de leur camarade. Elle relance le questionnement au TP 359-371-373. Elle manifeste ainsi son intérêt pour l'intention de communication de l'élève et l'incite à poursuivre avec l'expression « je ne suis pas convaincue, essaie de me convaincre » (que l'on retrouvera dans l'analyse des entretiens semi directifs). Elle reprend ses propos par des hétéro répétitions. Ces dernières en tant que signaux régulateurs peuvent avoir une fonction étayante dans la mesure où elles contribuent à la construction d'une relation de type « empathique⁶⁶ ». En effet, elles ont à priori un effet positif sur l'apprenant en difficulté, en ce sens qu'elles permettent de lui montrer qu'on le suit et qu'on le comprend, et donc de le mettre en confiance et de l'encourager à s'exprimer. Elle ne fait aucun commentaire quant à l'utilisation de la L1 par l'élève.

⁶⁶ « Dans le déroulement des échanges, certaines conduites langagières sont marquées sur un plan affectif, selon qu'elles servent à construire une relation de type empathique (on abonde dans le sens de l'autre, on dit la même chose en même temps que lui, on l'aide...) versus dyspathique (on s'oppose à l'autre "sans y mettre les formes", on l'agresse verbalement, on persifle, on l'empêche de parler, on le taquine malgré les signaux d'embarras qu'il envoie »(De Nuchèze, 2001 :70)

Extrait 2

- TP 381** P : s'il vous plait c'est-à-dire lui il va travailler en France / toi tu vas te marier là-bas ensuite ?
- TP 382** E SI : pour travail et marier et euh euh / il préfère euh les papiers
- TP 383** P : il préfère les papiers↓! Hein hein tu vas te marier là-bas ensuite bien sûr euh / pour avoir euh euh ses papiers / oui et tu travailles là-bas / **alors s'il vous plait bien sûr le contexte** **rappel du sujet**
- TP 384** E H : c'est pas un voyage
- TP 385** P : oui c'est pas le voyage / et euh / c'est pas le loisir / regardez # le problème se pose toujours pour pour j'ai pas oublié Slimani / le problème se pose toujours pour pour / après pour il y a un verbe à l'infinitif c'est pas pour travaille pas / pour travailler \
- TP 386** E SI : pour marier
- TP 387** P : pour se marier hein (rire) **rapport de connivence**

L'enseignante établit également un rapport de connivence au TP 381 et 388. Elle rappelle au TP 383 l'objet de l'argumentation pour recentrer les élèves sur le thème de l'activité. Elle maintient ainsi le rythme du cours en progressant dans le débat, sollicitant la parole des élèves pour les impliquer dans la dynamique interlocutive. Par son format (sollicitation constante de l'enseignante, échanges, réactions à ce que disent les élèves), le cours de langue encourage ce que Cicurel (2005) appelle une *détopicalisation*. Il s'agit de la faculté que l'un des participants a de détourner le « topic » traité. Il n'est pas question d'une modification totale mais plutôt de l'introduction d'une digression en rapport avec le thème. Devant ces tentatives de détopicalisation de l'élève au TP 382, l'enseignante joue le jeu et établit un rapport de connivence avec les élèves tout en apportant une correction aux TP 385 et 387. Il y a ainsi bifocalisation (Bange, 1992) dans la mesure où tantôt l'accent est mis sur les buts communicationnels, tantôt sur la langue.

- Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée des élèves

Extrait1

- TP 565** E SI: pour a vu
- TP 566** P : pou :r ? a vu ? **reprise avec une intonation interrogative**
- TP 567** E SI: leur leur référence pour\ **interruption**

- TP 568** P : pour a vu leur référence ? / (silence) oui /je t'écoute je t'écoute je t'écoute oui Saidi ! alors // pour a vu référence ?//référence entre quoi et quoi ? **demande d'achèvement/ relance**
- TP 569** E Sl: et le euh la ville /euh et la campagne
- TP 570** P : c'est-à-dire est ce que / est ce qu'on parle de la référence ? / on parle de ? **demande d'achèvement**
- TP 571** E Se : la différence entre **(intervention d'un autre élève)**
- TP 572** P : la différence ensuite /on vient de parler de pour /est ce qu'on dit pour a vu ? // pour a vu ? / pour a vu ? tu parles du verbe voir conjugué au passé composé ? **question d'ordre grammatical**
- TP 573** E Sl: pour vu
- TP 574** P : pour vu ? pour (geste du professeur) vu après pour qu'est ce qu'il y a ? **demande d'achèvement**
- TP 575** E Sl: verbe à l'infinitif **donne la règle grammaticale**
- TP 576** P : un verbe à l'infinitif ! / pour ?
- TP 577** E Sl: pour ver
- TP 578** P : pour ver ! (rire du professeur)
- TP 579** E : voir
- TP 580** P : pour ?
- TP 581** E : voir !
- TP 582** P : pour voir pour découvrir↑ P : pour voir pour découvrir et ↑ bien sur hein pour faire la comparaison /entre ↓ la ville et la campagne entre ? **hétéro- correction / hétéro reformulation**
- TP 583** E Se: la campagne et la ville

Il s'agit d'un échange, de nature polylogale (tout le monde peut participer), mais mené sur le mode dilogal (enseignant-élève) qui traduit la manière ou la « méthode » par laquelle l'enseignante organise et gère le contexte cognitif de l'activité (Cicurel et Rivière, 2009). Cette activité didactique qui consiste à négocier la forme linguistique (activité métalinguistique) engendre des reprises et des reformulations, des demandes d'achèvement et des réparations (corrections/ fonction de feedback). L'enseignante fournit, en même temps, les ressources linguistiques pour la production de l'énoncé qui se construit en collaboration au

fur et à mesure que se déroule l'interaction. On est ainsi dans l'ordre « ritualisé » (Cicurel et Rivière, 2009) de l'interaction didactique en L2 où l'enseignante a un objectif précis ; celui de fournir une règle grammaticale et d'amener l'élève à produire un énoncé correcte. Aussi, l'on retrouve des échanges comme celui-ci en bon nombre dans ce cours et le plus long est celui qui s'étend du TP140 au TP 184⁶⁷ .

Extrait 2

- TP 269 E SI: je préfère le deux
- TP 270 P : le deux ? (rire)
- TP 271 E SI : les deux
- TP 272 P : les deux ? / pourquoi ?
- TP 273 E SI: parce que :: il y a dans la campagne // (...) (silence) euh euh les deux // il a des problèmes [almaħasin wa al idjabiyet] (les bienfaits et les avantages)
- TP 274 P : alors regardez qu'est ce qu'il a dit /il a dit les deux parce que [almaħasin wa al idjabijat wa al silbijat] les bienfaits (les avantages et les inconvénients)\
- TP 275 E Se: les avantages et les inconvénients

Dans cet extrait, l'apprenant a recours à une stratégie de substitution en utilisant la L1. Il tente ainsi de maintenir une intention communicative. L'enseignante intervient au TP 274 afin de lui venir en aide en traduisant l'expression en L2.

Dans la séquence qui suit, l'élève ne fait que compléter la réponse sous forme de mot donnée par l'enseignante (contre-étayage)

Extrait

- TP 430 E Se : agriculture
- TP 431 P : c'est-à-dire tu aimes // il aime la ?
- TP 432 E Se : la campagne
- TP 433 P : la campagne il aime la ? na ?natu ?
- TP 434 E H : la nature
- TP 435 P : la nature / l'air pur etc

⁶⁷ Voir annexe 2 : transcription de l'enregistrement du cours 2

1.2.3. Indicateurs de performance des apprenants

Nous avons tout d'abord, comme le cours précédent, calculé le taux de participation des élèves au cours de la séance, celle de l'enseignant étant incluse. Nous avons également calculé le taux de participation de chaque apprenant par rapport aux interventions des apprenants uniquement (sans celle de l'enseignant). Les résultats obtenus ont été classés dans le tableau comme suit :

Tableau 14 : Nombre de tours de parole par participant dans le cours 2

Participants	Nombre de tours de parole	Taux de participation des élèves + enseignant (P) (%)	Taux de participation des élèves- enseignant exclu (%)
P	267	46.76	
E B	31	5.43	10.20
E Bo	10	1.75	3.29
E F	4	0.70	1.32
E H	25	4.38	8.22
E I	17	2.98	5.59
E K	1	0.18	0.33
E M	4	0.70	1.32
E N	3	0.53	0.99
E Se	63	11.03	20.72
E Si	1	0.18	0.33
E Sl	55	9.63	18.09
E Sa	24	4.20	7.89
E Za	4	0.70	1.32
E Ba	2	0.35	0.66
E Z	3	0.53	0.99
E Ch	1	0.18	0.33
E A	2	0.35	0.66
E X	9	1.58	2.96
E	45	7.88	14.80
Totalité(élèves)	304	53,23	

Les chiffres indiquent d'emblée une forte monopolisation de la parole par l'enseignante avec un taux de participation très élevé 49%. En effet, cette dernière intervient en moyenne tous les deux ou trois tours. L'enseignante est impliquée dans un contrat didactique dans lequel elle doit veiller à ce que ses apprenants prennent part au débat. Nous constatons également une répartition inégale de la parole entre les apprenants. Ainsi, les taux de participation de certains élèves est nettement supérieur à ceux des autres. Sur les 25 élèves, 14 ont participé à l'activité, soit un peu plus de la moitié.

Cet aperçu quant à la participation inégale des élèves nous conduit dans un second temps à nous pencher sur leurs interventions comme indicateurs de leur performance. La nature de leurs interventions est essentiellement reliée à la structure et à la formulation des réponses et aux prises de parole⁶⁸. Ces dernières sont réparties comme suit : une prise de parole en réponse à des questions de l'enseignant, sous forme d'énoncés simples et complexes (11%) sous forme de mots et d'expressions (36%), des réponses simples (oui/non :10%), des réponses incorrectes (1%). Ils ne trouvent pas de réponses aux questions de l'enseignante à 5% et répondent en L1 (4%). Le taux de prise de parole spontanée est assez faible dans la mesure où il atteint 31% (18% sous forme d'énoncés simples et complexes et 13 % sous forme de mots).

La figure ci-après représente ces résultats

⁶⁸ Voir le tableau détaillé des indicateurs de performance des élèves pour le cours 2 en annexe 17

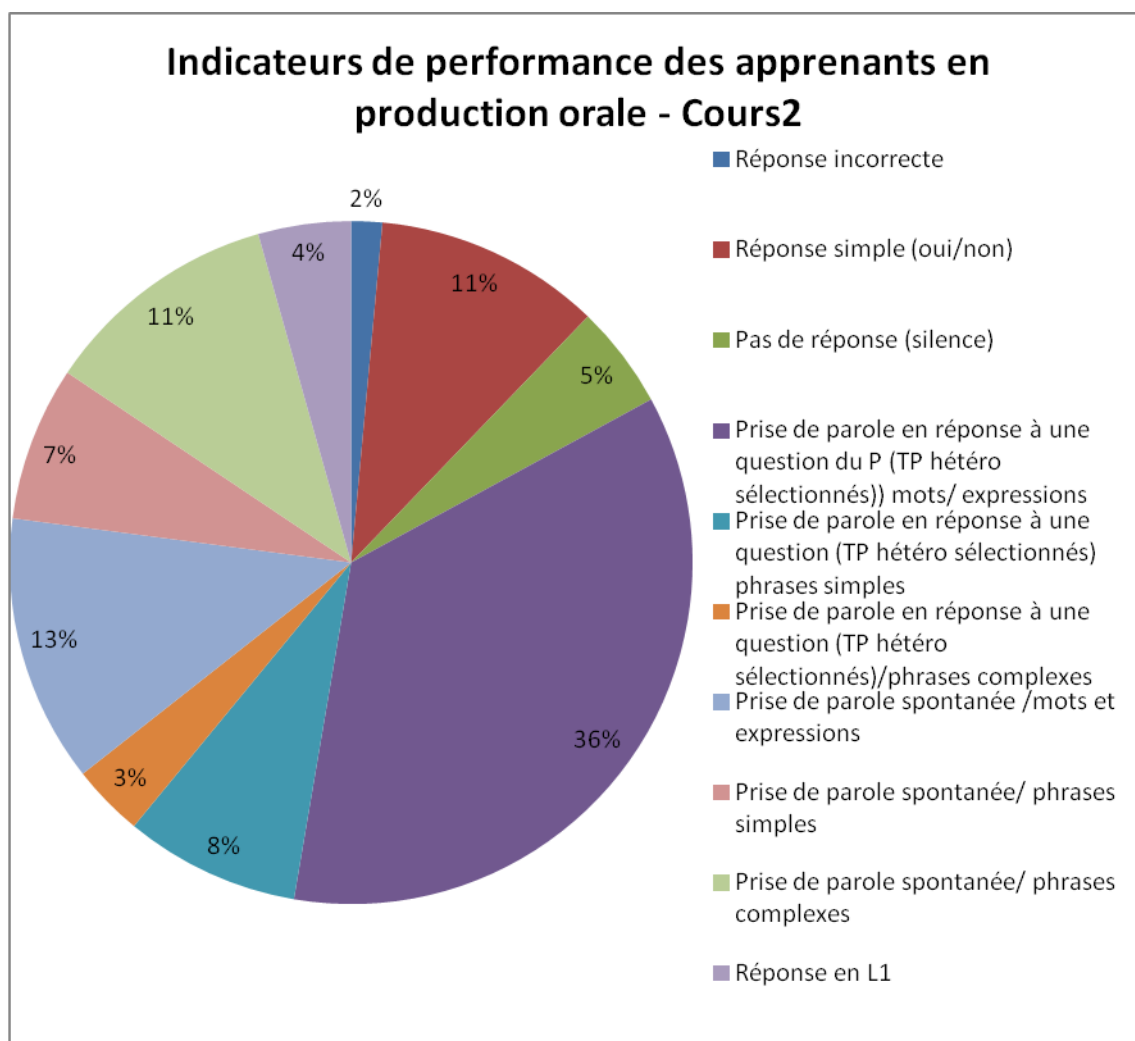


Figure 4 : Graphique des indicateurs de performance des apprenants en production orale- cours 2

Les stratégies d'étayage de l'enseignante durant l'activité de production orale ont ainsi entraîné certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole en réponse à une question de l'enseignant sous forme de mots et d'expressions (36%) et sous forme d'énoncés simples et complexes (11%).
- Une prise de parole spontanée assez faible sous forme de mots ou expression (13%) et sous forme d'énoncés simples et complexes (18%)
- Un taux assez faible de réponses simples par oui ou non 10%
- Pas de réponses incorrectes mais surtout des digressions, notamment en L1

Ainsi, l'on a pu relever la récurrence de ces éléments. Voici quelques extraits tirés de notre corpus :

- **Réponse avec un mot ou une expression/ sous forme d'énoncé**

Extrait 1

- TP 226** P : pourquoi et on présente des preuves et ces preuves on les appelle des ?
des ? **demande d'achèvement**
- TP 227** E : **des arguments** **réponse sous forme de mot**
- TP 228** P : des argumen :ts des arguments / alors bien sûr on a parlé une fois du tourisme/
- TP 229** E : des loisirs
- TP 230** entre la ville et la campagne maintenant qu'est ce que vous préférez la ville ou la campagne ? **question alternative**
- TP 231** E B: **la ville** **réponse / mot**
- TP 232** P : la ville / les autres ?
- TP 233** E : **la campagne** **réponse sous forme de mot**

Extrait 2

- TP 286** P : non ! c'est Adda qui va répondre ! tu réponds en Algérie ou bien à l'étranger tu préfères partir (accompagne ses paroles d'un geste de la main) l'Algérie ? l'Algérie **ou bien** l'étranger s'il vous plait
Question alternative
- TP 287** E B : **à l'étranger**

Extrait 3

- TP 531** P : Zouaoui qu'est ce que tu préfères ? / qu'est ce que tu préfères ? (...)
(silence) rien ! (rire) Slimani qu'est ce que tu préfères ? **Question simple**
- TP 532** E SI : je préfère le football **réponse sous forme d'énoncé**

L'enseignante pose des questions « batterie » et des questions alternatives pour inciter les élèves les plus faibles à prendre la parole. Ces derniers se contentent d'y répondre par des mots ou expressions. D'autres y répondront avec un énoncé

Extrait 4

- TP 376** P : alors là-bas / là-bas / en France / tout est facile / voilà c'est l'idée de Bouhaloufa / là-bas / en France TOUT est Facile maintenant s'il vous plait /

on va / on va écouter euh Slimani ensuite on revient à Bouhaloufa / alors tu es pour ou contre le fait de vivre à l'étranger ?

TP 377 E SI : pour

TP 378 P : d'accord / dis-moi pourquoi avec une phrase / je crois ou je pense que /

TP 379 E SI : **je pense la vie plus facile euh / le travail/ pour travail et mariage**

TP 380 E B : non pour travail

TP 381 E SI : pour vivre mieux

TP 382 P : s'il vous plaît c'est-à-dire lui il va travailler en France / toi tu vas travailler et te marier là-bas ensuite ?/ alors

Dans cet extrait, l'enseignante intervient pour insister sur la formulation de phrases avec un verbe d'opinion TP378. Elle pose d'abord une question fermée et simple (simplifie la tâche : fonction de contrôle de la frustration) avant de poser une question qui fait appel à un argument afin d'encourager l'élève à prendre la parole.

- **Des prises de parole spontanées avec une expression**

Extrait

TP 192 E Se: découvrir ou visiter des régions et des villes

TP 193 P : oui ! vas y alors on va écouter Amine !ça y est ! full stop ! c'est bon ! (rappel à l'ordre adressé à des élève bavards)

TP 195 E Se: pour découvrir des régions des villes [ou manich aaRaf] (et je ne sais pas) **Prise de parole/ expression- Recours à la L1**

TP 196 E : les villes

TP 197 P :voilà pour pour découvrir des régions des villes des pays [ou manich aaraf] (et je ne sais pas) (rire)

Dans cet extrait, l'élève prend la parole de manière spontanée, sous forme d'expression. Le recours à la L1⁶⁹ au TP 195 n'est pas considéré comme une stratégie de substitution mais comme un moment où l'apprenant est impliqué dans l'activité. En transgressant la règle sur

⁶⁹ « Le passage à la langue maternelle pourrait, dans ce cas, être considéré comme une sorte de code-switching pédagogique ; contrairement au cas de l'incise métalinguistique (dans le cas de la négociation du sens), les apprenants n'attendent pas de l'enseignant une correction linguistique. Leur désir de communiquer est si intense qu'ils n'acceptent pas d'interrompre la dynamique discursive et enchâssent donc des termes en langue maternelle » (Lauga-Hamid, 1990 : 64).

l'usage de la L1, il transgresse momentanément le cadre didactique (Mahhieddine, 2009). Son intervention est beaucoup plus axée sur des intentions et buts communicatifs. C'est donc le sujet personne (Vs sujet apprenant) qui domine.

- **Des prises de parole spontanées avec un énoncé**

Certains élèves ont pu produire spontanément des phrases plus ou moins correctes, comme le montre les séquences suivantes :

Extrait 1

- TP 568** E I : **j'aime le sport j'aime le basket précisément parce que j'aime bien le sport d'équipe pour qu'on puisse s'amuser**
Énoncé complexe parce que/ pronom personnel « je »+verbe aimer (appréciation)
- TP 569** P : très bien / on veut s'amuser tous ensemble / donc à chaque fois que vous voulez exprimer un avis / vous devez l'appuyer d'arguments d'accord ?
validation

Extrait 2

- TP 535** P : le foot / les filles ! et des phrases s'il vous plait alors/ je préfère par exemple et vous terminez
- TP 536** E H : **je préfère l'équitation parce que j'aime bien les chevaux**
Énoncé complexe avec « parce que »/ Pronom personnel « je »+ verbe « préférer »
- TP 537** P : très bien ! alors elle aime elle aime bien le cheval/ hein / les chevaux / alors ça y est / alors ça y est ! oui !
validation

Extrait 3

- TP 21** E Se: telle la lecture et l'étude etc / **moi personnellement/ je** :: préfère la lecture **parce qu'elle** // ça enrichit le savoir / euh ainsi que le : l'informatique pour suivre le le produit de la technologie actuelle / et euh le sport euh pour garder la forme la forme et pour la condition physique comme dit le proverbe un esprit sain dans un corps sain
- TP 568** E I : **j'aime le sport j'aime le basket précisément parce que j'aime bien le sport d'équipe pour qu'on puisse s'amuser**

Dans ces extraits l'on peut relever un bon nombre de marqueurs d'implication des élèves en tant que « sujets personnes » (pronom personnel « je » /moi personnellement, verbe exprimant l'appréciation et

les préférences). Ils ont pu exprimer et justifier librement leur préférence, s'engageant ainsi dans un travail discursif tout en produisant des énoncés complexes avec l'articulateur logique « parce que ».

1.3. Analyse du cours 3

1.3.1. Présentation du cours

L'enseignante a planifié son cours⁷⁰ de la manière suivante

- 1^{er} moment : porter le sujet sur le tableau :

« L'internet est une arme à double tranchant, qu'en pensez-vous ? »

Elle entame son cours, dans la séquence d'ouverture, en attirant l'attention des élèves sur l'expression « l'internet une arme à double tranchant ». Elle explique ainsi le sujet sur lequel va porter le débat.

- 2^{ème} moment

Modalités de travail : divisez la classe en deux groupes (partisans et opposants)

Elle fait d'abord travailler ses élèves en deux groupes et leur donne un moment de réflexion d'une dizaine de minutes.

- 3^{ème} moment : ouverture du débat entre partisans et opposants de l'internet
- 4^{ème} moment : phase de récapitulation.

Les objectifs visés sont formulés comme suit :

- Donner son point de vue sur une question
- Développer des arguments
- Employer des articulateurs logiques et le lexique appréciatif/ dépréciatif

1.3.2. Fonctions d'étayage activées par l'enseignant

La figure ci-après rend compte des différentes fonctions d'étayage activées par l'enseignant dans l'activité de production orale pour le cours³⁷¹.

⁷⁰ Voir l'annexe 24 fiche pédagogique du cours3

⁷¹ Voir annexe 13 tableau détaillé des fonctions d'étayage activées par l'enseignante3

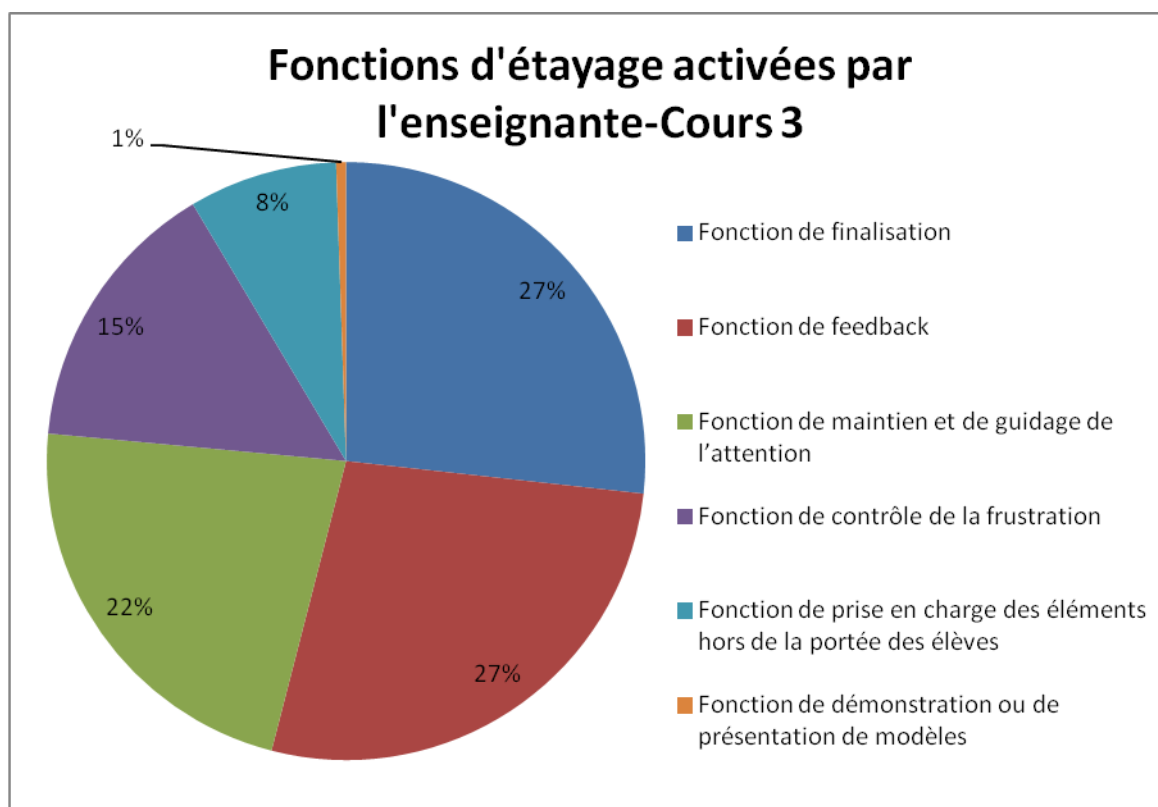


Figure 5 : Graphique des fonctions d'étayage activées par l'enseignant – Cours3

Les fonctions les plus activées sont celles de finalisation et de feedback (27%), puis celle de maintien et de guidage de l'attention (22%). Viennent ensuite la fonction de contrôle de la frustration (15%) et la fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (8%). La fonction de démonstration et de présentation de modèles occupe la dernière place (1%).

Les deux fonctions les plus développées sont donc celles de finalisation et celle de feedback. En effet, la fonction de finalisation est la plus dominante car dans la mesure où, l'enseignant formule et rappelle les consignes, pose une série de questions, explique et anime le débat pour avancer tout au long du cours. La fonction de feedback occupe la même place dans la mesure où l'enseignant valide les propos des élèves par répétition des propos des élèves mais aussi en leur faisant répéter les bonnes réponses. La fonction de maintien et de guidage de l'intérêt quant à elle, occupe la troisième place et se manifeste par la distribution de la parole qui est très respectée par les élèves mais aussi sous forme d'hétéro-reformulations et de relance du débat. Pour ce qui est de la fonction de prise en charge des éléments de la

tâche hors de la portée de l'élève, elle se manifeste par des achèvements interactifs et par des hétéro reformulations que l'on trouve en grand nombre dans ce cours. Les séquences ci-dessous extraites du cours 3 mettent en exergue le recours à ces différentes formes d'étayage.

- **Fonction de finalisation**

Extrait

- TP 01** P : très bien / donc l'internet euh / présente des avantages et présente des inconvénients / très bien / on va se partager la tâche / on va diviser la classe en deux groupes / c'est bon ?
- TP 02** E: oui oui
- TP 03** P : on va parler d'une partie/
- TP 04** E: : d'un groupe /
- TP 05** P : d'un groupe / très bien / d'un groupe qui va parler des avantages / et un groupe qui va parler des inconvénients
- TP 06** E: des inconvénients
- TP 07** P : vous êtes d'accord
- TP 08** E: oui Madame
- TP 09** P : bien / maintenant on va lancer le débat / et à vous de me donner bien sur les idées explicitées de chaque camps / c'est compris / j'espère
- TP 10** E: oui
- TP 11** P : on va commencer par le premier groupe / levez le doigt svp/ ceux qui pensent que l'internet a plus d'avantages que d'inconvénients / on lève le doigt / ceux qui sont pour l'utilisation d'internet on lève le doigt / ceux qui sont pour / ceux qui sont pour parlez du côté positif de l'inter ?
- TP 12** E: l'internet
- TP 13** P : bien / et ceux qui sont contre l'utilisation / on lève le doigt // il y a des gens qui sont ni pour ni contre c'est à dire ce n'est pas la peine de l'utiliser complètement alors / **on va commencer / on va lancer le débat** / on va commencer par la première / la première catégorie / ou le premier groupe / alors que va dire le premier groupe ? / Alors que va dire le premier groupe ? / Qui peut me dire quelle est l'idée / quelle est l'opinion du premier groupe // oui Kadda

Dans la séquence d'ouverture, l'enseignante ne donne pas d'emblée le sujet. Elle commence tout d'abord son cours en revenant sur le mot « internet » et sur la signification de l'expression « double tranchant » qu'elle a porté au préalable sur le tableau. Elle clarifie ensuite la consigne et donne la tâche à accomplir. Elle annonce le thème du cours, invite les élèves à donner une idée sur ce qu'est internet puis propose aux élèves le sujet du débat et leur demande de travailler en groupe (donne les modalités de travail). Après une dizaine de minutes, elle les invite à prendre part au débat. On a également relevé beaucoup d'auto-reformulations au sein de ses interventions qui ont pour objectif d'assurer l'intercompréhension. L'opération paraphrastique qu'effectue l'enseignante, est « *interactive dans la mesure où ses paraphrases sont construites pour les apprenants, afin de leur faciliter l'accès au sens selon la représentation qu'il se fait de leurs difficultés linguistiques mais elles ne sont pas soumises à une négociation verbale, puisque les paraphrases sont le plus souvent auto-initiées et auto-reformulées* » (Blondel, 1996 :51)

- Fonction de feedback

Extrait 1

- TP 169** P: on a donné quoi ici ?/ Oui Assia /
- TP 170** E As: l'utilité de l'internet
- TP 171** P: les ?/
- TP 172** E As: **l'utilité de l'internet**
- TP 173** P: **l'utilité de l'internet / très bien** / on a parlé du l'utilité / du rôle / des rôles / au pluriel / de l'internet / **reprise / validation**
- TP 174** E Ha: Madame Madame/
- TP 175** P: oui Halima/
- TP 176** E Ha: **l'importance de l'internet**
- TP 177** P: **l'importance de l'internet / très bien**
reprise/validation+évaluation positive
- TP 178** E: Madame/
- TP 179** P: oui Kada/
- TP 180** E. Ka : les fonctions de l'internet

- TP 181** P : les rôles, l'utilité, l'importance / **très bien** / tout ça / on vient de le men /de le mentionner / et on a commencé par donner les / rôles / positifs et on a parlé de quoi ici ? **validation/évaluation positive**
- TP 182** E : de côtés positifs
- TP 183** P : **de côtés positifs** donc on a parlé des **reprise/validation**
- TP 184** E : des avantages
- TP 185** P : **des avantages** de l'inter? **reprise/validation**
- TP 186** E : de l'internet

Elle est employée par l'enseignante de manière récurrente sous forme de reprise afin de valider les réponses de ses élèves. En effet, l'enseignante reprend quasi systématiquement les réponses données par l'élève pour les rendre audibles à l'ensemble de la classe mais aussi pour les valider et les évaluer de manière positive.

Extrait 2

- TP 272** E Bou : l'internet il donne / euh il donne /des vidéos et des images / de/ euh/ de l'injuste /
- TP 273** P : **très bien** / il permet de visualiser / de voir /ce qui se passe dans le monde / surtout lorsque il s'agit d'une guerre / surtout il s'agit d'une révolte / on va voir ce qui se passe exactement / un autre /un autre / oui Amine/ **évaluation positive / hétéro-reformulation**
- TP 274** E Am : l'internet fait / est une / problème dans la relation société /
- TP 275** P : reprends / reprends /reprends/
- TP 276** E Am: l'internet fait / des problèmes dans la relation société /
- TP 277** P: l'internet / **CREE** / l'internet / **créé** / des problèmes dans la société / quels genres de problème Amine?/ Normalement c'est à vous de poser les questions / qu'est-ce qu'il a dit votre camarade / reprends ton idée Amine/l'internet / **hétéro-correction**
- TP 278** E Am: l'internet pose\ **interruption**
- TP 279** P: crée / **CREE** **hétéro-correction**
- TP 280** E Am: l'internet créé des problèmes **reprise avec correction**

Au TP 273, l'enseignante évalue de manière positive la réponse de l'élève et la valide par une hétéro-reformulation. Au TP 275, un autre élève intervient en commettant une erreur. L'enseignante lui demande de reprendre son énoncé afin de revenir sur l'erreur commise. Elle apporte une correction formelle qui porte sur l'élément incorrecte (répétition réparatrice) au TP 277 (créé au lieu de pose). Celle-ci n'est pas reprise par l'élève au TP 278. L'élève qui réitère sa réponse erronée n'a sans doute pas conscience de l'intention « réparatrice » de l'enseignante. Elle (l'enseignante) l'interrompt donc au TP 278 et a recours à l'accentuation comme hétéro-correction implicite. Cette correction est acceptée par l'élève au TP 280 qui reprend l'élément corrigé.

- **Fonction de maintien et de guidage de l'attention**

Extrait 1

- TP 51** E: Madame Madame
- TP 52** P: oui Henouni **délègue la parole**
- TP 53** E He: Parce que recherche / des beaucoup amis/
- TP 54** P: oui/ **manifeste son intérêt / validation avec un « oui »**
- TP 55** E He : Henouni: Parce que recherche des beaucoup amis/
- TP 56** P: ça permet de rechercher beaucoup d'amis / c est à dire c'est toujours la même idée / ça permet d'entrer en contact avec les / les amis / **très bien** / un autre/ **reprise avec reformulation**

Extrait 2

- TP 88** P: oui Assia /
- TP 89** E: As : l'internet a permet l'homme de vivre dans un horizon plus large et de liberté très grande/
- TP 90** P: bien / reprends Assia ton idée / **allez on fait attention ici**
- TP 91** E As: l'internet a permet l'homme de vivre/
- TP 92** P: a permis / à l homme/ **reprise avec correction**
- TP 93** E As: l'internet a permet l'homme/
- TP 94** P: à l'homme / a permis à l'homme/ **hétéro-correction**
- TP 95** E As: l'internet a permis à l'homme de vivre dans un horizon plus large / et de liberté plus grande

TP 96 P: très bien / il lui permet d'avoir une liberté très grande et de vivre dans un hori/ horizon / pardon / très très large / **oui Bilal**

L'enseignante ajuste ses interventions en fonction du rythme de ses élèves. Au TP 90, elle attire l'attention des élèves sur l'intervention de leur camarade, manifestant ainsi son intérêt pour la réponse donnée et pour impliquer l'ensemble de la classe. Elle organise les tours de parole et intervient pour reformuler ou corriger les interventions des élèves (fonction de feedback). Au TP 95, l'élève reprend son discours avec la correction apportée par l'enseignante. Cette répétition correcte est une « *prise en écho* » (Matthey, 2003)⁷² de l'énoncé de l'enseignant. Pour Cicurel (1985 :48) :

« Quelles que soient les activités pédagogiques adoptées, elles ne masquent pas la finalité de la classe de langue où la fonction des énoncés produits est d'améliorer la compétence dans la langue enseignée. Il n'est guère étonnant, dès lors, de constater que les corrections sur la forme interviennent ponctuellement même lorsque l'activité n'est pas centrée sur la production de formes correctes » (Cicurel, 1985, 48).

Fonction de contrôle de la frustration

Extrait 1

TP 51 P : normalement ce n'est pas à moi / normalement ce n'est pas à moi de parler / c'est à vous de prendre la parole / **alors / manifestez –vous / donnez votre avis /** oui Ahlam

Dans cet exemple, l'utilisation de l'adverbe « *alors* » montre ici que l'enseignante attend que les élèves se manifestent, qu'ils s'engagent à prendre la parole. Cet adverbe est suivi par des injonctions où l'enseignante incite explicitement les élèves à prendre la parole (manifestez-vous/ donnez votre avis)

⁷² Pour Cicurel (1996), l'une des particularités du dialogue en classe est qu'il avance souvent sous la forme de 'discours en écho' (CICUREL, 1996). Elle présente les cas d'énonciations collectives de la manière suivante : - l'enseignant reformule la parole-élève, la transformant en parole-modèle ou parole-pédagogique puisque, corrigée, elle devient modèle, image de la norme à atteindre ;l'apprenant tente de reprendre la parole professorale ou l'énoncé d'origine en langue-cible pour se l'approprier ou donner des preuves de sa compréhension ou de sa participation à l'interaction ;l'apprenant reprend aussi la parole d'un co-apprenant pour construire avec lui la réponse attendue en s'appuyant sur l'énoncé d'un pair, se servant de ce qui a été dit, triant, reprenant, complétant. ;

Extrait 2

- TP 299** P: **on se réveille / les autres / c'est à vous de mener le débat**
- TP 300** E: madame madame
- TP 301** P: **normalement là je suis/je fais l'arbitre /c'est à vous de parler oui**
Guettache
- TP 302** E Gue: l'internet c'est un gaspillage de/ de temps
- TP 303** P: l'internet permet / oui / c'est un
- TP 304** E Gue: gaspillage/
- TP 305** P: **euh essaie de développer ton idée / chuuuut / on a dit tout à l'heure que l'internet / on peut l'utiliser dans les exposé/ dans par exemple / dans euh/ dans le traitement de nos idées etc/ là votre camarade parle de perte de temps /euh / comment il va perdre son temps ? / En regardant par exemple des sites interdits / chuuuut / en regardant quoi ? / Oui Bilal**
- TP 306** E Bi : ce que nous dise / nous dise jeune pas de travailler
- TP 307** P: ah oui / il laisse les gens inactifs / ils n'arrivent pas a travailler / à faire leurs exercices / à réviser / très bien oui / **c'est acceptable**

L'enseignante au TP 299 et 301 incite et encourage les élèves à prendre la parole en rappelant qu'elle devrait normalement assurer le rôle de médiateur dans le débat. Suite à une réponse au TP 302, elle intervient au TP 305 pour aider et encourager l'élève à développer son idée. Elle focalisera l'attention des élèves sur ce qui a été dit au TP 307 et relancera le débat avec une autre question. Au TP 307, elle intervient pour reformuler les propos d'un autre élève intervenant en les validant par un « très bien » mais aussi avec l'expression « **c'est acceptable** ». Elle utilisera cette expression un bon nombre de fois tout au long du cours. L'hétéro reformulation permet à l'enseignante de revenir sur l'énoncé de l'élève pour le clarifier, le rectifier, le compléter, etc.(Cicurel, 1985).

- TP 169** P: on a donné / des différents rôles / de différents / par exemple / de différentes fonctions de l'internet / alors on va résumer ce que vous venez de dire / **qui peut me donner un petit résumé ?/ Normalement c'est à vous de parler // hein / on commence par / comme on a l'habitude de faire / on va commencer par donner une petite / euh reposer la problématique / on peut même donner / une définition de l'internet / alors qui peut commencer ? // C'est quoi l'internet ?**

Face à la passivité des élèves, l'enseignante tente de relancer le cours en demandant aux élèves de revenir sur ce qui a été dit et les encourage à prendre la parole.

- **Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée des élèves**

Extrait 1

- TP 96** E Bi: l'internet progresser le public /
- TP 97** P: l'internet/
- TP 98** E Bi: progresser/
- TP 99** P: progresser/
- TP 100** E Bi: le public/
- TP 101** P: l'internet progresse le public / ça veut dire quoi?/
- TP 102** E Bi: (taTawoR el chouaoub) le développement des nations
stratégie de substitution
- TP 103** P: non / essayez de parler en français / l'internet /
- TP 104** E Bi: progresse
- TP 105** P: aide / aide / dans le progrès des nations/ aide à avancer à avoir / le progrès / que ce soit / un progrès scientifique / un produit / un progrès pardon culturel etc/
hétéro-traduction / coénonciation en réparation

Dans cet extrait, l'enseignante fait répéter à l'élève son erreur. Cette répétition a un objectif double : celui d'inciter l'élève à revenir sur son énoncé et à s'autocorriger et celui de reprendre la parole. L'élève n'a pas conscience de l'intention de l'enseignant et réitère sa réponse erronée aux TP 98-100. L'enseignante demande donc à l'élève de clarifier son idée au TP 101. Celui-ci répond en L1 et utilise ainsi, une stratégie de substitution (Bange, 2012). En se faisant, il tente de poursuivre la communication et demande de manière implicite à l'enseignante de lui apporter son aide. L'enseignante intervient ensuite au TP 103 pour lui rappeler qu'il faut s'exprimer en L2, puis donne la réponse en apportant une traduction (en L2) au TP 105.

Extrait 2

- TP 212** P: oui/
- TP 213** E Sa: nuisible/
- TP 214** P: nuisible ! /

- TP 215 E Sa : est un euh/ **stratégie d'évitement**
- TP 216 P: c'est un moyen / c'est un / pour reprendre / **regardez** /pour reprendre le mot internet / moyen etc. / on va parler de dispositif / dispositif / c'est un champ c'est un substitut

Face à une stratégie d'évitement⁷³ marquée par une hésitation, l'enseignante intervient pour venir en aide à l'élève en lui proposant des mots comme « moyen » ou « dispositif ». Il s'agit d'une coénonciation en réparation⁷⁴. Ce type de coénonciation permet de résoudre un problème de formulation en donnant le mot ou le segment manquant. En effet l'enseignante a interprété l'hésitation linguistique marquée par le « euh » au TP 215 de l'élève comme un 'signe de panne' (PY, 1995) lexicale de l'élève et complète son énoncé. Selon Cicurel:

« A chaque instant, il (l'élève) hésite, se corrige, s'interrompt pour demander une approbation ; entre sa pensée et la langue étrangère, un abîme. On peut parler "d'hésitation linguistique" dans la mesure où elles portent sur le code. Certes, le locuteur natif lui aussi cherche ses mots, traduisant son hésitation par des expressions comme ce n'est pas le mot juste, comment dire, mais pour l'apprenant en langue étrangère c'est un obstacle permanent. » (1995 : 16-17)

Dans les extraits ci-dessous, l'enseignante donne la bonne réponse aux élèves ou donne la moitié du mot (contre-étayage)

Extrait

- TP 267 P: comme les yeux oui oui oui oui / c'est bien / c'est acceptable comme idée / on va reprendre / qu'est ce qu'il a dit votre camarade ?/ Il dit que l'internet / l'internet / cause avec le temps / une baisse / une baisse de quoi ? /// De l'activité des yeux / et c'est vrai / à cause d'utiliser constamment l'internet / la personne va perdre / va euh/ l'activité visuel de ses yeux / bien sur va diminuer / oui Boulenouar

Après une pause moyenne, l'enseignant donne la réponse à la question posée sans laisser le temps aux élèves de répondre comme dans l'exemple ci-dessous

- TP 285 P: l'internet c'est une source de ↑ ? /// problèmes / c'est une -source de pro ? **donne la première syllabe du mot**
- TP 286 E: problèmes

⁷³ Cf chapitre 2 – Partie I

⁷⁴ Pour la coénonciation en réparation, « le tour de parole est clairement en cours de construction [...] et l'alternance entre locuteurs a lieu non pas à une frontière potentielle de constituant mais au sein même de la formulation d'un constituant et en raison même du caractère problématique de cette formulation » (Jeanneret, 1999 : 264-265).

1.3.3. Indicateurs de performance des apprenants

Pour analyser les prises de parole des apprenants, il paraît nécessaire de s'intéresser au taux de participation des élèves et de l'enseignant au cours de la séance. Le taux de participation de chaque apprenant par rapport aux interventions des apprenants uniquement (sans celle de l'enseignant) a ainsi été calculé. Les résultats ont été classés dans le tableau qui suit :

Tableau 15 : Nombre de tours de parole par participant dans le cours 3

Participants	Nombre de tours de parole	Taux de participation des élèves + enseignant (P)	Taux de participation des élèves (enseignant exclu)
P	165	49.70	
E Han	1	0.30	0.60
E Sa	13	3.92	7.78
E Bi	7	2.11	4.19
E Ka	8	2.41	4.79
E As	13	3.92	7.78
E Ah	1	0.30	0.60
E He	3	0.90	1.80
E Ay	4	1.20	2.40
E Sal	8	2.41	4.79
E Im	3	0.90	1.80
E Hen	1	0.30	0.60
E Ter	1	0.30	0.60
E Ha	10	3.01	5.99
E Im	3	0.90	1.80
E Haf	6	1.81	3.59
E Am	8	2.41	4.79
E Fo	2	0.60	1.20
E Bo	8	2.41	4.79
E Bou	1	0.30	0.60
E Gue	13	3.92	7.78
E Ass	7	2.11	4.19

E X	8	2.41	4.79
E	67	20.18	40.12
Total/élèves	138	45.54	

Les chiffres indiquent d'emblée une forte centralisation du côté de l'enseignant qui monopolise la parole (environ 50%). On remarque également une forte participation des élèves par de prises de parole collective le plus souvent autorisées, les questions étant adressées à l'ensemble de la classe. De plus, nous constatons, comme pour les cours précédents, une répartition inégale de la parole entre les apprenants. Ainsi, les taux de participation de certains élèves est nettement supérieur à ceux des autres (E Sa, E As, E Gu, E Ha). Sur les 32 élèves, 22 ont participé à la séance.

L'analyse du corpus transcrit à partir de l'enregistrement de la séance nous a permis de dégager divers types de prises de parole des élèves⁷⁵. Les diverses interventions des élèves sont réparties de la manière suivante : une prise de parole en réponse à des questions de l'enseignant, sous forme d'énoncés simples et complexes (21%) sous forme de mots et d'expressions (40%), des réponses simples (oui/non : 3%). Le taux de prise de parole spontanée est relativement moyen dans la mesure où il atteint 33% (23% sous forme d'énoncés simples et complexes et 11% sous forme de mots et expressions). Ceci est mis en exergue avec la figure ci-après.

⁷⁵ Voir annexe 18 : tableau des indicateurs de performance des élèves- cours 3

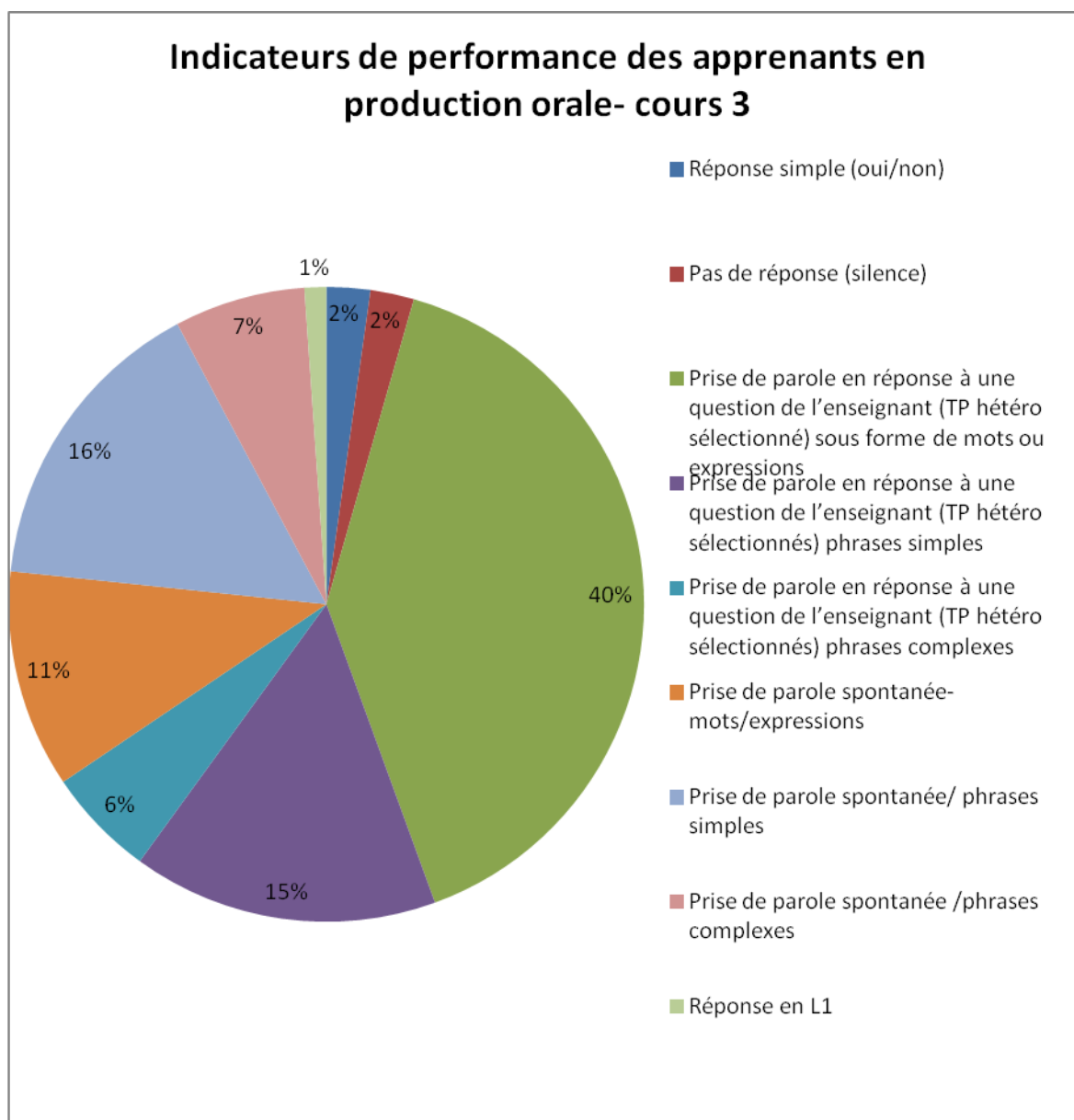


Figure 6 : Graphique des Indicateurs de performance des apprenants en production orale- cours 3

L'activité de production orale menée par l'enseignant a entraîné certaines interventions des apprenants :

- Une forte prise de parole en réponse à une question de l'enseignant sous forme de mots et d'expression (40%) et nettement moins forte, sous forme d'énoncés (21%)
- Une prise de parole spontanée sous forme de mots ou expressions (11%) et sous forme d'énoncés (23%)
- Un taux très faible de réponses simples par oui ou non (3%)
- Pas de réponses incorrectes

Ces éléments récurrents se manifestent donc à travers les prises de parole des élèves, dont quelques exemples ci-dessous

- **Réponses simples avec oui/non / réponses avec un mot ou une expression**

Extrait 1

- TP 148** E Ha: **l'importance de l'internet** **réponse sous forme d'expression**
- TP 149** P: l'importance de l'internet / très bien/
- TP 150** E: Madame
- TP 151** P: oui Kada
- TP 152** E. Ka : **les fonctions de l'internet** **Réponse sous forme d'expression**
- TP 153** P: les rôles, l'utilité, l'importance / très bien / tout ça a / on vient de le men / de le mentionner / et on a commencé par donner les / rôles / positifs et on a parlé de quoi ici ?// de ::? **demande d'achèvement**
- TP 154** E: **de côtés positifs** **réponse sous forme d'expression**

Extrait 2

- TP 234** P: de l'internet / on ne va pas être partisans / mais on va être des opposants // alors je reprends / les partisans / ceux sont des personnes qui sont pour / qui sont pour ?
- TP 235** E: l'internet **réponse avec un mot**
- TP 236** P: l'internet / qui sont pour une idée / une cause bien précise / les opposants ça vient de / opposition / qu'ils sont contre / ils sont contre / cette idée / sont contre cet avis etc / donc qu'est ce qu'ils vont faire? / Ce que ce que on va faire maintenant on va essayer de développer / de donner, de parler des inconvénients de ?
- TP 237** E: de l'internet **réponse avec un mot**
- TP 238** P: de l'internet / on a donné le coté positif tout a l'heure / **oui ou non ?**
- TP 239** E: oui **réponse simple**
- TP 240** E: négatif/
- TP 241** P: négatif / on passe / donc là / c est le côté positif / on va parler maintenant de côté / néga / négatif / que / qu'est ce que vous avez dit tout à l'heure ?/ Vous avez dit que l'internet est une arme / arme / à / double ? **demande d'achèvement**
- TP 242** E : tranchant **réponse avec un mot / demande d'achèvement**

Les interventions de l'enseignante avec des questions fermées et des demandes d'achèvement entraînent des réponses sous forme de mots et expressions ou des réponses simples. Par ces questions, l'enseignante tente de relancer le débat et d'apporter des explications afin de recentrer l'attention des élèves et de leur faciliter la tâche. En effet, ces derniers semblent avoir des difficultés à exprimer un point de vue opposé.

Extrait 2

- TP 114** E Am : l'internet donne des informations
- TP 115** P: donc l'internet permet de renouveler // d'actualiser les informa / les informations / très bien / on peut dire c'est une fenêtre / c'est une fenêtre comment? / ouverte ou fermée? **question alternative**
- TP 116** E: ouverte / ouverte/ **réponse avec un mot**
- TP 117** P: c est une fenêtre ouverte sur le ? **Demande d'achèvement**
- TP 118** E: le monde **réponse avec un mot**
- TP 119** P: sur le monde pour avoir des informations sur telle personne ou sur tel pays il n'a pas mieux que d'utiliser l'internet

L'enseignante par le biais de l'hétéro-reformulations, reprend les propos de l'élève au TP115. Elle enchaîne ensuite avec des demandes d'achèvement afin d'alimenter le débat, pensant ainsi qu'elle avance dans le cours. Ceci entraîne des réponses sous forme de mots.

- Réponse avec un énoncé

Extrait 1

- TP 224** E Sa: c'est un nuisible/
- TP 225** P: c'est un dispositif/
- TP 226** E Sa: c'est un dispositif / à l'homme / parce que\
- TP 227** P: c'est un dispositif // nuisible **interruption/ reprise avec correction**
- TP 228** E Sa: nuisible
- TP 229** P: attends Sara / c'est un dispositif nuisible à l'homme parce que ?/
- TP 230** E Sa: il y a des photos/ qui donne la dégradation des sociétés/ **réponse sous forme d'énoncé**
- TP 231** P: reprends / donne-moi toute ton idée / dès le début / oui / l internet /
- TP 232** E Sa : l'internet c'est un dispositif nuisible **réponse sous forme d'énoncé**

TP 233 P: dispositif

TP 234 E Sa : dispositif nuisible à l'homme

Grâce à l'aide de l'enseignante qui reformule et intervient pour apporter des corrections, l'élève parvient à produire des réponses sous forme d'énoncé. Il s'agit d'une coénonciation réparatrice.

Extrait 2

TP 312 E Sa : l'internet est une cause les maladies

TP 313 P: elle cause des maladies oui par exemple ?

TP 314 E Sa : un exemple l'obèse **réponse sous forme d'expression (exemplification)**

TP 315 P: très bien / la personne qui utilise / la personne qui utilise constamment / risque de devenir obèse / risque de devenir obèse pourquoi ? / Qu'est ce que ca veut dire une personne obèse ?/

TP 316 E Sa: parce que les manques d'activités de sport/
réponse sous forme d'énoncé

L'enseignante intervient au TP 313 et demande un exemple pour inciter l'élève à parler davantage. Au TP 315, elle pose une autre question, ce qui amène l'élève à produire un énoncé avec l'articulateur logique « parce que » au TP 316

- Prise de parole spontanée sous forme d'énoncé avec un verbe

Ci-dessous des extraits relevés du corpus où les élèves interviennent avec des prises de parole sous forme d'énoncés simples et complexes. Il est à noter que seul un élève a manifesté son implication (pronom personnel « je » et sa prise de position (je suis contre) :

Extrait 1

TP 49 P : ça permet aux gens de communiquer entre / entre eux / donc je peux me/ connecter oui Sara

TP 50 E Sa: euh/ euh je suis pour l'internet / **parce que** / l'utilise / l'utilise pour reste /pour reste connectée **énoncé complexe/ pronom personne « je » / expression de l'accord « je suis pour »**

Extrait 2

TP 172 E As : tout le monde dit / que l'internet est une arme à double tranchant / c'est juste mais / comme nous avons / utiliser avec une manière correcte / il n'est pas négatif / donc l'internet a beaucoup des / des avantages **énoncé complexe**

Extrait 3

TP 317 E Sa : l'internet est une cause les maladies

énoncé simple

Extrait 4

TP 320 E As: l'internet captive jeune / et devient leur moyenne de distraction

prise de parole spontanée sous forme d'énoncé

1.4. Analyse du cours 4

1.4.1. Présentation du cours

Ce cours s'inscrit, comme les trois autres cours, dans le cadre de la séquence : organiser son argumentation. L'enseignant a planifié son cours comme suit :

Rappel de la signification du verbe « argumenter »

Proposer des thèmes variés en relation avec le sport et le cinéma et autour desquels les élèves sont appelés à débattre. Les objectifs sont déclinés comme suit :

- Prendre la parole pour exprimer des goûts, donner et défendre son point de vue
- Emploi des verbes d'opinion et des articulateurs logiques

1.4.2. Les fonctions d'étayage activées par l'enseignant

Nous avons, tout comme pour les cours précédents, relevé et analysé les différentes fonctions d'étayage⁷⁶ que l'enseignant assume tout au long du cours qui porte sur les loisirs et les voyages.

⁷⁶ Voir annexe 12 : tableau détaillé des différentes fonctions d'étayage activées par l'enseignant 4

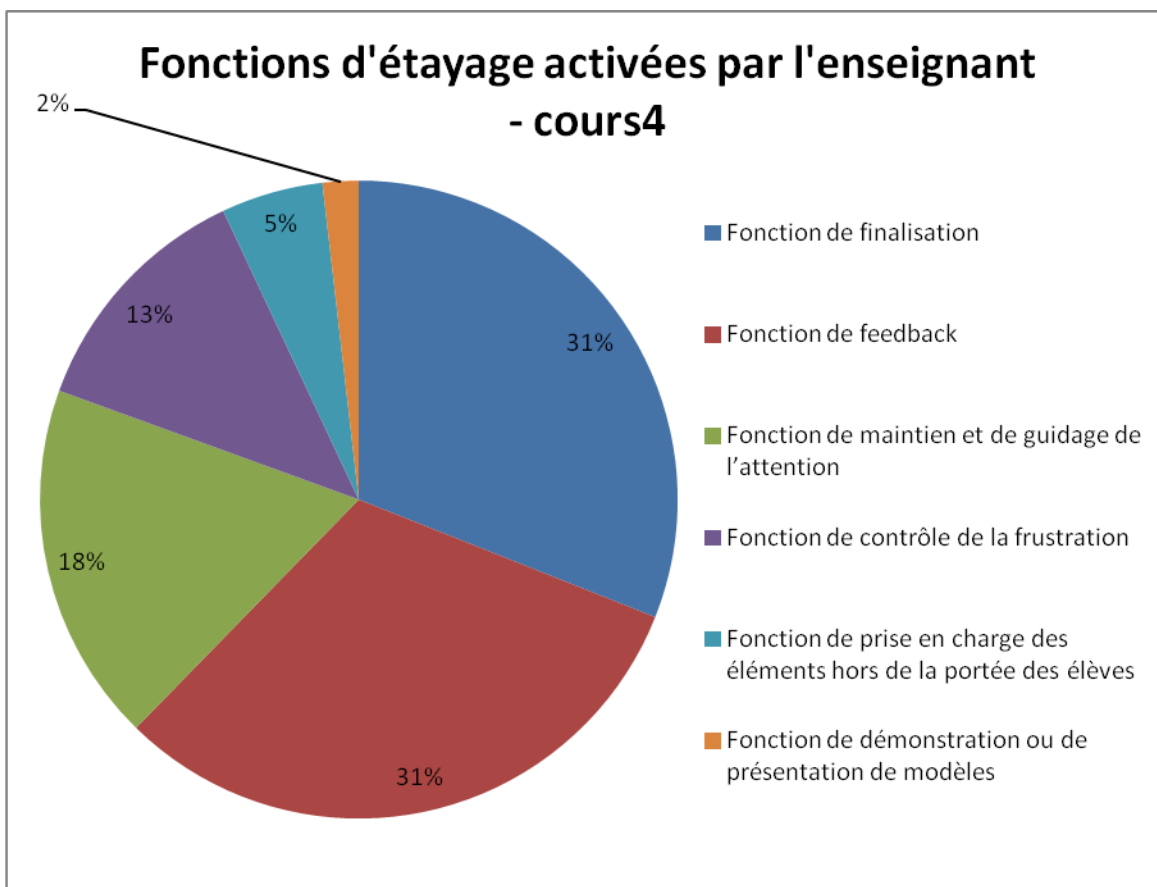


Figure 7 : Graphique des fonctions d'étayage activées par l'enseignant – Cours4

-Les fonctions de finalisation et de feedback sont celles qui sont les plus activées (31%), puis celle de maintien et de guidage de l'attention (18%) et enfin celle de contrôle de la frustration (13%). La fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves occupe l'avant dernière place (5%). La fonction de démonstration ou de présentation de modèles est de 2%.

Les deux fonctions les plus développées sont donc celles de finalisation et celle de feedback. L'enseignant donne des consignes et reprend des réponses données par les élèves. La fonction de maintien et de guidage de l'attention occupe, quant à elle la troisième place des fonctions d'étayage. L'enseignant tente de s'adapter au rythme de ses élèves en ajustant ses propos, relance le questionnement afin d'inciter les élèves à prendre la parole. Face à des élèves ayant un problème de bagage linguistique et des difficultés à s'exprimer, la fonction de contrôle de la frustration ainsi que celle de prise en charge des éléments hors de portée des élèves sont activées. En effet, l'enseignant procède par une série d'auto-reformulations et d'hétéro-

reformulation afin de simplifier la tâche à ses élèves Il va jusqu'à les « bousculer » en utilisant des injonctions telles que « bougez-vous » « allez-y » « vous dormez » « quelqu'un d'autre » (fonction de contrôle de la frustration)

Les séquences qui suivent, tirées de notre corpus, illustrent le recours à ces différentes formes d'étayage

- **Fonction de finalisation**

Extrait 1

TP 29 P : je vais vous donner un exemple euh /et on va essayer de trouver un thème /sur lequel /nous allons travailler ensemble /regardez#/ regarder #/quel sport aimerez-vous exercer ? d'accord ! si vous voulez d'une autre /d'une autre façon quel sport aimez-vous ? d'accord ? vous avez Sûrement un choix ?

TP 30 E : oui

TP 31 P : bien↓dites pourquoi /vous avez / choisi ce sport ? il faut d'abord di::re quel genre de sport ?/ nous avons combien de sport ?

Extrait 2

TP 428 P : **tout le monde doit /intervenir d'accord ? essayez#///** quel genre de film /aimez-vous voi::r↑ ? // quel genre de film aimez-vous voir ? justifiez votre point de vue / on vous demande justifiez c'est-à-dire donner les raisons de votre↑ ?/ de choix d'accord ?/alors //on commence/Chibani !

TP 429 E Chi: les films (d'action)

TP 430 P : les films

TP 431 E Chi: d'action (prononce en Anglais)

TP 432 P : d'action d'action c'est en Anglais les films d'action /quel genre de films d'action ?

L'enseignant propose le thème du sujet à débattre. Il le négocie avec ses élèves. Il donne et explicite ainsi la consigne. Son objectif est d'amener les élèves à donner un point de vue et à apporter des arguments (TP 31/ 428). Au TP 428, il donne la consigne et les incite à s'impliquer (enrôlement), il reformule ses propos, puis celui de l'élève au TP 432. Ainsi, pour prévenir les difficultés des élèves, ce dernier « [...] se fait l'interprète de ses propres énoncés

et de ses reformulations » (Blondel, 1996 : 50) mais aussi l'interprète des énoncés des élèves dans le but de permettre aux élèves l'accès au sens.

- **Fonction de feedback et fonction de maintien et de guidage de l'attention**

Dans les extraits qui suivent, on voit bien comment cette fonction est activée par l'enseignant tout au long de ses interventions

Extrait 1 :

- TP 160 E Bel : plaisir/ **c'est très bien**/ lorsqu'il y a une ambiance euh/ une grande ambiance **évaluation positive**
- TP 161 P : voilà ! **c'est bien** / ça aussi **c'est bien** ! Tlemçani loui **évaluation positive**
- TP 162 E TI: c'est bien pour l'obésité
- TP 163 P : oui c'est bien pou::r ?
- TP 164 E TI : l'**obésité**
- TP 165 P : **oui::** /pour **les gens obèses** /vous savez ce que c'est que des gens obèses ? (geste) *les gens qui son:t ? **reprise/validation**
- TP 166 E : grands
- TP 167 P : gros pas grands /gros quand il fait du sport il peut ? il peut perdre de son ? poids et peut ? **apporte une information d'ordre lexical**
- TP 168 E : **maigrir**
- TP 169 P : **maigrir** voilà/ ensuite **reprise /validation**

Extrait 2 :

- TP 523 E Bel: j'aime les films comédie
- TP 524 P : j'aime les films de ? comment les films ?
- TP 525 E Bel : **de comédie**
- TP 526 P : **de comédie** ah ! où il y a de la comédie voilà **Reprise/validation**
- TP 527 E Bel: parce que **j'aime rire**
- TP 528 P : ah !/ **elle aime rire**/et ça c'est bien /le propre de l'homme c'est le ? **Reprise / validation**

- TP 529 E : le rire
- TP 530 P : le rire **Reprise/ validation**
- TP 531 E Bel : le rire c'est bien pour le euh /pour le stress
- TP 532 P : *c'est très bien voilà /ça c'est bien* elle aime Rire /et quand on rit généralement /qu'est ce qui se passe au fond de nous ?
évaluation positive / manifeste son intérêt pour l'intervention de l'élève
- TP 533 E X : on est bien
- TP 534 E Be: **ça repose/** on se sent à l'aise
- TP 535 P : **ça repose** oui effectivement ça repose la personne **reprise/validation**
- TP 536 E Be: **ça repose le moral**
- TP 537 P : **ça repose le moral très bien oui et elle a dit aussi ?/ elle ?/** c'est bien pour le stress il y a des gens qui sont stressés / et quand il rit /généralement /généralement ça se dilate hein !oui **et toi ?**
Reprise avec validation/ attire l'attention des élèves sur ce qui a été dit (fonction de feedback suivie de la fonction de maintien et de guidage de l'attention)

L'enseignant valide et réitère les réponses de ses élèves mais il apporte aussi des évaluations positives. Il manifeste son intérêt pour les réponses apportées par son élève du TP 523 au TP 537 en les répétant, ce qui lui permet non seulement de les valider mais aussi de les rendre audibles à l'ensemble de la classe (TP 537 : elle a dit aussi) pour attirer leur attention quant aux buts communicationnels. Il guide l'élève afin de l'amener à donner d'autres réponses. Il s'agit également de la fonction de maintien et de guidage de l'attention (TP 523-537). Cette fonction permet aussi à l'enseignant d'assurer le respect de la prise de parole et l'organisation des tours de parole. L'usage de l'anaphorique « elle » montre bien le changement de la situation d'énonciation : l'enseignant, qui était dans un échange avec E Bel , s'oriente ensuite vers l'ensemble de la classe afin de capter l'attention des élèves en manifestant son intérêt pour la réponse donnée comme c'est le cas dans les deux séquences qui suivent :

Extrait 1

- TP 74 P : bien ! alors /je voudrais que quelqu'un: / se lève / ET on va discuter //pourquoi pas toi // oui / d'accord /alors // quel est ton sport préféré ?
délègue la parole à un élève ayant levé le doigt
- TP 75 E Be: le football

L'enseignant donne la parole à un élève ayant levé le doigt au TP 74. Il utilise le pronom indéfini « on » pour l'impliquer dans la tâche.

Extrait 2

- TP 187** P : pardon ? quand vous parlez levez le doigt# pour que je puisse vous entendre et puisse vous voir **(Rappel du respect de la prise de parole en classe)**
- TP 188** E Mo : monsieur c'est bien pour les femmes maintenant
- TP 189** P : c'est bon pour les femmes ? /et pour les fi::lles ? /pourquoi le football n'était pas bon pour les filles ?
- TP 190** E Mo : pour les filles c'est le meilleur sport
- TP 191** P : si il y a beaucoup de euh/ il y a beaucoup d'équipes féminines maintenant ! **oui !** **désigne une élève ayant levé le doigt**
- TP 192** E : oui
- TP 193** E Chi : c'est le meilleur pour la femme
- TP 194** P : le handball ou le le football ?
- TP 195** E Chi : le handball
- TP 196** P : le handball oui c'est un sport de femme ? oui:: c'est bon pour les femmes ou généralement tous les sports sont bons pour /que ce soit pour /les hommes ou pour ? **demande d'achèvement**
- TP 197** E : les femmes
- TP 198** P : les femmes/ je dirai il y a certains sports qui: / ne sont PA::s /je dirai ne sont pas bons pour les↑ ?
- TP 199** E : femmes
- TP 200** P : les femmes ↓ lesquels par exemple ? **oui ! (désigne un élève ayant levé le doigt)**
- TP 201** E Me: la boxe
- TP 202** P : la boxe / et pourtant il y des femmes qui font de la boxe hein !! **quelqu'un d'autre**

L'enseignant au TP 187 rappelle le respect du tour de parole, et distribue la parole au TP 200 et TP 202. Il progresse au fur et à mesure et rebondit sur les réponses des élèves, manifestant ainsi son intérêt tout en apportant des commentaires et explications, relance le questionnement afin de faire avancer le débat aux TP 189-191-196-198-202. Dans l'exemple qui suit, il rappelle et recentre l'attention des élèves sur le sujet du débat :

Extrait 3

- TP 271** P : le golf /mais il y a toujours une équipe /il y a toujours une équipe / bon on revient /on revient au:x / aux arguments / **on s'éloigne un peu du sujet** /alors un autre élève /demoiselle quel est ton sport préféré ?
- TP 285** P : **pourquoi vous sortez du sujet ? /vous vous sortez rapidement du sujet** /nous avons un choix à faire /une fois que ce choix est fait / on passe directement aux raisons/ quels sont ces arguments ? argument /argument un tu dis↑ /développe le corps argument deux ?

- Fonction de contrôle de la frustration

Extrait 1

- TP 316** P : il ne fait pas espérer j'aimerais que ce soit (silence) **aidez votre camarade /bougez un peu! allez # aidez là #!** elle a dit ça développe le corps
- TP 317** E Ta : parce que c'est bien pour les muscles pour la santé
- TP 318** P : ça/ **on est toujours on tourne toujours autour du pot** ça développe le corps/ ça développe les muscles/ ça développe la personne/ **quoi encore ? Allez-y**
- TP 319** E : monsieur/c'est bien pour les battements du cœur
- TP 320** P : c'est bon pour les battements du cœur **c'est bien !**

Le discours de l'enseignant se caractérise par un '*dire de faire*' (Cicurel, 2011) L'enseignant encourage les élèves à participer et prendre part au débat au TP316 (bougez un peu ; allez- il les secoue en quelque sorte) et à apporter d'autres arguments que ceux qui ont déjà été cités (TP 318). Cette injonction « quoi/encore/**allez-y** » fait suite à des réponses déjà apportées où l'enseignant demande plus de production orale des élèves. Des interventions de ce type sont assez nombreuses et sont relevées tout au long de la séance. L'objectif est d'inciter les élèves à participer à la dynamique interlocutive. En effet la fonction essentielle des injonctions est

de servir au maintien et à la progression de l'interaction mais manifeste surtout l'encouragement à une prise de parole. C'est le cas également dans les séquences ci-dessous :

Extrait 2

TP 99 P : onze !//onze joueurs sur le terrain / avec des remplaçants / nous avons un gardien de but nous avons des arrières etc. etc. d'accord ! maintenant tu vas nous donner les raisons de ton choix/// **allez ! vas-y #! plus vite**
injonction incitative

Extrait 3

TP 398 P : pour diminuer le poids /c'est ce qu'elle a dit votre camarade tout à l'heure/ pour pour les gens obèses ça aussi c'est bon !oui c'est très bien !**continuez /continuez#**/c'est très bien **injonction incitative**

Extrait 4

TP 433 E Chi: les films policiers

TP 434 P : les films ? policiers **allez Chibani ! allez #** **injonction incitative**

- Fonction de prise en charge des éléments hors de la portée des élèves

Extrait 1

TP 461 E Mo: monsieur ce qu'on nous montre c'est vrai / ce qu'on montre c'est vrai

TP 462 P : c'est-à-dire des films authentiques !/des films réels !

TP 463 E Mo : oui

TP 464 P : **on dit des films authentiques** / c'est-à-dire des histoi::res↑ ?/

TP 465 E Mo: se sont passées

TP 466 P : qui se sont ?

TP 467 E Mo : passées

Dans cet exemple, la focalisation sur le code se fait par la reformulation des propos de l'élève au TP 462 (hétéro reformulation). Ceci démontre bien qu'il s'agit d'une situation en milieu guidé où la communication didactique prend alors le dessus. L'élève au TP 461 n'ayant pas trouvé l'expression qui convient, a eu recours à une paraphrase. L'enseignant intervient au TP 462 pour venir en aide à l'élève et lui donner l'expression manquante « des films authentiques » tout en apportant une explication par souci d'intercompréhension.

Extrait 2

- TP 288** P : moi /je /je ne t'ai pas demandé ça /je t'ai demandé quel est ton choix /tu tu as fait un choix ?
- TP 289** E Kh: oui
- TP 290** P : bien ! donne-moi tes raisons
- TP 291** E Kh : la première raison j'aime la natation /
- TP 292** P : aimer la natation ? quand on choisit c'est parce qu'on a aimé↑ ! d'accord ? euh **ensuite** ?
- TP 293** E Bel : parce qu'il y a un contact avec euh /un intelligent animal/ euh le cheval /il y a un contact.
- TP 294** P : il y a un contact ?
- TP 295** E Bel : oui//avec euh un animal
- TP 296** P : j'ai PAS saisi euh /tu parles de son sport ?
- TP 297** E Bel: oui
- TP 298** P : il y a un contact ?
- TP 299** E Bel: oui
- TP 300** P : une relation ?
- TP 301** E Bel: oui
- TP 302** P : entre
- TP 303** E Bel : avec l'animal
- TP 304** P : avec l'animal ?
- TP 305** E Bel: oui
- TP 306** P : quel animal ?
- TP 307** E Bel: le cheval
- TP 308** P : le cheval ?(silence) ah ! l'équitation oui! Ah ! ça c'est autre chose /la c'est autre chose /équitation il y a une relation entre /la personne /et l'animal quelle est cette relation ?

Dans cet extrait, l'enseignant, face à un élève en difficulté, reformule et simplifie la consigne au TP 288. L'élève parvient à donner une réponse au TP 289. Il l'encourage à poursuivre son

idée au TP 290 mais celui-ci adopte une stratégie d'évitement. Une élève en profite au TP suivant pour intervenir mais crée un malentendu. En effet, cette dernière confond le mot « natation » avec le mot « équitation ». Le professeur n'a apparemment pas compris l'intention de l'élève, ce qui donne lieu à une série de questions et de répétitions du TP 292 au TP 308. L'élève qui est intervenue pour venir en aide à sa camarade, parle d'équitation alors que le thème était la natation. Ce n'est que vers la fin que l'enseignant apporte la réponse à l'élève qui a confondu les deux mots désignant les deux sports. Il reprend tout de même l'idée de l'élève en manifestant son intérêt pour son intervention et va même jusqu'à l'approfondir dans les TP qui suivent (voir annexe 1).

Extrait 3

- TP 559** P : qui paient les pots cassés ? qui sont les victimes de ce divorce ? c'est les enfants c'est ça ?
- TP 560** E Kh: oui
- TP 561** P : bien ces enfants /qui vont // qui vont /vivre / des moments ?difficiles /
- TP 562** E Kh : très difficiles
- TP 563** P : oui /donc qu'est ce qui va se passer ? qu'est ce qui va se passer ?
- TP 564** E Kh: quoi ?
- TP 565** P : ces gens qui sont victimes auront des problèmes ? /quels genres de problèmes
- TP 566** E Kh: avec un geste [in h iraf] (délinquance) **stratégie de substitution**
- TP 567** P : on appelle ça de la délinquance juvénile/ la la délinquance c'est-à-dire de qu'on peut arriver justement mais ça /ça nous fait sortir un peu du problème /d'accord ? **coénonciation en réparation**

Dans cet exemple, l'enseignant tente d'amener l'élève à reformuler ses propos et l'élève, en contrepartie, tente d'exprimer son idée qui se résume au mot délinquance. L'élève en arrive au TP 566 à donner la réponse en L1 et demande indirectement à l'enseignant d'intervenir pour traduire le mot, chose que fait l'enseignant au TP 567. Il s'agit donc d'une demande d'aide de l'élève en difficulté que l'on peut ainsi considérer comme une forme d'étayage.

Extrait 4

- TP 102** E Mo : l'équipe adverse de euh // (silence)
- TP 103** P : tu as mal compris la question / regarde #/ quel SPORt aimeriez-vous exercer ? /d'accord ?bien maintenant / les raisons de ton choix / pourquoi tu l'as choisi ce sport ? **auto-reformulation**
- TP 104** E H: les causes
- TP 105** P : voilà !/on n'a pas choisi un sport au hasard / ! tu comprends ? il y a des raisons /qui nous poussent/ à choisir telle /ou telle/ autre chose!/ quand vous allez acheter des vêtements par exemple /qu'est-ce que vous allez faire ? **(exemple en contexte)**

Face à un élève en difficulté, l'enseignant tente de réexpliquer la tâche en reformulant ses propos tout en donnant des exemples (TP 103/105 – fonction de démonstration et présentation de modèle).

Extrait 5

- TP 568** E Cha: j'aime beaucoup les films euh d'amour
- TP 569** P : tu aimes beaucoup les films ?
- TP 570** E Cha : d'amour
- TP 571** P : les films d'amour oui pourquoi ?
- TP 572** E Cha: parce que euh/c'est un film réaliste /par exemple comme Titanic
- TP 573** P : un film réaliste ? j'aurais préféré un film ré- ?// (silence- stratégie d'évitement de l'élève) **réel authentique**
- TP 574** E Cha: parce qu'il\
- TP 575** P : il nous retrace quoi ? **interruption / contre étayage**
- TP 576** E Cha: le film euh / le film Titanic construit une histoire de deux personnes réelles euh/ c'est un **bel** film euh\
- TP 577** P : c'est un **BEAU** **hétéro correction**
- TP 578** E Cha: c'est un **beau** film / qui construit euh **qui construit** une histoire \
- TP 579** P : **qui REtrace** l'histoi::re **hétéro correction**
- TP 580** E Cha : **qui retrace** l'histoire de euh (silence) **stratégie d'évitement**

TP 581 P : l'histoire de deux personnes de ? de deux personnes /de sexes différents /si tu veux c'est tout ? c'est tout ce que tu as à dire? **coénonciation en réparation**

L'enseignant se focalise sur la correction formelle (répétition réparatrice) de l'énoncé de l'élève. Ainsi, aux TP 577 et 579 son intervention corrective porte uniquement sur l'élément incorrecte (beau au lieu de bel) et (retrace au lieu de construit). Cette correction est acceptée par l'élève puisqu'il les reprend aux TP 578 et 580. Ces « répétitions correctes » sont « une prise en écho » (Matthey, 2003) de l'énoncé de l'enseignant. Au TP 575, une trop grande focalisation sur la forme au détriment de l'aspect communicatif amène l'enseignant à interrompre l'élève (vol de tour de parole) et à reprendre lui-même la parole (position d'expert et de sur-énonciateur). Face à une telle focalisation, l'élève préfère se taire au TP 580 (stratégie d'évitement). Au TP 581 l'enseignant tente de le relancer et de l'aider, interprétant son hésitation comme une demande d'assistance.

Dans les extraits qui suivent, l'enseignant donne la réponse sans laisser le temps aux élèves de répondre et va jusqu'à donner les premières syllabes du mot attendu (contre-étayage)

Extrait 1

- TP 64** P : les jeux d'échecs / très bien //il y a un autre sport /aussi qu'on appelle le ? scra - ?/ble ça aussi: c'est un sport / un sport qui demande ? (geste pour signifier l'intelligence)
- TP 65** E You: la tête\
- TP 66** P : pas la tête ! pas la tête ! ça demande ?
- TP 67** E : Bout : l'intelligence
- TP 68** P : l'intelligence la réflex- ?
- TP 69** E : la réflexion
- TP 70** P : la réflexion / il faudrait réfléchir
- TP 71** E You: réfléchi
- TP 72** P : d'accord !
- TP 73** E : oui

Au TP 64, l'enseignant donne lui-même la réponse et au TP 68 il va même jusqu'à donner la première syllabe du mot. On retrouve un cas similaire également dans les extraits suivants :

Extrait 2

TP 48 P : judo / ça c'est le /ce qu'on appelle des sports de↑ ? des sports de **com-** ?

TP 49 E : bat

TP 50 P : combat /oui les sports de combat

Extrait 2

TP 318 P :ça vous donne un co::rps **élan-** ? **élan-** !

TP 319 E : élan-

TP 320 P : alors

Extrait 3

TP 150 P : oui si tu veux parce que /et et on appelle ça les joueurs **pro-fessio-** ?

TP 151 E : professionnels

TP 152 P : professionnels voilà/c'est pour ça c'est pour le joueur professionnel qui joue pour gagner de ?

TP 153 E : de l'argent

TP 154 P : de l'argent mais lui est ce qu'il gagne pour de l'argent ? tu joues pour gagner de l'argent toi ?

TP 155 E : non !

TP 156 P : donc il joue pour le↑ ? (silence)il joue pour le //plai- ? (geste)

TP 157 E : plaisir

Extrait 4

TP 474 P : d'abord d'abord d'abord le film /est un MOyen de dis ? ///**distraction** /pourquoi tu regardes la télévision ? la première des choses pourquoi tu regardes la télévision ? /c'est pour passer le:?

TP 475 E Bel : le loisir

TP 476 E Mo: le temps pour passer le temps

TP 477 E X: le passé

TP 478 P : et passer le temps c'est une ?

TP 479 E You: les informations

TP 480 P : c'est une distraction

donne la réponse

La réponse « distraction » est apportée directement par l'enseignant suite à une pause moyenne. L'enseignant tentera d'ailleurs dans les tours qui suivent, de faire répéter le mot mais n'y parvient pas alors il le reprend lui-même au TP 480.

Extrait 5

TP 235 P : comment qu'on appelle ça ? comment qu'on appelle ça ? on appelle ça ↑ /on euh /on appelle ça un côté positif et un côté négatif /moi je dirai le Rlsque **donne la réponse**

1.4.3. Indicateurs de performance des apprenants

Tout comme les cours précédents, nous avons procédé à un calcul du taux de participation des élèves au cours de la séance, celle de l'enseignant étant incluse. Nous avons également calculé le taux de participation de chaque apprenant par rapport aux interventions des apprenants uniquement (sans celle de l'enseignant). Les résultats obtenus ont été classés dans le tableau comme suit :

Tableau 16 : Nombre de tours de parole par participant dans le cours 4

Participants	Nombre de tours de parole	Taux de participation des élèves + enseignant (P) (%)	Taux de participation des élèves – enseignant exclu (%)
P	286	46.28	
E Al	1	0.16	0.30
E Adh	2	0.32	0.60
E Be	14	2.27	4.22
E Bel	24	3.88	7.23
E Ben	15	2.43	4.52
E Bou	1	0.16	0.30
E Ba	1	0.16	0.30
E Cha	4	0.65	1.20
E Chi	22	3.56	6.63
E Dj	5	0.81	1.51
E Gu	1	0.16	0.30

E H	1	0.16	0.30
E Kh	21	3.40	6.33
E Ma	7	1.13	2.11
E M	1	0.16	0.30
E Me	9	1.46	2.71
E Mr	8	1.29	2.41
E Na	1	0.16	0.30
E T	6	0.97	1.81
E Ta	6	0.97	1.81
E TI	2	0.32	0.60
E You	39	6.31	11.75
E X	10	1.62	3.01
E Dja	7	1.13	2.11
E Ka	2	0.32	0.60
E Sed	1	0.16	0.30
E Mo	28	4.53	8.43
E Ch	4	0.65	1.20
E Ab	3	0.49	0.90
E Khe	2	0.32	0.60
E MA	7	1.13	2.11
E Am	3	0.49	0.90
E T	6	0.97	1.81
E	68	11.00	20.48
Total/ élèves	332	53.72	

Les chiffres et résultats obtenus indiquent toujours une forte monopolisation de la parole par l'enseignant avec un taux de participation très élevé (environ 46%). L'enseignant doit assurer le contrat didactique et veiller à ce que ses apprenants participent au débat. Nous constatons également que le taux de participation de certains élèves est nettement supérieur à celui des autres. Sur les 38 élèves, 22 ont participé durant la séance, soit un peu plus de la moitié. L'enseignant a ainsi tenté de faire adhérer l'ensemble de la classe à l'activité.

Les résultats obtenus concernant la participation inégale des élèves nous amène, tout comme pour les cours précédents, à analyser leur performance avec, pour indicateurs, la structure et la formulation de leurs réponses⁷⁷. Ces dernières sont réparties comme suit : une prise de parole en réponse à des questions de l'enseignant, sous forme d'énoncés simples et complexes (14%) sous forme de mots et d'expressions (37%), des réponses simples (oui/non : 10%), des réponses incorrectes (5%). Ils ne trouvent pas de réponses aux questions de l'enseignant à 3%. Le taux de prise de parole spontanée est relativement moyen dans la mesure où il atteint 30% (21% sous forme d'énoncés simples et complexes 9% sous forme de mots et expressions). Seulement deux réponses sont données en L1.

La représentation graphique qui suit met en exergue les taux des différents indicateurs de performance des apprenants durant la séance de production orale et d'établir des comparaisons entre eux. Ceci nous permettra, par la suite, dans le chapitre consacré à l'interprétation des données, de vérifier si les objectifs de la séance ont été atteints.

⁷⁷ Voir annexe 19 : tableau détaillé des indicateurs de performance des élèves – cours 4

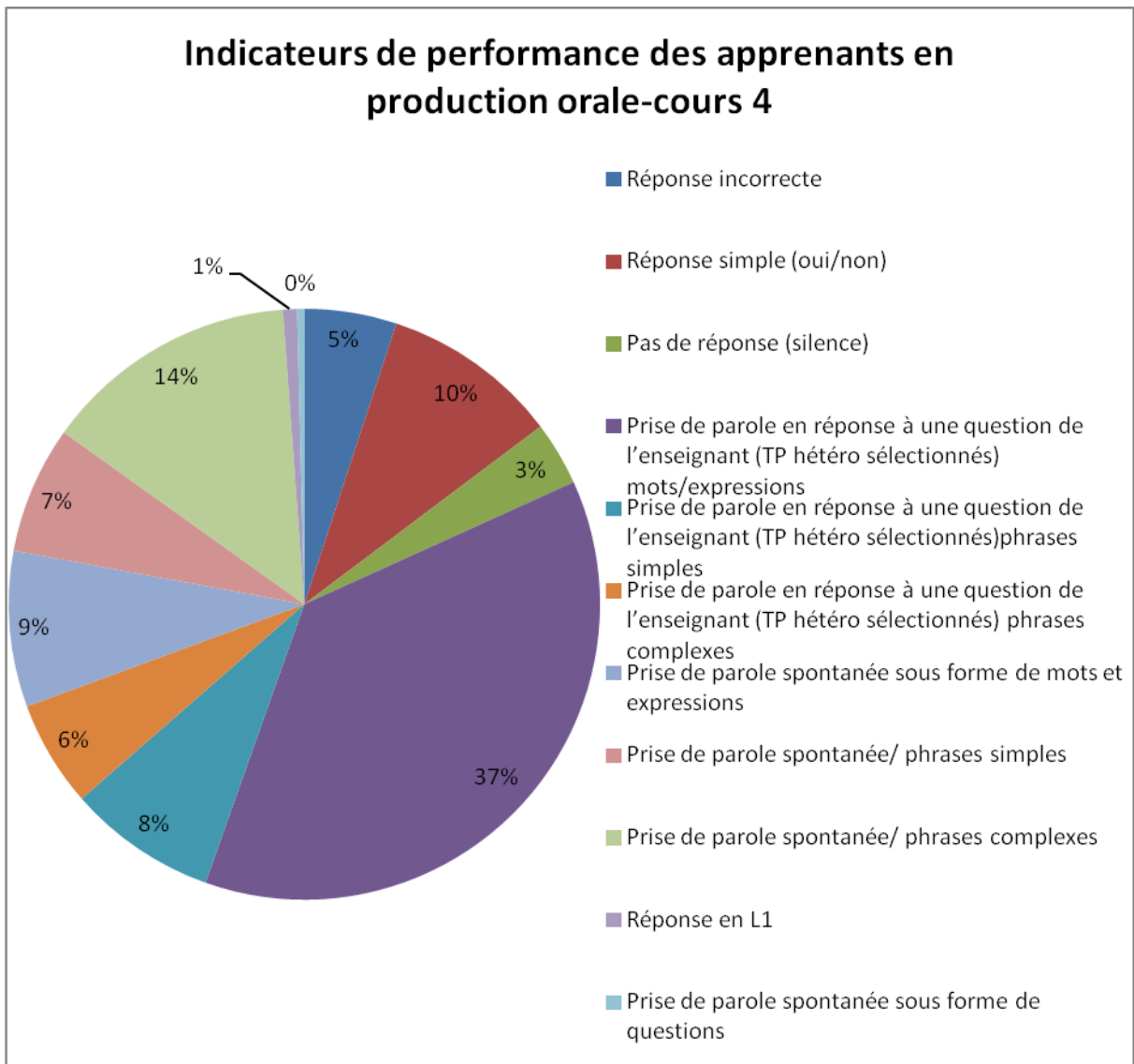


Figure 8: Graphique des indicateurs de performance des apprenants en production orale-cours 4

Les stratégies d'étayage de l'enseignant durant l'activité de production orale ont entraîné certaines interventions des apprenants de type :

- Une forte prise de parole en réponse à une question de l'enseignant sous forme de mots et d'expressions (37%) et sous forme d'énoncés simples et complexes (14%) et
- Une prise de parole spontanée assez faible sous forme de mots ou expression (9%) et sous forme d'énoncés simples et complexes (21%)
- Un taux assez élevé de réponses simples par oui ou non 8%
- Peu de réponses incorrectes

Ainsi, ces éléments reviennent de manières récurrentes. Pour illustrer notre propos, nous présentons quelques exemples tirés de notre corpus :

- **Réponse sous forme de mots ou expressions**

Extrait 1

- TP 31** P : bien↓dites pourquoi /vous avez / choisi ce sport ? il faut d'abord di::re quel genre de sport ?/ nous avons combien de sport ?
- TP 32** E : beaucoup
- TP 33** P : si vous voulez vous avez beaucoup de sport / exemple ?
- TP 34** E : **football**
- TP 35** P : je voudrais que ça soit ↑ dans l'ordre
- TP 36** E You: basket-ball
- TP 37** E Al: **football**
- TP 38** E Ts : **tennis**
- TP 39** P : du tennis
- TP 40** E : **le volley**
- TP 41** P : le volley
- TP 42** E Ba: **l'automobile l'automobile**
- TP 43** P : l'automobile
- TP 44** E X : le sport du volley
- TP 45** E Ka: **handball**

Les questions simples et les demandes d'achèvement de l'enseignant entraînent des réponses sous forme de mots (TP32,34,36,38,40,42,44,45). Ces premières questions servent de tremplin pour amener les élèves à exprimer leur point de vue, par la suite, des réponses de ce genre ne sont plus tolérées comme dans la séquence ci-dessous :

Extrait 2

- TP 74** P : bien ! alors /je voudrais que quelqu'un : / se lève / ET on va discuter //pourquoi pas toi // oui / d'accord /alors // quel est ton sport préféré ?
- TP 75** E Be: le football

TP 76 P : ces mots-là /ne jamais donner des mots

- **Réponse sous forme d'énoncé**

Extrait 1

TP 189 P : c'est bon pour les femmes ? /et pour les fi::lles ? /pourquoi le football n'était pas bon pour les filles ?

TP 190 E Mo : pour les filles c'est le meilleur sport

réponse sous forme d'énoncé

Extrait 2

TP 290 P : bien ! donne-moi tes raisons

TP 291 E : la première raison j'aime la natation **réponse sous forme d'énoncé/
pronom personnel « je »+ verbe aimer**

Extrait 3

TP 532 P : c'est très bien voilà /ça c'est bien elle aime Rlre /et quand on rit généralement /qu'est ce qui se passe au fond de nous ?

TP 533 E Bel: **on** se sent à l'aise

réponse sous forme d'énoncé

TP 534 E Be: ça repose

réponse sous forme d'énoncé

Extrait 4

TP 361 P : comme un poisson !t'aimes les poissons ? assieds-toi# c'est bien un autre sport / c'est bien un garçon éveillé ! personne ? oui pourquoi pas toi!

TP 362 E Ma : le sport que j'aime euh/ le volley parce qu'il n'a pas d'accident

réponse sous forme d'énoncé complexe

Dans ces séquences, les sollicitations et questions ouvertes de l'enseignant entraînent des réponses sous forme d'énoncés.

- **Prise de parole spontanée (sous forme d'énoncés simple/ mots et expressions)**

Extrait 1

TP 211 P : oui:: l'agilité du corps/ c'est bien /oui je t'attends Chibani **allez #! bougez un peu # !les garçons ! oui**

Injonction / incitation à la prise de parole

TP 212 E Ta: c'est un sport collectif

prise de parole spontanée/ énoncé

TP 213 P : c'est un sport collectif / c'est un sport populaire oui allez-y# !

TP 214 E Adh: c'est bon pour la/ bon pour la circulation du sang

prise de parole spontanée / énoncé

Extrait 2

TP 318 P : ça/ on est toujours on tourne toujours autour du pot ça développe le corps/ ça développe les muscles/ ça développe la personne/ quoi encore/ allez-y

TP 319 E X : monsieur/c'est bien pour les battements du cœur
prise de parole spontanée / énoncé

Extrait 3

TP 334 P : bronzé hé hé l'est beau ça non ? ensuite ? **ça dort/ça dort !**

TP 335 E Mo: elle forme les épaules
prise de parole spontanée sous forme d'énoncé (phrase simple)

Voulant maintenir le rythme et impliquer d'autres élèves pour intervenir, l'enseignant enchaîne avec des incitations à des prises de parole afin d'animer le débat sous forme d'injonctions (fonction de contrôle de la frustration). Ces incitations entraînent des prises de parole sous forme d'énoncé. La fonction essentielle donc des injonctions, comme nous l'avons vu en amont, est de servir au maintien et à la progression de l'interaction. Mais, cela montre surtout, l'encouragement de la prise de parole par les élèves, de la part de l'enseignant.

- **Prise de parole spontanée sous forme d'énoncé complexe**

Dans les extraits qui suivent, l'on peut relever des marqueurs d'implication de l'élève (pronom personnel, verbe pour exprimer des goûts) ainsi que des articulateurs logiques servant à introduire un argument

Extrait 4

TP 523 E Bel: **j'aime les films comédie**

TP 524 P : j'aime les films de ? comment les films ?

TP 525 E Bel : de comédie

TP 526 P : de comédie ah ! où il y a de la comédie voilà

TP 527 E Bel: **parce que j'aime rire** **prise de parole spontanée / énoncé complexe avec l'articulateur logique « parce que » / pronom personnel « je »+ verbe « aimer »(appréciation, préférence) / exprime et justifie son point de vue**

L'élève poursuit son intervention et reprend ainsi sa place dans l'interaction. Elle argumente son choix et s'engage dans la communication (marqueurs d'implication).

Extrait 5

TP 568 E Cha: **j'aime** beaucoup les films euh d'amour

TP 569 P : tu aimes beaucoup les films ?

TP 570 E Cha : d'amour

TP 571 P : les films d'amour oui pourquoi ?

TP 572 E Cha: **parce que** euh/c'est un film réaliste /par exemple comme Titanic

Grâce à l'intervention de l'enseignant au TP 571, l'élève parvient à formuler un énoncé complexe, elle exprime ses goûts et préférences, poursuivant ainsi un but communicatif.

1.5. Analyse du cours 5

1.5.1. Présentation du cours

Ce cours⁷⁸ s'inscrit, également dans le cadre de la séquence : organiser son argumentation.

Les objectifs donnés à atteindre par l'enseignante sont les suivants :

- Exprimer et argumenter un point de vue
- Exprimer son accord / désaccord
- Emploi du lexique de l'argumentation

Elle a donc planifié son cours de la manière suivante

- Présentation du thème aux élèves
- porter le sujet sur le tableau : « Etes-vous pour ou contre la télévision ? Dîtes pourquoi. »

Ouverture du débat : amener les élèves à exprimer leur point de vue

(Arguments en faveur de la télévision / arguments contre la télévision

- Récapitulation des arguments apportés par les élèves

1.5.2. Les fonctions d'étayage activées par l'enseignant

Nous avons, dans un premier temps, relevé le taux des différentes fonctions d'étayage que l'enseignant assume tout au long du cours⁷⁹

⁷⁸ Voir annexe 26 : fiche pédagogique du cours 5

⁷⁹ Voir annexe 14 : tableau détaillé des fonctions d'étayage activées par l'enseignante 5

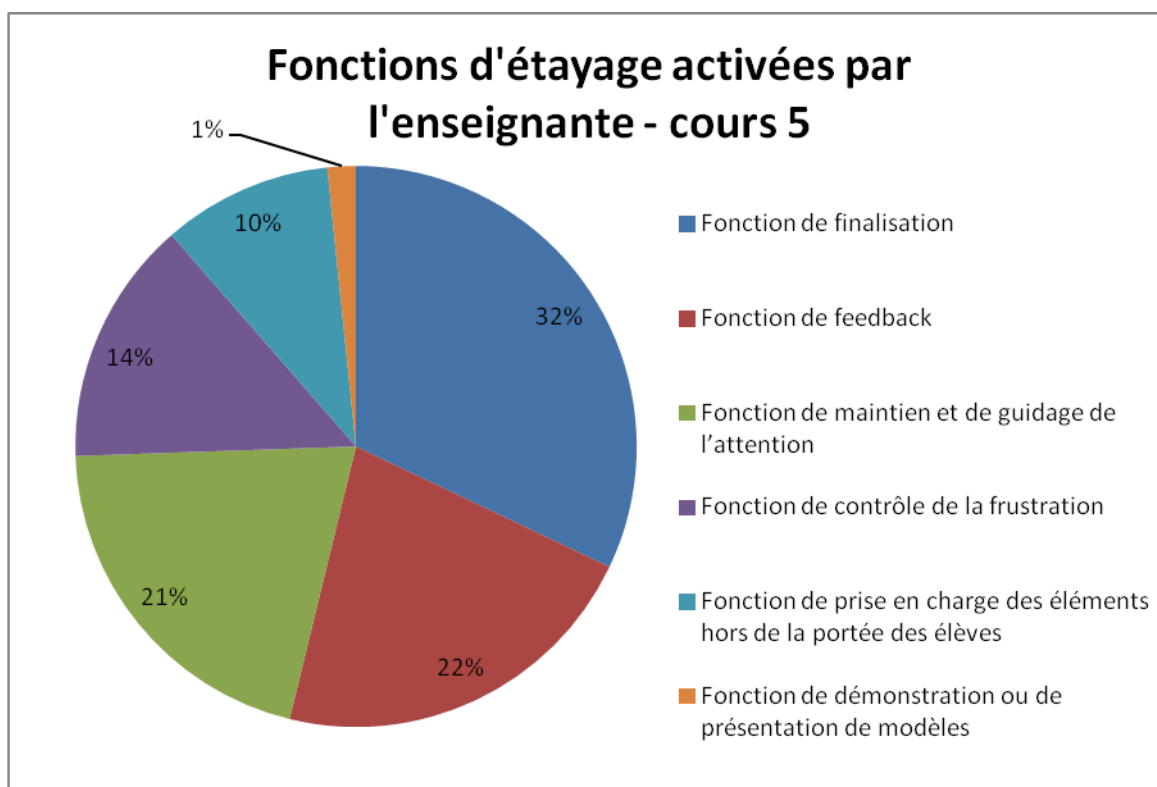


Figure 9 : Graphique des fonctions d'étayage activées par l'enseignant – Cours5

La fonction finalisation est celle qui est le plus activée (32%) suivie de celle de feedback avec (22%). Viennent ensuite celle de maintien et de guidage de l'attention (21%), celle de contrôle de la frustration (14%) et celle de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (10%). La fonction de démonstration ou de présentation de modèles occupe la dernière place (1%).

Les trois fonctions les plus développées sont donc celles de finalisation, de feedback et celle de maintien et du guidage de l'attention. L'enseignante, tout comme les autres enseignants, procède par une série de reprise des réponses données par les élèves et les encourage aussi en les validant positivement avec des expressions comme « c'est très bien » « oui c'est bien ». L'enseignante, à travers la fonction de maintien et de guidage de l'attention, donne des consignes au fur et à mesure afin de s'adapter au rythme de ses élèves en ajustant ses propos à les leurs, mêmes si ces derniers interviennent en L1. Elle accepte toutes les réponses, relance le questionnement, simplifie les questions afin d'inciter les élèves à prendre la parole.

Face à des élèves ayant un problème de bagage linguistique et des difficultés à s'exprimer, la fonction de contrôle de la frustration ainsi que celle de prise en charge des éléments hors de portée des élèves sont activées. En effet, l'enseignant procède par une série d'auto-reformulations et d'hétéro-reformulation afin de simplifier la tâche à ses élèves. La fonction de prise en charge des éléments hors de la portée des élèves se manifestent par des traductions. En effet, dans ce cours, l'enseignante autorise le recours à la L1 et reprend leurs propos en les traduisant.

Les extraits qui suivent, tirées de notre corpus, illustrent le recours à ces différentes formes d'étayage.

- **Fonction de finalisation**

Extrait 1

- TP 03** P : c'est parler / alors le sujet d'aujourd'hui, nous allons débattre sur un sujet qui est /quoi ? Qu'est ce qui est écrit
- TP 04** E : télévision
- TP 05** P : la télévision très bien/ est ce que / est-ce que vous êtes pour ou contre la télévision ?
- TP 06** E Be : pour la télévision
- TP 07** E : contre
- TP 08** E Se : madame
- TP 09** P : oui Sehli
- TP 10** E Se : contre / contre euh la télévision
- TP 11** P : alors pourquoi vous êtes contre la télévision ?

Extrait 2

- TP 40** P : euh on parle des avantages on di ::t/ qu'elle A des avantages et elle a des inconvénients d'accord ? là en commence par les avantages d'accord ? euh donnez- moi les avantages ?
- TP 41** E: «el akhbar»
- TP 42** E: les news
- TP 43** P: les news oui

L'enseignante montre son intérêt pour les réponses de ses élèves et ajuste ses interventions en fonction de celles-ci pour faire avancer le cours. Elle attire ainsi leur attention en relançant les questions. Il est question ici de la fonction de maintien et de guidage de l'attention. Elle valide également leur réponse par des reprises, les encourage à poursuivre le débat (fonction de feedback – TP 208-2016) et apporte une évaluation positive « très bien ». Elle attribue et autorise les prises de parole (TP 210-216-218). Elle valide leurs réponses par des reprises. En se faisant, elle valorise la participation des apprenants, ce qui contribue à les encourager à s'investir davantage dans le débat.

- **Fonction de contrôle de la frustration**

Extrait 1

TP 24 P : les autres ? / pour ou contre ? / **allez-y** ≠

TP 25 E Ben : le monde

TP 26 P : ah d'accord/ vous allez regarder euh/ oui (Rire)/ aussi

Extrait 2

TP 36 P : **aussi / allez-y ≠ c'est tout ?**

TP 37 E Ri : les yeux : contre euh\

TP 38 P : oui Ritaj/ fais-moi une phrase

TP 39 E Ri: je suis/ euh/ contre la télévision à cause des/ euh / maladies/ à cause des yeux euh/ à le regarder/ mais a aussi des avantages

Extrait 3

TP 137 P : quoi ?

TP 138 E X : la vie des gens

TP 139 P : la vie des gens très bien / **aussi** les avantages

Dans ces trois extraits, l'enseignante encourage les élèves à prendre la parole, elle établit tantôt un rapport de connivence, et tantôt les incite avec des injonctions « allez-y » ou encore les pousse à poursuivre avec l'expression « **c'est tout** ».

- **Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée de l'élève**

Extrait 1

TP 201 P : oui, **la violence** / oui aussi

TP 202 E Ou : on apprend des autres / euh (silence)

TP 203 P : vous apprenez quelque chose d'après les autres, c'est ça ?

TP 204 E Ou : oui / les autres / la culture madame

TP 205 P : ça veut dire on pratique la culture des autres

TP 206 E Ou : oui

L'enseignante intervient au TP 202 pour apporter une aide de type coénonciation réparatrice suite à l'hésitation marquée en fin du TP202. Cicurel (1985) parle *d'hésitations métalinguistiques*. L'enseignante perçoit l'hésitation de l'élève comme une difficulté. Elle est ratifiée au TP 204 et 206.

Extrait 2

TP 256 P : bien alors euh/ aussi

TP 257 E Si : pas bien

TP 258 P : elle n'est pas bien

TP 259 E Si : chaîne

TP 260 P : quoi/ les chaînes

TP 261 E Si: non scène

TP 262 P : ah ça veut dire qu'il y a des scènes qui ne sont pas bien pour les enfants/
très bien oui aussi

Face à des élèves en difficulté, l'enseignante intervient pour reformuler les propos de l'élève (hétéreo-reformulation) afin de le faire avancer. Celui-ci n'intervient qu'avec des mots. D'après R. Vion (2000), la reformulation en interaction verbale constitue ainsi « un véritable contrôle de nature métalinguistique » sur l'activité langagière en cours.

Extrait 3

TP 228 P : aussi euh est-ce que vous pouvez vivre sans télévision ? / (Silence) oui ou non ? **question fermée**

TP 229 E : Non

TP 230 P : regardez y a des gens qui disent oui et il y a des gens qui disent / non très bien / alors les gens qui disent oui comment ?/ Par exemple si vous n'avez pas une télévision vous la remplacer par quoi ? **demande d'achèvement**

TP 231 E Ka : remplacer par des informations

TP 232 P : et comment vous allez avoir ces informations ? oui Siham

TP 233 E Si : par l'actualité

TP 234 P : et comment vous allez avoir ces informations d'actualité ?

TP 235 E Si : euh / euh (Silence) **stratégie d'évitement**

TP 236 P : oui

TP 237 E Ma : y a pas télévision

L'enseignante, par le biais de reformulation et d'explication, tente de relancer les élèves qui semblent en difficultés. Face à leur silence et pour « débloquer » la situation, elle déploie ainsi une stratégie d'étayage ayant pour fonction le contrôle de la frustration. Son objectif est d'inciter les élèves à participer à la dynamique interlocutive. Mais il semble que la question au TP 234 soit « de trop ». L'élève face à toutes ces questions, recourt à une stratégie d'évitement au TP 235.

Extrait 4

TP 123 E Bel : euh madame « akhbar siyasiya euh manich araf kifah ++ygouloulha » (des informations politiques je ne sais pas comment le dire en français)

TP 124 P : quoi ?

TP 125 E Bel : « akhbar siyasiya » (informations politiques)|

TP 126 P : euh / c'est la politique/ des informations politiques ça veut dire dans la télévision vous avez l'actualité / vous avez le football/ ça veut dire à chaque fois euh/ à chaque fois/ des nouveaux/ euh de nouvelles informations ou bien / toujours ah/ je ne sais pas ah / dans une télévision euh dans une chaîne d'accord / alors euh et c'est pour ça que / euh qu'on a parlé des avantages/ euh est-ce que vous avez d'autres avantages ?

Extrait 5

TP 168 E Mo: «el akhbar» (les informations) **stratégie de substitution**

TP 169 P: les informations très bien

L'élève interpelle directement l'enseignante (madame) afin d'attirer son attention et lui demander son aide (requête d'assistance) pour traduire une réponse qu'il donne en L1 (stratégie de substitution). L'enseignante intervient au TP 126 et répond à la demande de l'élève. Lorsque « *l'initiateur du changement est l'élève, les alternances, qui se manifestent majoritairement en situation de production, témoignent souvent d'appels à l'aide ou de bouées destinés à permettre, dans de nombreux cas, la poursuite de la communication.* » (Castelloti, 2001 :63)

E La	3	0.99	1.82
E Ka	6	1.98	3.64
E Mo	9	2.97	5.45
E Bel	3	0.99	1.82
E Am	4	1.32	2.42
E L	1	0.33	0.61
E Sa	2	0.66	1.21
E Fa	5	1.65	3.03
E Si	11	3.63	6.67
E Cher	3	0.99	1.82
E Ma	3	0.99	1.82
E	37	12.21	22.42
Total/ élèves	165	54.36	

Les chiffres et résultats obtenus indiquent, tout comme avec les quatre cours analysés précédemment, une forte monopolisation de la parole par l'enseignant avec un taux de participation très élevé (46%). L'enseignante ayant pour devoir d'assurer le contrat didactique, a fait en sorte que ses apprenants participent au débat. Elle accepte toutes les réponses. Nous constatons également que les taux de participation de certains élèves est nettement supérieur à ceux des autres (E Ou par exemple). Sur les 34 élèves, 25 ont participé à l'activité, soit plus de la moitié. L'enseignant a ainsi tenté de faire adhérer l'ensemble de la classe à l'activité.

Ce tableau explicite clairement le taux de participation de l'enseignant et de chaque élève. Il est à noter que ce cours se caractérise également par des prises de paroles collectives. Les résultats obtenus donc sur la participation inégale des élèves nous amène à nous intéresser à leur performance⁸⁰ avec, pour indicateurs, la structure et la formulation de leurs réponses. Ces dernières sont réparties comme suit : une prise de parole en réponse à des questions de l'enseignant, sous forme d'énoncés simples/ complexes (11%) sous forme de mots et d'expressions (31%), des réponses simples (oui/non : 10%), des réponses incorrectes (3%). Ils ne trouvent pas de réponses aux questions de l'enseignante à (7%) et répondent en arabe (11%). Le taux de prise de parole spontanée est faible dans la mesure où il atteint 26% (12%

⁸⁰ Voir annexe 20 (tableau détaillé des indicateurs de performance des élèves-cours5)

sous forme de phrases simples/ complexes et 14% sous forme de mots et expressions). La représentation graphique ci-dessous les met en évidence, l'on peut ainsi comparer ces taux et par la suite, établir un bilan.

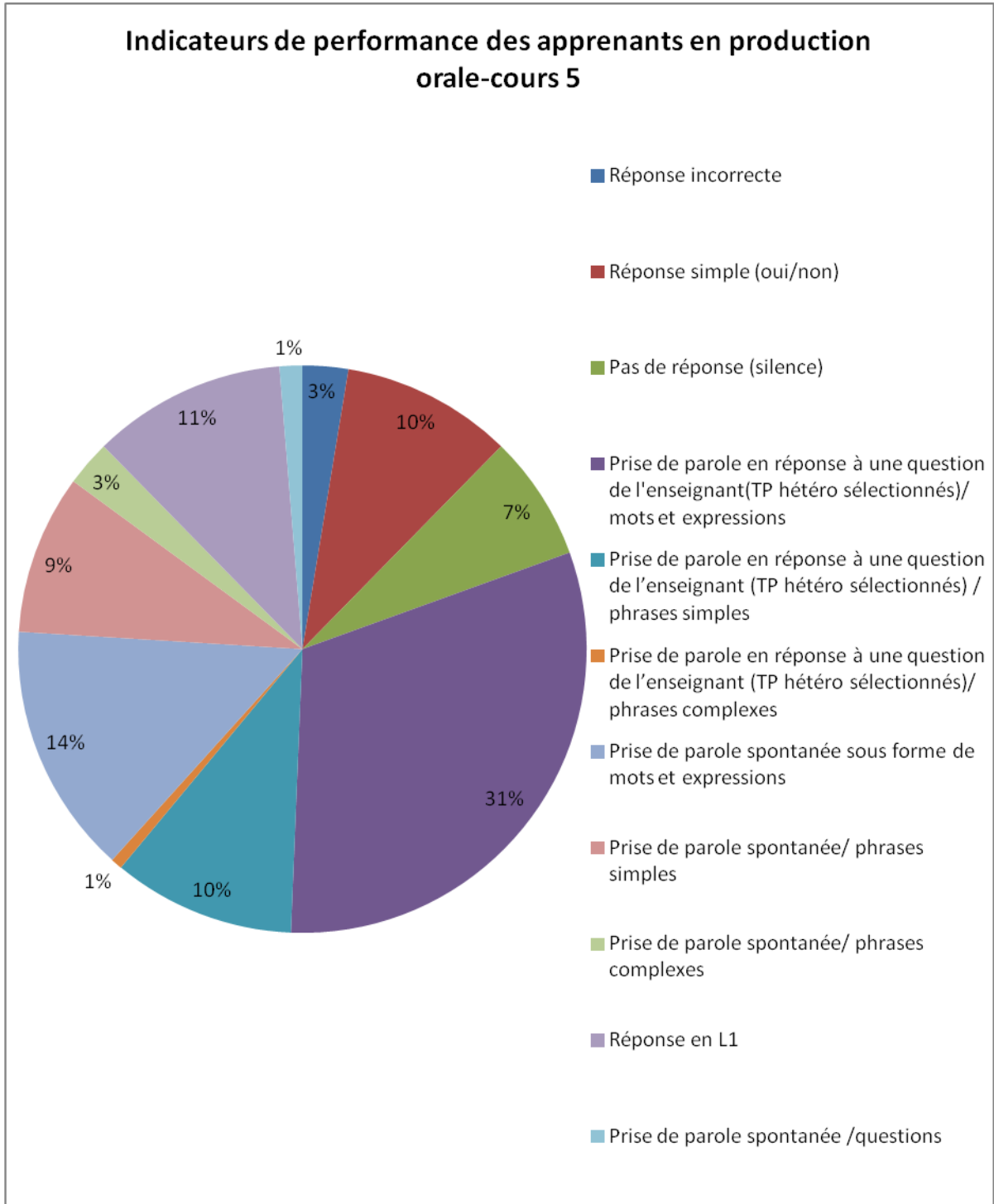


Figure 9 : Graphique des indicateurs de performance des apprenants en production orale – Cours5

Les stratégies d'étayage de l'enseignante durant l'activité de production orale ont entraîné certaines interventions des apprenants. Les réalisations verbales sont de type :

- Une forte prise de parole en réponse à une question de l'enseignant sous forme de mots et d'expressions (31%) et sous forme d'énoncés simples et complexes (11%) et
- Une prise de parole spontanée assez faible sous forme de mots ou expression (14%) et sous forme d'énoncés simples et complexes (12%)
- Un taux assez élevé de réponses simples par oui ou non 10%
- Un taux assez élevé de réponses en L1 11%
- Peu de réponses incorrectes
- Réponse en L1 11%

Pour mieux illustrer notre propos, nous présentons quelques exemples tirés de notre corpus :

- **Réponse sous forme de mots ou expressions/ sous forme d'énoncé**

Extrait 1

TP 05	P : la télévision très bien/ est ce que / est-ce que vous êtes pour ou contre la télévision ?	question avec « est ce que »
TP 06	E Be : pour la télévision	réponse / expression
TP 07	E : contre	réponse / mot
TP 08	E Se : madame	
TP 09	P : oui Sehli	
TP 10	E Se : contre / contre euh la télévision	réponse/ expression

Les questions simples et fermées de l'enseignant entraînent des réponses sous forme de mots. Elles permettent à l'enseignante ici d'introduire le débat.

Extrait 2

TP 223	P : il va être complexé/ il ne peut pas vivre sans télévision aussi (silence) vous avez parlé des gens qui n'ont pas une télévision/mais : est-ce que maintenant y a des gens qui n'ont pas de télé ?	
TP 224	E : non !	réponse simple
TP 225	E Ou : <u>non non</u> madame y a pas	

TP 226	P : <u>oui ou non</u> ?	question fermée
TP 227	E Ab : <u>ah oui madame</u>	réponse simple
TP 228	P : aussi euh est-ce que vous pouvez vivre sans télévision ? / (Silence) oui ou non ?	question fermée
TP 229	E : Non	réponse simple

Les interventions de l'enseignante avec des questions fermées entraînent des réponses simples. En effet celle-ci tente par tous les moyens de faire parler ses élèves. Au TP 228, elle pose des questions fermées et alternative « *est ce que* » « *oui ou non* ». L'élève n'a pas d'autres choix possibles et ne peut répondre autrement que par oui ou non. Certes, la réponse des élèves fait progresser l'interaction mais cette attitude ne favorise pas l'initiative de l'élève, ni une intervention sous forme d'énoncé

Extrait 3

TP 287	P : vous parlez de la violence déjà / à l'époque y'avait une seule télé et maintenant y a combien de télé à la maison ?	
TP 288	E : deux	réponse avec un mot
TP 289	P: Comment elle a fait une différence dans la vie des gens ?	
TP 290	E Ka : oui surtout les femmes et aussi les petits enfants euh plutôt euh + les jeunes	réponse sous forme d'énoncé
TP 291	P : est-ce qu'à l'époque y avait la violence ? (Silence) / à l'époque y'avait la violence ?	question avec « est ce que »
TP 292	E : non	réponse simple avec un non

Dans un souci de compréhension, l'enseignante enchaîne avec des questions simples (demande d'achèvement), ce qui entraîne des réponses sous formes de mots/ expressions ou par un simple « non » (elle simplifie la tâche). Une question ouverte est posée au TP 289 et qui entraîne une réponse sous forme d'énoncé.

- **Prise de parole spontanée (énoncé/ mot et expressions)**

Dans les extraits qui suivent se manifestent des marqueurs d'implication (verbes ou expression de l'opinion, pronom personnel « je »). Les élèves prennent la parole et ont des prises de position personnelle et s'affirment en tant que sujet-personne. Ce qui les amène à produire des énoncés simples et complexes

Extrait 1

- | | |
|---------------|--|
| TP 17 | E Ch : madame/ je suis pour la télévision interpelle l'enseignante/ Pronom personnel « je » exprime son opinion
Énoncé simple |
| TP 18 | P : oui pourquoi Cheloui? |
| TP 19 | E Ch : je regarde euh/ des programmes/ le football et / euh / les films / j'écoute les news euh les nouveaux euh news |
| TP 116 | E Ik : elle permet d'avoir des informations/ le monde
énoncé avec un verbe |
| TP 117 | P : elle permet d'avoir des informations/ ou bien elle permet d'obtenir des informations / d'accord |

Extrait 2

- | | |
|---------------|--|
| TP 293 | P : qui peut me donner une conclusion là où il va me récapituler tout ce qu'on a dit de la télévision ?/ et sous forme de phrase s'il vous plait |
| TP 294 | E Ou : la télévision, elle nous donne une nouvelle image parce qu'elle est un moyen de cultiver énoncé avec un verbe (phrase complexe) |
| TP 295 | P : elle nous donne une nouvelle image oui + alors quand on parle de la télévision / la télévision /euh elle est bien et euh / elle n'est pas bien en même temps euh elle a des avantages et des inconvénients / on ne peut pas vivre sans télé parce que d'après la télévision euh je peux avoir ça/ça et ça / ce qui est bien / oui Abderrahmane, tu veux récapituler ? |
| TP 296 | E Ab : je pense que la télévision/ euh elle a des avantages avec / euh les informations prise de parole/ énoncé |
| TP 297 | P : oui |
| TP 298 | E Ab : elle nous donne la culture prise de parole/ énoncé |
| TP 299 | P : oui quelqu'un d'autre ? |
| TP 300 | E Si : je pense elle a des inconvénients comme la violence et des euh positif/ la culture euh et c'est à nous de choisir le programme |

prise de parole / énoncé pronom personnel « je » suivi du verbe d'opinion « penser »

TP 301 P : oui très bien/ à nous de choisir

TP 302 E Ou : moi je préfère trois chaînes sport informations c'est tout
prise de parole / énoncé simple / pronom personnel « moi » suivi du « je » pour mettre l'accent sur une implication personnelle+verbe « préférer »

TP 303 P : d'accord donc / la télévision elle a des avantages et des inconvénients / elle est tout comme euh/ l'internet comme euh/ les technologies modernes ça veut dire dans notre vie elle a des avantages et des inconvénients //vous-même, vous avez la télévision dans votre vie/d'accord ? vous avez la télévision dans votre vie euh, vous avez des problèmes par exemple euh comme il a dit euh quand maman est devant la télévision et je demande quelque chose/ euh elle va me dire : laissez-moi euh, je suis en train de regarder la télévision. Bon / alors je vous remercie et je vous dis au revoir à la prochaine fois.

Ce n'est que vers la fin du cours que l'on peut relever un nombre limité de prises de parole spontanées sous forme d'énoncés avec des marqueurs d'implication de l'élève comme sujet personne (pronom personnel « je »). L'enseignante prend une position qui est celle de « l'effacement énonciatif » (Rabatel, 2004 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009). Les élèves ont retenu ce qui a été dit tout au long du cours et ont pu le restituer. Les interventions de l'enseignant se limitent à des approbations « oui » au TP 297 et 301. La séquence de clôture est assurée, tout comme la séquence d'ouverture, par l'enseignante.

Conclusion intermédiaire

Nous avons, tout au long de ce chapitre, mis en évidence et analysé les différentes fonctions d'étayage activées par les cinq enseignants grâce à une grille d'observation et d'analyse élaborée à partir de celle de Vallat (2012). Nous avons ensuite calculé le taux de participation des apprenants afin de mesurer leur participation en termes de volume de tours de parole. Puis, nous avons procédé à l'identification des différents types de prise de parole - comme indicateurs de performances - établis à partir de la « langue produite » par les élèves (sous forme de mots ou expressions/ ou sous forme d'énoncés contenant un verbe) Nous avons également relevé des marqueurs d'implication de l'élève comme sujet personne. Les

résultats ainsi présentés ont eu pour objectifs de montrer l'impact des stratégies d'étayage mobilisées par les enseignants sur les performances des élèves. Des séquences extraites des transcriptions des cours enregistrés ont également fait l'objet de commentaires.

Par ailleurs, la mise en place de l'activité de production orale, sa planification et la gestion des interactions lors de cette activité dépend fortement des représentations que s'en font les enseignants. Ceci n'est pas sans incidence sur leur manière « de faire » et sur la mobilisation de certaines formes d'étayage. Dans le chapitre qui suit nous allons analyser les différentes réponses obtenues au cours de nos entretiens semi directifs avec les cinq enseignants.

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS : IMPACT DES REPRÉSENTATIONS SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Introduction

Notre étude porte sur des pratiques d'enseignement. Décrire et analyser ces pratiques constitue un enjeu important pour les travaux en didactique (Grandaty & Chemla, 2004 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Bucheton, 2009). Après avoir analysé les différentes stratégies d'étayage mobilisées par les enseignants et leur(s) impact(s) sur les performances des élèves en production orale, nous allons, dans ce chapitre, présenter et analyser les entretiens menés avec ces derniers.

L'objectif de cet entretien est de vérifier l'hypothèse selon laquelle les représentations⁸¹ de l'enseignement de l'oral ont un impact sur les pratiques enseignantes et notamment sur les stratégies d'étayage qu'ils mobilisent

3.1. Analyse des entretiens semi-directifs

Nous allons analyser les réponses, question par question, en précisant et rappelant l'objectif de chacune d'elles. Les questions sont classées par ordre d'apparition dans le guide d'entretien.

Question 1: Quels mots vous viennent à l'esprit si je vous dis : « oral » ?

Cette question a pour objectif de faire ressortir les représentations qu'ont les enseignants de manière générale à propos de l'oral

Enseignant 1 : Oral les mots qui me viennent à l'esprit déjà c'est euh discuter c'est hum défaillance hum c'est des adjectifs qui sont en relation avec euh l'oral / L'oral c'est la

⁸¹ Cf, chapitre 1 partie II

euh l'oral pour moi c'est l'attitude euh à exprimer son vécu euh ses sentiments ses besoins dans un cadre euh socialisé /euh bien que nous soyons hum dans une société qui est basée sur l'oral /euh l'oral en français ne résout pas grand-chose en Algérie c'est à dire maîtriser l'oral en Algérie ne résout pas grand-chose voilà

Enseignante 2 : euh je pense à parler ou à s'exprimer / c'est l'expression orale / pour moi bon euh autant que professeur c'est-à-dire de la langue française l'oral c'est essayer de faire parler l'élève c'est faire parler l'élève

Enseignant 3 : l'oral pour moi c'est un outil / c'est un outil de communication. Le mot oral me fait penser à tout ce qui est contraire d'écrire, ça veut dire l'élève ou l'enseignant doit utiliser seulement la communication orale et non pas écrite.

Enseignant 4 : les mots qui me viennent à l'esprit sont vocabulaire, parler, s'exprimer couramment/ euh idée, argument, expression de visage, émotion, intelligence, etc

Enseignant 5 : pour moi l'oral c'est discuter, parler, s'exprimer librement

Les réponses apportées par les enseignants à propos de l'oral sont variées. Elles renvoient tantôt aux dialogues et à la discussion, tantôt à l'acte de parole, à la communication et à l'expression corporelle, mais aussi à l'expression des sentiments et des besoins. L'enseignant 1 considère même que la maîtrise du français oral en Algérie n'apporte pas grand-chose. L'oral est difficile à définir (cf chapitre3, partie I). Il est décrit comme étant un objet flou, multiforme et complexe derrière lequel se cachent des réalités variées, selon les contextes éducatifs. L'approche de l'oral dans ses spécificités génère donc autant de tensions que de conduites pédagogiques aléatoires avec la compétence à communiquer vue dans sa globalité (Weber, 2013). On verra avec la question qui suit que ces représentations de l'oral ont un impact sur la manière de l'enseigner.

Question2 : comment enseignez-vous l'oral ?

L'objectif de cette question est de voir comment les enseignants conçoivent l'enseignement de l'oral (déroulement de l'activité)

Enseignant 1 :obliger les élèves à s'exprimer en français quelles que soient les circonstances quel que soit c'est-à-dire quel que soit euh ana moi personnellement il m'arrive de euh un élève s'il veut sortir de la classe euh je lui demande d'exprimer euh

son vœux ou son but en français quel que soit le but et s'il y parvient je le laisse sortir sinon il ne sort pas / je m'arrange toujours dans le choix de l'activité de l'oral à euh à aborder des thèmes euh politiquement correcte/ et donc je propose des sujets de discussions.

Enseignant 2 : pour moi je propose toujours un sujet par exemple par exemple la polygamie un sujet et je donne la parole aux élèves qu'est qu'ils pensent, ils proposent des arguments, ils sont pour ou contre, qu'est ce qu'ils pensent de ce mot ,etc. je donne la parole aux élèves

Enseignant 3 : généralement je me base, pour amorcer le cours, sur par exemple une citation ou autre pour introduire le thème que l'on va traiter ensemble parfois euh j'utilise un texte puis à partir du thème proposé dans le texte et bien je leur pose des questions et on discute ensemble à propos du thème par exemple je leur demande leur avis sur ce thème

Enseignant 4 : enseigner l'oral c'est arriver pendant la séance euh à faire parler le maximum d'élèves même les plus timides hein. Et pour les faire parler je propose des thèmes variés qui sont susceptibles de les intéresser euh c'est-à-dire des sujets d'actualité il ne faut pas oublier que ce sont des ados donc « ena » je vise la communication [...] je mets tout en œuvre pour les faire parler / euh je je les pousse si tu veux en quelque sorte / je les encourage / j'aime bien quand ça bouge/ un cours ça doit être vivant

Enseignant 5 : alors tout dépend de euh de l'activité, si c'est un support visuel, on doit exposer le support et on laisse les élèves faire leurs interactions. Si c'est une question je plaque la question au tableau après c'est aux élèves de euh de réagir au thème de la question et je les guide de temps en temps.

Le terme « oral » sert également à désigner à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe. Dans les réponses obtenues à la question précédente, les représentations des enseignants concernant l'oral se rapportent généralement aux verbes « discuter » et « parler ». Ce n'est pas

étonnant s'ils conçoivent l'enseignement de celui-ci comme étant une activité où l'on propose des sujets de discussions. Dans les cours, les enseignants ont presque tous opérés de la même manière. Il s'agit là d'une conception réductrice de cette activité. Ils veillent néanmoins à choisir des thèmes qui soient motivants pour les élèves.

Question 3 : « Existe-t-il des séances d'oral en classe ? Et qu'en pensez-vous ? »

L'objectif de cette question est de voir quel est l'intérêt que porte les enseignants à l'oral et si effectivement ils assurent cette séance durant la séquence didactique. Les réponses obtenues sont présentées ci-dessous :

Enseignant 1 : personnellement hum je ne pratique pas enfin je ne pratique plus cette activité avec les deuxième et troisième année parce que euh hum pour la simple et bonne raison que que des élèves les élèves sont amenés à l'examen du baccalauréat à l'examen euh écrit pour les première années oui euh c'est euh pour les première année je euh c'est-à-dire je euh je pense que euh c'est indispensable / parce que euh parce qu'ils euh ils doivent euh ils doivent quand même euh maîtriser un peu l'oral/

Enseignant 2 : euh pour les inspecteurs il y a ceux qui exigent une séance de l'oral / d'autres au contraire prétendent que l'oral existe dans toute les séances c'est-à-dire la grammaire la conjugaison etc / donc pour nous moi j'adore cette séance car elle nous fait découvrir les idées et les capacités des élèves c'est-à-dire je je j'ajoute une séance de l'oral même si l'inspecteur est contre eu cette séance / personnellement hein !

Enseignant 3 : je pense que l'oral est important dans l'apprentissage d'une langue mais je vous avoue qu'il m'arrive de zapper cette séance parce que / euh parce qu'on a des élèves qui ne participent pas / je parle de mes élèves. Même si on nous l'impose donc je passe directement à la séance de l'écrit / mais c'est important tout de même

Enseignant 4 : oui bien sûr et puis c'est important / l'oral est très important surtout dans des situations réelles l'élève va se retrouver dans un autre contexte c'est bénéfique pour eux et dans le programme on retrouve l'oral surtout avec la nouvelle réforme

Enseignant 5 : je crois qu'à partir de l'oral on arrive à s'exprimer, ça les débloque/ c'est aussi communiquer avec les autres / c'est une séance ou bien la séance de l'oral

est une séance importante voilà pour amener je ne sais pas euh l'élève euh à parler discuter avec les autres / avec des exposés / l'inspecteur a insisté pour qu'on fasse cette séance.

Les enseignants s'accordent tous à souligner l'importance que revêt l'oral dans une classe de langue et qui est axée sur la communication et la maîtrise de la langue. L'oral est un moyen de découverte des capacités des élèves et une source de motivation. Les enseignants 1 et 3 avouent ne pas faire cette séance assez souvent car pour l'un les élèves sont testés en fin d'année sur l'écrit et pour l'autre elle est plus imposée. Ce qui est confirmé avec la question suivante :

Question 4 : Travaillez-vous davantage l'écrit (CE/PE) ou l'oral (CO/PO) ? Pourquoi ?

L'objectif de cette question est de voir si leur enseignement est beaucoup plus axé sur l'oral ou sur l'écrit et si les deux compétences orales et écrites sont visées de manière égale. Voici les réponses obtenues.

Enseignant 1 : Davantage l'écrit surtout avec les élèves de deuxième année et troisième année parce qu'il n'y a pas d'oral en Algérie, il n'y a pas de bac oral et pour la simple est bonne raison que les élèves sont défaillants en oral parce que euh au primaire et au CEM ils n'ont pas eu le euh la formation adéquate

Enseignant 2 : non c'est l'écrit oui c'est l'écrit qui est exigé /on essaie de faire l'oral de temps en temps mais on insiste sur l'écrit

Enseignant 3 : moi j'insiste beaucoup sur l'écrit parce que l'objectif de chaque séquence c'est la production écrite

Enseignant 4 : les deux sont importants je ne peux pas faire de l'oral sans l'écrit et je ne peux pas faire d'écrit sans l'oral je donne la consigne j'explique »

Enseignant 5 : les deux sont importants mais c'est plus l'écrit euh parce que à la fin ils auront un test écrit

Les enseignants accordent beaucoup plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral dans la mesure où les examens sont tous écrits et que l'objectif de toute séquence et de tout projet didactique

passer par l'écrit. En dépit de sa revalorisation dans les nouveaux programmes, l'oral reste le « parent pauvre » et c'est l'écrit qui prime. L'oral sert comme moyen d'enseignement⁸² pour faire acquérir d'autres compétences (l'enseignant⁴ : oral comme médium d'enseignement).

Question 5 : « Quels sont vos objectifs en enseignant l'oral à vos élèves ? »

Cette question fait état des objectifs que se fixent les enseignants au sujet de l'enseignement de l'oral en classe. En voici les réponses :

Enseignant 1 : les objectifs dépendent euh du contenu de euh la séquence mais enfin mais l'objectif euh c'est à dire euh général c'est euh d'amener les élèves à reformuler et à s'exprimer

Enseignant 2 : les objectifs c'est les amener à communiquer dans la langue française mais aussi le fait d'exprimer leurs sentiments et leur vécu

Enseignant 3 : l'objectif de l'oral pour moi c'est améliorer le français des élèves ils doivent apprendre à s'exprimer correctement dans cette langue. ils doivent aussi/ euh ils doivent développer une bonne prononciation, maîtriser les règles de langue la syntaxe, etc. ils doivent surtout apprendre à / à éviter les fautes

Enseignant 4 : Pour moi l'objectif / ben il est/ il est double en fait c'est apprendre à maîtriser la langue et à transmettre l'essentiel d'un message c'est-à-dire euh communiquer. Oui parce que dans le cadre de l'approche communicative on doit amener l'élève à communiquer / c'est la communication

Enseignant 5 : notre but c'est que l'élève après le BAC arrive à s'exprimer dans n'importe quel domaine arrive à s'exprimer librement en langue française. Dans la vie quotidienne, dans le travail, s'il voyage, dans l'aéroport, où qu'il soit il arrive à s'exprimer librement

Comme nous le constatons les objectifs que se fixent les enseignants sont différents et peuvent être regroupés comme suit : reformuler et s'exprimer, communiquer et exprimer des sentiments, apprendre une langue correcte, s'exprimer dans des situations de communication

⁸² Cf chapitre 3, Partie I

quotidienne. Pour l'enseignant 3, l'objectif principal est purement linguistique contrairement aux autres qui lui assignent une fonction communicative. Les objectifs ne sont pas clairement définis et ne vont pas de pairs avec les objectifs tels qu'ils sont définis dans les programmes⁸³. De plus, les différentes composantes de la compétence de communication orale ne sont pas toutes prises en compte (composantes socio linguistiques et pragmatiques⁸⁴). C'est en fonction des objectifs visés que les enseignants vont planifier leurs cours, choisir l'activité et activer les différentes formes d'étayage.

Question 6 : « comment évaluez-vous l'oral ? Quels sont vos critères d'évaluation ?

L'objectif de cette question est de savoir si les enseignants évaluent l'oral, s'ils établissent au préalable des critères d'évaluation et quels sont ceux qui sont retenus.

Voici les réponses obtenues

Enseignant 1 : comment j'évalue mes élèves à l'oral ? /Alors ça se fait au fur et à mesure qu'ils interviennent/ moi je me base surtout sur le contenu du message c'est-à-dire qu'est ce que l'élève veut me communiquer ainsi qu'à l'ensemble de la classe / s'il a compris la question / si si il s'implique par exemple dans le débat / s'il apporte de bons arguments s'il est à l'aise en s'exprimant s'il est spontanée et puis par la suite je corrige les erreurs s'il y en a / le plus important pour moi c'est que l'élève puisse parler

Enseignant 2 : pour l'évaluation je donne une grande grande importance à l'évaluation de cette séance pourquoi premièrement personnellement je donne la note à celui qui prend la parole qui participe il commet des erreurs ou non je lui donne sa note pourquoi pour encourager les autres pour ne pas avoir peur de cette séance je dis très bien même pour une seule phrase si l'élève est euh capable de rédiger de s'exprimer c'est-à-dire de rédiger une phrase correcte je dis très bien comme ça pour les encourager/ je mets toujours mon carnet de note sur le bureau quand j'interroge quelqu'un je mets directement la note parce qu'il a pris la parole il a eu le courage et il s'est exprimé devant tout le monde et en français

Enseignant n°3 : « Ben moi euh personnellement j'évalue surtout le côté langue parce que euh / c'est avant tout un cours de langue donc /euh j'évalue la langue en premier

⁸³ cf chapitre3, partie I

⁸⁴ cf chapitre 1, partie I

c'est-à-dire la prononciation le débit l'intonation le lexique la construction des phrases, etc. donc j'évalue de manière générale les propos de mes élèves et je les corrige au cours de la leçon

Enseignant 4 : je les évalue au fur et à mesure que j'avance dans le cours c'est-à-dire que je corrige petit à petit leurs réponses je pose des questions et j'interviens à chaque fois pour c'est-à-dire corriger des fautes de langue etc mais je ne donne pas de note ils n'ont pas de note à l'oral je le comptabilise comme une participation

Enseignant 5 : ah euh moi je ne les juge pas / je ne veux pas les bloquer/ je les encourage /quand ils parlent en arabe je traduis et je valide les réponses mais j'apporte des corrections de langue l'objectif pour moi c'est de les faire parler

De manière générale, les enseignants partagent différents avis concernant l'évaluation de l'oral. Par conséquent, les critères d'évaluation sélectionnés diffèrent d'un enseignant à un autre. En effet, certains se basent essentiellement sur des critères d'ordre psychologique et sociolinguistique tels que la spontanéité, l'aisance dans la prise de parole et la motivation ou même le courage de prendre la parole (Ens 1.2.5). Les enseignants 3 et 4 optent beaucoup plus pour un critère linguistique : la correction de la langue, la prononciation, l'intonation. Aucun de ces enseignants n'établit une grille d'évaluation. L'évaluation s'opère au fur et à mesure et les enseignants, on l'a vu, déploient des stratégies d'étayage (feedback) pour valider les réponses de leurs élèves à quasiment chacune de leurs interventions. On voit bien que l'évaluation se fait souvent de manière intuitive et variable d'un enseignant à un autre. Ces critères n'étant pas négociés avec les élèves, ces derniers ignorent sur quoi ils vont être évalués. Pour La Fontaine (2001) l'oral est difficile à évaluer parce qu'il n'est pas enseigné. Il n'est pas enseigné parce qu'on ne sait pas comment l'évaluer.

Question 7 : Quelles activités utilisez-vous en classe pour faire travailler la production orale? (jeux de rôle, simulations, débats...)

L'objectif de cette question est de voir quelles sont les activités privilégiées des enseignants pendant les séances de production orale et s'ils opèrent des choix variés. Les réponses obtenues sont les suivantes

Enseignant 1 : pour les 1^{ères} années j'utilise parfois des supports audio-visuels et si c'est l'argumentation / j'essaie de faire un débat

Enseignant 2 : pour la production orale je propose le thème et je laisse l'élève parler

Enseignant 3 : généralement quand je fais cette séance parce que je vous ai dit que je la zappais souvent / je propose un thème en relation avec la séquence et on discute

Enseignant 4 : ah ça dépend de euh la séquence / c'est surtout euh / je propose un thème / bien sûr il doit euh / il doit porter sur la séquence par exemple pour la séquence de la vulgarisation scientifique je / je leur demande de présenter euh / un exposé en groupe

Enseignant 5 : ah pour la production orale bon généralement c'est des thèmes / parfois je les fais travailler en groupe/ pas tout le temps parce que / euh c'est difficile de les gérer/ ils sont trop bavards / sinon je leur demande parfois de faire un exposé et de le présenter, tout dépend de la séquence en fait/ ou je propose un sujet

Les activités de production orale que proposent les cinq enseignants se présentent généralement sous forme de thèmes proposés à discuter, ceci est lié à leur représentation de l'oral et de son enseignement. L'enseignante 5 cite l'exposé en plus des débats et thèmes de discussion. Et pourtant, les activités de production orale sont nombreuses (cf chapitre 3, Partie I).

Question 8 : Le débat est-il une activité que vous développez en classe ? et pourquoi ?

L'objectif de cette question est de savoir quels sont, pour les enseignants, les apports du débat en production orale. Voici les réponses obtenues

Enseignant 1 : je ne le fais pas euh avec une classe qui ne maîtrise pas bien l'oral c'est-à-dire qu'ils n'ont pas un bagage linguistique / mais c'est-à-dire pendant le déroulement du cours euh si euh si le cours s'y prête c'est-à-dire si le contenu du cours s'y prête je peux instaurer un débat entre euh entre les élèves. Texte argumentatif

Enseignant 2 : oui je développe beaucoup cette activité car elle permet aux élèves de s'exprimer

Enseignant 3 : euh oui assez oui / c'est important / ça leur permet de s'exprimer / d'exprimer un point de vue/ des idées et donc ça développe leur capacités de parler et de / euh / s'exprimer

Enseignant 4 : oui je le fais très souvent / pour moi le débat bon le débat euh /ça permet/ ça permet de les débloquent à l'oral

Enseignant 5 : très souvent pour la simple et bonne raison que les élèves peuvent défendre leurs propres idées avec une argumentation correcte

Selon les enseignants, les apports de cette activité ne sont pas négligeables. Ils lui assignent différentes fonctions : défendre ses idées, débloquent la prise de parole, s'exprimer. Les enseignants 1 et 3 soulignent la difficulté de cette activité et qui serait liée au niveau des élèves ayant un problème de bagage linguistique.

Question 9 : Comment faites-vous travailler le débat en classe ?

L'objectif de cette question est de voir quelles sont les étapes suivies par les enseignants pour la mise en place de l'activité du débat en classe. Ci-dessous les réponses obtenues :

Enseignant1 : préparation préalable / on leur demande de préparer à la maison c'est à dire euh les grandes lignes c'est-à-dire euh des questions par exemple c'est-à-dire euh euh il y a un débat entre euh en trois groupes / sinon en classe

Enseignant 2 :j'explique le thème j'essaie de donner des exemples de faire rapprocher le sens un peu aux élèves et après bien sûr je demande indirectement des arguments et je trouve par exemple qu'il y a des élèves qui sont pour d'autre qui sont contre etc donc ici commence le débat, pourquoi pourquoi es-tu contre ton camarade ? pourquoi X a proposé ceci pourquoi Y a proposé cela et ici on commence notre débat bien sûr et des fois aussi en cas de difficultés je leur donne euh dix à quinze minutes pour rédiger parfois / des fois des fois des fois je propose un thème et ils proposent des sujets les

élèves hein des élèves des fois qui sont francs / par exemple avec une classe de math / ce sont eux qui choisissent les sujets qu'on traite en classe

Enseignant 3 : je porte le sujet sur le tableau je leur demande de le lire / je leur laisse le temps de réfléchir parfois je les fais travailler euh en groupe par exemple euh je partage la classe en deux groupes / ceux qui sont par exemple pour et ceux qui sont contre / et après euh et bien ils me donnent leurs arguments par exemple et je leur pose des questions en relation avec le sujet

Enseignant 4 : j'annonce le sujet qu'on qu'on veut traiter en classe / je le négocie avec mes élèves et on propose ensemble le thème / j'annonce au début déjà pour voir la réaction des apprenants pour voir s'ils ont compris le thème ! J'annonce et j'attends leurs réactions je les laisse s'exprimer sur le sujet proposé pour voir leur degré de compréhension

Enseignant 5 : je propose un sujet/ je le porte sur le tableau et après je les fais parler/ on discute ensemble et je euh/ je leur pose des questions en leur demandant d'argumenter leur point de vue

Les enseignants semblent concevoir cette activité de la même manière : il s'agit de proposer un thème, de l'expliquer et enfin d'amener les élèves à s'exprimer par le biais du questionnement. Pour l'enseignant1, elle nécessite une préparation au préalable des élèves et pour l'enseignante 2 elle peut parfois passer par l'écrit. Cette manière de concevoir cette activité ne correspond guère à un genre oral – ici le débat- proprement défini avec ses caractéristiques comme pratique sociale de référence (Dolz & Schneuwly, 1998). En effet, en analysant les cours, on se retrouve plutôt devant des cours dialogués. Les élèves n'ont pas été amenés à observer et à analyser les traits spécifiques d'un débat (extraits d'émissions radiophoniques ou télévisuelles par exemple). Ils n'ont pas confronté leurs points de vue entre pairs et tous les échanges étaient frontaux. Autrement dit, les échanges étaient tous centrés sur l'enseignant. De plus, nous avons pu observer qu'aucun des cinq enseignants n'a rappelé l'objet de la séquence ni l'intitulé du projet dans lequel celle-ci est insérée. Néanmoins, les thèmes et sujets à traiter sont choisis en fonction du projet et de la séquence. Pour une meilleure implication de l'élève, il est nécessaire de lui rappeler dans quelle situation

communicative il doit s'engager et ce qu'on attend de lui pour une prise en charge de la communication orale et pour un apprentissage explicite de l'oral (La Fontaine, 2001).

Question 10 : Quel est selon –vous le rôle du professeur lors d'un débat ?

L'objectif de cette question est de voir quels sont les rôles que s'assignent les enseignants au cours du débat en classe par rapport à celui de l'apprenant. Voici leurs réponses :

Enseignant 1 : augmenter le débat, éviter les dérapages, éviter les sorties euh les hors sujets, éviter les dégressions / euh bon normalement normalement ça devrait être hum le but d'un débat c'est de permettre l'élève de s'exprimer librement.

Enseignant 2 : c'est orienter ses élèves, c'est les pousser à proposer des arguments pertinents et en utilisant toujours ma phrase la célèbre phrase « je ne suis pas convaincue » voilà si l'argument c'est-à-dire ne me plait pas s'il est un peu loin du débat de notre sujet pour ne pas intimider l'élève je lui dis : « Je ne suis pas convaincu cherche un autre argument pour nous convaincre et c'est très difficile et c'est très compliqué surtout avec les élèves timides

Enseignant 3 : il doit situer les lacunes de ses élèves et les corriger et les pousser à parler simplifier les questions, etc./ c'est le médiateur dans le débat normalement

Enseignant 4 : son rôle c'est d'animer le débat et d'apporter de l'aide à ses élèves / d'aider euh les élève je dirai pour les faire avancer / il doit attirer leur attention et débloquent oui débloquent les élèves en difficultés

Enseignant 5 : il doit aider ses élèves à développer son argumentation et par tous les moyens comme je vous ai dit tout à l'heure, je les sollicite par des questions et je / euh je fais tout pour les pousser à exprimer leur point de vue par exemple même avec les plus faibles/ je les aide et les pousse à parler

Le rôle assigné à l'enseignant dans l'activité de débat diffère d'un enseignant à un autre. Pour l'enseignant1, Il s'agit d'encadrer les élèves durant le débat pour éviter les digressions, tout en les laissant s'exprimer. Pour les enseignants 2,4, et 5, ce rôle consiste à animer, orienter mais

aussi à apporter une aide aux élèves durant l'activité. L'enseignante 2 affirme utiliser sa phrase célèbre « je ne suis pas convaincue » pour inciter ses élèves à développer leur argumentation sans les intimider. Nous avons effectivement retrouvé cette expression dans notre corpus. Quant à l'enseignante 3, elle considère que son rôle est de poser des questions simples et de corriger les erreurs des élèves. L'analyse des cours a bien montré que les échanges sont tous centrés sur l'enseignant alors que le rôle de l'enseignant, au cours d'un débat en classe, est bien celui de médiateur et de modérateur. Il doit se mettre en retrait et favoriser les collocations ou les échanges horizontaux entre les élèves.

Question 11 : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de cette activité ?

L'objectif de cette question est de mettre en évidence la nature des difficultés rencontrées par les enseignants.

Enseignant 1 oui quand même oui bien que euh c'est difficile c'est-à-dire euh ça dépend des élèves ça dépend du niveau de l'élève son niveau culturel etc il y a des élèves euh qui s'expriment euh librement parce que à la maison il y a une culture de euh dialogue etc / et linguistique aussi parce qu'il y a des élèves des lacunes ils peuvent pas même si euh même s'ils euh ont des choses intéressantes à dire euh l'outil langue ils ne l'ont pas

Enseignant 2 : oui c'est difficile surtout avec des élèves timides qui ont peur de parler / je les motive c'est très difficile et c'est très compliqué surtout avec les élèves timides et/ euh avec le temps c'est-à-dire ils essaient à chaque fois/ ils essaient de / de s'adapter avec leurs camarades avec la séance ils essaient de bien sûr de discuter des différents sujets proposés

Enseignant 3 : c'est difficile de faire parler les élèves / ils n'y arrivent pas/ ils euh / ne peuvent pas des fois / ils ont des difficultés de langue/ c'est difficile pour eux alors euh / ils sont désintéressés. J'essaie / euh / j'essaie toujours de leur proposer des sujets disons euh / des sujets pour jeunes adolescents / des sujets qui les branchent

Enseignant 4 : ah ben si on a une classe avec des élèves ayant/ euh disons un niveau de langue limité et bien euh / oui en effet c'est difficile / ils sont très timides et ils ne veulent pas parler/ et c'est plutôt / euh / je trouve parfois que c'est frustrant comme situation/ il faut toujours que je pousse les élèves timides à parler.

Enseignant 5 : la difficulté c'est qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer et je dois chaque fois les pousser et les aider / ça demande beaucoup d'efforts je dirai et / euh une demie heure/ je trouve que / euh pour eux c'est insuffisant / mais en même temps euh / c'est difficile de les faire parler pendant une heure !

Les enseignants s'accordent tous à dire que la difficulté majeure est relative non seulement au désintérêt des élèves mais aussi à leur niveau qu'ils jugent plutôt « faible ». A cela s'ajoute la peur d'une prise de parole en public. L'enseignante 4 qualifie cette situation de « frustrante ». L'analyse des cours a montré comment les enseignants y ont fait face en ayant recours aux sollicitations, aux injonctions incitatives et au questionnement qui sont autant de stratégies d'étayage. Nous verrons dans la question qui suit comment les enseignants interviennent pour faire face à ces difficultés. Il est à souligner que les enseignants n'ont pas soulevé les difficultés liées à la mise en place de cette activité.

Question 12 : Est-ce que les apprenants sont encadrés par vous ou complètement autonomes ?

L'objectif de cette question est de voir dans quelle mesure les enseignants favorisent ou non l'autonomie de leurs élèves et s'ils leur donnent l'occasion d'interagir. Les réponses obtenues sont les suivantes :

Enseignant 1 : oui trop trop trop trop (encadrés les élèves) j'ai tendance à vouloir contrôler et ça c'est un point négatif /oui c'est un point négatif que j'ai j'aime j'aime bien euh je veux dire je ne fais pas assez confiance aux élèves tu vois donc généralement je contrôle trop et après je me rends compte que euh je ne les laisse pas s'exprimer voilà / culturellement parlant moi il m'arrive de euh se me rendre compte de euh me trouver en train de euh les censurer parfois il y a des élèves qui sortent du cadre qui cherchent à faire le clown donc ça fait perdre du temps généralement j'ai peur que ça me fasse perdre du temps /peut être que euh peut être euh si je laisse les élèves s'exprimer librement peut être qu'ils apporteraient quelque chose de nouveau mais euh puisqu'on est cadré par le temps donc je préfère là où il y a un dérapage je coupe je censure / d'ailleurs c'est une remarque qui m'a été faite l'inspecteur / il euh il m'a écrit dans enfin dans son rapport « vous avez tendance à être dirigiste laissez les élèves s'exprimer /

Enseignant 2 : bien sûr bien sûr j'interviens à chaque fois / ils sont libres de s'exprimer/ ils sont libres mais j'interviens à chaque fois pour expliquer des fois pour reformuler des fois pour corriger une prononciation / oui je j'interviens à chaque fois parce qu'ils ne peuvent pas le faire tout seul/ je les aide à s'exprimer dans un français correct.

Enseignant 3 : je les oriente hein / oui je les encadre et j'interviens pour reformuler et expliquer, pour corriger les fautes de langue parce qu'ils sont faibles donc je les aide mais je corrige indirectement et euh/ je les pousse en quelque sorte à reprendre leur phrase / ils reprennent leur phrase euh / avec la correction / en intégrant la correction si vous voulez

Enseignant 4 : de manière générale oui je les encadre beaucoup pourquoi ? ben parce que euh/ parce que je suis obligé d'intervenir à chaque fois pour les aider par exemple s'il ne trouve pas le mot ou l'expression qui convient ou alors lorsqu'ils sont bloqués je corrige à chaque fois et j'aide mes élèves à prendre la parole parfois ils ne comprennent pas la question généralement je reformule et je répète jusqu'à ce qu'ils répondent / il ne faut pas oublier qu'ils ont un niveau assez euh / faible

Enseignant 5 : je les laisse s'exprimer librement et j'autorise aussi l'utilisation de la langue arabe/ bien sûr je les encadre et j'interviens au fur et à mesure pour traduire leurs propos en français par exemple/ parfois euh/ pour expliquer et simplifier et revenir au sujet parce qu'ils arrivent qu'ils sortent du sujet

De manière générale, il se dégage des propos des enseignants une forte prise en charge de la prise de parole de l'apprenant qui se traduit par des interventions. Ces interventions se caractérisent par des reformulations, des répétitions, des traductions en langue arabe (pour l'enseignant 5), apporter des corrections, débloquent les prises de parole, autant de stratégies d'étayage déployées par les enseignants. Cependant, à vouloir trop les encadrer, ceci peut amener les enseignants à faire un usage abusif de l'étayage (et à développer des contre-étayages) chose que nous avons constatée à travers l'analyse des cinq cours. Par ailleurs, il semble que seul l'enseignant 1 en soit conscient. Il se qualifie de « dirigiste » et pense que les élèves pourraient apporter davantage, voire du nouveau, si on leur donnait plus de liberté en

réduisant ses interventions. Par souci de maintenir une certaine discipline en classe, il préfère réduire cette liberté. Nous avons toutefois pu observer que ce dernier effectue parfois des retraits tout en encadrant ses élèves. Ceci peut sans doute s'expliquer par cette prise de conscience de ce caractère « dirigiste ».

Question 13 : Avez-vous suivi une formation en didactique de l'oral durant les séminaires pédagogiques ? Vous a-t-on présenté ou proposé un modèle à suivre ?

L'objectif de cette question est de savoir quel type de formation ils ont reçu durant les séminaires. Les réponses obtenues sont les suivantes :

Enseignant 1 : bon pendant les séminaires comment ça se passe, euh les séminaires se passent généralement de la manière suivante : l'inspecteur répartit les profs présents en atelier et chaque eh chaque groupe d'enseignants euh est présidé par euh je peux dire présider est présidé par euh un ancien et chaque groupe prépare une séquence. Donc on a une formation sur le tas si tu veux / Donc euh les euh les cours modèles, on en a euh presque jamais eu / Bon on a euh on a on nous donne quand même c'est-à-dire les euh c'est-à-dire les directives des inspecteurs sont plutôt des directives d'ordre théorique ça veut dire tu n'as pas le droit à un cours modèle fait par l'inspecteur lui-même euh en générale on t'aide dans des directives mais de manière théorique / donc à toi de tirer le jus de ce que dit eu de ce qu'a dit les directives

Enseignant 2 : Généralement les séminaires ben c'est sur l'écrit pas sur l'oral / moi personnellement euh moi je me base sur ma propre expérience et puis ben j'accompagne mes élèves tout au long du cours

Enseignant 3 : ah les séminaires sont plus axés sur l'écrit ou sur la syntaxe / on nous a juste parlé de la nouvelle réforme et de la place de l'oral dans la nouvelle réforme et de manière générale comment travailler l'oral c'est-à-dire les moyens audio visuels par exemple

Enseignant 4 : bon pendant les séminaires on nous présente pas de modèles mais beaucoup / et euh l'inspecteur insiste sur l'utilisation de documents authentiques pour

faire parler les élèves et sur la nécessité de faire de l'oral en classe mais des modèles on en a eu beaucoup plus pour la compréhension de l'écrit

Enseignant 5 : on a eu une formation avec l'inspectrice quand j'étais stagiaire mais c'était plus théorique et ça portait sur la didactique et euh la pédagogie. On nous a juste donné les étapes à suivre dans la compréhension de l'oral / la pré écoute l'écoute et la post écoute, etc. et puis elle a insisté sur l'utilisation des moyens audio-visuels. On doit faire ça en une demi-heure et c'est insuffisant. Sinon à l'université j'ai eu euh un module théorique à l'université

Il ressort des réponses des enseignants qu'ils ont eu très peu de formation en didactique de l'oral (axée beaucoup plus sur l'écrit). La plupart d'entre eux agissent en se basant sur leur propre expérience. Aucun modèle ne leur a été présenté. On insiste juste sur la nécessité et l'importance de faire de l'oral en classe parce que les nouvelles réformes le préconisent. Ceci pourrait expliquer pourquoi les enseignants ont tant de difficulté à mettre en place cette activité. La formation continue se fait sous forme de « séminaires » organisés deux fois par an. Les directives, comme on l'a vu dans le chapitre consacré à l'oral, sont beaucoup plus d'ordre général et il est difficile pour les enseignants de s'y retrouver.

Conclusion intermédiaire

Dans ce chapitre, nous avons analysé les réponses obtenues lors des entretiens semi-directifs menés avec les cinq enseignants et que nous avons retranscrits. Le discours de l'enseignant étant élaboré en fonction de ses représentations (Porcher,1997 ;Castelloti et Moore,2002), ces entretiens (en plus du questionnaire), rappelons-le, ont eu pour objectif de mieux cerner les pratiques de classe, notamment les stratégies d'étayage, des cinq enseignants, leur formation, et leur enseignement de l'oral. Il en ressort que les représentations des enseignants ont une influence sur l'organisation de leurs cours et sur la gestion des interactions et de leurs stratégies d'étayage

Afin de mieux mettre en évidence le lien entre les pratiques déclarées (suite à nos entretiens semi-directifs) et les pratiques constatées (suite à nos observations), le chapitre qui suit a pour objectif de regrouper l'ensemble des données, de les croiser et de les interpréter en fonction de notre objet d'étude. Par pratiques déclarées nous désignons le « dire de faire » recueilli à travers le discours de l'enseignant, alors que par pratiques constatées nous désignons la connaissance que nous construisons à partir d'observation des pratiques ou d'activités en classe.

CHAPITRE 3 : BILAN, INTERPRETATION DES DONNEES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Introduction

Le présent chapitre vise à interpréter les résultats des analyses présentés dans les deux chapitres précédents. Nous procéderons, en parallèle, à la vérification des hypothèses de recherche afin d'apporter des éléments de réponses à la problématique posée au départ. Nous allons, dans un premier temps, dresser un bref bilan des résultats obtenus pour chaque cours suivi d'une interprétation de ces derniers. Nous reviendrons ensuite sur l'interprétation des réponses obtenues lors des entretiens semi-directifs afin de dégager les différentes conceptions que se font les enseignants de l'enseignement de l'oral et afin de mieux appréhender le lien entre leurs pratiques déclarées et leurs pratiques effectives (en mettant l'accent sur leurs stratégies d'étayage).

3.1. Bilan récapitulatif de chaque cours

3.1.1. Bilan de l'impact de l'étayage enseignant sur les performances des apprenants- cours 1

Le tableau qui suit reprend le taux des fonctions d'étayage activées par l'enseignant et les indicateurs de performance en production orale des apprenants

Tableau 18 : Bilan récapitulatif du cours1

Fonction d'étayage	Performance des apprenants
finalisation (30%), feedback (30%), maintien et de guidage de l'attention (21%), contrôle de la frustration (13%), prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (6%)	Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots et d'expressions (30%); sous forme d'énoncés simples et complexe) (13%); réponse simple (8%); réponse incorrecte (5%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (14%), d'énoncés simples et complexes (29%)

L'enseignant assume en priorité, la fonction de finalisation et celle de feedback. En effet il donne clairement les consignes et les réponses des apprenants sont le plus souvent valides par

des reprises. Les contre-étayages sont peu nombreux. En les motivant de la sorte à entrer dans l'activité, en sollicitant des prises de parole mais aussi à travers la fonction du maintien et de guidage de l'attention par le recours aux auto-reformulations, il entraîne des performances chez ses apprenants de type suivant :

- des prises de parole en réponse aux questions de l'enseignant sous forme d'énoncés contenant un verbe, mais aussi sous forme de mots et d'expressions en majorité ;
- une prise de parole spontanée qui s'effectue sous forme d'énoncés simples contenant un verbe (mais aussi complexes au TP 4-6-8-71-88-291-368 avec un pronom relatif), en priorité, puis sous forme de mots ou d'expressions.

Les questions de l'enseignant étant, par moment, ouvertes, peu de réponses simples sont produites. L'objectif étant d'organiser une argumentation, les élèves expriment leur point de vue vers la fin du cours et produisent, avec l'intervention de l'enseignant, des phrases complexes avec un pronom relatif (TP4,6,8,71,88,291) avec des articulateurs logiques exprimant la cause (TP 378-404-407-409-442-510-523-568). Ils ont employé des verbes d'opinion « je pense », « je crois » (TP 402,430,503,510,521,546,510). Ils ont aussi exprimé leur accord « je suis d'accord » (TP 402,442) et leur désaccord « je suis contre » (TP519). L'on retrouve également des marques d'implication à travers l'utilisation du pronom personnel « je » et des possessifs (TP 430 « à **mon** avis »).

Néanmoins, on a relevé un bon nombre de questions « batterie » sous forme de demande d'achèvement qui a entraîné des réponses sous forme de mots et d'expressions. A cela s'ajoute une forte prise en charge de la parole de l'élève. Il a toutefois atteint ses objectifs. Il a aussi, dans l'ensemble, respecté la planification de son cours, même si le débat a été quelque peu écourté (problème de gestion du temps). En effet, l'exercice a pris plus de temps que prévu, et ce suite aux « imprévus » liés à la difficulté de répondre à certaines questions proposées dans l'exercice. Il n'a ainsi pu faire un récapitulatif du cours vers la fin.

3.1.2. Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignante sur les performances des apprenants- cours 2

Le tableau suivant reprend le taux des fonctions d'étayage activées par l'enseignante et le taux des indicateurs de performance en production orale des apprenants

Tableau 19 : Bilan récapitulatif du cours 2

Fonction d'étayage	Performance des apprenants
finalisation (29%), maintien et de guidage de l'attention (23%), feedback (22%), contrôle de la frustration (20%), prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (5%) démonstration ou de présentation de modèles (1%)	Prises de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots et d'expressions (36%); sous forme d'énoncés simples et complexes (11%); réponse simple (10%); réponse incorrecte (1%); pas de réponse (5%) ; prise de parole spontanée, sous forme de mots (13%), d'énoncés simples et complexes (18%)

L'enseignante, assume en priorité, la fonction de finalisation et celle de maintien et de guidage de l'attention, suivies par la fonction de feedback et celle de contrôle de la frustration. Elle entraîne des performances chez ses apprenants prenant les formes suivantes : en majorité des réponses sous forme de mots et d'expressions, mais également sous forme d'énoncés simples contenant un verbe. Ses interventions entraînent également un certain nombre de réponses simples, mais en revanche, très peu de non-réponses. La prise de parole spontanée est assez faible et se fait sous forme d'énoncés contenant un verbe et sous forme de mots ou d'expressions.

Il est à signaler que, pour cette classe, et selon l'enseignante, le niveau des élèves est relativement faible, ce qui explique pourquoi elle fait appel aux formes d'étayages ayant pour fonction le maintien du guidage et de l'attention et le contrôle de la frustration. L'enseignante accepte toutes les propositions, y compris les digressions, recentre l'attention des élèves sur le thème du débat, simplifie ses questions et les ajuste aux interventions des élèves. C'est la raison pour laquelle, du moins en partie, le taux de réponses sous forme de mots et d'expressions est élevé. Son objectif étant d'amener les élèves à argumenter un point de vue, les questions simples et les demandes d'achèvement sont généralement suivies d'un « pourquoi » et d'une demande de formulation d'une phrase avec le lexique de l'argumentation (le plus souvent le verbe « préférer » ou encore au TP 19 l'expression « moi, personnellement » ou le verbe « penser » au TP 378). Ce qui amène certains élèves (toujours

les mêmes) à produire des énoncés complexes, notamment avec le connecteur logique « parce que » (TP 19;21 ;96 ;98 ;100 ;108 ;112 ;120 ;136 ;140;249 ;259 ;265;378 ; ;402 ;412 ;420 ;440 ;514 ;518 ;522 ;536 ;566 ;568). On trouve également beaucoup d'injonctions incitatives qui sont autant d'encouragements pour prendre la parole (fonction de contrôle de la frustration). Pour le déroulement prévu du cours, et face à la passivité des élèves, l'enseignante a dû improviser un autre sujet en rapport avec la musique (et qui n'était pas prévu sur la fiche pédagogique). Elle a également dû faire face à certaines digressions et tentatives de détopicalisation (déplanification) de la part des élèves. De plus, elle a déployé de longues activités métalinguistiques, en collaboration avec les élèves pour les amener à corriger les différentes erreurs commises par certains au cours de leurs interventions (du TP141 au TP185; du TP 212 au TP 224; du TP 301 au TP 346). C'est pourquoi cette dernière n'a pas eu le temps de faire un récapitulatif à la fin du cours. Elle a tout de même tenté d'atteindre les objectifs qu'elle s'était fixés pour cette séance.

3.1.3. Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignante sur les performances des apprenants- cours 3

Le tableau ci-dessous reprend les fonctions d'étayage activées par l'enseignante et les indicateurs de performance en production orale des apprenants

Tableau 20 : Bilan récapitulatif – cours 3

Fonction d'étayage	Performance des apprenants
finalisation (27%), feedback (27%), maintien et de guidage de l'attention (23%), , contrôle de la frustration (15%), prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (8%) , démonstration et présentation de modèles (1%)	Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots et d'expressions (40%); sous forme de phrases simples et complexes (21%); réponse simple (2%); pas de réponse (2%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (9%), de phrases simples et complexes (23%)

L'enseignante assume largement la fonction de finalisation et celle de maintien et de guidage de l'attention, suivies par la fonction de feedback et celle de contrôle de la frustration. Elle entraîne des performances chez ses apprenants prenant les formes suivantes: en majorité des réponses correctes sous forme d'énoncés mais également et à taux un peu moins élevé,

sous forme de mots et expressions. Ceci peut s'expliquer en partie par le temps qu'elle leur a accordé en groupe pour préparer leurs interventions. Il est à noter que l'enseignante a veillé à ce que les règles de prises de parole soient respectées. La prise de parole spontanée des élèves est assez faible et se fait sous forme d'énoncés contenant un verbe en priorité, puis sous forme de mots ou d'expressions. Dans l'ensemble, peu d'énoncés complexes (majoritairement avec l'articulateur logique « parce que ») ont été formulés par les élèves (TP 30; 46 ;50 ;60 ;172 ;182 ;194 ;208 ;225 ;316). On a pu relever des interventions sous forme d'hétéro-reformulation et ce en bon nombre où l'enseignante apporte des corrections sur le plan formel, et de manière subtile puisque ces hétéro reformulations sont généralement suivies d'une évaluation positive sans aucun commentaire sur les erreurs commises par l'élève. Celui-ci reprend la forme correcte et avance dans son argumentation sans être « brusquement » interrompu par l'enseignante. L'enseignante assure ainsi la formulation d'énoncés corrects tout en poursuivant le déroulement du cours, ce qui explique le taux assez élevé de réponses sous formes d'énoncés (sans oublier le temps de préparation accordé aux élèves). Tout comme le cours 2, l'enseignante n'a pas fait un récapitulatif des échanges qui ont eu lieu au cours du débat. On a également relevé beaucoup d'auto-reformulations au sein de ses interventions qui ont pour objectif d'assurer l'intercompréhension. Elle y a eu recours face à la difficulté des élèves à exprimer un point de vue opposé, ce qui a perturbé la planification qu'elle avait prévue au départ. De plus, ces derniers se sont contentés de donner les avantages de l'internet et quelques inconvénients sans pour autant exprimer leur opinion et s'engager dans un débat. L'on n'a ainsi relevé aucun marqueur d'implication de l'élève comme sujet-personne (à l'exception du TP30). L'enseignante n'a donc pas atteint ces objectifs deux premiers objectifs. L'on a pu constater également l'absence de rapport de connivence (comparé au quatre autres enseignants), ce qui nous renvoie au rapport de places et de position haute

3.1.4. Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignant sur les performances des élèves – cours 4

Dans le tableau qui suit, sont repris le taux des différentes fonctions d'étayage activées par l'enseignant ainsi que le taux des indicateurs de performance des apprenants.

Tableau 21 : Tableau récapitulatif – cours 4

Fonction d'étayage	Performance des apprenants
finalisation (31%), feedback (31%), maintien et de guidage de l'attention (18%), contrôle de la frustration (13%), prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (5%), démonstration ou présentation de modèle (2%)	Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots et d'expressions (37%); sous forme de phrases simples et complexes (14%); réponse simple (10%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (9%), de phrases simples et complexes (21%) aucune réponse/silence (3%); réponse incorrecte (5%)

L'enseignant, assume majoritairement la fonction de finalisation et celle de feedback, suivies par la fonction de maintien et de guidage de l'attention et celle de contrôle de la frustration. Il entraîne des performances chez ses apprenants prenant les formes suivantes : en majorité des réponses sous forme de mots et d'expressions, mais également sous forme d'énoncés contenant un verbe. Ses interventions entraînent également un certain nombre de réponses simples, mais en revanche, très peu de non-réponses. La prise de parole spontanée est assez modérée et se fait sous forme d'énoncés contenant un verbe en priorité, puis sous forme de mots ou d'expressions.

Il est à signaler que, tout comme pour le cours 2, les élèves de cette classe ont un niveau relativement faible. Pour pallier à cette situation, il fait appel aux formes d'étayage ayant pour fonction le maintien du guidage et de l'attention et le contrôle de la frustration, recentre l'attention des élèves sur le thème du débat, simplifie ses questions en les ajustant aux interventions des élèves. On a également remarqué qu'il a utilisé un bon nombre de demandes d'achèvement, c'est pourquoi, le taux des réponses sous forme de mots et d'expressions est assez élevé. Ces interventions prennent aussi la forme d'hétéro correction et d'hétéro reformulation qui portent essentiellement sur la forme (activité métalinguistique). L'objectif de l'enseignant étant d'amener les élèves à argumenter un point de vue dans une langue correcte, les questions simples sont généralement suivies d'un « pourquoi » et d'une demande de formulation d'une phrase. Les élèves ont pu ainsi produire un nombre relativement faible de phrases simples et de phrases complexes exprimant la cause (avec

l'articulateur « parce que » aux TP 100 ;135 ;136 ;142 ;160 ;206 ;210 ;225 ;274 ;287;291 ; 293 ;317 ;319 ;321 ;325 ;362 ;447 ;461 ;488 ;504 ;510 ;521 ;527 ;538 ;550 ;584 ;572 ;593 ;601). Le recours à cet articulateur logique rend compte du travail discursif des apprenants qui consiste à justifier un point de vue. Les prises de parole spontanées s'effectuent grâce notamment à la fonction de contrôle de la frustration. On retrouve des injonctions utilisées par l'enseignant comme « allez-y bon sang », « vite, bougez-vous un peu » ou encore « vous dormez ! ». On a également relevé un bon nombre de contre étayages. Cependant, les interventions de l'enseignant n'ont pas donné lieu à un débat. En effet, les élèves se sont contentés de répondre aux questions de l'enseignant et qui consistent essentiellement à justifier un choix. Néanmoins l'on a pu relever des marques d'implication des élèves et qui se manifestent le plus souvent par l'utilisation du pronom personnel « je » et « moi »(TP538), des possessifs « mon », « ma » et des verbes exprimant le goût « j'aime » (TP26,180,291,355,447,527,538,572,557,593,601),« je préfère »(584).

3.1.5. Bilan de l'impact de l'étayage de l'enseignante sur les performances des apprenants- cours 5

Le tableau ci-après reprend le taux des différentes fonctions d'étayage activées par l'enseignante et le taux des indicateurs de performance des apprenants en production orale

Tableau 22 : Bilan récapitulatif du cours 5

Fonction d'étayage	Performance des apprenants
finalisation (32%), feedback (22%), maintien et de guidage de l'attention (21%), contrôle de la frustration (14%), prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves (10%) démonstration ou de présentation de modèles (1%)	Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots et d'expressions (31%); sous forme de phrases simples et complexes (11%); réponse simple (10%); prise de parole spontanée, sous forme de mots (14%), de phrases simples et complexes (12%) aucune réponse/silence (7%); réponse incorrecte (3%), réponse en L1 (11%)

La fonction de finalisation et de maintien et de guidage de l'attention sont prépondérantes, suivies par la fonction de feedback et de celle de contrôle de la frustration. A celles-ci s'ajoute celle de la prise en charge des éléments hors de la portée des élèves, notamment avec les demandes de traduction des élèves qui interviennent en L1. L'enseignante entraîne des performances chez ses apprenants prenant les formes suivantes : en majorité des réponses correctes sous forme de mots et d'expressions, mais également sous forme d'énoncés contenant un verbe. Ses interventions entraînent également un certain nombre de réponses simples. La prise de parole spontanée est faible et ne se manifeste que vers la fin du cours, sous forme de mots et d'expressions mais aussi sous forme d'énoncés avec des phrases le plus souvent simples.

Les questions simples et les demandes d'achèvement font directement appel à un mot ou une expression. Une fois la réponse obtenue, l'enseignant reprend de manière systématique chacun des mots sollicités et obtenus. En se faisant, elle valide cette réponse. Pour Bouchard & Rivière (2011), ce mouvement de réception-sollicitation enseignant permet de passer du dialogue au polylogue :

« La question posée à la cantonade par l'enseignant est ensuite dirigée vers un élève particulier qui répond et reçoit une évaluation pour cette réponse dans la troisième intervention, caractéristique du maître. Mais cette troisième intervention se conjugue la plupart du temps avec une reformulation sur-énoncée (Rabatel, 2004) destinée à l'ensemble du groupe classe cette fois-ci ; en tant que telle, elle permet de revenir au polylogue » (Bouchard & Rivière, 2011, en ligne).

L'enseignante a autorisé le recours à la L1, acceptant de ce fait toutes les réponses (TP41 ;54 ;56 ;57 ;69 ;85 ;87 ;102 ;121 ;123 ;125 ;131 ;133 ;140 ;142 ;144 ;145 ;222 ;170 ;174 ;182 ;184 ;277). Elle va jusqu'à les valider positivement (« c'est très bien », « oui ») et à les traduire. On a ainsi relevé un bon nombre d'hétéro-reformulations. En effet, l'enseignante reprend directement les réponses sous forme de mots et d'expressions des élèves et les reformule sous forme de phrases, ce qui dénote une forte prise en charge de la parole de l'élève. Pour les impliquer dans le débat, elle simplifie ses questions en les reformulant sous forme de demande d'achèvement pour s'adapter au niveau des élèves- ce qui explique le taux élevé de réponses sous forme de mots et d'expressions. On a relevé aussi un nombre assez important de réponses simples suite à des questions fermées comme « est ce que/ oui ou non ? »

« Argumenter un point de vue » étant l'un des objectifs de la séance, les questions simples sont généralement suivies de questions plus ouvertes (notamment avec « pourquoi »). L'enseignante n'a cependant pas orienté ses élèves vers l'utilisation du vocabulaire de l'argumentation et ne les a pas amenés à développer leurs capacités linguistico-discursives (utilisation des connecteurs, des verbes d'opinion, etc.). En effet, ces derniers ont produit un nombre limité d'énoncés complexes (TP 14 ;39 ;294 ;300) et on retrouve peu de marques d'implication de l'élève en tant que « sujet personne » (TP 296 ;298 « je pense », TP 266 « non, je suis pour », TP 274 « je suis d'accord »). Le cours n'a pas vraiment donné lieu à un débat puisque les élèves n'ont fait que donner les avantages et les inconvénients de la télévision (tout comme pour le cours 3). Elle n'a donc atteint que partiellement les objectifs qu'elle s'était fixés au départ. Ceci peut s'expliquer du fait qu'elle soit enseignante novice.

3.2. Bilan récapitulatif des cinq cours et interprétations des données

Le tableau qui suit reprend de manière détaillée les différentes fonctions d'étayage activées par les cinq enseignants

Tableau 23 : Tableau récapitulatif des différentes fonctions d'étayage activées par les cinq enseignants

Fonctions d'étayage	Types de prises de parole de l'enseignant	Nombre des tours de parole (TP)	Nombre des tours de parole (TP)	Nombre des tours de parole (TP)	Nombre des tours de parole (TP)	Nombre des tours de parole (TP)
Fonction de finalisation	Donner clairement les consignes / Expliciter et clarifier la tâche à effectuer (exprimer son point de vue, se justifier avec des arguments, etc.)	8	10	12	6	7
	Explications d'ordre général (lexicales, grammaticales, rappel des pré requis, etc)/ Informations générales	11	21	18	56	15
	Questions générales pour animer les échanges	56	54	20	40	37
Fonction de contrôle de la frustration	Encourager les élèves en les interrogeant personnellement sur leur avis à propos du sujet et inciter les plus faibles à prendre la parole	13	26	20	16	11
	Incitation à la prise de parole avec des injonctions, des phrases exclamatives au cours des échanges (pour exprimer un accord ou désaccord, etc)	7	12	5	11	3
	Utilisation de l'humour (rire/plaisanterie/ utilisation du langage familier)	8	9		6	4
	Encouragement à poursuivre	4	13	2	8	8
Fonction de maintien et de guidage de l'attention	Ajustement au(x) rythme/besoins des élèves au cours du débat	14	15	6	23	9
	Déléguer la parole : l'enseignant doit jouer un rôle de régulateur des débats	13	25	17	8	9
	Recentrer l'attention des élèves sur le thème du débat (éviter la dispersion)	2	4	4	7	2
	Maintien et relance de l'attention (questionnement, rappel de la consigne)	9	4	5	9	6

	Manifester son intérêt pour les prises de position et arguments des élèves en attirant l'attention des élèves sur ce qui a été dit	9	17	10	10	8
	Récapitule et résume ce qui a été dit	5	4		3	4
Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée des élèves	Reformuler ses dires ou les propos des élèves en difficulté (auto reformulation, hétéro reformulation, hétéro formulation)	8	5	11	14	8
	Recours à la L1	1	4	/	/	/
	co énonciation réparatrice	6	3	3	2	1
	Hétéro-traduction		2	1	1	9
Fonction de feedback	Validation directe oui/voilà/d'accord	15	7	5	2	7
	Validation par répétition des propos des élèves	34	25	9	26	3
	Validation avec hétéro corrections implicites (hétéro répétitions correctives)	6	7	9	12	6
	Validation par répétition des propos des élèves avec une évaluation positive (c'est bien, très bien, etc.)	11	20	17	26	18
	Validation directe (très bien,oui,voilà) avec ajout (commentaire, information, etc.)	1	7	8	9	
	Validation avec reformulation	/	/	1	3	6
	Correction directe avec non	/	1	/	7	/
	Non-validation par répétition des propos des élèves avec changement d'intonation (pour les inciter à se corriger eux-mêmes)	7	17	2	18	
Fonction de démonstration ou de présentation de modèle	Donner des exemples contextualisés, présenter des modèles (modèle de débat par exemple)	/	2	1	6	3

Les **fonctions** d'étayage les plus activées par les enseignants durant leurs cours sont, d'une part, celle de finalisation et de feedback (en grande majorité), suivies de celles de maintien et de guidage de l'attention et de contrôle de la frustration

En effet, la fonction de finalisation est dominante dans la mesure où les enseignants établissent les consignes (générales ou plus précises), procèdent par des rappels de ces dernières, posent énormément de questions pour animer les échanges mais aussi des questions de grammaire, de réflexion, de vocabulaire (activités métalinguistiques)

En outre, la fonction de feedback occupe la deuxième place des fonctions d'étayage les plus activées. Les enseignants valident les propos des élèves le plus souvent en les répétant. Ces reprises constituent l'outil linguistique privilégié de l'évaluation pour un enseignant. On a également relevé un bon nombre d'hétéro-répétitions correctives qui traduit une attention importante accordée à la norme linguistique et que les enseignants perçoivent comme une aide à l'appropriation de la langue dans l'interaction (caractère exolingue de la communication). Le nombre important de corrections, de reformulations et de répétitions montre ainsi que les enseignants veillent au respect de la norme, ce qui témoigne d'une grande activité métalinguistique (enseignants ayant assurés les cours 2 et 4). Les apprenants doivent donc se focaliser surtout sur la forme mais aussi sur le contenu (Bange, 1992). Ainsi, l'évaluation que l'enseignant fait de la production porte généralement sur la forme linguistique de cette dernière et non pas sur le contenu.

Quant à la fonction de maintien et de guidage occupe la troisième place. En effet les enseignants déploient des efforts considérables pour motiver les élèves à entrer dans le débat, notamment les enseignants ayant assuré le cours 2 et le cours 4. On retrouve ainsi dans le corpus un bon nombre d'auto-répétitions, d'auto-reformulations et d'hétéro-reformulations mais aussi des questions et des demandes d'achèvement. L'enseignant attend les réponses de ses élèves qui lui serviront de balises lui permettant ainsi d'avancer. Les réponses des élèves jouent un rôle de régulation de la compréhension. L'enseignant perçoit ainsi s'il peut continuer le cours ou s'il doit relancer le questionnement.

Viennent ensuite la fonction de contrôle de la frustration et celle de la prise en charge des éléments hors de la portée des élèves. Les enseignants simplifient leurs questions, procèdent par une série de reformulations et visent à impliquer le maximum d'élèves. Ainsi, on retrouve dans les cours un bon nombre de questions injonctions qui sont des formes

d'incitation à la prise de parole. Les enseignants ont, dans l'ensemble, tenté de maintenir l'interaction et de favoriser une atmosphère propice à l'apprentissage.

Des **contre-étayages** (Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009), développés par les enseignants sont mis en évidence à travers l'analyse de ce corpus. Un contre-étayage, rappelons-le, correspond à l'absence d'une stratégie enseignante, qui viendrait aider l'étudiant dans son apprentissage. Cela signifie que les stratégies utilisées par l'enseignant n'aident pas l'apprenant, mais au contraire, elles peuvent retarder le processus vers son autonomie d'apprentissage et donc vers son autonomie langagière (Germain & Netten, 2004). Le contre-étayage qui est rencontré le plus fréquemment dans notre corpus est le fait que l'enseignant donne lui-même la réponse directement sans attendre les réponses des élèves, pose des questions le plus souvent simples et fermées, ou encore le fait de donner les premières syllabes du mot attendu ou faire des demandes d'achèvement (complétion). Nous considérons que couper la parole aux élèves (interruption du tour de parole) est aussi une forme de contre-étayage. Le tableau ci-dessous reprend le nombre d'occurrences des différents types de questionnement

Tableau24 : Nombre d'occurrences des différents types de questionnement

	Enseignant 1	Enseignante2	Enseignante3	Enseignant4	Enseignant 5
Demandes d'achèvement	25	26	20	43	5
Questions fermées	18	27	3	7	23
Questions simples	25	32	17	25	16
Total	68	86	40	75	44
Questions ouvertes	23	29	11	16	16

On peut d'emblée constater que le nombre d'occurrences des questions simples et fermées, additionné au nombre des demandes d'achèvement dépasse de loin le nombre d'occurrences des questions ouvertes. Le recours à ce type de questionnement renvoie à une conception behavioriste de l'apprentissage (paradigme de transmission).

En outre, les enseignants, qui ont mobilisé des stratégies d'étayage, ont du faire face à **des imprévus** (Jean & Etienne, 2009) dans leur activité en classe. Ils ont ainsi dû composer avec ces imprévus qui ont déterminé leur action⁸⁵ et ont été amenés à ajuster leur étayage, en

⁸⁵ Cf, chapitre1- partie I

fonction de l'immédiateté et de la dynamique de l'action partagée. A ce propos, nous avons pu remarquer que les enseignants « experts » (1,2 et4) ont eu de meilleures prises de décision face aux « imprévus » de classe (Tochon, 1993a). En effet, leur expérience leur a apporté un sentiment de sécurité, ils ont ainsi été en mesure de s'éloigner de la planification établie en amont lorsqu'ils se sont retrouvés face à ces imprévus. Ces derniers disposent de « plans de rechange » qu'ils ont sans doute acquis tout au long de leur pratique et de leur expérience professionnelle. Pour Tochon (1993) « *les professionnels chevronnés sont rapides, focalisés sur les solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées ; en experts, ils voient un scénario entier en un épisode avant d'agir* » (Tochon, 1993b : 135). La relation qui existe, selon lui, entre la planification et la nécessité d'une adaptation aux besoins d'apprenants est à l'origine du « fonctionnement improvisationnel ⁸⁶» de l'enseignant :

« Si l'enseignant a bien en tête les éléments d'une organisation conceptuelle, il n'en tâche pas moins d'écouter, dans les réactions et réflexions des élèves, les éléments de motivation susceptibles de dégager une ligne directrice adaptative permettant de satisfaire au mieux, si c'est possible, les besoins subjectifs des élèves et les besoins objectifs du programme. L'adaptation aux réactions des élèves, ainsi, semble être plus qu'un mal nécessaire : elle serait l'outil de travail et de motivation de l'enseignant chevronné » (Tochon, 1993a, 446).⁸⁷

Par ailleurs, nous avons mesuré les difficultés auxquelles a été confrontée l'enseignante 5 qui est plutôt « novice ». Déstabilisée par les imprévus, elle a eu du mal à se détacher de la planification faite en amont de son cours et à ajuster ses stratégies d'étayage en fonction des interventions des élèves. Ceci a donné lieu à des prises de parole collectives des élèves. Elle a dû ainsi accepter toutes les réponses, y compris en L1 ainsi que les digressions.

Les stratégies d'étayage des enseignants durant l'activité de production orale ont ainsi entraîné certaines interventions (indicateurs établis à partir des réalisations verbales) des apprenants. Ces interventions se manifestent le plus souvent sous forme de prises de parole en

⁸⁶ Cicurel reprend l'expression « *fonctionnement improvisationnel* » par l'expression « *flexibilité communicative* », qui, selon elle, décrit : « *la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergeant dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant, parole dont il a la possibilité de se servir pour la convertir en données d'apprentissage. Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif d'apprentissage* » (Cicurel, 2011a, 175).

⁸⁷ Pour Tochon : « *l'improvisation reviendrait, plus précisément, à indexer les contenus du programme aux situations et les situations aux contenus. Elle muerait le programme annuel en de multiples expériences de vie. L'enseignant saisirait, au vol, l'occasion d'attacher l'instant d'un échange conceptuel à la logique du cursus annuel, en profitant de la surgie inopinée d'une remarque pour établir une démonstration spontanée, bien qu'ancrée profondément dans le limon du programme. Ce qui frappe, dans ce que les enseignants rapportent de leur improvisation, est peut-être qu'elle interrompt le cours tout en répondant précisément à sa ligne directrice* » (Tochon, 1993a, 449).

réponse à une question de l'enseignant sous forme de mots et d'expressions et sous forme d'énoncés(simples/complexes)⁸⁸ mais aussi, et à taux relativement faible, des prises de parole spontanées sous forme de mots ou expressions et sous forme d'énoncés (que l'on retrouve le plus dans le cours¹). Pourtant, l'objectif de l'activité de production orale est bien de permettre aux apprenants de s'exprimer de manière spontanée et le plus souvent possible. La monopolisation de la parole des enseignants au sein d'un échange « ternaire » ne semble guère favoriser des prises de parole spontanées. L'enseignant, on l'a vu, va parfois, en posant ses questions, pousser jusqu'à la dernière syllabe du mot attendu, et que l'on considère comme contre-étayage dans la mesure où ceci ne donne pas le temps à l'élève d'y répondre. Cette forte prise en charge de la parole de l'élève et ce type de questionnement utilisé à outrance (demande d'achèvement, questions fermées)⁸⁹ ne favorise pas les apprentissages et le développement de l'autonomie de l'apprenant. L'enseignant qui intervient en moyenne après chaque deux tours laisse peu de place pour la parole des élèves. En effet, et bien qu'il s'agisse de débat et d'argumentation en classe, la parole des cinq enseignants occupe une place largement dominante dans l'espace interlocutif. D'un point de vue quantitatif, le volume des tours de parole des enseignants représente en moyenne plus de quarante-cinq pour cent du nombre total des tours de parole. A cela s'ajoute les prises de parole collectives et le temps de parole divisé au nombre d'élèves ayant pris la parole. Les enseignants ont ainsi monopolisé la parole en quantité d'interventions et en volume de parole. En prenant aussi fréquemment la parole, les enseignants ont moins de chance de favoriser des colocations (Grandaty & Chemla, 2004) chez leurs apprenants (et donc de déléguer leur position de sur-énonciateur (Rabatel 2004).

Par ailleurs, il faut souligner qu'il existe d'autres difficultés liées au niveau des élèves et il semblerait que ce soit toujours les mêmes apprenants (ceux qui ont un niveau linguistique meilleur que les autres et une plus ou moins aisance à s'exprimer) qui interviennent. Le tableau qui suit dresse un bilan des performances des élèves en production orale dans les cinq cours

⁸⁸ Ce type de réponse fermée « *constituent une bien maigre participation à l'interaction* » (Cambra-Gine, 2003 : 117).

⁸⁹ Supra- tableau des occurrences des différents types de questionnement

Tableau 25 : Tableau récapitulatif des indicateurs de performances des apprenants

Types de prises de parole des apprenants	Nombre des interventions (TP)	Nombre des interventions (TP)	Nombre des interventions (TP)	Nombre des interventions (TP)	Nombre des interventions (TP)
Réponse incorrecte	11	3	/	13	4
Réponse simple (oui/non)	17	22	2	25	15
Pas de réponse (silence)	1	10	2	9	11
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots ou expression	67	73	36	96	48
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	21	17	14	21	16
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme d'énoncés complexes	6	7	4	15	1
Prise de parole spontanée sous forme de mots et expressions	31	26	10	22	22
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	45	15	14	18	14
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés complexes	18	18	6	17	4
Réponse en L1	3	23/9	1	2	25/17
Prise de parole spontanée sous forme de questions	/	/	/	1	2

D'une manière générale, les cinq enseignants ont donc étayé la production orale des élèves, comme nous l'avons vu plus haut, en leur posant des questions (questions « batterie », questions fermées, demande d'achèvement et, à degré moindre, des questions ouvertes) afin de les amener à prendre la parole. Ces prises de parole de l'élève se retrouvent ainsi conditionnées par les questions de l'enseignant. Le débat prend alors la forme d'un type de *'dialogue interrogatif*, ce qui renvoie à la communication didactique où l'enseignant, « [...], toujours sous forme de questionnement, conduit les échanges et fait circuler le savoir » (Ricci, 1996 : 131). Cette manière de concevoir cette activité sous forme d'échanges frontaux (enseignant/apprenants, enseignant/apprenant) ne correspond guère à un genre oral – ici le débat- proprement défini avec ses caractéristiques comme pratique sociale de référence (Dolz & Schneuwly, 1998). En effet, en analysant les cours, on se retrouve plutôt devant des cours dialogués. Les apprenants n'ont pas confronté leurs points de vue entre pairs et tous les échanges étaient frontaux (tous centrés sur l'enseignant). Les enseignants 1, 2 et 4 sont ceux qui ont réussi à impliquer le mieux les élèves dans la dynamique interlocutive (marqueurs d'implication).

Certaines stratégies d'étayage ont rendu l'enseignant du cours 1 plus efficient (suivi de l'enseignants 2 et 4). En effet, il est celui qui a entraîné le plus de prises de parole spontanée, comparé aux enseignants des cours 3 et 5 (même si ce taux reste relativement faible). En modulant, par moment, sa « place » (effacement énonciatif) en posant des questions ouvertes, il a bien clarifié la consigne, à expliciter la tâche par le biais des auto- reformulations auto- initiées afin de s'assurer de la compréhension des élèves et les a encouragés à prendre la parole. Ceci confirme aisément nos deux premières hypothèses.

3.3. Interprétation des données des entretiens semi-directifs

L'objectif des entretiens semi-directif menés avec les cinq enseignants était de vérifier l'hypothèse selon laquelle les représentations de l'enseignement de l'oral ont un impact sur les pratiques enseignantes et notamment sur les stratégies d'étayage. Nous allons dans ce qui suit résumer et interpréter les réponses obtenues au cours de ces entretiens en les croisant avec l'observation faite des classes.

Les enseignants ont des avis différents sur ces séances d'oral nouvellement entrées dans les programmes d'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie. Les résultats obtenus à travers les entretiens menés avec les cinq enseignants montrent qu'ils ont des représentations différentes au sujet de l'oral (qui sont beaucoup plus attachées à la norme et au dialogue) mais aussi concernant son enseignement, son évaluation (question 6), les objectifs qui lui sont assignés (question 5) et les difficultés inhérentes à cette activité. Ce qui n'est pas sans incidence sur la mise en œuvre de leur pratique en classe et sur leur « manière de faire ». En effet, la mise en place d'activité en production orale, pour les cinq enseignants participants à notre étude, passe généralement par des sujets et des thèmes à discuter en classe (questions 2 et 7). Le débat y répond à un schéma de type traditionnel où les règles interactionnelles sont décidées par l'enseignant. En effet, ce dernier, en se positionnant comme sur-énonciateur, encadre et contrôle fortement les prises de parole des élèves et leurs réalisations verbales. (question 12). Il mobilise, rappelons-le, des stratégies d'étayage en accordant ses interventions aux capacités des élèves avec énormément de reprises, de répétitions, de questions fermées, de demandes d'achèvement mais aussi des contre-étayages. Ces contre-étayages et l'usage abusif du questionnement ne favorisent pas le développement de l'autonomie de l'élève. Ceci reflète une communication particulière qui a un but principal, celui de la transmission. Ce qui conforte la dimension béhavioriste de l'apprentissage et qui va à l'encontre de ce que recommandent les programmes, notamment l'approche par compétences. Ceci dénote également une forme d'interaction axée sur « une logique mécanique de reproduction » qui prend le dessus sur « la logique d'échanges communicative »⁹⁰ (Pekarek Doehler, 2002). A cela s'ajoute des difficultés liées au niveau des élèves et le caractère psychologique de la prise de parole (question 11).

Il est possible d'expliquer ces résultats par l'absence de formation des enseignants à la suite de la réforme (question 13). En effet, ces enseignants ont été contraints d'appliquer les nouvelles instructions, qui sont plutôt vagues pour ce qui est de l'oral, sans savoir pour autant comment les appliquer. Cette formation serait pourtant indispensable pour un enseignement de l'oral en français langue étrangère récemment introduit dans un système essentiellement porté sur l'écrit. Les séminaires de formations qu'ils ont suivis semblent davantage centrés sur une vision transmissive qui ne développe pas la réflexivité et la mise en application de la

⁹⁰ Cf chapitre 2, partie II

métacognition pour qu'ils puissent revisiter et améliorer leurs pratiques. Ceci explique aussi par les choix méthodologiques ainsi que l'expérience professionnelle des enseignants. Pour De Pietro, ce qui est frappant lorsque l'on est amené à examiner la situation actuelle de l'enseignement de l'oral : « c'est la diversité des pratiques, des conceptions didactiques, des représentations que, didacticiens, méthodologues et enseignants se font de l'objet, et de son enseignement, et de son statut »(De Pietro, 1998, 21)

3.4. Propositions didactiques de formation issues des différentes recherches

Dans le cas de la présente recherche, l'analyse des cours transcrits et des entretiens semi-directifs ont fait ressortir certaines contraintes liées à la mise en place d'activités de production orale telles que le débat. L'observation des cours ont permis de relever bon nombre de contre-étayage et surtout une monopolisation de la prise de parole. Une formation des enseignants s'avère indispensable si l'on veut changer les pratiques. L'objectif d'une formation est l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, ces savoir-faire étant des outils qui permettront aux enseignants d'utiliser ces savoirs en situation. Il nous paraît donc nécessaire, à la suite de ces résultats, de nous pencher sur les différents travaux qui proposent de remédier à cette situation et qui proposent divers dispositifs de formation qui permettraient, à l'enseignant, de prendre conscience de l'importance de ses stratégies d'enseignement, notamment celles d'étayage.

Plusieurs propositions ont été faites par les chercheurs, notamment en sciences de l'éducation et en didactique des langues : travailler sur corpus (revenir à la retranscription des cours) ou encore travailler à partir de cours filmés (un retour sur des pratiques vécues). La participation et l'investissement total de l'enseignant est indispensable si l'on veut s'assurer de l'efficacité d'une telle formation. Ces dispositifs sont formateurs dans le sens où l'enseignant est amené à mettre en mots l'agir, ce qui lui permet de l'objectiver pour le contrôler. Nommer les stratégies et les gestes permet alors de les réinterroger. Dans ces types de formation, le formateur a pour rôle de les guider vers l'objectif défini mais il doit les laisser découvrir par eux-mêmes leurs réussites et échecs.

Selon Grandaty & Chemla (2004 : 204), travailler à partir de corpus, de retranscriptions de séances de cours d'oral permet de clarifier les différentes facettes de l'étayage enseignant dans la gestion des situations d'oral et ce à travers des situations précises. Ce retour constituerait un outil qui mettrait en valeur les étayages et contre-étayages de l'enseignant « *Etre capable de repérer en classe qu'on est en train de tomber dans tel ou tel piège, c'est entrer dans une distance réflexive fort utile pour modifier ses pratiques* » (Grandaty & Chemla, 2004 : 205). L'objectif d'une formation à partir de corpus permet de sensibiliser les enseignants au rôle de l'étayage dans la gestion des interactions entre enseignants et apprenants mais aussi entre apprenants dans la construction du sens

Travailler directement à partir de vidéo de cours s'avère aussi être un moyen efficace. Dans le cadre de la formation, la séance d'oral filmée est diffusée. Les chercheurs estiment que dans ce type de formation, un retour vers le corpus écrit est nécessaire tout en revenant vers la vidéo. Cet outil permet de rendre les pratiques directement observables. Elle entraîne ainsi une verbalisation et mène à la réflexion : « *C'est, selon nous, la dynamique du « dire sur » et de la pensée enseignante, quand elle interagit avec, réorganise et reconstruit l'action vécue et réalisée, qui en donne une logique composite* » (Cicurel & Rivière, 2008 : 267). Le paradigme de l'agir professoral doit, par conséquent, être pris en considération. Cicurel (2011) définit l'agir professoral comme étant :

« l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans *l'ici maintenant* de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé. » (Cicurel (2011b) :48)

L'agir professoral se prête donc à l'analyse des interactions et des verbalisations : « Il s'agit alors de considérer l'interaction de classe comme « réalisée » et d'étendre celle-ci à l'étude du « réel de l'interaction »⁹¹ (les motifs, les représentations, les difficultés ressenties, etc.) [...] » (Cicurel & Rivière, 2008 : 265). Pour Blanchard-Laville & Nadot (2004), elle permet un retour réflexif. La notion de « *praticien réflexif* » (Etienne & Bucheton, 2009 : 267) rend indispensable le recours à la trace. Cependant cet exercice a des limites avec l'absence des traces du non verbal mais il constitue un outil intéressant.

⁹¹ Expression qu'empruntent les auteurs à Clot (1999)

En visionnant les cours filmés, l'enseignant ayant fait le cours se voit en plein « agir/action enseignant(e) ». Cette **auto-observation** ou **auto-confrontation** lui permet de prendre du recul et d'effectuer un retour sur des pratiques vécues : « *le principal bénéficiaire de cette confrontation est le professionnel qui s'empare de la recherche pour en faire une composante de son autoformation* » (Etienne & Bucheton, 2009). Dans ce type de formation, le formateur a pour rôle de les guider avec des questions précises et doit, tout comme avec le travail sur le corpus, les laisser découvrir par eux-mêmes les raisons qui ont entraîné des moments moins propices à l'apprentissage et les contre-étayages. Grandaty & Chemla proposent par exemple, pour ce type de formation, de travailler sur trois points concernant l'étayage :

- diminuer la part de la parole enseignante : en effet il serait intéressant de faire prendre conscience aux enseignants de l'écart du nombre de ses interventions par rapport à ceux de ses élèves et qu'il doit un peu s'effacer sur le plan énonciatif
- soutenir la prise de parole des apprenants : un visionnage de la vidéo pourrait montrer la nécessité de soutenir les apprenants dans leurs prises de parole en les encourageant, les sollicitant tout en reformulant si besoin et sans couper leur parole
- soutenir la tâche cognitive : en soulignant la nécessité de rappeler l'objectif du cours, et par la même du contrat didactique.

La multicanalité de l'interaction en classe doit également être mise en valeur. Cette formation doit permettre aux enseignants de se rendre compte de l'importance du non verbal et plus particulièrement la gestualité co-verbale et son rôle dans l'étayage (Grandaty & Chemla, 2004).

Le visionnage du cours permet également à l'enseignant de revenir sur les contre-étayages. Son attention est orientée sur les moments où il effectue des ruptures et sous quelle forme. Le formateur doit l'amener à prendre conscience de ces formes. Il s'agit pour la plupart du temps, le fait de couper la parole pour apporter par exemple une correction sur le plan de la langue, faire un usage abusif du questionnement (questions fermées, demandes d'achèvement) ou de donner soi-même la réponse ou encore, comme nous l'avons vu dans l'analyse de notre corpus, aller jusqu'à donner la première syllabe du mot.

Dans une activité d'enseignement/apprentissage, l'enseignant fait toujours face à des imprévus. Cette formation permet aussi à l'enseignant (avec son formateur) de travailler sur de courts moments de l'agir enseignant où les imprévus ont eu lieu. Le formateur doit l'amener à se focaliser sur la gestion des imprévus. L'objectif est qu'il apprenne à s'ajuster en situation aux réactions et aux besoins des élèves. Grâce à ce travail d'explicitation et d'analyse de ses gestes d'ajustements dans l'action, l'enseignant se construit et développe son répertoire d'actions (Cicurel, 2011a). Une mise au point sur ces imprévus et leur gestion est donc nécessaire en formation de formateurs. Grâce à l'intervention du formateur, l'enseignant peut donc faire un retour réflexion sur son action enseignante en explicitant ses pratiques.

Ces quelques pistes de formation proposées par les chercheurs peuvent donc permettre de faire réfléchir le professeur sur le rôle des stratégies d'étayage enseignantes et de manière plus générale, sur ses pratiques de classes. Pour les enseignants : *« l'auto-confrontation est une possibilité de rechercher le sens d'une action. L'enseignant a ainsi l'occasion de découvrir des aspects de son agir qu'il ne connaissait pas ou dont il n'avait pas conscience. Ce retour sur l'action a pour conséquent une valeur de structuration pour le sujet se formant. »* (Cicurel, 2011a :262). En effet, derrière l'interaction, se cachent des motifs de l'action, des décisions qu'il est amené à prendre, des représentations qu'il possède sur l'action à mener. Ces entretiens d'auto confrontations à propos de leur action permettent, en outre, de faire émerger un certain nombre de « convictions méthodologiques » sur l'action enseignante (Filliettaz 2002) ainsi que *« la capacité d'un professeur à distinguer des types d'action, l'aptitude à nommer ce que l'on fait, à ranger les actions dans des catégories existantes ou créées, à opérer des généralisations à la fois sur son propre agir, mais aussi sur l'agir des apprenants »* (Cicurel, 2011a : 183)

La formation encourage ainsi l'enseignant à prendre la posture de « praticien réflexif ». Dans le contexte éducatif algérien, il serait intéressant de faire visionner aux enseignants stagiaires par exemple des cours filmés, de travailler en ateliers et de revenir sur ses cours. Pour Vinatier : *« Articuler la réflexivité à des questions de formation, c'est se poser la question de savoir en quoi cette capacité proprement humaine peut favoriser le développement professionnel dans une double acception : développement des compétences professionnelles et développement du sujet professionnel »* (Vinatier, 2009 : 171

Parallèlement et conjointement, il faudrait se pencher également sur une formation en didactique de l'oral. En effet celle-ci occupe très peu de place dans la formation des enseignants. L'absence d'une formation continue pour les enseignants explique en partie pourquoi dans les classes observées, l'oral est fondé sur un enseignement intuitif principalement basé sur l'exposé ou sur le débat comme activité classique et non comme objet d'enseignement/apprentissage de la langue (alors que le débat en classe devrait être synonyme de communication entre pairs, d'authenticité, de motivation et de construction d'une pensée raisonnée). Ne sachant comment l'enseigner, les enseignants participants affirment, à travers l'entretien, qu'ils se basent essentiellement sur leurs propres expériences.

Il serait tout à fait intéressant de développer cette activité au secondaire. Organiser un débat en classe de langue signifie donner une véritable liberté de parole et une autonomie aux élèves. Cette tâche est loin d'être facile, aussi nous proposons de suivre la démarche suivante⁹²:

- Présenter aux élèves un modèle de débat et attirer leur attention sur les règles conversationnelles qui le régissent.
- Proposer un sujet qui correspond aux intérêts actuels des élèves (possibilité de négocier ou de leur laisser le choix du sujet à condition qu'il réponde aux objectifs de la séquence didactique relative au programme).
- Accorder aux élèves du temps dans une phase préparatoire et les faire travailler en groupes. Il faut les encourager et les ouvrir à la réflexion
- Leur donner des outils linguistiques (l'accord, le désaccord, le doute, la certitude, la cause, etc.) pour exprimer leur opinion et la justifier (même si certains relèvent déjà des pré-requis). En effet nous avons remarqué que les élèves disposaient de peu d'outils pour exprimer leur point de vue, en particulier pour les cours 3 et 5. Ceci pourrait se faire au cours de l'évaluation diagnostique : l'enseignant pourrait par exemple leur proposer un ou des texte(s) argumentatif(s) aux élèves (où différents points de vue seraient exposés) et leur demander de relever les expressions utilisées pour donner une opinion ainsi que les termes explicitant les liens logiques de cause et de conséquence. L'enseignant pourrait ainsi, en collaboration avec ses élèves, lister les

⁹² Il ne s'agit pas d'un modèle achevé et valable en toute circonstance mais d'une simple proposition

éléments relevés et leur demander s'ils n'en connaissent pas d'autres. Ils réactiveraient ainsi, et par la même occasion, leurs pré-requis (ils ont déjà abordé le texte argumentatif en 4.A.M). Il leur proposerait par la suite des petits dialogues sous forme de jeux de rôle pour voir s'ils sont capables de réinvestir tous ces outils avant d'entamer le débat.

- Les sensibiliser au caractère interactif du débat (le fait de réagir à l'opinion d'autrui)
- Créer un espace d'écoute, de respect mutuel, d'égalité, d'acceptation des différences individuelles et de tolérance lors des différentes interventions
- Répartir les rôles au sein des groupes pour permettre à un plus grand nombre d'élèves de prendre la parole et veiller à ce que les groupes soient hétérogènes.
- Se mettre en retrait (effacement énonciatif) et favoriser les échanges entre pairs afin de développer l'autonomie de l'apprenant.
- Mettre l'accent sur le caractère affectif et théâtral de cet exercice qui est censé véhiculer des émotions mais aussi une implication de l'élève en tant que personne.

Le débat, comme toute autre activité de l'oral, doit alors être insérée dans un projet de communication (pédagogie par projet). L'élève doit s'impliquer dans ce projet tout en sachant ce que l'on attend de lui et sur quoi il va être évalué.

Les enseignants doivent donc prendre conscience que l'oral doit être considéré comme un objet d'enseignement, au même titre que la lecture et l'écriture (Dolz et Schneuwly, 1998 : 49-50). Ils doivent être formés autour de ce paradigme. Ce statut d'oral comme objet d'enseignement oblige les enseignants, selon La Fontaine (2005) à élaborer un projet de communication, à se fixer des objectifs d'apprentissage à atteindre et des compétences à faire développer aux élèves en proposant des activités variées (débat, jeux de rôles, simulation, etc) et des thèmes motivants favorisant des prises de parole spontanées (cf *chapitre 3, partie II*). Ainsi, la formation doit englober le contenu à transmettre mais aussi la manière de faire afin de l'enseigner au mieux.

Conclusion intermédiaire

Dans ce chapitre, nous avons, dans un premier temps, procédé à l'interprétation des résultats obtenus suite à l'analyse des fonctions d'étayage activées par les enseignants ainsi que l'identification des indicateurs de performance des apprenants. Nous sommes ensuite revenues sur les réponses obtenues lors de nos entretiens avec les cinq enseignants participants à la présente étude en les croisant avec les données afin de déceler leurs conceptions concernant l'enseignement de l'oral et de mesurer leur impact sur leurs pratiques enseignantes.

Nous avons ainsi pu confirmer que la mise en place de l'activité de production orale, sa planification et la gestion des interactions lors de cette activité dépendait fortement des conceptions que s'en faisaient les enseignants. Ceci a eu, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, une incidence directe sur leur manière « de faire » et sur la mobilisation de certaines formes d'étayage.

Nous avons ensuite, dans un deuxième temps, avancé des propositions didactiques issues des différentes recherches pour la formation d'enseignants. Des dispositifs d'auto-confrontations à partir de retranscription ou de visionnage de cours sont actuellement d'actualité dans les programmes de formation, les enseignants peuvent ainsi opérer un retour sur leur pratique et de ce fait, adopter une posture de praticiens réflexifs. Il serait donc tout à fait intéressant d'assurer une telle formation à nos enseignants. En parallèle, d'autres formations doivent également être orientées sur la nécessité de faire de l'oral un objet d'enseignement. Un retour sur les cours permettrait de clarifier les différentes facettes de l'étayage enseignant dans la gestion des situations d'oral et ce à travers des situations précises.

CONCLUSION GENERALE

Avec les nouvelles réformes du système éducatif algérien et le remaniement des programmes d'enseignement, notamment celui du FLE, les compétences orales sont devenues une priorité à enseigner. Cependant, le choix de la méthode et des stratégies mises en place en classe revient à l'enseignant dont la pratique est tâtonnante et hésitante : la compétence orale reste toujours difficile à enseigner. En classe de FLE, les apprenants algériens sont amenés à développer ces compétences à partir de la pratique de classe et en particulier de l'étayage de l'enseignant. Pour la présente étude, nous nous sommes penchée sur les différentes stratégies d'étayage que ce dernier met en place pour aider l'apprenant dans son apprentissage dans des situations de production orale.

L'objectif que nous nous sommes fixée à travers cette recherche consiste à relever et à analyser les différentes formes d'étayage (Bruner, 1983 ; Bange, 1996 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Rabatel, 2004 ; Vasseur, 2005) activées par les cinq enseignants observés à travers les interactions enseignants/apprenants puis de voir si celles-ci favorisent ou non la production orale chez les apprenants. Les cinq cours ont tous porté sur la séquence relative à l'argumentation et les enseignants ont proposé des situations de débat et des thèmes de discussion. Au cours des échanges durant ces séances, les interventions de l'enseignant sont à la fois étayage et contrôle de la parole de l'apprenant.

De l'analyse des pratiques observées des cinq cours nous avons obtenus les résultats suivants et qui confirment nos hypothèses de départ :

Tout d'abord, nous avons pu observer que la parole des cinq enseignants occupe une place largement dominante dans l'espace interlocutif. D'un point de vue quantitatif, l'enseignant monopolise la parole en quantité d'interventions et en volume de parole. En prenant aussi fréquemment la parole, les enseignants ont moins de chance de favoriser des collocations (Grandaty & Chemla) chez leurs apprenants et donc de déléguer leur position de sur-énonciateur (Rabatel, 2004).

Les fonctions d'étayage les plus activées par les enseignants durant leurs cours sont, d'une part, celle de finalisation (en grande majorité) suivie de celle de feedback, de maintien et de guidage de l'attention et de contrôle de la frustration. La fonction de finalisation est dominante dans la mesure où les enseignants établissent les consignes (générales ou plus précises), procèdent par des rappels de ces dernières, posent énormément de questions pour alimenter le débat mais aussi des questions de grammaire, de réflexion, de vocabulaire (métadiscours)

Des contre-étayages (Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009) ont été développés par les enseignants, et plus particulièrement chez les enseignants ayant assuré les cours 3,4 et 5. Ceci a été mis en évidence à travers l'analyse de notre corpus. Les contre-étayages les plus fréquents relèvent du fait que l'enseignant donne lui-même la réponse directement sans attendre les réponses des élèves, ou encore le fait de donner les premières syllabes du mot attendu. Faire un usage abusif de questions simples et fermées, de demandes d'achèvement ou de couper la parole aux élèves sont aussi une forme de contre-étayage.

Ces stratégies d'étayage des enseignants durant l'activité de production orale ont entraîné certaines interventions (indicateurs établis à partir des réalisations verbales) qui se manifestent, le plus souvent, sous forme de prises de parole en réponse à une question de l'enseignant, sous forme de mots et d'expressions et sous forme d'énoncés (simples/complexes) mais aussi, et à taux relativement faible, des prises de parole spontanées sous forme de mots ou expression et sous forme d'énoncés (que l'on retrouve le plus dans le cours¹). Pourtant, l'objectif de l'activité de production orale est bien de permettre aux apprenants de s'exprimer de manière spontanée et le plus souvent possible.

De plus, la monopolisation de la parole des enseignants et le fait d'engager leurs élèves dans des échanges ternaires de type sollicitation/réponse/validation n'ont pas favorisés des prises de parole spontanées. L'enseignant, qui intervient en moyenne après chaque deux tours, laisse peu de place pour la parole des élèves. Ainsi, on a pu observer qu'au cours des interactions, les élèves sont le plus souvent sollicités par l'enseignant. Ils accèdent à la parole en tant que « sollicités » ou « autorisés » (Croll & Gormati, 1991) et attendent constamment les amorces et les questions de l'enseignant qui sont le plus souvent fermées ou sous forme de

demande d'achèvements interactifs pour prendre la parole. Le fait que l'enseignant pose très souvent des questions fermées entraînent des réponses brèves de la part des élèves, ce qui réduit considérablement le « *travail discursif des élèves* » (Pekarek, 2002 : 120). En effet, ce type de questions ne peut accepter qu'une réponse possible, ce qui limite la liberté de réponse de l'apprenant.

Enfin, les interactions observées ont pris la forme d'une transmission d'informations contrôlée par l'enseignant. L'enseignant ayant assuré le cours est celui qui a favorisé le plus de prises de parole spontanées, sous forme d'énoncés. Il a adopté à la fois le statut de sur énonciateur mais il a su aussi effectuer des retraits par moment, en posant des questions plus ouvertes. Celles-ci sont bien plus favorables à l'apprentissage du fait qu'elles permettent à l'apprenant de communiquer réellement, de répondre librement et peuvent susciter des réactions au cours des débats mais aussi une implication de l'apprenant comme « *sujet personne* ».

Il nous est donc loisible de confirmer nos deux premières hypothèses (et que l'on pourrait regrouper en une seule hypothèse) qui stipulaient, rappelons-le, que l'enseignant qui adopte une posture d'effacement énonciatif et qui assume les différentes fonctions d'étayage de manière efficiente entraîne de meilleures « performances » (en tant que caractéristiques des réalisations verbales) chez ses apprenants (c'est-à-dire une prise de parole spontanée sous forme de phrases ou d'expressions). En revanche, l'enseignant, qui assume « trop » ou « de manière excessive » l'étayage en guidant à outrance les productions orales des élèves tout en développant des contre étayages et qui monopolise la parole en adoptant une posture de sur énonciateur, entraîne de moins bonnes réalisations verbales chez ses apprenants (réponses simples ou sous forme de mots et d'expressions).

A cela s'ajoute les imprévus (Jean & Etienne, 2009) auxquels doivent faire face les enseignants au cours des interactions. Ils ont ainsi été amenés à ajuster leur étayage en fonction de l'immédiateté et de la dynamique de l'action partagée. A ce propos, nous avons pu remarquer que les enseignants « experts » ont eu de meilleures prises de décision face aux « imprévus » de classe (Tochon, 1993a) comparés à l'enseignante⁵ qui est plutôt novice. En

effet, elle a eu du mal à se détacher de la planification faite en amont de son cours et à ajuster ses stratégies d'étayage en fonction des interventions des élèves.

Par ailleurs, il ressort de l'analyse des entretiens semi directifs que la mise en place de l'activité de production orale, sa planification et la gestion des interactions lors de cette activité dépend fortement des représentations que se font les enseignants de l'enseignement de l'oral, ce qui confirme notre troisième hypothèse. Le métier d'enseignant est certes doté de créativité et d'imagination (Cicurel, 2011), mais il est aussi constitué d'habitus, d'un capital culturel et de croyances qui atomisent parfois, voire empêchent certaines conduites de renouvellement didactique (Lahire, 1993). Ceci n'est pas sans incidence sur leur manière « de faire » et sur la mobilisation de certaines formes d'étayage et notamment de contre-étayages. Ceci a été confirmé en croisant les données des entretiens avec l'analyse des cours observés. En effet, la mise en place d'activité en production orale, pour les cinq enseignants participants à notre étude, passe généralement par des sujets et des thèmes à discuter en classe. Le débat qu'ils ont instauré durant leurs cours répond à un schéma de type traditionnel où les règles interactionnelles sont décidées par les enseignants. On a bien vu que ces derniers, en se positionnant comme sur-énonciateur, ont encadré et ont fortement contrôlé les prises de parole des élèves (en termes de spontanéité et de réalisations verbales comme indicateurs de performance) en déployant des stratégies d'étayage essentiellement axées sur le questionnement et sur les reprises, mais aussi des contre-étayages. Cette attitude conforte la dimension béhavioriste de l'apprentissage et ne favorise pas le développement de l'autonomie de l'élève. Selon Bange (1996), l'élève doit au minimum avoir compris quelle action doit avoir lieu, à quel moment, avec quel objet et en vue de quel résultat. Ce qui est le plus important, c'est le travail cognitif induit chez l'apprenant. L'objectif de l'enseignant est de montrer « une voie » à l'apprenant afin de réellement l'impliquer dans le déroulement de la tâche. Nous reprendrons ici, une citation de Nonnon : « *On a besoin d'être sûr que l'on ne perd pas son temps en faisant parler les élèves, au-delà du minimum requis pour assurer les conditions d'un cours « vivant ». [...] Il faut que l'échange verbal débouche sur quelque chose, qu'il soit condition ou lieu d'un progrès ou d'un apprentissage* » (Nonnon, 1993 : 37).

Les réponses obtenues lors de l'entretien ont aussi mis en évidence le manque de formation à la suite de la réforme. Il nous est donc possible de confirmer nos deux dernières

hypothèses. Cette formation s'avère pourtant indispensable pour un enseignement de l'oral en français récemment introduit dans un système essentiellement porté sur l'écrit. Sur le terrain pédagogique, l'on a pu observer « une résistance au changement » et la dominance de l'entrée linguistique au détriment de l'aspect pragmatique. Cela est dû à la difficulté d'assurer une formation aux enseignants qui doivent bénéficier d'un programme de recyclage et d'une formation adéquate pour enseigner en fonction des nouvelles réformes essentiellement orientées vers le paradigme de l'apprentissage.

En l'état actuel de notre recherche, nous ne pouvons que répondre de manière partielle aux questions que nous nous sommes posées. En effet, ce travail est une étude de cas : les résultats obtenus et les interprétations qui s'en suivent ne sont pas transposables ni généralisables à l'ensemble des enseignants.

Parallèlement à cela, il faut souligner le fait qu'un tel travail demande un corpus constitué d'un plus grand nombre d'enregistrements et qu'il nécessite de prendre en considération l'aspect non verbal des échanges. De plus, l'analyse des interactions didactiques ne permet d'éclairer qu'en partie les actions enseignantes et apprenantes. Il serait intéressant de convoquer le paradigme de l'agir professoral pour une prise en compte des verbalisations enseignantes. Celles-ci nous amèneraient à entrer dans le paradigme de la pensée enseignante (Cicurel, 2011) à travers le point de vue de l'acteur lui-même et à mieux comprendre et interpréter le déroulement de l'interaction didactique. En dépit de toutes les limites que présente notre recherche, nous pensons que nous avons néanmoins tenté de contribuer à enrichir le débat sur l'enseignement de l'oral, sur les pratiques enseignantes et sur la nécessité d'une formation continue des enseignants.

Aussi, au terme de cette recherche, nous avons soumis des propositions didactiques issues des différentes recherches pour la formation d'enseignants afin de les amener à adopter une posture de praticiens réflexifs mais aussi à considérer l'oral comme un objet d'enseignement. En effet, une analyse des pratiques enseignantes pourrait, entre autres, les amener à prendre conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre durant l'activité de l'oral, ce qui permettrait de renforcer leur formation. Nous pensons donc qu'il est primordial d'accorder plus d'importance à la formation initiale mais aussi continue. C'est au sein de la formation continue que le développement professionnel est défini, dans une optique

l'associant à la recherche et à la réflexion, comme étant un processus d'apprentissage dans lequel l'enseignant, tout comme un apprenant, construit son apprentissage en tirant des expériences de sa pratique.

En somme, la mise à jour constante des programmes de formation ainsi que la formation des formateurs nous paraissent très significative compte tenu du caractère éphémère des connaissances. Une formation continue centrée sur les besoins de la pratique s'avère donc incontournable pour garantir la mise en place du changement visé. Opérer un changement nécessite une modification des croyances, des automatismes et des routines qui constituent l'identité professionnelle de l'enseignant et ce sont ces éléments qui doivent être pris en compte dans sa formation. Il faudrait donc procéder à des restructurations et changer les pratiques de classe, autrement, les réformes actuelles ne seraient que sous forme d'instructions ministérielles, tout comme l'ont été les réformes précédentes.

BIBLIOGRAPHIE

ALBER, J.-L. et Py, B. (2004). « Interlangue et conversation exolingue », in Gajo, L. et al. (eds) : *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier, coll. LAL, p. 171-186.

ANADON, M. (2006). « La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », *Recherches qualitatives* N°26, 5-31.

ARDITTY et VASSEUR, M.TH (1999). « Interaction et langue étrangère », *Langage* n° 134, Edition Larousse p 3-19
 ARDITTY, J. (2004) : « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *AILE* n°21, pp. 167-201.

ARDITTY, J. (2005). « Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche », *Le français dans le monde*, numéro spécial, *Recherches et applications : Les interactions en classe de langue*, pp. 8-19.

BANGE, P. (1987). « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue ». *Communication à la table ronde du Réseau Européen, Acquisition des langues, Aix-enProvence*.

BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : CREDIF, Hatier/Didier.

BANGE, P. (1996). « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les carnets du CEDISCOR*, 4. Paris : Presses Sorbonne, pp. 189-202

BANGE, P., CAROL, R., & GRIGGS, P., (2002). « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, volume VII, 25-38.

BANGE, P., CAROL, R., & GRIGGS, P., (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan.

BAYLON, C. ET MIGNOT, X. (1991) : *La communication*, Paris, Nathan Université.

BEGUELIN, M.-J. (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Duculot.

BENAMAR, R. (2009). « Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE », *Synergies Algérie* N°8- pp. 63-75

BENAMAR, R. (2012). *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien*, Thèse de doctorat de didactique, Université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen. Tlemcen

- BENSEKAT, M. (2012) : « Objectifs métalinguistiques comme moteur des apprentissages en classe de langue : le cas de l'université en Algérie », *Synergies Pologne* n° 9 - pp. 101-120
- BERARD, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF/Didier.
- BIGOT, V. (1996). « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? » in Cicurel, F. & Blondel, E (dir). *La construction interactive des discours de la classe de langue-Les Carnets du CEDISCOR N° 4*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. pp. 33-46.
- BIGOT, V. (2002) : *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*, Thèse pour le doctorat, en didactique des langues et de cultures, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BLONDEL, E., (1996) « La reformulation paraphrastique Une activité discursive privilégiée en classe de langue » in Cicurel, F. & Blondel, E (dir). *La construction interactive des discours de la classe de langue-Les Carnets du CEDISCOR N° 4*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 47-59.
- BOGAARDS, P. (1988) : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.
- BOUCHARD R. (1984) : « De l'analyse conversationnelle à l'évaluation de l'oral en classe », *Le Français dans le Monde*, n° 186
- BOUCHARD, R. (1998). « L'interaction en classe comme polylogue praxéologique ». *Mélanges en hommage à Michel Dabène, ELLUG, Grenoble 3*, pp. 1-16.
- BOUCHARD R. (2005). « Le « cours », un événement oralographique structuré. Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... », *Le français dans le monde Les interactions en classe de langue*, (juillet), pp. 64-74.
- BOUCHARD R., & RIVIERE, V. (2011). « Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions », *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011. En ligne, <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/112.pdf>
- BOUHADIBA, F. (2004). « De l'approche communicative vers l'approche compétence par : enjeux et perspectives didactiques en Algérie », *Cahiers de Langue et de Littérature*, pp. 17-27.

- BROUSSEAU, G. (1989). « Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collègue », *Petit x*, 21, IREM de Grenoble.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- CAMBRA GINE, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier (collection LAL).
- CASTELLOTTI, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé international, Didactique des langues étrangères.
- CAUSA, M. (2002). *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne, Peter Lang.
- CHARAUDEAU, P., & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international
- CICUREL, F. (1993) : « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du CEDISCOR 2*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris.
- CICUREL, F. (1996). « L'instabilité énonciative en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 05 octobre 2011. URL : <http://cediscor.revues.org/393>
- CICUREL, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. », *AILE*, 16, 145-164.
- CICUREL, F. (2003). « Figures de maîtres ». *Le français dans le monde*, 326, 32-34.
- CICUREL, F. & BIGOT, V. (2005) (dir.) « Les interactions en classe de langue ». *Le français dans le monde*. Paris, CLE International.
- CICUREL, F. (2007). « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? » in Giger, P., Piger, I., Stroumza, K. (éds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, 15-36. Paris : De Boeck.
- CICUREL, F (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris Didier.

- CICUREL, F.(2011b). « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques* 149-150, pp 41- 55
- CORNAIRE, C., & GERMAIN, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: CLE International.
- COSNIER, J. & C. KERBRAT ORECCHIONI, C. (1987). *Décrire la conversation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1987
- COSTE, D. (1984) : « Les discours naturels de la classe », *Le Français dans le Monde* n°183, pp. 16-25.
- COSTE, D. (2002). « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? » *AILE*, pp. 16, 3-22.
- COURTILLON, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.
- CRAHAY, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF (1ère édition).
- CROLL, A. & GORMATI, Y. (1991). « La construction du rituel : le jeu de régulation de la parole », in Charaudeau, P. (éds) *La télévision. Les débats culturels 'Apostrophes'*, Paris, Collection Langages discours et sociétés, pp. 40-49.
- CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, CLE International.
- CUQ, J.P., & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, Presses universitaires de Grenoble.
- CYR, P., & GERMAIN, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé international
- DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C et FOERST, C. (1990) : *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, coll LAL.
- DEFAYS, J-M. (2003). *Le Français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage* Pierre Mardaga éditeur Hayen.
- DE MAN DE VRIENDT, M.J (2000) : *Apprentissage d'une langue étrangère seconde - parcours et procédures de construction du sens*, Education De Boeck Université.
- DE NUCHEZE, V. (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- DE PIETRO, J.F., MATTHEY, M., & PY, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. », in WEIL, D. & FUGIER, H. Fugier (dir), *Actes du troisième colloque international de linguistique* (pp. 99-124). *Strasbourg, Université Louis Pasteur*.

DE PIETRO, J-F. (1998). « L'oral, bon à tout faire ?...Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. », *Repères* N°17, recherches en didactiques du français langue maternelle, pp 21-40.

DESMONS, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE, pratiques de classe*. Paris Belin.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.

DUCROT, J.M. (2005). « L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches. », En ligne : <http://www.edufle.net/LEnseignement-de-la-comprehension.html>.

DUGUET, A., MORLAIX, S. (2012). « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? », *Questions Vives*, Vol.6 n°18, Disponible sur : <http://questionsvives.revues.org/1178> dernière consultation le 12 avril 2014

DUPONT, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris : PUF.

DURAND J., (1981). *Les formes de la communication*, Paris, Bordas.

ETIENNE, R., & BUCHETON, D. (2009). « Des gestes professionnels à l'agir des enseignants : un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs. » in Bucheton, D., *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octarès éditions, pp. 259-271.

FARACO, M. (2002) « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Aile* n° 16 En ligne, dernière consultation le 14 janvier 2012 : <http://aile.revues.org/788>

FAZEL LAUZON, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue : organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage*. Thèse de doctorat Université de Neuchâtel.

FILLIETAZ, L. (2005). « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants : quelques réflexions issues des théories de l'action. », *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications : Les interactions en classe de langue, pp. 20-31.

GAJO, L. (2001) *Immersion, bilinguisme et Interaction en classe*, Editions Didier (collection LAL).

GARCIA-DEBANC, C. (1999). « Evaluer l'oral », *Pratiques*, pp. 103-104, 193-212.

GARCIA-DEBANC (2001-2002). « Enseigner l'oral », *Repères* N°24/25, pp. 3-22.

GERMAIN C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, Coll. DLE

GERMAIN, C., & NETTEN, J. (2005). « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 », *Babylonia*, 2, pp.7-10.

GHIGLIONE & MATALON (1978). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Armand Colin

GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

GOFFMAN, (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris, Edition de Minuit

GRANDATY, M., & TURCO, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.

GRANDATY, M. (2002). « Un schéma didactique intégrateur du pouvoir, devoir et vouloir parler : enseigner l'oral. » *Courants*, Bilbao.

GRANDATY, M., & CHEMLA, M.T. (2004). « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. », in Garcia-Debanc, C & Plane, S. (Eds), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : INRP, Hatier pédagogique, pp. 173-214.

GRANDATY, M. (2008). « Le « lâcher prise », un geste professionnel de l'enseignant lié à la gestion du contexte discursif », in Bucheton, D. & Dezutter, O. (Eds), *Professionnaliser l'enseignement du français*, Bruxelles : de Boek, pp. 213-238

GRICE, P. (1979) : « Logique et conversation », *Communications* n° 30, pp. 56-72.

GÜLICH, E., & KOTSCHI, T. (1987). « Les actes de reformulation dans la consultation », in Bange, P. (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, 1581. Berne : PeterLang.

HAGEGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris, Edition Odile Jacob.

HALTE, J-F (2005). « Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière », in Halté, J-F. & Rispail, M. (Eds), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : l'Harmattan, pp.11-31

HOLTZER, G. (1995), « Autonomie et didactique des langues : Le Conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990) », Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/3carton.pdf> ; pp. 49- 68.

HUDELOT, C., & VASSEUR, M.T. (1997). « Peut-on se passer de la notion d'étayage dans l'élaboration langagière en L1 et en L2 ». *Calap*, 15, pp. 109-135.

HYMES, D. (1984) : *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, coll. LAL.

IVIC, I. (1994). « Lev. S. Vygotsky ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, 3/4, 793-820. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation.

JEAN, A. (2009). « Face à l'imprévu : formation, improvisation ou bricolage ? », Dossier, « *Questions sensibles et sujets tabous* ». En ligne, dernière consultation le 6 juin 2013 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Face-a-l-imprevu-formation.html>.

- JEAN, A., ETIENNE, R. (2009). « La gestion des imprévus par un professeur stagiaire », in Bucheton, D. (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- JEANNERET, T. (1999). *La coénonciation en français, approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Berne, Peter Lang.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome 1). Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan », in Chiss, J-L. & Puech, C., *Langue française*, n°117, *La linguistique comme discipline en France*. pp. 51-67..
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. & TRAVERSO, V. (2002). « Types d'interactions et genres de l'oral. », *Langages*, 153, pp. 41-51.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004). « Les genres de l'oral : types d'interactions et types d'activités ». ICAR, Université lumière Lyon 2, 1-14. En ligne, consulté le 18 mars 2012, disponible sur icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/...Genre/CKO_genres_oral.doc.
- KRAMSCH, C. (1984) *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Hatier Crédif
- LACOSTE, M. (1996). « Filmer le travail pour l'analyser. », *Travail & Langage*, (8), pp 7-12.
- LAFONTAINE, L., & PREFONTAINE, C. (2007). « Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. », *Revue des sciences de l'éducation*, 33, pp. 47-66.
- LAHIRE, B. (2011). « L'acteur entre dispositions et contextes d'action », in Bigot, V., Cadet, L. (éds.), *Discours d'enseignants sur leur action de classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve. pp. 33-50.
- LAUGA-HAMID, M.-C. (1990). « L'implication du sujet dans son apprentissage » in Dabène, L., Cicurel, F., M.-C. Lauga-Hamid, M.-C. et Foerster, C. : *Variations et rituels en classe de langue*. Crédif-Hatier. Paris. pp. 56-71.
- LEBRE-PEYTARD, M. (2002). « Analyse de discours et didactique de l'oral. De l'analyse de discours aux pratiques de classe. », *Actes du colloque, Didactiques de l'oral, les 14 et 15 juin 2002, Montpellier*.
- LECOMTE, J. (1998). « Lev Vygotski (1896-1934) : pensée et langage », *Sciences humaines*, 81, pp. 18-33.

LE CUNFF, C. (1998). « L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches », *Repères n° 17 : L'oral pour apprendre*, Paris, INRP, pp. 241-252.

MAHHIEDDINE, A. (2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales en classe de français langue étrangère analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*, Thèse de doctorat de didactique, Université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen. Tlemcen

MARTINEZ, P. (2004). *La didactique des langues étrangères. Que sais-je ?* Paris, PUF (4^e édition).

MATTHEY, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang.

MAURER, B. (2002). « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels », *Revue ELA N° 125*, pp. 53-67.

MINDER, M. (2001) *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation*. Coll. Pédagogies en développement, Paris, De Boeck Université (8^e édition).

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

MONDADA, L. (1995). « Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. », *Actes du 3ème colloque d'orthophonie/logopédie "Interventions en groupe et interactions"*. Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 22, pp. 55-89.

MONDADA, L. (1999). « L'accomplissement de l'« étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », in Arditty, J. & Vasseur, T-H. , *Langages*, 33^e année, n°134, *Interaction et langue étrangère*, pp. 20-34. Consulté le 13 janvier 2012. En ligne http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1999_num_33_134_2190

MONDADA, L., & PEKAREK DOEHLER, S. (2000). « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *AILE*, (12), pp 147-172.

MONDADA, L., & PEKAREK-DOEHLER, S. (2001). « Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques », *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications, pp. 107-142.

MORSLY, D. (1986). « L'interaction linguistique dans la communication », *Discours en/jeu(x) intertextualité ou interaction des discours* , pp. 276-284.

MOSCOVICI S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

MUCCHIELLI, A. (2004) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin (2^{ème} édition)

- NICOLAS, L. (2014) : *La disposition enseignante à un « agir collectif » : Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE*, thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures université Paris III - Sorbonne Nouvelle
- NONNON, E. (1993). « Postulat de cohérence et exigence didactique : travailler autour des mouvements discursifs », *le Français aujourd'hui*, N°101
- NONNON, E. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de références et problématiques ». *Revue française de pédagogie*, 129, pp. 87-131.
- NONNON, E. (2001). « La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. », in Grandaty, M. ; & Turco, G., (Eds.), *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Paris : INRP, pp.65-102
- PEKAREK DOEHLER, S. (2000) : « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE* n°12, pp. 3-26.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2002). « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 » in Cicurel, F., D. Véronique, D. (coord.) *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 117-130.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2005) : « Etayage et réciprocité », *Le français dans le monde*, janvier 2005, pp. 85-93.
- PERRENOUD, Ph. (1991) « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral » in Wirthner, M, Martin, D. & Perrenoud, Ph. *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limite une pédagogie de l'oral*, Paris : Delachaux et Niestle, Collection : Techniques et méthodes pédagogiques.
- PERRENOUD, Ph. (1994). « La communication en classe : onze dilemmes », *Cahiers pédagogiques* n° 326. pp. 13-18.
- PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- PLANE, S., & GARCIA-DEBANC, C. (2004). « L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution », in Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (Eds), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : INRP, Hatier pédagogique. Paris : CLE International, pp. 11-38.
- PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline*. Paris : Hachette éducation.
- PORQUIER, R. (1984). « Communication exolingue et apprentissage des langues », in Py,B. (Dir.) *Acquisition d'une langue étrangère III*, Université de Vincennes, pp. 17-47.

- PORQUIER, R. (1994) : « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°59, avril 1994, pp.159-169.
- PORQUIER, R. ET PY, B. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Puren, C. (1994) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
- PY, B. (1989) : « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV* n°41, pp. 83-100.
- PY, B. (1990) « Les stratégies d'acquisition en situation exolingue », *Le français dans le monde* (février-mars), pp. 81-88.
- PY, B. (1992) : « Analyse des situations d'interaction pédagogiques », in BOUCHARD, R. et al. : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM Université Stendhal-Grenoble III (*Actes du VIIIe Colloque International Acquisition d'une langue étrangère : perspective et recherche, Grenoble mai 1991*), pp.109-115.
- PY, B. (1995) « Interaction exolingue et processus d'acquisition », in L. Mondada, L., université de Lausanne, *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles, Cahiers de l'ILSL* n°7, pp. 159 – 175.
- RABATEL, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection IUFM.
- RABATEL, A. (2007). « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique », *Education et didactique*, 2, 87-114.
- RANCON, J. (2009), *Le discours explicatif en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitif*, Thèse de doctorat. Université de Toulouse II. Toulouse.
- RANÇON, J., & SPANGHERO-GAILLARD, N. (2012). « Influence de l'interaction langagière sur l'enseignant : comment construire des savoirs lexicaux en classe de français », in Rivière, V.(éd.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris : Riveneuve. pp. 133-150.
- RICCI, L. (1996). « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique » in Cicurel, F. & Blondel, E., *Les carnets du CEDISCOR n° 4, La construction interactive des discours de la classe de langue*, Presses de la Sorbonne Nouvelle pp. 131-187.
- RISPAIL, M. (1998). « L'oral dans la classe : comment en parler ? », lettres ouvertes, n°11, chapitre 5, dossier « *La didactique de l'oral* », CRDP de Rennes.

RIVIERE, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*, Thèse de doctorat en didactique des langues et cultures, sous la direction de Francine Cicurel. Sorbonne Nouvelle.

RIVIERE, V. (2005). « Aujourd'hui nous allons travailler sur... : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques », *Le français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications : Les interactions en classe de langue, pp. 96-104.

RIVIERE, V. (2008). « Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usages en classe de langue étrangère et seconde et mise en place des conditions à l'appropriation », *Le Français dans le Monde*, recherches et Applications, 44, pp. 51-59.

ROSEN, E. (2002). « Simuler ou ne pas simuler, telle est la question : à propos d'un continuum didactique en matière d'oral entre FLE et FLM. », Actes du colloque, Didactiques de l'oral, les 14 et 15 juin 2002, Montpellier.

ROSEN, E., & REINHARDT, C. (2002). « Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2 », in Cicurel, F., Véronique, D. (éds.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 163-178

ROULET, E. (1991). « La pédagogie de l'oral en question. », *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux et Niestlé.

SCALLON, G., 2004, *l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck.

SCHIFFLER, L. (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : CREDIF, Hatier, coll. LAL.

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

SPRINGER, C. (1999). « Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ? » *Les langues modernes : L'acquisition de compétences langagières*, Paris, APLV, (aout, septembre, octobre) pp. 42-56.

SPRINGER, C. (2002). « Recherches sur l'évaluation en L2 », *La notion de compétence en langue*. Coste, D. Notions en question N°6 ENS éditions ophrys , pp. 61-73

TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : collection « Les techniques de classe », CLE International.

TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique ; L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : éditions Logiques (2^{ème} édition).

TARDIF, M., & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université

- TRAVERSO, V. (2009). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin (éd. 1999).
- TELLIER, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*. Paris : université Paris VII, Denis Diderot.
- TOCHON, F. (1993a). « Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert », *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), pp. 437-461.
- TOCHON, F. (1993b). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- TOCHON, F. (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue française de pédagogie* 133, 129 -157.
- PERROT V., (2003), *L'oral, cet obscur objet de désir ou comment faire de l'oral un objet didactique à part entière*, Académie de Caen, IUFM de Saint-Lô.
- VALLAT, C. (2011). « Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. Le cas de l'Université Normale de Chine de Sud, Canton, Guangdong », *Synergie Chine*, 6, pp. 195-210.
- VALLAT, C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*, thèse de doctorat de l'Université de Toulouse 2 Le Mirail.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.
- VANOYE F. et al, (1981), *Pratiques de l'oral*, A. Colin, Coll. U, Paris
- VANOYE, F. (1990) : *Expression, communication*, Armand Colin.
- VASSEUR, M.T. (1999). « Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée », *Langages*, 134, pp. 85-100.
- VASSEUR, M.TH. (2002). « Les analyses interactionnistes et la compétence » in *La notion de compétence* » Notions en question N°6. Coste, D. ENS éditions ophrys, pp .37-49
- VASSEUR, M.T. (2005). *Rencontres de langues, questions d'interaction*. Paris : Didier, LAL.
- VERONIQUE, D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* En ligne, 1 | 1992, mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 18 avril 2012 septembre 2016. <http://aile.revues.org/4845>

VERONIQUE, D. (2001). « Note sur les représentations sociales et sur les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère », in Moore, D. (éd.) : les représentations des langues et de leur apprentissage. Paris : Didier, 23-30

VINATIER, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement Rennes* : Presses universitaires de Rennes.

VION, R. (2000) : *La communication verbale, Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur (1ère éd. 1992).

VYGOTSKY, L. (1998) : *Pensée et langage, Paris, La dispute* (1ère éd. 1934).

WEBER, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité Enseigner le Français tel qu'il est parlé*, Edition Didier Paris

INDEX DES NOTIONS

A

achèvements interactifs, 172, 266
agir enseignant, 260, 272, 274
agir professoral, 258, 268, 272
approche interactionniste, 5, 12, 56, 60, 63
Approches communicatives, 9
autonomie, 11, 13, 14, 31, 38, 55, 105, 122, 234, 251,
253, 256, 267

C

cadre interactif, 71
coénonciation, 121, 122, 178, 179, 185, 195, 197, 211
communication, 11, 13, 17, 19, 28, 29, 33, 35, 37, 38, 42,
43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 60, 61,
62, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 73, 74, 78, 80, 81, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 101, 102, 103, 104, 105, 107,
108, 109, 115, 121, 124, 141, 149, 155, 158, 160, 178,
193, 212, 222, 223, 225, 226, 232, 250, 255, 256, 261,
262, 270, 277, 281
communication exolingue, 13, 42, 43, 46
compétence, 9, 11, 13, 29, 38, 42, 47, 48, 49, 53, 57, 78,
80, 84, 87, 90, 91, 92, 94, 101, 103, 109, 111, 120,
128, 158, 176, 222, 227, 264, 271, 275, 280, 281
compétence de communication, 9, 47, 48, 49, 50, 90, 91,
109, 227, 275
compétences orales, 9, 84, 101, 225, 264
conceptions, 12, 14, 17, 68, 86, 131, 132, 134, 220, 221,
255, 256, 263
contrat didactique, 13, 31, 45, 46, 54, 66, 67, 70, 81,
158, 165, 200, 214, 259, 273
contre-étayages, 14, 235, 240, 251, 256, 258, 259, 265,
267

D

développement cognitif, 13, 22, 23, 26, 27, 29, 54, 58
didactique de l'oral, 96
dispositifs d'auto-confrontations, 263

E

échanges ternaires, 265
espace interactif, 71
étayage, 1, 9, 10, 11, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 26, 28, 29,
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 44, 46, 51, 52, 54,
55, 67, 70, 83, 84, 97, 99, 100, 113, 114, 116, 118,
119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130,

132, 134, 135, 136, 137, 149, 153, 154, 155, 166, 170,
171, 172, 186, 187, 188, 195, 196, 197, 202, 206, 207,
208, 212, 216, 220, 221, 228, 235, 239, 240, 241, 242,
243, 244, 245, 250, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 259,
260, 263, 264, 265, 266, 267, 275, 281
ethnographie de la communication, 86

F

formation, 8, 12, 15, 41, 105, 109, 116, 132, 133, 134,
225, 236, 237, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,
268, 269, 272, 274, 275, 276

G

guidage, 10, 17, 54, 123, 129, 137, 140, 141, 142, 152,
154, 159, 171, 175, 187, 189, 190, 207, 209, 210, 239,
240, 241, 242, 244, 245, 246, 250, 265

I

implication, 104, 126, 135, 169, 185, 205, 206, 218, 219,
220, 231, 240, 243, 245, 247, 255, 262, 266, 276
imprévus, 266, 267
interaction didactique, 5, 66, 68
interactions, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 27, 29, 34,
35, 36, 46, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 64, 65, 68, 69, 76,
86, 94, 96, 97, 99, 100, 105, 113, 114, 128, 134, 135,
157, 220, 223, 258, 263, 264, 266, 267, 268, 270, 271,
272, 274, 276, 277, 278, 279, 281
intercompréhension., 13, 61, 139, 173, 193, 243

M

médiation sémiotique, 13, 17, 23, 54

O

oral, 9, 12, 13, 14, 53, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106,
107, 108, 109, 111, 113, 116, 117, 127, 128, 131, 132,
133, 134, 138, 159, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227,
228, 229, 230, 231, 236, 237, 255, 256, 258, 261, 262,
263, 268, 274, 275, 276, 278, 280

P

perspective actionnelle, 9, 91
planification, 39, 46, 65, 118, 135, 220, 240, 243, 252,
263, 267

posture, 34, 260, 263, 266, 268
praticiens réflexifs, 263, 268
pratique des classes, 64
pratiques de classe, 9, 269, 272, 276
pratiques enseignantes, 7, 12, 113, 221, 255, 263, 268
prises de parole, 267
processus d'ajustements, 10, 31
processus métacognitifs, 21, 22
psychologie du développement, 10

R

régulation, 13, 35, 44, 48, 54, 55, 70, 100, 250, 270
représentations, 7, 41, 42, 53, 58, 62, 63, 78, 81, 82, 120,
131, 132, 133, 221, 222, 223, 237, 252, 257, 258, 260

S

schémas communicatifs, 61
séquences potentiellement acquisitionnelles, 44, 273
stratégies d'enseignement, 10, 37, 38, 257
stratégies d'étayage, 13, 31, 54, 115, 134, 264, 267

T

taxèmes, 71
tours de parole, 9, 34, 46, 63, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78,
79, 86, 118, 121, 123, 125, 126, 128, 141, 144, 149,
164, 176, 180, 190, 199, 213, 253
travail cognitif, 267

Z

zone proximale de développement, 17, 24

Annexes

Annexe 1 : Transcription du cours 1

Durée de l'enregistrement : 1h16mn

Thème du cours : « le bon train de lecture » (extrait du manuel scolaire)

- TP 01** P : suivez alors suivez prenez la page 112/ alors reportez ça sur vos cahiers / on va répondre au::x questions / suivez # suivez # /je vais li :re / je vais lire ce qu'il y a sur le tableau / terminez euh euh reportez sur le cahier sur ce qu'il y a sur le tableau / et puis on va répondre aux / aux questions
- TP 02** E :monsieur entre le titre ?
- TP 03** P :bon alors quel rapport voyez vous entre le titre et l'image ? (le professeur relit)/ alors /suivez# suivez # / suivez # prenez la page 102 on va relire à la page 102 / on terminera d'écrire au fur et a mesure /ok on commence déjà / prenez la page 102 # / page 102 / Lasbâa ! la page 102 la page 102 que représente l'image ? la page 102 / Belazrag
- TP 04** E Be: un jeune homme monsieur / je vois un homme qui lit un livre / il a assis sur la côté / à côté de la fenêtre euh/ d'un train euh/ et il lit un livre historique qui parle de l'history d'Algérie
- TP 05** P : qu'est ce qui te permet de dire que c'est un livre historique ? /ok quelqu'un d'autre !Meziani
- TP 06** E Me: monsieur dans cette image je vois un jeune homme
- TP 07** P : SVP! SUR cette image je vois un euh /jeune homme oui
- TP 08** E Me:qui lit un livre
- TP 09** P ::qui lit un livre
- TP 10** E Me: euh / à coté de la fenêtre
- TP 11** P : où se trouve cet homme ?
- TP 12** E : dans un train
- TP 13** P : dans un train / Lasbâa
- TP 14** E La : un jeune dans le train assis à coté de la fenêtre/ il lit un livre pour passer le temps
- TP 15** P : qui lit un livre pour passer le temps ?
- TP 16** E La: le temps
- TP 17** P : Meziane suit ! # / Aabir oui !
- TP 18** E Ab : dans cette image / dans cette photo je vois un jeune homme qui lit / assis à coté de la fenêtre / dans le train euh un livre et imagine imagine euh / une histoire /le message ce que le livre bon ami pour euh / multiplier et passer le temps
- TP 19** P :est ce que / est ce que est ce que j'ai / suivez # / est ce que sur cette /sur la page 102/ est ce que je::/ je n'ai qu'une image ? est ce que je n'ai:/ je n'ai pas autre chose ? est ce qu'il n'y a pas autre chose ?est ce que je n'ai que l'image ?
- TP 20** E X:monsieur monsieur euh
- TP 21** P : levez le doigt
- TP 22** E Ben: un slogan
- TP 23** P : j'ai un:?
- TP 24** E X un message
- TP 25** P : j'ai un slogan / j'ai un message qui est écrit ou:: bien ?

TP 26 E : image
TP 27 P : image / donc combien y a-t-il de messages ici ? levez le doigt#
TP 28 E Ben : deux messages
TP 29 P : Benziane on lève le doigt ! #
TP 30 E Zi : deux messages
TP 31 P : j'ai ici deux messages lesquels ?
TP 32 E Zi : l'image écrit et l'image de la photo
TP 33 P : j'ai une image écrite ?
TP 34 E : non ! message
TP 35 E Zi : j'ai un message écrit
TP 36 P : j'ai un message écrit et un message ?
TP 37 E : par photo
TP 38 P : et un messa::ge par photo /alors suivez #/on revient à notre euh /donc que représente l'image ici ? qui veut passer pour pour répondre ? oui Boualem
TP 39 E Bo: monsieur sur cette photo je constate un:: un jeune homme \
TP 40 P : je vois un jeune homme
TP 41 E Bo: un jeune homme dans un train
TP 42 P : oui
TP 43 E :Bo elle est en train de lire un livre
TP 44 P : oui
TP 45 E Bo: une livre assis à côté de la fenêtre
TP 46 P : assis à côté de la fenêtre / quelle impression se dégage de cette ima::ge ?/ l'homme ? cet homme ?
TP 47 E Benm : il est intéressé
TP 48 P : comment paraît-il /est ce qu'il / est ce qu'il est en colè::re ?
TP 49 E : non
TP 50 P : est ce qu'il est tri:ste ?
TP 51 E : non
TP 52 E Benm : il est endormi monsieur
TP 53 P : levez le doigt / levez le doigt #
TP 54 E Benm: monsieur il dort
TP 55 E Am: l'homme est heureux
TP 56 E Benm : il est branché monsieur
TP 57 P : Ameer l'homme il est ?
TP 58 E Am : heureux
TP 59 P : l'homme il est heureux ?
TP 60 E Benm: l'homme est branché
TP 61 E X: fatigué
TP 62 E Be: l'homme il est concentré
TP 63 P : il est ?
TP 64 E :concentré
TP 65 P : alors / il est en train de lire / donc il est ?
TP 66 E : concentré
TP 67 P : concentré/ alors qui veut euh / nous faire une phra:se / pour répondre aux deux questions ici / que représente l'image et quelle impression se dégage de l'image ? alors euh / Benmohamed

- TP 68** E Benm: dans cette photo
- TP 69** E :[la la] (non!non!)
- TP 70** P : l'image représente
- TP 71** E Benm : l'image représente euh un jeune étudiant qui assit \
- TP 72** P : un jeune ?
- TP 73** E Benm: étudiant
- TP 74** E Kh: cultivé cultivé
- TP 75** P : pourquoi étudiant ? [chkoun ligalak](qui t'a dit qu'il était) étudiant
- TP 76** E Benm : [rah yaqra] (il est en train de lire) monsieur / il veut préparer sa mémoire
- TP 77** P : SA mémoire ? / SON mémoire / très bien continue #
- TP 78** E Benm: monsieur il est intéressé pour ce livre
- TP 79** P : oui /comment paraît l'homme ?/ est ce qu'il est en colère est ce qu'il est triste ? levez le doigt #
- TP 80** E : il est concentré
- TP 81** P : il est ?
- TP 82** E : concentré
- TP 83** P : concentré
- TP 84** E Be: il est solitaire
- TP 85** P :solitaire ? (rire des élèves)
- TP 86** E Be: solitaire seul seul seul
- TP 87** P : suivez # Khoudja tu répètes # première question et deuxième tu réponds#
- TP 88** E Kh: je vois sur cette image un homme qui lit un livre il \
- TP 89** P : hein hein / bien
- TP 90** E Kh: il est dan::s / il est à coté d'une fenêtre euh / dans un train / il est concentré à lire
- TP 91** P : oui
- TP 92** E Me: pour passer le temps monsieur
- TP 93** P : pour passer le temps
- TP 94** E Ben: dans le train avant l'arrivée de euh /
- TP 95** P : avant l'arrivée ?
- TP 96** E ben: à la gare
- TP 97** P : à la gare ?
- TP 98** E X: la gare routière monsieur / voyage de Paris à: à Marseille monsieur
- TP 99** P : par exemple
- TP 100** E Ben: non monsieur ! Oran [dzajir] (Alger) (rire des élèves)
- TP 101** P : Oran [dzajir] ! (Alger)
- TP 102** E Kh : pour passer le temps / pour euh / pour oublier les problèmes de de la famille euh / et du travail
- TP 103** E : oh !
- TP 104** P : Khouja tu passes au tableau tu nous écris: / ce que tu viens de dire / suivez écrivez avec elle# / alors alors Khouja alors / qu'est ce que tu as écrit ? /que représente l'image ?
- TP 105** E B :monsieur monsieur l'image représente
- TP 106** P : Benmahouna !
- TP 107** E B: l'image représente un homme qui lit

- TP 108** P : représente un homme qui se trouve où ?
- TP 109** E B: dans un train
- TP 110** P : dans un train
- TP 111** E Ab : assis euh\
- TP 112** P : un homme un homme alors assis où ?
- TP 113** E : à côté de la fenêtre
- TP 114** P : assis s s à la fin Khouja à coté d'une fenêtre chapeau sur le o // d'une fenêtre
- TP 115** E Benm : monsieur [waqila](peut être)
- TP 116** E : monsieur [waqila] !(peut être)(rire)
- TP 117** P : dans un ?
- TP 118** E : dans un train
- TP 119** P dans un train / point alors quelle impression se déga::ge // de l'image ? l'homme ?
- TP 120** E : l'homme est concentré
- TP 121** P : est concentré à: à lire / concentré à sa lecture / concentré CC / ONC/ dan:s dans sa lecture /non non sa SA on peut dire aussi l'homme EST tranquille / il n'est pas inquiet / il n'est pas \
- TP 122** E Ben: il est calme
- TP 123** P : il est calme ?
- TP 124** E Bou : monsieur il travaille/ il est nerveux
- TP 125** P : deuxième question euh / qu'est ce que tu viens de me dire ? [fta gult ?] (qu'as-tu dit) /il travaille ?
- TP 126** E Benm: dans un magasin monsieur
- TP 127** P : il ven:d il vend du mais
- TP 128** E Bou: magasin
- TP 129** P : à la foire
- TP 130** E Bou : à la foire (rire)
- TP 131** E Ben: monsieur les bandes dessinées monsieur ! CD
- TP 132** P : d'accord suivez# alors quel est le rappo:rt entre l'ima::ge / et le titre du petit énoncé qui accompagne l'image ?suivez suivez# !suivez suivez# on va lire alors / on va lire d'abord euh / l'énoncé /on va lire d'abord le titre de l'énoncé ok ?levez le doigt # on va lire d'abord le:: E Be : le bon train
- TP 133** P : levez le doigt# Belazrag
- TP 134** E Be: le bon train de lecture
- TP 135** P : ça c'est ?
- TP 136** E : le titre
- TP 137** P : et après l'énoncé ?
- TP 138** E Be: tous les mêmes supports n'ont pas la même efficacité
- TP 139** P :alors / expliquez-moi que veut di:re bon train / est ce que c'est le train \
- TP 140** E : non !
- TP 141** E X : moyen de transport
- TP 142** P : dans lequel on voyage ? est ce que c'est le moyen de transport ?
- TP 143** E : non
- TP 144** E Ben :monsieur c'est le TGV(rire)
- TP 145** P : écoute Benmohamed/ tu répondras (geste de la main) plus tard

- TP 146** E Kh : monsieur monsieur !
- TP 147** P : oui Khoudja
- TP 148** E Kh : le bon train de lecture veut dire /le rythme de la lecture
- TP 149** P : le rythme de la lecture/ ça veut dire quoi ? / c'est à dire ce rythme doit être comment ?
- TP 150** E B: monsieur
- TP 151** P : Khouja toujours
- TP 152** E Kh : rapidement on euh\
- TP 153** P : comment lire ? est ce qu'on lit rapidement ? où est ce qu'on lit ?
- TP 154** E : doucement
- TP 155** P : doucement
- TP 156** E Be: c'est un bon moyen
- TP 157** P : c'est un: ?
- TP 158** E Ben: monsieur c'est une place tranquille pour lire monsieur / dans le train
- TP 159** P : alors / quel est le rappo:rt / tiens quel est le rapport entre le titre et l'énoncé ?
- TP 160** E Be : c'est la manière de lecture
- TP 161** P : Belazrag vas-y # c'est-à-dire quel est le rappo:rt / entre le titre / et l'image ? / c'est-à-dire la phrase qui:: qui accompagne la photo quel est le rapport ?
- TP 162** E X: représente euh /le titre monsieur
- TP 163** E Be: comment comment euh/ cet homme euh /la manière
- TP 164** E B: explique explique
- TP 165** E Be : explique
- TP 166** P : donc l'ÉNoncé
- TP 167** E B : explique comment lit le euh\
- TP 168** E X : [la] ! (non !)
- TP 169** P : le rapport entre l'image et le titre / le rapport entre l'image /le rapport entre l'image et le titre / alors / j'ai// alors on va lire on va voir l'ima:ge / j'ai quoi su:r / sur l'image ? que représente l'image ? un homme dan::s ?
- TP 170** E : dans un train
- TP 171** P : un homme assis ?dans un train↓/ et le titre il nous parle de quoi ?
- TP 172** E Kh: un homme assis dans un train
- TP 173** P : le mot train est ce que le mot train ↑ / il y a sur euh/le titre/ dans le titre est ce qu'il s'applique /à l'homme /au moyen de transport ?
- TP 174** E : non monsieur
- TP 175** E Be: la manière de lire
- TP 176** P : alors là/ dans l'image il y a: / qu'est ce qu'il qu'est ce qu'il fait l'homme dans l'image ? j'ai un homme dans un train / le train c'est quoi ? c'est un moyen de:: ?
- TP 177** E : un moyen de transport
- TP 178** P : de transport /et le train qui est cité dans le titre c'est:: le rythme de::?
- TP 179** E : le rythme de la lecture
- TP 180** P :c'est le rythme de la lecture ok
- TP 181** E X:la lecture

- TP 182** P : alors /qui veut nous faire une phrase pour nous dire quel est le rapport entre l'ima:ge et le titre /le rapport entre l'image et le titre? quel est le point commun ?
- TP 183** E T : train
- TP 184** P : c'est le mot↑ train / donc et sur l'image euh /le train veut dire quoi ? qu'est ce que ça veut dire le mot train ? oui
- TP 185** E B : moyen de transport
- TP 186** P : moyen de::?
- TP 187** E : transport
- TP 188** P : transport/ et sur l'image le mot train qu'est ce qu'il veut dire ?
- TP 189** E : le rythme
- TP 190** P : ça veut dire un rythme / voilà/alors qui veut qui veut faire une phrase /pour répondre à la question::/ alors le rapport entre le train sur l'image et le train dans le livre alors Belazrag
- TP 191** E Be : monsieur ! il y a deux définitions euh de le euh/ train
- TP 192** P : oui
- TP 193** E Be : euh le train c'est le moyen de transport \
- TP 194** P : où est ce que / où est ce que je trouve cette définition ? le train comme moyen de transport ?
- TP 195** E Be: sur l'image
- TP 196** P :su::r ?
- TP 197** E Be :sur l'image
- TP 198** P :ok
- TP 199** E Be: et deuxième phrase sur\
- TP 200** P : et le train qui est sur le titre le titre
- TP 201** E Be: l'énoncé
- TP 202** E B: message écrit
- TP 203** E Be: c'est le rythme / c'est c'est le rythme de la lecture / c'est le euh \
- TP 204** P : alors / le rapport entre le titre/ et l'image / alors le rapport qui existe euh /tiens euh Belazrag tu répètes ce que tu as dit / tout à l'heure vas y # quel rapport y a-t-il ? le rapport oui
- TP 205** E Be: j'ai dit qu'il y a deux définitions de: train
- TP 206** P : oui
- TP 207** E Be: le train c'est euh /c'est euh le moyen de transport
- TP 208** P : ouais très bien d'accord
- TP 209** E Be : le train / c'est le rythme de la lecture
- TP 210** P : donc le rapport entre l'image et le titre c'est le mot↑quel mot ?
- TP 211** E : train
- TP 212** P : c'est le mot train // le rapport entre l'image et le titre c'est le mot train entre guillemets (le professeur dicte) alors que signifie t-il dans les deux cas ? dans l'image le train c'est quoi ?
- TP 213** E Be : c'est un moyen de transport
- TP 214** P :alors alors sur l'image le train est un moyen de transpORt / le train est un moyen de ↑transport et dans le titre le mot train signifie?
- TP 215** E Zi: le rythme
- TP 216** P : signifie le rythme un autre mot

- TP 217** E Zi: le rythme
- TP 218** E Ben: la lecture monsieur
- TP 219** P : est ce qu'on a un autre mot ?
- TP 220** E Kh: la cadence
- TP 221** P : la cadence très bien voilà / voilà tu nous relis s'il te plait le rapport / relis#
- TP 222** E Kh : euh le rapport entre l'image et le euh titre euh euh /c'est le mot train sur l'image euh /le train le moyen de transport euh/ et dans le titre
- TP 223** P : P C C C apostrophe EST alors tu vas effacer/ oui c'est le rythme de la lecture ou la↑ ? ou la↑ ?
- TP 224** E : cadence
- TP 225** P : euh ça y est vous avez terminé d'écrire ?
- TP 226** E : non non monsieur
- TP 227** E N: monsieur le rythme H
- TP 228** P : oui / très bien vas-y# corrigez / et et alors quel quel quel rapport quel rapport y a t-il entre/ l'image et / l'énoncé ? donc là on va lire l'énoncé on va::/ comparer / on va voir le rapport qu'il y a entre l'ima:ge / et l' énoncé / on a déjà vu le rapport entre le titre et et et l'image / maintenant on va voir le rapport entre l'énoncé et↑ l'image / Awidad vas-y relis-nous l'énoncé# on va voir le rapport qu'il y a
- TP 229** E Aw : tous les supports n'ont pas la même efficacité : on lit mieux dans un livre que sur un écran de télévision , où le rythme de lecture est imposé
- TP 230** P : voilà / alors quel est ici le rapport (silence) d'abord de quoi parle l'énoncé ? / que dit l'énoncé ?/ où est ce qu'on lit le mieux ?
- TP 231** E Se :monsieur
- TP 232** P : Sekkar
- TP 233** E Se: le livre mieux que la télévision
- TP 234** P : le livre ?
- TP 235** E Se : mieux que la télévision
- TP 236** P : il est mieux que la télévision/ donc le livre est est un meilleur support↑ que la télévision / donc là l'auteur / l'énoncé dans l'énoncé donc on compare entre / le livre et ?
- TP 237** E :la télévision
- TP 238** P : la télévision / donc entre deux↑ ?comment on les appelle ? deux moyens de:: ?
- TP 239** E Ben: de euh de \
- TP 240** E Be : deux moyens d'information
- TP 241** P : deux moyens d'information ?
- TP 242** E B: d'explication
- TP 243** P :de:↑ ? de média ! alors on a le livre et: ?
- TP 244** E : la télévision
- TP 245** P : la télévision / donc euh qui veut passer pour répondre à la deuxième question / quel rapport y a-t-il entre l'image et l'énoncé ?/ quel rapport y a-t-il ? quel est le rapport ici entre l'image et l'énoncé / quelle est la chose que je retrouve dans l'imA:ge et dans l'énoncé quel est le mot que je retrouve le mot ? levez le doigt #Sekkar
- TP 246** E Se: le livre le livre!

- TP 247** P :le mot livre
- TP 248** E Me: les deux parlent
- TP 249** P : voilà dans l'énoncé / j'ai /le mot livre et sur l'image ?
- TP 250** E B: il y a le livre
- TP 251** P : voilà donc il y a le livre et sur l'image j'ai un homme
- TP 252** E Me: la relation entre les deux dans un livre
- TP 253** P : donc ça c'est le rapport entre les deux ? les deux↑ ?.
- TP 254** E Be : la relation
- TP 255** E Me: les deux parlent
- TP 256** E B: media
- TP 257** E Am: entre l'énoncé et l'image
- TP 258** P : alors qui veut répondre qui veut formuler une phrase/ pour répondre alors à la question / alors quel rapport y a-t-il entre l'image et l'énoncé ?/ alors ? alors ?// quel est / quel rapport y a-t-il ?
- TP 259** E Kh: l'énoncé et l'image exprime que /le livre est mieux euh / est mieux que les autres euh
- TP 260** P : le livre est mieux↑ que quoi ? que quoi les autres ?
- TP 261** E Ab : que la télévision
- TP 262** P : donc dans l'énoncé l'auteur dit qu'est ce qu'il me dit / me dit que le li:vre / est mieux que ?
- TP 263** E : la télévision
- TP 264** P : la télévision et sur l'image je vois un homme qui lit un livre
- TP 265** E : un homme ! un livre
- TP 266** P : voilà alors quelqu'un pour écrire ça au tableau oui Derkaoui/ Derkaoui tu vas effacer ça ici euh/ tu effaces on va / on va régler ça après / alors tu écris// vas-y # qu'est ce que tu vas écrire ? Derkaoui ! euh euh Khoudja euh tu vas lui dicter vas-y#
- TP 267** E B : le rapport
- TP 268** E Kh: le rapport entre l'image et l'énoncé
- TP 269** P : entre l'image et l'énoncé // apostrophe c'est quel mot ?
- TP 270** E : le mot livre
- TP 271** E De : le livre
- TP 272** P : le mot c'est le livre /le livre /c'est livre / c'est c'est le livre / alors on va commenter / dans l'énoncé euh / euh que nous dit euh euh /que nous dit l'énoncé?
- TP 273** E Be: le livre mieux que la télévision
- TP 274** P : alors l'énoncé
- TP 275** E Be: comparaison
- TP 276** P : Belazrag vas-y#
- TP 277** E Be: l'énoncé préfère euh / la lecture mieux que le télévision/ le livre
- TP 278** P : voilà / alors l'énoncé dit que le livre est comment ? est mieux que \
- TP 279** E Be : est le meilleur est le meilleur
- TP 280** P : l'énoncé dit que le livre est mieux ? le livre le livre est mieux ?
- TP 281** E Be : que la télévision
- TP 282** P : le livre et mieu:x ? que la télévision
- TP 283** E De : que les autres moyens de communication

- TP 284** P : voilà mais sur l'énoncé on a que la télévision / on n'a pas les autres moyens / alors l'image / que: la télévision (dicte) / voilà que la télévision
- TP 285** E ben: monsieur le livre [wala] (ou alors) la lecture monsieur
- TP 286** E : le livre !
- TP 287** E Bou : monsieur [bkali zoudj sttoRa makadnich el place](il ne me reste plus que deux lignes, c'est insuffisant)
- TP 288** P : c'est bien de participer Boudia !
- TP 289** E : monsieur [taa] (il est de) Mazouna monsieur (rire)
- TP 290** P : termine Belazrag / euh sur l'image qu'est ce que j'ai ? l'énoncé me dit que le livre est mieux que la télévision et:: / l'image ? qu'est ce que: que représente l'image ?
- TP 291** E Be : un homme qui lit de\
- TP 292** P : un homme en train de ↑ ? un homme qui tient ?
- TP 293** E : un livre
- TP 294** P : un livre / l'image représente (le professeur dicte à l'élève qui est passée au tableau) / alors euh / le livre représente / l'image représente un homme en train de lire un livre c'est bien / point voilà
- TP 295** E De: cet homme préfère le livre
- TP 296** E Be : monsieur
- TP 297** P : oui Belazrag
- TP 298** E Be : cet homme pratique euh /cette définition
- TP 299** P : cet homme pratique cette cette définition ? hum hum
- TP 300** E Ben : non non monsieur
- TP 301** P : alors cet homme /lit un livre au lieu de regarder la ?
- TP 302** E : la télévision
- TP 303** P : ok
- TP 304** E B: cet homme préfère le livre de bibliothèque
- TP 305** E Ben : cet homme préfère le livre
- TP 306** P : cet homme / cet homme préfère ↑ Benziane Benziane fais une phrase
- TP 307** E Ben: cet homme préfère le livre (silence)
- TP 308** P : à quoi ? à la ↑
- TP 309** E : télévision
- TP 310** P : voilà on va:/ on va répondre
- TP 311** E Be: monsieur les arguments
- TP 312** P : euh Khoudja / tu écris aussi la question qui vient après
- TP 313** E Be : suivante
- TP 314** P : trace une ligne /trace une ligne / sur quel média / l'auteur porte-t-il un jugement critique?terminez# suivez # alors on on: / suivez # par quoi je peux *remplacer le mot média ? / par quoi je peux remplacer le mot média ?
- TP 315** E B : la télévision
- TP 316** E Benm : la radio
- TP 317** E Ben : magazine monsieur
- TP 318** E : Me : le cinéma
- TP 319** P : non non stop stop #
- TP 320** E X : les moyens de euh
- TP 321** P : dans l'énoncé est ce que j'ai le mot média dans l'énoncé ?

- TP 322** E : non non !
- TP 323** P : Sekkar
- TP 324** E Se : non non monsieur
- TP 325** P : quel est le mot que j'ai dans l'énoncé ? relisez l'énoncé#
- TP 326** E : le support
- TP 327** E Ben : l'efficacité
- TP 328** P : très bien le suPPORT / donc le mot média veut dire un↑ ?
- TP 329** E : support
- TP 330** P : un support / donnez moi des exemples de support #
- TP 331** E N : supporter monsieur
- TP 332** P : un supporter voilà / est ce que c'est juste ?
- TP 333** E Bo : l'internet
- TP 334** E Benm : la radio
- TP 335** P : la radio
- TP 336** E Ben : les magazines
- TP 337** P : les magazines
- TP 338** E B : la parabole
- TP 339** P : la parabole
- TP 340** E T : les journals
- TP 341** P : LE journal
- TP 342** E Se : le le:/ la publicité monsieur
- TP 343** P alors suivez # / alors quel est le média qui est critiqué par l'énoncé ?
- TP 344** E Be : le livre
- TP 345** P : qui est critiqué ? // qu'est ce que ça veut dire critiquer ? quel est le moyen qui est critiqué ?
- TP 346** E B : monsieur c'est lu mais euh
- TP 347** P : quand on critique quelque chose est ce que ça veut dire que cette chose est bonne ?
- TP 348** E : non monsieur
- TP 349** P : donc quel est le moyen qui est critiqué ?
- TP 350** E Kh: c'est la télévision
- TP 351** P : très bien !c'est la↑ ?
- TP 352** E : télévision
- TP 353** P : la télévision/ donc l'auteur critique la télévision et il dit que\
- TP 354** E Kh : il préfère
- TP 355** P : il préfère
- TP 356** E Am : le livre
- TP 357** P : le livre voilà/ Ameer tu passes au tableau/ tiens tu lui dictes Khoudja# quel est le média qui est critiqué / à droite à droite Ameer / assieds-toi # Derkaoui vas-y# alors le média /critiqué // c'est quel média ?
- TP 358** E : c'est la télévision
- TP 359** P : c'est la télévision / c'est la télévision / tu soulignes enfin / euh / trace un trait ou
- TP 360** E X: monsieur on a fini ?
- TP 361** P : non / c'est pas fini / il reste une ?
- TP 362** E : question

- TP 363** P : une question quelles sont ou\
TP 364 E N : non monsieur c'est la dernière
TP 365 P : prenez ça rapidement # terminez #/ prenez ça rapidement # terminez #/ et puis après on va passer aux pages de publicité
TP 366 E Benm !(en montrant une photo au professeur) : la sœur de Boudia monsieur!monsieur [rah mRabi chaar twil] (il a de longs cheveux)
TP 367 P : sur quel média l'auteur porte-t-il un jugement critique ?
TP 368 E : sur la télévision
TP 369 P : sur la télévision alors là on n'a pas terminé de répondre la critique porte sur la télévision /donc l'auteur critique la télévision maintenant dites moi pourquoi est ce que l'auteur critique la télévision ?/ pourquoi ? dans l'énoncé qu'est qu'est ce que j'ai ? la télévision /pourquoi est ce que / la lecture est mieux que::?
TP 370 E : la télévision
TP 371 P : très bien et le specta- euh et le téléspectateur est ce que c'est lui qui maîtrise le rythme ?
TP 372 E Kh: non c'est le réalisateur
TP 373 P : c'est le réalisateur qui maîtrise le rythme dans ?
TP 374 E Be : le reportage / la télévision
TP 375 P : dans la télévision voilà/donc euh/une autre réponse oui
TP 376 E Be :quand on contrôle un livre \
TP 377 P : non non/tu reprends l'énoncé/ le livre est mieux ou la lecture est mieux /que la télévision
TP 378 E Be: parce qu'on peu::t contrôler le livre / on peut répéter ou euh
TP 379 P : hum hum , ça veut dire le rythme /de la lecture /est ce qu'il est imposé ?
TP 380 E Be: non
TP 381 P : ça veut dire est ce qu'on est obligé de suivre un rythme ?
TP 382 E Be: non
TP 383 P : on n'est pas obligé::
TP 384 E Be : on peut changer ce rythme
TP 385 P : on peut changer le rythme / on peut arrêter de:: lire
TP 386 E B: on peut lire doucement
TP 387 P : on peut lire doucement on peut aussi lire ?
TP 388 E :rapidement
TP 389 P : rapidement/ et:: dans les programmes d'émissions de télévision est ce que le rythme /il est imposé ?
TP 390 E : non non monsieur
TP 391 E Benm: oui monsieur
TP 392 E Se : oui monsieur
TP 393 P : oui !il est imposé !/je suis obligé de SUIvre ?
TP 394 E Me: ce rythme
TP 395 P : le rythme de ?
TP 396 E Se: la télévision
TP 397 P : de la télévision ou du ?/// reportage ! Belazrag au tableau alors la lecture /alors on va euh terminer le euh/ de répondre à la question la lecture /la

lecture est non pas mieux on va dire la lectu::re vaut mieux /vaut V A U T verbe valoir vaut mieux

TP 398 E : que la télévision

TP 399 P : à la fin que la télévision le / la barre du T/la barre de T/ parce que:: /parce que le lecteur maîtrise /maîtrise MAI MAI MAIT /le verbe maîtriser / maîtriser / maîtriser MAI MAI MAI /Belazrag ce n'est pas un seul lecteur/ maîtrise / tu laisses de l'espace maîtrise le rythme /le rythme non R Y T H alors que /alors alors que le téléspectateur /est ce qu'il peut maîtrise le rythme ?

TP 400 E : non

TP 401 P : alors que le téléspectateu:r /ne peut ne peut pas/ donc voilà /bien donc on va /la dernière /on va on va lire maintenant quel est votre point de sur sur la question ? ça ça veut dire /est ce que /vous êtes d'accord /sur le message /sur le message sur le message que véhicule cette photographie//? ça veut di:re est ce que vous êtes d'accord /qu'il vaut mieux lire et regarder/ la télévision / qui veut passer au tableau pour répondre /s'il y a des gens qui ne sont pas d'accord /vous passez aussi / mais vous me donnez des arguments /pour me dire pourquoi ?/voilà est ce que vous êtes d'accord ? oui ↑non ↑ ///donnez moi une phrase # Belazrag oui

TP 402 E Be: je suis d'accord

TP 403 P : oui

TP 404 E Be: parce que la lecture euh est /plus intéressante que la télévision

TP 405 P : oui parce que la lecture est plus intéressante que la?

TP 406 E Be : la télévision

TP 407 E Ab : je suis d'accord parce que euh/ la télévision /marche seulement avec euh l'électricité

TP 408 P : avec ? électricité ? oui pourquoi pas oui/ c'est un::/ c'est un point de vue oui (rire)

TP 409 E Be: dans la lecture on n'a pas/ on ne on ne pas terminer/mais le euh/ mais le reportage (geste)

TP 410 P : ah il est limité /il est limité dans le temps que la lecture /il n'y a pas de limites / oui mais le livre il a des limites // quand on lit un livre/ il est fini ça y est / c'est terminé mais est ce que euh/ vous êtes d'accord avec cette idée ? que le la télévision \

TP 411 E Se : monsieur

TP 412 P : oui Sekkar

TP 413 E Se : on partage notre temps

TP 414 P : oui

TP 415 E Se: entre la lecture te la télévision

TP 416 P : donc pourquoi la lecture /est ce qu'il /elle est:: / est ce qu'il vau mieux lire que regarder la télévision /ou est ce que c'est le contraire ? oui Sekkar

TP 417 E X : oui

TP 418 E Se : c'est les deux

TP 419 P : les deux/donc c'est les deux / donc pour toi la télévision et la lecture sont importantes toutes ?

TP 420 E Se : les deux

TP 421 P : les deux ?

- TP 422** E Se: oui
- TP 423** P : refais nous une phrase # (silence) et puisque c'est ton opinion /par quoi tu dois commencer ?
- TP 424** E Se: à mon opinion
- TP 425** P : à mon/ à mon opinion/ à mon avis ou je ?
- TP 426** E Se :je crois
- TP 427** P : je crois ou ?je ?
- TP 428** E Ben : je pense
- TP 429** P : je pense je /vas-y continue #
- TP 430** E Se: que la lecture et la:: télévision euh /sont les deu::x
- TP 431** P : sont ?
- TP 432** E Se : les deux
- TP 433** P : les deux sont? qu'est ce qu'elles ont les deux ? (silence)sont intéressantes ?
- TP 434** E Se : les deux
- TP 435** P : tous les deux voilà / oui Benmahouna
- TP 436** E Be: tous les deux peuvent aide nous donner des: des informations /et elle aide moi
- TP 437** P : les deux ce sont ?
- TP 438** E Be : pour euh/lire des romans
- TP 439** P : pour lire des romans oui
- TP 440** E Be : des romans
- TP 441** P : oui d'accord oui quelqu'un d'autre /khouja
- TP 442** E Khou: monsieur je suis d'accord parce que pour moi la lecture c'est très mieux \
- TP 443** P : c'est ? très ? c'est
- TP 444** E Khou: mieux
- TP 445** P : non on dit beaucoup mieux beaucoup mieux / [la](non) donc là //pour euh Khouja / la lecture est mieux que ?
- TP 446** E : la télévision
- TP 447** P : la télévision
- TP 448** E Khou: tout simplement la lecture est intéressante
- TP 449** P : très bien la lecture est ?
- TP 450** E :intéressante
- TP 451** P :Benmohamed
- TP 452** E Benm: pour moi la télévision est plus intéressante que la lecture
- TP 453** P : la télévision est ?/ plus intéressante /que la lecture pourquoi ? /voilà on a un avis contraire là / très bien vas-y #
- TP 454** E Benm: monsieur la lecture euh /on ne peut pas voir les/ les images
- TP 455** P : la lecture on peut pas on peut pas voir les images c'est bien encore
- TP 456** E Benm: la télévision:: on peut voir des images
- TP 457** P : on peut voir des ?
- TP 458** E Benm : des images
- TP 459** P : des images / encore encore un autre argument qui est d'accord avec Benmohamed ? on va euh /on va avoir une classe euh de:: de lecteurs tout le monde lit ! (rire)Benmohamed continue c'est bien /un autre

argument/pourquoi est ce que /pourquoi la télévision vaut mieux que:: le livre que la lecture ?

- TP 460** E Benm: monsieur il y a des euh/ des romans monsieur
TP 461 P : oui
TP 462 E Benm: il passe beaucoup euh/de temps monsieur pour lire
TP 463 P : ah !on passe alors beaucoup de temps/ pour lire un roman alors alors que\
TP 464 E Benm: monsieur la télévision euh\
TP 465 P : quand tu regardes une émission
TP 466 E Benm : beaucoup euh
TP 467 P : c'est/ c'est plus rapide
TP 468 E Benm: plus rapide
TP 469 P : c'est bien voilà / c'est bien voilà il a apporté deux arguments c'est bien
TP 470 E Khou: il y a des personnes ne peut pas acheter les livres comme les pauvres cher
TP 471 P : ah ! très bien / il y a des gens\
TP 472 E Khou :ça coûte cher
TP 473 P : très bien donc il y a des gens qui n'ont pas les moyens d'acheter des ?
TP 474 E : des livres
TP 475 P : parce que le livre coûte ?(geste)
TP 476 E : cher
TP 477 P : cher ?/comment\
TP 478 E Ab: monsieur monsieur la télévision plus chère que le livre
TP 479 E N: pas les moyens
TP 480 P :la télévision est plus chère que le livre ?
TP 481 E Ab: oui monsieur
TP 482 P : d'accord mais::s est ce que: /si si on compare le prix d'UN: livre /avec UN poste de télévision qui est le plus cher ?
TP 483 E : monsieur la télévisieur
TP 484 E X : la télévision
TP 485 P : mais est ce que quand on achète une télévision/ on: on l'achète qu'une seule fois / alors mais le livre ?
TP 486 E Am: chaque semaine
TP 487 E Benm: chaque jour
TP 488 P : Benmohamed dit chaque euh/ chaque jour
TP 489 E Benm: jamais
TP 490 P : ah bon ?tu lis jamais ?
TP 491 E Benm: monsieur [la chwiya] (un peu)
TP 492 P : alors qui peut nous faire euh tiens / qui peut nous faire une phrase ici /est ce qu'il est d'accord euh /avec euh l'idée QUE le Livre /vaut mieux que la télévision ? on va prendre l'avis / on va prendre euh /euh le les les les gens qui sont pour/qui disent que la lecture vaut mieux que la télévision / qui veut passer /nous faire une phrase ? oui
TP 493 E Se: monsieur c'est c'est vrai que la télévision euh/ que le livre euh/ le livre est intéressant mais c'est pas tous les gens qui achetaient
TP 494 P : d'accord /pourquoi ?
TP 495 E Se: il est cher

- TP 496** P : parce que les livres coûtent chers /alors on va prendre / en une phrase /les deux opinions on va prendre l'opinion pour /l'opinion ?
- TP 497** E : contre
- TP 498** P : contre / alors euh Belazreg / tu passes au tableau /alors donc alors Belazrag tu nous écris vas-y# la lecture / attends Belazrag attends efface# on va d'abord commencer euh par un verbe euh \
- TP 499** E Me: un avis
- TP 500** P : qui donne une opinion / un verbe d'opinion
- TP 501** E Ab: je pense
- TP 502** P : je crois
- TP 503** E Ab : je pense que la lecture est plus intéressante que la télévision
- TP 504** E Se: je pense à/ mon avis
- TP 505** P : je pense que/ je pense que/ que// la lecture (dicte) alors la lecture qu'est ce qu'elle a la lecture ?
- TP 506** E Be: est intéressante
- TP 507** P : est plus intéressante /on va prendre une phrase qu'est ce que qu'il y a Benmohamed ?
- TP 508** E Benm: XXX (inaudible)
- TP 509** P : oui on va voir ça après/ est plus intéressante que la la télévision /pourquoi ? que la télévision alors pourquoi ? elle ?/ Donnez-moi une phrase avec un verbe d'opinion
- TP 510** E Khou: je pense que la lecture est plus intéressante que la télévison parce que/ euh/ parce que :: elle donne des informations
- TP 511** E Be: elle donne pour euh/ lire euh des romans
- TP 512** P : euh que nous permet la lecture ?qu'est ce qu'elle nous permet ? d'abord quoi ?
- TP 513** E B: monsieur euh la culture la culture
- TP 514** P : la culture très bien ! elle nous permet ?
- TP 515** E Be: de devenir des:: cultivés
- TP 516** P : parce qu'elle elle nous permet ? de nous ?cultiver parce qu'elle euh elle nous permet de nous cultiver
- TP 517** E Benm: monsieur [nakatbuha] (monsieur on l'écrit)
- TP 518** P : oui bien sur ! euh cultiver « er » permet « ET » permet « ET » (corrige au tableau) voilà
- TP 519** E Benm: monsieur je suis contre euh\
- TP 520** P : tu es contre ? tu vas nous donner /l'avis contraire alors vas-y/je pense ou je crois oui
- TP 521** E Benm: monsieur à mon avis/ je pense euh que la télévision /est plus intéressante que la: lecture
- TP 522** P : pourquoi ?
- TP 523** E Benm: parce que la télévision monsieur nous permet de voir des images euh
- TP 524** P : la lecture on peut pas on peut pas voir les images c'est bien encore
- TP 525** E Benm : des images et monsieur elle nous donne des informations monsieur
- TP 526** P : oui oui elle nous permet de voir des images / d'avoir des informations et surtout ?
- TP 527** E Se: monsieur il y a beaucoup de chaînes

- TP 528** P : oui //parce que j'ai plus de ?// de choix ↓ je peux ? choisi:r/ est ce que je paie ?
- TP 529** E : non monsieur
- TP 530** P : c'est cher
- TP 531** E Ab : moins cher
- TP 532** E Se: gratuit
- TP 533** P : gratuitement ? la télévision elle est gratuite ?
- TP 534** E : non !!
- TP 535** P : ah !tu vas nous donner un poste de télévision
- TP 536** E Se: moins cher
- TP 537** P : parce qu'elle est ? moins cher /pour un prix moins cher / un prix moins cher que le ?
- TP 538** E : le livre
- TP 539** P : le livre/ elle est à un prix moins cher que le livre alors Derkaoui tu passes /tu lui dictes vas y dicte-lui #
- TP 540** E Benm: je pense que la:: \
- TP 541** P : non on a dit je pense / on va prendre un autre verbe
- TP 542** E Se: je crois
- TP 543** P : je crois
- TP 544** E Benm: mon avis
- TP 545** P : je je crois alors vas-y#
- TP 546** E Benm: je crois que la télévision est plus intéressante
- TP 547** P : est plus intéressante
- TP 548** E Benm: que la lecture
- TP 549** P : que la lecture
- TP 550** E Ab: intéressante E à la fin
- TP 551** P : intéressante / tiens ici attends/ on va écrire entre parenthèses tu corriges [Talai] (monte)/point que non pas acheter/d'acheter d'apostrophe non écoute c'est juste / E R ici / tu écris E R
- TP 552** E Benm : monsieur [mangoulouch aala] les enfants (on ne parle pas des enfants)
- TP 553** P : bon on va pas tout faire /on le fera après ok / là on va: va terminer ici /on va faire maintenant euh/ on va prendre euh les affiches publicitaires / prendre les affiches publicitaires/ donc après ça / après avoir terminé avec ça
- TP 554** E B: monsieur téléspectateur avec « s » ou sans « s » avec « s » ou sans « s » ?
- TP 555** P : où ça ?/ le téléspectateur LE deuxième ligne le téléspectateur le
- TP 556** E Ben : contre
- TP 557** P : ah oui ici on écrit contre
- TP 558** E Benm: la lecture
- TP 559** P : la lecture
- TP 560** E X: contre la télévision
- TP 561** P : donc ici on a les deux ?/les deux points ?//les deux points de vue /après avoir terminé ça/ on va: on va prendre euh les les affiches publicitaires on va décrire ça/ écrivez#/ deuxièmement
- TP 562** E Benm : pour la lecture
- TP 563** P : on va écrire on va dire pour la lecture et pour euh la euh deuxième phrase

- TP 564** E : pour la télévision
- TP 565** P : pour et contre la lecture ou la ?
- TP 566** E : la télévision
- TP 567** P : elle est plus intéressante que la lecture Benmohamed vas-y pourquoi ?
- TP 568** E Benm : parce qu'elle nous donne des informations et voir des images
- TP 569** P : parce que /non parce qu'elle apostrophe / elle /alors qu'est ce qu'elle offre ?
- TP 570** parce qu'elle offre elle apostrophe offre quoi ?
- TP 571** E Benm : un: un changement
- TP 572** P :un choix
- TP 573** E : choix
- TP 574** P : un choix un choix entre quoi entre ? entre beaucoup de ?
- TP 575** E : chaînes (geste de la main)
- TP 576** E : images
- TP 577** E Se: moins cher
- TP 578** P : pour un coût moins ?moins moins cher que d'acheter ?
- TP 579** E : des livres
- TP 580** P : des livres pour un coût moins cher moins « s » à la fin/ moins cher que d'acheter des livres /maîtrise le rythme le lecteur le lecteur EUR/ tu corriges# (écrit au tableau)/ c'est bon je vous remercie.

Annexe 2 : Transcription du cours 2

Durée de l'enregistrement : 1h14mn

Thème : Les loisirs et les voyages

- TP 01** P : Bon / s'il vous plait / Bon suivez # bien sur on a:: activité de l'oral / Si Ali tourne toi/ alors on a activité de l'oral on a toujours l'habitude de commencer toujours par l'oral/ l'oral ensuite la lecture ensuite activité de langue à la fin on termine pa::r activité de ::/ l'écrit /Alors maintenant pou::r notre unité / pour notre séquence / elle parle de :?argumenter / hein / argumenter argumenter c'est-à-dire ?
- TP 02** E : des preuves
- TP 03** E Se : des preuves
- TP 04** P : voilà donner des ↑?des preuves quand on dit par exemple je suis Pou ::r ceci ou cela on dit ?je suis pour / est ce que tu es convaincu ?
- TP 05** E : non
- TP 06** P : Non↑/ alors on dit (geste de la main pour dire pourquoi)
- TP 07** E : pourquoi
- TP 08** P : pourquoi et on présente des preuves et ces preuves on les appelle des ? des ?
- TP 09** E : des arguments
- TP 10** P : des argumen ::ts des arguments / alors bien sûr on a parlé une fois du tourisme/
- TP 11** E : des loisirs
- TP 12** P : des loisirs/ alors on va proposer un thème sur les loisirs et on va en discuter/ vous allez me dire quel loisir vous préférez et pourquoi
- TP 13** E : oui madame
- TP 14** P voilà / alors on commence / en tant qu'élève / euh en tant qu'adolescent commen ::t↑ / préférez préférez-vous préférez-vous passer votre temps↑ libre / et qu'est ce que vous faites pendant / le temps libre/ que vous avez généralement ? allez-y # / par exemple euh je préfère euh je préfère par exemple l'internet / je préfère la musique / je préfère les voyages/ par exemple hein je pratique le sport etc/ tu as compris la question ? est ce que vous avez compris la question ?
- TP 15** E : oui
- TP 16** P : oui / alors / rapidement / on commence / bien sûr c'est la notation du deuxième trimestre / allez-y Serradj tu veux commencer ? Allez # écoutons votre camarade
- TP 17** E Se : après une journée de travail la personne il a besoin de \
- TP 18** P : tu tu tu tu répètes
- TP 19** E Se: après une journée de travail et d et de labeur la personne fournit un effort physique et moral / mai::s pour cela / il doit se distraire et pratiquer :: des loisirs tels comme la lecture\
- TP 20** P : tel comme ? Bon tu continues ensuite euh on :: corrige

- TP 21** E Se: telle la lecture et l'étude etc / moi personnellement/ je :: préfère la lecture parce qu'elle // ça enrichit le savoir / euh ainsi que le : l'informatique pour suivre le le produit de la technologie actuelle / et euh le sport euh pour garder la forme la forme et pour la condition physique comme dit le proverbe un esprit sain dans un corps sain
- TP 22** P : merci / très bien / c'est-à-dire tu préfères la lecture/ l'informatique / et la pratique du sport / les trois / bien sûr tu as dit tel comme euh on ne peut pas / dire / euh dans une même phrase parce que les deux expriment la même chose/ euh bien sûr pour donner des exemples / on peut pas dire tel comme / euh c'est comme si vous avez dit Mais / malgré hein mais bien que / très bien / quelqu'un d'autre ? / alors Amine / pratique pratique le sport / aime lire / et l'informatique / il a une préférence / Serradj Serradj (le professeur cherche le nom de l'élève dans son carnet de note) / ensuite ! quelqu'un d'autre ? Slimani tu veux parler ? allez oui# qu'est ce que tu préfère comme sport ?
- TP 23** E SI : je pré-préfère euh / le sport de judo
- TP 24** P : oui / je préfère / pourquoi ? / pourquoi ?
- TP 25** E SI : parce qu'il euh / (...) silence
- TP 26** P : tu as la liberté totale / tu dis ce que tu veux / à la fin inchaAllah / on corrige les erreurs on rectifie, etc. vas-y # l'essentiel / c'est de s'exprimer / en Français
- TP 27** E SI : [bal aarbia] en arabe
- TP 28** P : alors il préfère pratiquer le ?
- TP 29** E : judo
- TP 30** P : le judo / pourquoi ?/ Bon attendez ne parlez pas tous ensemble // oui alors # Saidi
- TP 31** E Sa [Hiwayati el moufadala] \ mon loisir préféré
- TP 32** P : Non ! en Français / oui ! (...) (silence) qu'est ce que tu fais ? généralement qu'est ce que tu fais pendant les vacances ?
- TP 33** E Sa : travail
- TP 34** P : hein ?
- TP 35** E Sa : travail
- TP 36** P : tu travailles / pendant les vacances tu travailles très bien / qu'est ce que tu fais comme travail ?
- TP 37** E Sa : euh (silence timidité de l'élève)
- TP 38** P : ah non ! [matahachmouch ma iliqch tehachmou!] (ne soyez pas timides ! vous ne devez pas être timides) // allez-y # Inès !
- TP 39** E I : je n'ai pas encore terminé
- TP 40** P : Allez-y # rapidement !oui essayez de préparer euh quelques lignes / rapidement / Boudena ? (lui demande s'il veut répondre) on va commencer AU :tremement / qu'est ce que / vous préférez / faire / euh pendant les vacances ? ça / c'est la première question / vous répondez / deuxième question pourquoi ? / allez-y # / Boudena qu'est ce que tu préfères ? qu'est ce que tu aimes faire le plus ?
- TP 41** E Bo : l'internet
- TP 42** P : hein ?
- TP 43** E Bo : l'internet
- TP 44** P : l'internet / pourquoi ?

- TP 45** E Bo : contact avec euh l'extérieur
- TP 46** P : oui
- TP 47** E Bo: l'extérieur
- TP 48** P : extérieur / quoi extérieur / quel extérieur ?
- TP 49** E Bo : XXX (séquence inaudible)
- TP 50** P : Ah oui ! ensuite / ensuite (...) (silence)
- TP 51** E Bo : euh il voyait plusieurs euh /
- TP 52** P : oui/ Bouhaloufa ! (rappel à l'ordre) écoutons #
- TP 53** E Bo : par exemple loisir sport
- TP 54** P : ah oui oui ensuite / très bien / Bahri !
- TP 55** E Ba : voyager
- TP 56** P : tu aimes voyager/ mais à haute voix/ je n'entends rien / oui allez ! (...) (silence)Bahri / tu aimes voyager / pourquoi ?
- TP 57** E Ba : j'aime les plages
- TP 58** P : tu aimes les plages / ensuite ?alors je pose la question autrement dites-moi qu'est ce que vous préférez ? avant / avant de donner des arguments // alors vous avez parlé de l'informatique / l'informatique / le sport / ensuite ? (le professeur écrit au tableau au fur et à mesure)
- TP 59** E Sa : travail
- TP 60** P : le travail ah le travail pendant les vacances ?
- TP 61** E Se : les voyages
- TP 62** P : oui le voyage
- TP 63** E B : internet
- TP 64** P : internet / quand on dit l'internet c'est l'informatique c'est euh / euh
- TP 65** E M : la natation
- TP 66** P : la natation
- TP 67** E Se : les jeux
- TP 68** P : les jeux
- TP 69** E H : le dessin
- TP 70** E Sa : le sport
- TP 71** P : le dessin / s'il vous plait le dessin
- TP 72** E Se : la lecture
- TP 73** P : la lecture / qu'est ce qu'il y a avec le dessin ? // qu'est ce qu'il y a avec le dessin ?
- TP 74** E I : la peinture
- TP 75** P : la peinture / la musique / etc / maintenant que vous avez ↑ / des exemples↓ / choisissez / un loisir et vous vous me me dites pourquoi vous le choisissez / allez-y # (...) (silence) mais qu'est ce que vous avez ?
- TP 76** E Sl : je préfère le jeu
- TP 77** P : tu préfères le jeu
- TP 78** E Sl : oui pour éviter les les problèmes / euh
- TP 79** P : c'est-à-dire au lieu de faire / par exemple / tu préfères jouer au lieu de↑ ?par exemple ?
- TP 80** E Sl : la maison
- TP 81** P : au lieu de rester à la maison ! (rire) je je préfère jouer au lieu de ?
- TP 82** E Se : de fumer

- TP 83** P : au lieu de fumer / par exemple très bien / je préfère jouer / je préfère pratiquer le sport / au lieu de faire ↑ / autre chose ! mesdemoiselles ! vous n'avez pas de réponses ?hein ? oui !
- TP 84** E Sa : je préfère le travail
- TP 85** P : oui tu préfères le travail
- TP 86** E Sa : pour gagner de la vie
- TP 87** P : pour gagner de la vie ?
- TP 88** E Sa : [ndhamnou el khobza] (pour gagner ma vie et assurer mes gains) (rire)
- TP 89** P : bon regardez il travaille / pendant les vacances pour gagner ?
- TP 90** E : de l'argent
- TP 91** P : pour gagner de l'argent
- TP 92** E B la natation
- TP 93** P : la natation pour gagner de l'argent ?
- TP 94** E B : [la saħa] (pour la santé)
- TP 95** P : non ! en Français / non ! s'il vous plait ! Saidi / tu n'as pas une préférence ? / non ? / qu'est ce que tu préfères ? / rien ? / rester à la maison ! (rire) allez-y # Hocine !
- TP 96** E H : j'aime bien le dessin parce que : ça aide à défouler ce qu'on a dans l'esprit / et j'aime les voyages parce que ça détend et et en plus on admire des beaux paysages / et les jeux parce qu'on s'amuse et on fait des aventures mais c'est c'est euh / et j'aime la lecture ça nous donne des informations pour enrichir notre savoir
- TP 97** P : très bien ! avez-vous entendu ? hein ? très bien / très bien ! même même ce que vous venez de dire est bon / euh / hein / alors on écoute / Inès tu as terminé ?
- TP 98** E I : je préfère je préfère pour me relaxer écouter après les dures les dures journées d'études je préfère écouter la musique histoire de me détendre et de se relaxer
- TP 99** P : très bien très bien alors ici bien sûr il n'y a pas de commentaires à faire là-dessus / oui, et toi ?
- TP 100** E F : j'aime l'informatique parce que:: [jaktasib] (acquérir)
- TP 101** P : non ! en Français !// alors ? (...) (silence) elle préfère l'informatique / pourquoi l'informatique ? pourquoi généralement les ↑ les adolescents / et les jeunes d'aujourd'hui / préfèrent l'informatique : que l'ordinateur etc l'internet etc pourquoi ?
- TP 102** E SI : pour ouvrir\
- TP 103** P : pour ouvrir ? / bon tu continues ensuite je euh corrige
- TP 104** E SI : pour ouvrir la tête (rire)
- TP 105** P : pour ouvrir la tête ! (rire) bon / pour après pour le verbe se met ?
- TP 106** E I : à l'infinitif
- TP 107** P : A l'infinitif / voilà / oui après pour sans de, etc. oui !
- TP 108** E H : je préfère surfer sur internet / pour avoir euh des relations avec des gens euh qui sont loin de nous
- TP 109** P : très bien / c'est-à-dire c'est un outil de ?
- TP 110** E H : communication

- TP 111** P : communication / euh c'est un outil de communication ensuite ? / s'il vous plaît ! / Slimani ! ensuite ? Zerwali ? oui !
- TP 112** E Sa : je préfère E : le sport parce que euh je gagner / la vie
- TP 113** P : c'est-à-dire / tu préfères le travail pour gagner la vie etc
- TP 114** E Se : XXX (inaudible)
- TP 115** P : voilà c'est à dire / euh ton but dans la vie c'est gagner / gagner l'argent / gagner la vie
- TP 116** E Sa : la vie
- TP 117** P : euh euh etc Zouaoui Billal
- TP 118** E Z : je préfère passer mon temps vide aller l'internet \
- TP 119** P : c'est bon Si Tayeb ! (rappel à l'ordre) oui !
- TP 120** E Z : parce qu'elle euh / parce qu'elle euh / parce qu'elle // contient des des sites des sites webs // comme euh / comme www.indic.com // ou bien // les mots croisés / les voyages des touristes
- TP 121** P : hum c'est-à-dire tu préfères les voyages de touristes comment ?
- TP 122** E Z : internet par euh
- TP 123** E : internet
- TP 124** P : ah ! tu parles toujours d'internet / oui/ ensuite ? // qu'est ce qu'il y a? (...) (silence) Très bien alors j'ai remarqué QUe↑ / vous avez des préférences : ces / pour le sport / l'informatique / IE :↑ dessin/ et euh la lecture / hein alors maintenant pour l'informatique / pardon pour l'internet est ce que c'est / seulement peut euh avoir des relations avec le monde entier euh / c'est un outil de communication etc
- TP 125** E Se : suivre l'histoire de l'humain en XXX (inaudible)
- TP 126** P : très bien/ ensuite ? (...)
- TP 127** E Z : euh (silence)
- TP 128** E Se : pour éduquer
- TP 129** P : pour éduquer comment ? (...) (silence) de quel côté ? // oui !
- TP 130** E H pour avoir des informations sur euh quelques sujets
- TP 131** P : très bien pour avoir des informations sur quelques su/ euh sujets / vous avez l'habitude de de de préparer des projets à la fin de chaque euh pro euh pro de de de chaque euh séquence vous préparez ?
- TP 132** E Se : des exposés
- TP 133** P : oui ! des exposés / alors ! / s'il vous plaît est ce que c'est est ce qu'on fait toujours euh / ce qu'on faisait avant c'est-à-dire chercher dans les dictionnaires dans les dans les encyclopédies ?
- TP 134** E : non
- TP 135** P : qu'est ce que vous faites ? vous préparez un sujet dans n'importe quelle matière / qu'est ce que vous faites ? / dans n'importe quelle matière / en maths en physique en science en Français en Anglais etc j'attends une phrase euh / avec sujet verbe complément
- TP 136** E H : on entre le nom du site comme par exemple google et on entre le sujet et à la fin euh/ de l'exposé les informations se euh se déroulent
- TP 137** P : oui ! voilà ! donc ici pour ramener des informations / pour préparer un projet / on va directement sur↑ internet hein
- TP 138** E Se : internet

- TP 139** P : internet euh / alors laissons internet de côté maintenant / laissons de côté / j'aimerais bien vous écoutez dans ↑ d'autres sujets/ allez-y # monsieur alors Saidi qu'est ce que tu préfères ?
- TP 140** E Sa : je préfère le sport / parce que euh / éviter le temps
- TP 141** P : ensuite ? alors je préfère le sport parce que éviter le : le temps / je préfère le sport parce que éviter le temps / qu'est ce qu'on a dit pour parce que ?
- TP 142** E B : [banfawat al waqt] (pour passer le temps)
- TP 143** P : mais non ! là /non qu'est ce qu'on a dit pour parce que ? qu'est ce qu'il y a après parce que ?
- TP 144** E Sl : la réponse
- TP 145** P : la réponse ! mais qu'est ce qu'il y a ? est ce qu'il y a un groupe nominal/ ou une phrase où il y a un sujet verbe complément qu'est ce qu'il y a après parce que ?
- TP 146** E Sl : il y a une phrase
- TP 147** P : il y a une phrase ↑! avec sujet verbe complément ↓/alors il a dit je préfère pratiquer le sport / parce que éviter le temps
- TP 148** E Sl : non pour que
- TP 149** P : pour que ! / c'est à dire le but !
- TP 150** E Sl : oui
- TP 151** P : ensuite / pour que éviter le temps après pour que qu'est ce qu'il y a ?
- TP 152** E Se : subjonctif
- TP 153** P : un subjonctif alors ? / qu'est ce qu'il faut faire ? premièrement est ce que je pratique le sport pour éviter le temps ?
- TP 154** E Se : non
- TP 155** P : non ! pour ?
- TP 156** E l : faire passer le temps
- TP 157** P : pou :r ? // faire passer le temps maintenant si on dit pour que qu'est ce qu'on dit
- TP 158** E N : pour qu'il euh \
- TP 159** P : non !pour faire passer le temps (...) (silence)
- TP 160** E l : pour qu'on fasse passer
- TP 161** P : oui // allez-y # quand on remplace quand on remplace s'il vous plait quand on remplace pour par pour que qu'est ce qu'il y a ? il y a un sujet un verbe et un complément !
- TP 162** E : oui
- TP 163** P : est ce qu'on a un sujet ici ?
- TP 164** E : non
- TP 165** P : on peut choisir le pronom ?
- TP 166** E Se : indéfini on
- TP 167** P : indéfini on ! / ensuite après le pronom indéfini on il y aura un verbe conjugué AU↑ ?
- TP 168** E Se : subjonctif
- TP 169** P : au subjonctif / c'est-à-dire / qu'est ce qu'on dit ? / votre camarade vient de dire pour faire passer ? / le temps !
- TP 170** E : passe
- TP 171** E Se : pour euh / pour que / on passe le temps

- TP 172** P : pour que ?
- TP 173** E Se : on passe le temps
- TP 174** P : on passe le temps ?
- TP 175** E X : pour que on
- TP 176** P : pour que on ?
- TP 177** E : non madame !
- TP 178** E H : pour qu'on
- TP 179** P : pour qu'on pour qu'on passe le temps ou pour qu'on ?
- TP 180** E H : fasse passer le temps
- TP 181** P : fasse passer le temps !
- TP 182** E Se : fasse passer ?
- TP 183** P : oui ! fasse passer / fasse c'est le verbe faire conjugué au : au ?
- TP 184** E Se : subjonctif
- TP 185** P : au subjonctif voilà / on revient toujours / A nos brebis / allez-y # oui / s'il vous plait les voyages ? / on parle des voyages ?
- TP 186** E : voyage
- TP 187** P : on va prendre / on va prendre le voyages on veut un petit peu oublier le travail / on est en période de vacances / on va essayer de parler un petit peu / des voyages / maintenant puisque vous ne voulez pas / parler je vais vous faire parler
- TP 188** E Se : [draa !](de force)
- TP 189** P : oui [draa !] (de force) (rire) / Alors maintenant les voyages /premièrement vous me DitEs / vous me dites est ce que vous aimez par exemple partir par exemple /euh euh visiter par exemple /euh par exemple par exemple
- TP 190** E X: Mascara !
- TP 191** P : Mascara ? (rire)
- TP 192** E Se: découvrir ou visiter des régions et des villes
- TP 193** P : oui ! vas y alors on va écouter Amine !ça y est ! full stop ! c'est bon ! (rappel à l'ordre adressé à des élève bavards)
- TP 194** E : oui
- TP 195** E Se: pour découvrir des régions des villes [ou manich aaRaf] (et je ne sais pas)
- TP 196** E : les villes
- TP 197** P :voilà pour pour découvrir des régions des villes des pays [ou manich aaraf] (et je ne sais pas) (rire)
- TP 198** E Se: il reste des euh des souvenirs /
- TP 199** P : voilà !/ euh des souvenirs ! /les autres ? allez y # est ce que vous préférez la ville ou la campagne ? pourquoi ? etc
- TP 200** E : Oran
- TP 201** P : ah ! alors // qu'est ce que vous préférez ?/ Oran /Alger Mascara /Batna hein ?
- TP 202** E Sa : Orane
- TP 203** P : Oran pas Orane
- TP 204** E Sl: Oran pour a vu
- TP 205** E X: Mascara
- TP 206** P : pour ?
- TP 207** E Sl: pour a vu

- TP 208** P : pour a vu ?
- TP 209** E Sl: leur leur référence pour \
- TP 210** P : pour a vu leur référence ?/ (silence) oui /je t'écoute je t'écoute je t'écoute
oui Saidi ! alors // pour a vu référence ?//référence entre quoi et quoi ?
- TP 211** E Sl: et le euh la ville /euh et la campagne
- TP 212** P : c'est-à-dire est ce que / est ce qu'on parle de la référence ? / on parle de ?
- TP 213** E Se: la différence entre
- TP 214** P : la différence ensuite /on vient de parler de pour /est ce qu'on dit pour a vu ?
// pour a vu ?/ pour a vu ? tu parles du verbe voir conjugué au passé composé ?
- TP 215** E Sl: pour vu
- TP 216** P : pour vu ? pour (geste du professeur) vu après pour qu'est ce qu'il y a ?
- TP 217** E Sl: verbe à l'infinitif
- TP 218** P : un verbe à l'infinitif ! / pour ?
- TP 219** E Sl: pour ver
- TP 220** P : pour ver ! (rire du professeur)
- TP 221** E : voir
- TP 222** P : pour ?
- TP 223** E : voir !
- TP 224** P : pour voir pour découvrir et ↑ bien sur hein pour faire la comparaison /entre
↓ la ville et la campagne entre ?
- TP 225** E Se: la campagne et la ville
- TP 226** P : entre la ville et la campagne maintenant qu'est ce que vous préférez la ville
ou la campagne ?
- TP 227** E B: la ville
- TP 228** P : la ville / les autres ?
- TP 229** E : la campagne
- TP 230** P : la campagne /Boudena pourquoi ? qu'est ce que tu préfères et pourquoi ?
- TP 231** E Bo : la ville le calme
- TP 232** P : ne parlez pas tous ensemble Bouhaloufa ! (rappel à l'ordre) vas-y # [haya]
(aller)
- TP 233** E Bo: la ville euh / est calme\
- TP 234** P : la ville est calme ?/ par rapport à la campagne /c'est /c'est ton avis hein tu
es libre de dire ce que tu veux
- TP 235** E Sa: la campagne
- TP 236** P : pourquoi la campagne ?/ tu préfères la campagne Boudena ?
- TP 237** E Bo : la campagne
- TP 238** P : la campagne pourquoi ?
- TP 239** E Bo : je préfère la campagne parce qu'il //
- TP 240** P : oui
- TP 241** E Bo: il la ville euh // (..) (silence)
- TP 242** P : est :: ?
- TP 243** E Bo: il y a (...) (silence)
- TP 244** P : c'est-à-dire oui en ville il y a ? (...)
- TP 245** E Sl : par rapport qu'il y a // [kajin kathafa]
- TP 246** P : en Français ! Amine qu'est ce qu'il y a en ville ?
- TP 247** E Se : des usines euh et : des accidents // mouvements /différents de la ville

- TP 248** P : oui très bien oui Ines qu'est ce qu'il y a en ville pourquoi euh pourquoi la majorité des gens/ préfèrent la campagne ?
- TP 249** E I: parce qu'en ville on trouve euh des magasins et \
- TP 250** P : oui mais / regarde la question /la question que j'ai posée pourquoi la majorité préfère la campagne ?qu'est ce qu'il y a de mauvais en ville ?
- TP 251** E H: la pollution
- TP 252** P : la pollution
- TP 253** E Se: manque euh / manque de de bruit bruit et la pollution
- TP 254** P : manque de bruit où ?
- TP 255** E Se : en ville
- TP 256** P : la pollution en ville et le manque et le bruit en ville ?/ l'embouteillage etc vous savez ce que veut dire la pollution ?
- TP 257** E Se: [al talawouth] (la pollution)
- TP 258** P : oui oui très bien ! tu as quelque chose à dire ?
- TP 259** E H : moi je préfère la campagne parce que euh l'air est sain et c'est calme à la ville où il y a il y a la pollution et et la campagne et la campagne ça aide euh ça aide à se détendre
- TP 260** P : donc la musique euh le dessin et la peinture hein c'est toujours la détente ! ensuite
- TP 261** E Se: dans la campagne les gens se connaissent
- TP 262** P : dans la campagne les gens se connaissent généralement et en ville on se sent ? on se sent ?
- TP 263** E Se: seul
- TP 264** P : seul /étranger /on se sent seul et étranger /les filles ! Chafia qu'est ce que tu préfères la ville ou bien la campagne ? Chut! Chafia qu'est ce que tu préfères ?
- TP 265** E Ch: la campagne parce qu'il y a le calme
- TP 266** P : parce qu'il y a le calme /je préfère la campagne parce qu'il y a le calme Si Ali ! ensuite les filles allez-y # oui qu'est ce que tu préfères la ville ou la campagne ?
- TP 267** E F: la campagne
- TP 268** P : pourquoi ? comme ça ? (...) (silence) les autres !
- TP 269** E SI: je préfère le deux
- TP 270** P : le deux ? (rire)
- TP 271** E SI : les deux
- TP 272** P : les deux ? / pourquoi ?
- TP 273** E SI: parce que :: il y a dans la campagne // (...) (silence) euh euh les deux // il a des problèmes [almaḥasin wa al idjabiyet] (les bienfaits et les avantages)
- TP 274** P : alors regardez qu'est ce qu'il a dit /il a dit les deux parce que [almaḥasin wa al idjabijat wa al silbijat] les bienfaits (les avantages et les inconvénients)
- TP 275** E Se: les avantages et les inconvénients
- TP 276** P : très bien on a parlé de ça on les a expliqué quand on a parlé de le texte argumentatif /argumenter c'est quoi argumenter etc alors on a dit il y a des avantAGES
- TP 277** E Se: et des inconvénients
- TP 278** P : et des IN inconvénients il y a un autre contraire pour avantage/c'est : ? /en ajoutant un préfixe ?

- TP 279** E H : désavantages
- TP 280** E : les désavantages
- TP 281** P désavantage / on a ajouté le dé le D E S le D E S / les autres ? / il y a des gens / il y a des élèves // alors ? / maintenant on on va parler des voyages Bouhaloufa ! la chaise (rire, un élève est tombé de sa chaise) / alors s'il vous plaît / vous allez parler de la campagne de de la ville / maintenant je pose une autre question qui concerne toujours les voyA :ges s'il vous plaît est ce que vous préférez rester toujours en Algérie / et passer vos vacances ici ? ou bien partir à ?
- TP 282** E Sa : travailler
- TP 283** E : l'étranger
- TP 284** P : levez le doigt/ vous me dites pourquoi ne parlez pas tous ensemble / Slimani / vas-y ne parlez pas tous ensemble / allez-y # Saidi ! non / pas Saidi Adda Adda tu réponds à ma question / est ce que tu :: tu préfères passer tes vacances / en Algérie / ou bien tu préfères partir à l'étranger/ qu'est ce que tu préfères ?
- TP 285** E Sl : partir à l'étranger
- TP 286** P : non ! c'est Adda qui va répondre ! tu réponds en Algérie ou bien à l'étranger tu préfères partir (accompagne ses paroles d'un geste de la main) l'Algérie ? l'Algérie ou bien l'étranger s'il vous plaît
- TP 287** E B : à l'étranger
- TP 288** P : [matansawch rwaħkum] (ne vous laisser pas aller) / c'est bon alors Adda
- TP 289** E A : l'Algérie
- TP 290** P : ah ! il préfère rester en Algérie / Slimani
- TP 291** E Sl : dans les vacances euh / il euh / avait allé euh / à Sebta pour euh \
- TP 292** P : où ?
- TP 293** E : Sl : Sebta
- TP 294** P : Sebta oui poursuit ?
- TP 295** E Sl : pour euh / aller à l'étranger dans / euh dans euh / les vacances
- TP 296** P : hum
- TP 297** E Sl : et il y a aller sans retour (rire)
- TP 298** E Sa : [win trouh]
- TP 299** P : voilà très bien ! alors regarde mais Sebta c'est où ? / au Maroc ? la Tunisie ?
- TP 300** E B : là bas en euh / dans les montagnes [djbāl fug] (là haut dans les montagnes)
- TP 301** P : c'est bon ! / c'est bon !/ ça y est ! j'ai compris / alors / regardez // dans les vacances / Amine bien sûr on ne peut pas ::s rectifier à chaque fois on laisse l'élève terminer son : paragraphe et on corrige / dans les vacances / il avait aller / dans les vacances // DANS les vacances il avait aller↑/ à Sebta / dans les vacances il avait aller :: à Sebta bon levez le doigt / et corrigez : mot par mot oui Slimani
- TP 302** E Sl : avait aller
- TP 303** P : avait aller ? / qu'est ce qu'on dit ?
- TP 304** E Sl : à à Sebta
- TP 305** P : il avait / mais qu'est ce que tu veux dire ?
- TP 306** E Sl : avait aller
- TP 307** P : avait aller à Sebta ensuite ?
- TP 308** E Sl : j'ai coupé

- TP 309** P : j'ai coupé ?
- TP 310** E Se : j'irai j'irai partir
- TP 311** P : j'irai partir ? / j'irai partir ?
- TP 312** E Se : partir deuxième verbe
- TP 313** E Sl : Bouhaloufa il est grand et il casse les chaises les chaises
- TP 314** P : tu plaisantes !/ alors regardez # / j'avais aller / j'avais aller c'est quel verbe ?
eu / j'avais aller ?
- TP 315** E Se : plus que parfait
- TP 316** E Sl : aller
- TP 317** P : c'est le verbe aller
- TP 318** E : aller
- TP 319** P : c'est quel temps ? ne parlez pas tous ensemble !
- TP 320** E Sl : euh le \
- TP 321** E Se : le plus que parfait
- TP 322** E Sl : le futur
- TP 323** E X : le plus que parfait
- TP 324** P : le futur ! j'allais aller le futur ? alors ?est ce que / est ce que / en Français /
j'avais aller existe ?
- TP 325** E : non !
- TP 326** P : non ! alors qu'est ce qu'on dit ? / le verbe aller
- TP 327** E H : je suis allée
- TP 328** P : je suis allée c'est le passé composé
- TP 329** E H : j'étais allé
- TP 330** P : j'étais / j'étais / j'étais allé
- TP 331** E Sl : [basaḥ] (mais) il n'a pas : partir
- TP 332** P : [basaḥ ?] (mais)
- TP 333** E Se : il n'a pas partir encore
- TP 334** P : il n'a pas partir ?
- TP 335** E Se : il n'a pas parti
- TP 336** P : il n'EST : pas
- TP 337** E Se : il n'est pas parti
- TP 338** P : oui il n'est pas parti alors donc / on corrige maintenant / du côté grammaire
/ on di ::t ? c'est la conjugaison on dit c'est le plus que parfait le verbe aller se
conjugue avec l'auxiliaire être on dit j'étais allé on ne / on ne dit pas je / j'avais
allé ensuite il a dit dans les vacances et DANS les vacances ?
- TP 339** E I : pendant
- TP 340** P : en vacances ou bien ?
- TP 341** E H : pendant les vacances
- TP 342** P : pendant les vacances pendant les vacances ?
- TP 343** E H : j'aime aller à Sebta
- TP 344** P : très bien ! j'Alme aller à Sebta pardon ou bien on ne peut pas dire / on ne
peut pas dire pardon on ne peut pas dire / j'irai partir à Sebta / premièrement
c'est lourd deuxièmement / je peux pas euh / euh utiliser le futur parce que le
futur simple c'est sUr / je vous ai expliqué une fois ça / hein / je vous ai
expliqué une fois la différence entre le conditionnel et le futur ? / je peux pas

- dire J'irai pendant les vacances j'irai à Sebta est ce que c'est sûr ? / pendant :t les vacances j'aime bien partir à\
- TP 345** E H : je voudrais
- TP 346** P : je voudrais le conditionnel très bien ! hein / je voudrais partir / le conditionnel je voudrais avec A I S conditionnel / tu as compris ?
- TP 347** E Se : oui
- TP 348** P : oui / les autres / les autres / c'est Slimani c'est Slimani qui veut partir à Sebta c'est tout ? / et vous ?
- TP 349** E B : je veux partir en France
- TP 350** P : tu veux partir en France ? pourquoi ?
- TP 351** E SI : Paris
- TP 352** E B : pour euh gagner : de l'argent
- TP 353** P : pour gagner de l'argent tu veux partir en France pour gagner de l'argent ?\
- TP 354** E B : pour travailler et gagner de l'argent
- TP 355** P : pour travailler et gagner de l'argent / est ce que :: / ici euh / en Algérie tu tu ne peux pas travailler et gagner de l'argent ? / attendez c'est très important ce qu'il dit / attention ! Bouhaloufa / il parle d'un sujet Très important / alors ! / qui veut partir en France ? Zakaria qu'est ce que tu fais ?tu prépares ?
- TP 356** E SI : mademoiselle !
- TP 357** P : alors alors / attendez oui tu veux ajouter quelque chose ?
- TP 358** E SI : non
- TP 359** P : alors tu veux partir en France ? / pourquoi faire ?
- TP 360** E B : pour euh gagner de l'argent
- TP 361** P : pour gagner de l'argent / pour travailler
- TP 362** E B : travailler pour l'avenir
- TP 363** P : alors pour l'Avenir / alors est ce que tu vas travailler avec le niveau de la première A S ?
- TP 364** E B : non ::
- TP 365** P : oui et qu'est ce que tu vas faire comme travail ? s'il vous plait / qu'est ce que tu \
- TP 366** E B : impossible au moins terminal
- TP 367** P : au moins terminal c'est-à-dire ? ha Adda [khalina nas rahi baria trouh la fransa Khalina nasamaou](Adda laisse nous écouter ton camarade, il y a des personnes qui veulent partir vivre en France)
- TP 368** E SI : Mademoiselle/ [nRouhou besah ngoulou cha ndirou] (on dit qu'on part et on dit ce qu'on va faire)
- TP 369** P : non ! ça y est / en Français / en Français
- TP 370** E SI : oui oui \
- TP 371** P : regardez Bouahloufa tu veux partir en France / pour travailler / est ce que tu as cherché un travail ici en Algérie et tu l'as pas trouvé ? tu as cherché un travail ici ?
- TP 372** E B : non
- TP 373** P : non ! / alors pourquoi / pourquoi / pourquoi tu as l'idée de partir à l'étranger pour travailler ?// pourquoi ? / tu es convaincu qu'ici en en Algérie il n'y a pas de travail ? / hein moi je ne suis pas convaincue essaie de me convaincre

- TP 374** E B : là-bas c'est facile [qulfi sahal] (tout est facile)
- TP 375** P : alors là-bas / là-bas / en France / tout est facile / voilà c'est l'idée de Bouhaloufa / là-bas / en France TOUT est Facile maintenant s'il vous plait / on va / on va écouter euh Slimani ensuite on revient à Bouhaloufa / alors tu es pour ou contre le fait de vivre à l'étranger ?
- TP 376** E SI : pour
- TP 377** P : d'accord / dis-moi pourquoi avec une phrase / je crois ou je pense que /
- TP 378** E SI : je pense la vie plus facile qu'ici parce qu'il y a le travail: je vais pour travail et mariage
- TP 379** E B : non pour travail
- TP 380** E SI : pour vivre mieux
- TP 381** P : s'il vous plait c'est-à-dire lui il va travailler en France / toi tu vas travailler et te marier là-bas ensuite ?/ alors
- TP 382** E SI : pour travail et marié et euh euh / il préfère euh les papiers
- TP 383** P : il préfère les papiers↓! Hein hein tu vas te marier là-bas ensuite bien sûr euh / pour avoir euh euh ses papiers / oui et tu travailles là-bas / alors s'il vous plait bien sûr le contexte
- TP 384** E H : c'est pas un voyage
- TP 385** P : oui c'est pas le voyage / et euh / c'est pas le loisir / regardez # le problème se pose toujours pour pour j'ai pas oublié Slimani / le problème se pose toujours pour pour / après pour il y a un verbe à l'infinitif c'est pas pour travaille pas / pour travailler \
- TP 386** E SI : pour marier
- TP 387** P : pour se marier hein
- TP 388** E X : [tmariyi antaya] (toi te marier !)
- TP 389** E SI : après marier
- TP 390** E Sa : il marier une miss de combat
- TP 391** P : ensuite Slimani s'il vous plait !Saidi ! / c'est très important ce que Slimani vient de nous RÉVÉLÉR / il vient de révéler un secret / Slimani / Saidi ! / Slimani / Slimani va se marier c'est-à-dire tu as trouvé une fille ?
- TP 392** E SI : oui ! (rire)
- TP 393** P : oui ? (rire) / elle s'appelle comment ?Jacqueline
- TP 394** E X : pas pour marier
- TP 395** E B : pas marier pour travailler problème pour euh papier l'autre
- TP 396** E Se : Elisabeth ! Elisabeth !
- TP 397** P : laissez-le répondre ! t'es sûr ??
- TP 398** E SI : oui
- TP 399** P : elle s'appelle comment ?
- TP 400** E Se : Elisabeth !
- TP 401** P : Bon / on revient au voyage/ oui **allez-y# / donnez des phrases**
- TP 402** E I : j'aimerais bien plus tard visiter / la Grèce parce que c'est un pays / c'est un pays plein d'antiquités euh / qu'a laissé l'être humain avec euh / avec euh il y a des années de cela / des siècles
- TP 403** P : qu'est ce que tu as dit avant des siècles ?
- TP 404** EI : voir des antiquités /que l'être humain a laissé il y a des siècles

- TP 405** P : mais oui :: l'antiquité c'est l'ancienneté / on ne peut pas dire l'antiquité que l'être humain / on ne peut pas dire l'antiquité que l'être humain a laissé hein laissez hein
- TP 406** E H : des monuments historiques
- TP 407** P : oui :! hein / les monuments historiques / les ruines etc les ruines / donc on ne peut pas dire l'ancienneté etc hein l'antiquité c'est pas l'être humain qui l'a laissée : / tu :: t'as compris ?
- TP 408** E I : oui
- TP 409** P : très bien ! alors elle préfère la Grèce est ce que vous savez c'est quoi la Grèce ?
- TP 410** E : euh [al younane]
- TP 411** P : oui ! ensuite on va passer
- TP 412** E H : euh euh j'aimerais visiter les pays les pays historiques tel que tel que Rome Rome ou la Grèce parce que c'est c'est beau\
- TP 413** P : c'est : / attends avant la Grèce qu'est ce que tu as dit ?
- TP 414** E H : Rome
- TP 415** P : Rome oui
- TP 416** E H : euh où il y a des :: des monuments historiques anciens de de de plusieurs siècles et j'aimerais bien voir euh euh leurs habitudes et leurs traditions
- TP 417** P : oui très bien hein / très bien / c'est-à-dire c'est-à-dire / voir les habitudes et les traditions etc / maintenant maintenant est ce que / est ce que tout le monde / préfère partir / à l'étranger ? il y a pas des gens qui préfèrent rester en Algérie / voir l'Algérie / partir en voyage au sud etc ?
- TP 418** E Se : le pèlerinage
- TP 419** P : le pèlerinage très bien / alors il y a ici / un élève /qui préfère le pèlerinage Amine tu préfères le pèlerinage pourquoi ?
- TP 420** E Se : parce que la religion dit ça / euh \
- TP 421** P : parce que notre religion dit ça / regardez le pèlerinage vous savez c'est quoi ?
- TP 422** E Se : [al ħadj] (le pèlerinage)
- TP 423** P : voilà / très bien / le pèlerinage c'est partir en Arabie Saoudite pour voir :r (...) qu'est ce que vous faites ?oui oui ça y est !
- TP 424** E Sa : l'Algérie
- TP 425** P : l'Algérie oui
- TP 426** E Sa : [Rohh Ieldjbel] (j'irai en montagne)
- TP 427** E X : [el djbel] (rire)
- TP 428** P : Ah ! tu aimes les montagnes / pourquoi faire ?
- TP 429** E Sa : [bach nekhedmou el arrd ou nehasdou el thimar] (pour travailler la terre, exercer l'agriculture et récolter des fruits)
- TP 430** E Se : agriculture
- TP 431** P : c'est-à-dire tu aimes // il aime la ?
- TP 432** E Se : la campagne
- TP 433** P : la campagne il aime la ? na ? natu ?
- TP 434** E H : la nature
- TP 435** P : la nature / l'air pur etc \
- TP 436** E Sa : bon pour les poumons poumons !

- TP 437** P : très bien
- TP 438** E Sa : [khir man fransa] (c'est mieux que France)
- TP 439** P : oublions l'arabe un petit peu / euh oublions l'Arabe euh on va va essayer de rester toujou :rs / et de s'exprimer toujours en Français / Zakaria !!
- TP 440** E Za : je préfère cette vacance / euh de Alger parce que je pratique le judo
- TP 441** P : parce que je pratique le judo / vous avez des compétitions là bas à Alger ?
- TP 442** E Za : [wah] (oui)
- TP 443** P : [wah !] (oui) (rire)
- TP 444** E Za : euh oui !
- TP 445** P : oui oui alors / regardez / il préfère partir / bien sûr // pour pratiquer son sport préféré qui est le judo les pratiques du sport / le travail les voyages / la peinture / le dessin / les jeunes etc on va maintenant on va un petit peu parler de la MUisque
- TP 446** E : la musique
- TP 447** P : sans complexe / sans complexe / vous me dîtes pourquoi ?
- TP 448** E : j'aime la musique
- TP 449** P : ne parlez pas tous ensemble #non ! ne pas / oui Bouhaloufa
- TP 450** E B : la musique pour évite le temps
- TP 451** P : on évite le temps ? on a : on a :: corrigé cette erreur / pour éviter le temps / même en arabe même en arabe on ne dit pas [bach nadjtenib al waqt] (pour éviter le temps) ça ne se dit pas / [bach nfawat al waqt] (pour passer le temps)
- TP 452** E B : [bach nestghalou al wakt] (pour profiter du temps)
- TP 453** P : [bach nestghalou al wakt ?] (pour profiter du temps) / alors / qu'est ce qu'on a dit ? alors ! / corrigez moi la phrase #
- TP 454** E Sl : pour calmer :: le euh
- TP 455** P : pour calmer quoi ? pour calmer le jeu pour calmer quoi ? alors on explique on a dit pour faire passer le temps / alors ? / pourquoi tu aimes la musique ?
- TP 456** E Sl : pour euh calmer euh le moral
- TP 457** P : pour calmer le moral / pour calmer le moral/ ensuite / pour calmer le moral pour éviter le temps Amine !
- TP 458** E Se : je n'écoute pas la musique et j'écoute euh le Coran mieux que la musique
- TP 459** P : je n'écoute pas la musique / j'écoute le Coran mieux que la musique pourquoi tu es anti-musique ?
- TP 460** E Se : anti-musique
- TP 461** P : tout genre ?
- TP 462** E Se : oui
- TP 463** P : tout type ?
- TP 464** E Se : oui
- TP 465** P : c'est bien :: hein / c'est rare de trouver un élève de de de de seize dix-sept ans / tu as seize ans ?
- TP 466** E Se : oui
- TP 467** P : seize ans Allah [ibarak]
- TP 468** E X : seize ans
- TP 469** P : oui [ħasab] vingt ans [kima anta !] (tu penses qu'il a vingt ans tout comme toi) / voilà alors très bien / s'i vous plait ! Bouhaloufa ! / regardez # Amine il

préfère / le Coran / et vous qu'est ce que vous préférez ? Inès qu'est ce que tu préfères ? / tu écoutes la musique Kabyle ?

- TP 470** E I : oui
- TP 471** P : tu préfères la musique Kabyle ? les chanteurs Kabyles ?
- TP 472** E I : un peu
- TP 473** P : ah !
- TP 474** E I : un peu de tout
- TP 475** P : un peu de tout ? ben donne-moi / donne-moi des exemples # / Saadi ! / donne-moi des exemples qu'est ce que tu préfères ? tu écoutes qui ?
- TP 476** E SI : tous les écoutants
- TP 477** E B : mélange
- TP 478** P : tous les ?
- TP 479** E SI : écoutants
- TP 480** E Se : les artisans ! euh les artistes !
- TP 481** P : les artistes ↑ les artisan :s↓ / les artistes les chanteurs c'est tout ?
- TP 482** E I : oui
- TP 483** P : Arabe Kabyle euh rai euh pop etc ?
- TP 484** E I : oui
- TP 485** P : ensuite oui !
- TP 486** E H : j'aime j'aime la musique occidentale
- TP 487** P : j'aime la musique OCCidentale / oui très bien/ euh elle aime la musique ? OCCidentale et vous ?
- TP 488** E Sa : [ħna nsitina gaa] (vous nous avez complètement oubliés)
- TP 489** E B [ha la] (oh non !)
- TP 490** P : elle va vous expliquer ce que veut dire occidental / doucement ! quel est le contraire de \
- TP 491** E Se : oriental !
- TP 492** P : Oriental ! on a fait ça au Début de l'année la composition / occidental oriental / alors expliquez-moi le mot # / expliquez-moi \
- TP 493** E Se : occidental euh \
- TP 494** P : le mot occidental c'est à dire
- TP 495** E Si : [andalus] (andalouse)
- TP 496** P : [andalus] ? (andalouse)/ non ! occidental
- TP 497** E H : l'Amérique l'Europe
- TP 498** E Se : [gharbia] (occidental)
- TP 499** P : Voilà ! c'est la musique européenne etc/ et la musique orientale c'est ? / quan ::d quand on a parlé : des villes
- TP 500** E Se : des villes arabes
- TP 501** P : oui on a parlé des villes arabes / les villes arabes vous vous souvenez ? hein
- TP 502** E : oui
- TP 503** P : c'était le sujet de euh / la composition les villes arabes / on a parlé du du Pakistan de l'Afghanistan la Turquie etc on a dit / ce sont les villes↑ ? / Oriental ! / c'est l'Orient c'est l'Orient on a l'Orient et l'Occident / les autres ? // Boudena !! tu écoutes la musique ?
- TP 504** E B : oui
- TP 505** P : qu'est ce que tu écoutes généralement ?

- TP 506** E B : j'écoute le rai
- TP 507** P : chut !
- TP 508** E B : tous les chanteurs
- TP 509** P : tous les chanteurs j'écoute // tous les chanteurs / alors s'il vous plait / on revient maintenant / on revient maintenant au sport sport pour s'il vous plait / terminer / j'ai remarqué la musique ne vous intéresse pas Vraiment je pense que : vous mentez hein / alors vous êtes des menteurs / vous avez compris le terme ?
- TP 510** E Se : [ħacha] (non !)
- TP 511** P : [antouma ma tastghaluch al musiqa!] (vous ! vous n'écoutez pas de musique !)
- TP 512** E B : [nastghalu musiqa] (on écoute la musique de) Cheb Hasni Nancy Adjram (rire)
- TP 513** P : c'est bon ! revenons maintenant au sport / Bouhaloufa ! / revenons maintenant au sport / oui Zakaria ! tu voulais dire quoi ? écoutons Zakaria écoutons Zakaria !
- TP 514** E Za : j'aime j'aime euh la musique parce que je veux euh être/ euh devenir un chanteur
- TP 515** P : voilà j'aime la musique / pouR devenir chanteur pouR devenir chanteur euh / dorénavant ou bien dans le : // futur / alors s'il vous plait / revenons au sport / revenons au sport / alors on a / parlé des voyages / l'étranger etc l'Algérie la campagne et la ville / maintenant :t on va parler du sport vous m'avez parlé du sport en général / pratiquer le sport etc. qu'est ce que vous préférez quelle est la pratique sportive que vous préférez ?
- TP 516** E Se : le football et l'athlétisme
- TP 517** P : le football et l'athlétisme pourquoi ?
- TP 518** E Se : parce que je suis champion d'Algérie en athlétisme
- TP 519** P : parce que je suis champion d'Algérie en athlétisme ! c'est le champion / voilà notre champion ! (le professeur tend les bras vers l'élève comme si elle le présentait)/ le champion où ?
- TP 520** E Se : à Bordj Bouaariridj
- TP 521** P : à Bordj Bouaariridj Serradj Mohamed Amine / notre champion !Serradj Mohamed Amine euh \
- TP 522** E Se : j'ai été choisi sélection nationale de football / à tous les niveaux / qui a suivi à Oran\
- TP 523** P : oui qui s'est déroulé à Oran
- TP 524** E Se : se déroule euh les stades
- TP 525** P : ah très bien très bien/ hein notre champion / notre champion / Bahri ! / il préfère / il préfère l'athlétisme / parce qu'il est déjà / champion d'Athlétisme / Bouhaloufa qu'est ce que tu préfères ?
- TP 526** E B : le basket
- TP 527** P : hein ?
- TP 528** E B : le basket
- TP 529** P : le basket ? pourquoi ?/ pourquoi tu préfères le basket ? (...) (silence) Boudèna qu'est ce que tu préfères ? / allez-y ! on a tous des préférences hein
- TP 530** E : le football le football

- TP 531** P : Zouaoui qu'est ce que tu préfères ? / qu'est ce que tu préfères ? (...)
(silence) rien ! (rire) Slimani qu'est ce que tu préfères ?
- TP 532** E Sl : je préfère le football
- TP 533** P : Chafia !
- TP 534** E : le foot
- TP 535** P : le foot / les filles ! et des phrases s'il vous plait alors/ je préfère par exemple
et vous terminez
- TP 536** E H : je préfère l'équitation parce que j'aime bien les chevaux
- TP 537** P : très bien ! alors elle aime elle aime bien le cheval/ hein / les chevaux / alors
ça y est / alors ça y est ! oui !
- TP 538** E F : le judo
- TP 539** P : hein ?
- TP 540** E F : le judo
- TP 541** P : Inès
- TP 542** E I : le basket
- TP 543** E A : le volley
- TP 544** P : le volley très bien / les filles ! \
- TP 545** E N : le basket
- TP 546** P : le basket / alors maintenant s'il vous plait / vous venez de citer le foot/ le
basket euh et vous les filles ? qu'est ce que vous préférez ? (dirige son regard
vers les élèves, une à une pour qu'elles répondent à la question)
- TP 547** E X : [mahich aarfa] (elle ne sait pas)
- TP 548** E K : le basket
- TP 549** P : le basket / le basket
- TP 550** E M : le foot
- TP 551** P : le football le foot
- TP 552** E N : tous euh
- TP 553** P : toutes les pratiques
- TP 554** E Sl : mademoiselle !
- TP 555** P : oui Slimani
- TP 556** E Sl : la vitesse
- TP 557** P : la vitesse / alors ça y est
- TP 558** E Sa : le cheval
- TP 559** P : le cheval l'équitation
- TP 560** E M : Bourriquot !
- TP 561** P : alors vous me dites pourquoi / vous me dites pourquoi
- TP 562** E Sa : [ana bruhi maaandich] (moi-même je n'ai pas de) cheval [walah ghir
aandi ghir waḥad] (je jure que je n'en ai qu'un)
- TP 563** P : [yaw magultlakch ila ma**andakch awd**](je ne t'ai pas demandé si tu avais
un) cheva :! [goultlak] (je t'ai demandé) pourquoi !
- TP 564** E M : [chkoun djabou ?] (qui l'a ramené)
- TP 565** P : allez vous me dites pourquoi ? vous me dites pourquoi ? vous me dites
pourquoi ? / allez-y # (...) (silence) en principe / en séance de l'oral / en
principe c'est l'élève qui :: Parle / c'est pas le professeur allez y # allez
rapidement (...) (silence) Amine toujours !

- TP 566** E Se : on a analysé / de euh tout ça / parce que le sport l'esprit sain dans un corps sain
- TP 567** P : l'esprit sain dans ↑ un corps sain↓très bien / les filles allez-y # pourquoi pratique-t-on le sport ?
- TP 568** E I : j'aime le sport j'aime le basket précisément parce que j'aime bien le sport d'équipe pour qu'on puisse s'amuser
- TP 569** P : très bien / on veut s'amuser tous ensemble / donc à chaque fois que vous voulez exprimer un avis / vous devez l'appuyer d'arguments d'accord ?
- TP 570** E : oui
- TP 571** P : je vous remercie

Annexe 3 : Transcription du cours 3

Durée de l'enregistrement : 51mn

Thème du cours : internet : une arme à double tranchant

- TP 01** P : Alors l'internet une arme à double tranchant / On sait bien que l'internet est un // qui peut me dire c'est quoi l'internet ?
- TP 02** E: Madame Madame
- TP 03** P : Oui c'est quoi l'internet ? /Oui // Hanna
- TP 04** E Han : l'internet est un moyen de communication
- TP 05** P : très bien / c'est un moyen de communication // il présente quoi l'internet ? // Qu'est ce qu'il présente comme / comme côté ?
- TP 06** E Sa : Madame Madame
- TP 07** P : oui
- TP 08** E Sa: il présente des informations très importantes pour la vie de l'homme/
- TP 09** P : c'est vrai / c'est juste ça c'est un / des rôles de l'internet / mais qu'est ce que on a dit ? / Il a un côté // il a un côté
- TP 10** E Bi:Madame Madame
- TP 11** P : oui Bilal
- TP 12** E Bi : l'internet est une arme à double tranchant
- TP 13** P : très bien l'internet est une / arme à double tranchant / qui peut m'expliquer c'est quoi une arme à double tranchant ?// Après je vous laisse le temps pour développer le thème // c'est quoi une arme à double tranchant ?
- TP 14** E: il y a des avantages de l'internet et des inconvénients
- TP 15** P : je n'arrive pas à vous entendre
- TP 16** E: il y a des avantages de l'internet et des inconvénients
- TP 17** P : très bien / donc l'internet présente des avantages et présente des inconvénients / très bien / on va se partager la tâche / on va diviser la classe en deux groupes / c'est bon ?
- TP 18** E: oui oui
- TP 19** P : on va parler d'une partie
- TP 20** E: d'un groupe
- TP 21** P : d'un groupe / très bien / d'un groupe qui va parler des avantages / et un groupe qui va parler des inconvénients
- TP 22** E: des inconvénients
- TP 23** P : vous êtes d'accord ?
- TP 24** E: oui Madame (après une dizaine de minutes)
- TP 25** P : bien / maintenant on va lancer le débat / et à vous de me donner bien sûr les idées explicitées de chaque camps / c'est compris / j'espère ?
- TP 26** E: oui
- TP 27** P : on va commencer par le premier groupe / levez le doigt svp/ ceux qui pensent/ qui pensent que l'internet a plus d'avantages que d'inconvénients / on lève le doigt / ceux qui sont pour l'utilisation d'internet on lève le doigt / ceux qui sont pour / ceux qui sont pour parlez du côté positif de l'inter ?
- TP 28** E: l'internet

- TP 29** P : bien / et ceux qui sont contre l'utilisation / on lève le doigt // il y a des gens qui sont ni pour ni contre c'est à dire ce n'est pas la peine de l'utiliser complètement alors / on va commencer / on va lancer le débat / on va commencer par la première / la première catégorie / ou le premier groupe / alors que va dire le premier groupe ? / Alors que va dire le premier groupe ? / Qui peut me dire quelle est l'idée / quelle est l'opinion du premier groupe // oui Kadda
- TP 30** E Ka : je suis contre l'internet par ce que c'est un résultat de problème social
- TP 31** P : reprends / Kadda / je n'arrive pas à vous comprendre / reprends
- TP 32** E Ka : des problèmes sociaux
- TP 33** P : tu me donnes ton idée
- TP 34** E Ka : les problèmes social c'est un résultat de / de l'internet
- TP 35** P : c'est une ?
- TP 36** E Ka : résultante
- TP 37** P : donc / à partir de l'internet on a des résultats négatifs sur la vie sociale / oui / on peut l'accepter comme idée / c'est bon un autre
- TP 38** E: Madame
- TP 39** P : regardez / alors on va se mettre d'accord / on va commencer par / parler du côté positif/ Kadda / on va commencer par parler du côté positif / quels sont les avantages ? / Quels sont les bienfaits de l'internet ?/
- TP 40** E As: Madame Madame
- TP 41** P : oui Assia
- TP 42** E As : l'internet nous permet de faire des recherches rapidement/
- TP 43** P : très bien / on va prendre cette idée / regardez / essayez de vous souvenir des idées de vos camarades / comme ça on pourra faire une synthèse orale à la fin / de la séance /
- TP 44** E: Madame Madame
- TP 45** P : oui Amine
- TP 46** E Am: l'internet est important / parce qu'il fait du monde petite ville/
- TP 47** P : très bien / ça permet bien sur / de faire quoi ?
- TP 48** E: communication
- TP 49** P : ça permet aux gens de communiquer entre / entre eux / donc je peux me/ connecter oui Sara
- TP 50** E Sa: euh/ euh je suis pour l'internet / parce que / l'utilise / l'utilise pour reste /pour reste connectée
- TP 51** P : oui le coté positif de l'internet / un autre
- TP 52** E: Madame Madame
- TP 53** P : normalement ce n'est pas à moi / normalement ce n'est pas à moi de parler / c'est à vous de prendre la parole / alors / manifestez -vous / donnez votre avis / oui Ahlam
- TP 54** E Ah: l'internet facilite la recherche
- TP 55** P : très bien / très bien / c'est une très bonne idée / on utilise l'internet parce que elle facilite la / la recherche / très bien. / Une autre idée
- TP 56** E: Madame Madame
- TP 57** P: oui Henouni
- TP 58** E He: parce que recherche / des beaucoup amis

- TP 59** P: oui
- TP 60** E He : Henouni: Parce que recherche des beaucoup amis
- TP 61** P: ça permet de rechercher beaucoup d'amis / c est à dire c'est toujours la même idée / ça permet d'entrer en contact avec les / les amis / très bien / un autre
- TP 62** E : Madame Madame
- TP 63** P: oui Ayade
- TP 64** E Ay: l'internet c est un / système / de mode informatique
- TP 65** P: chu ::t / oui Ayade
- TP 66** E Ay : l'internet
- TP 67** P: l'internet / l'internet
- TP 68** E Ay: l'internet / c'est un système / de mode euh
- TP 69** P: c'est un système? / un système Informatique / utilisé dans quoi? // Ah non / non/non/ pas de bruit s.v.p. on se manifeste autrement
- TP 70** E : Madame Madame
- TP 71** P: oui Salima
- TP 72** E Sal: l'internet aide nous pour / faire l'exposé
- TP 73** P: l'internet ?oui ?
- TP 74** E Sal: est outil pour / nous / pour l'exposé
- TP 75** P: elle nous aide / l'internet nous aide
- TP 76** E Sal: nous aide / l'exposé
- TP 77** P: l'exposé ?
- TP 78** E Sal: l'exposé
- TP 79** P: ah / oui/ l internet nous aide à faire nos travaux / d'exposé/ de rédaction. / de euh de maitrise etc / oui c'est acceptable
- TP 80** E : Madame Madame
- TP 81** P: oui
- TP 82** E X: l'internet /nous donne des informations pour une plus
- TP 83** P: pour ?
- TP 84** E X : une plus
- TP 85** P: pour une plus ?/ On va dire l'internet nous donne / nous fournit des informations pour / nous fournir des informations en plus / oui c'est bon / normalement / un autre
- TP 86** E: Madame Madame
- TP 87** P: oui Assia
- TP 88** E: As : l'internet a permet l homme de vivre dans un horizon plus large et de liberté très grande
- TP 89** P: bien / reprends Assia ton idée / allez on fait attention ici
- TP 90** E As: l'internet a permet l homme de vivre
- TP 91** P: a permis / à l homme
- TP 92** E As: l'internet a permet l homme
- TP 93** P: à l'homme / a permis a l'homme
- TP 94** E As: l'internet a permis à l'homme de vivre dans un horizon plus large / et de liberté plus grande
- TP 95** P: très bien / il lui permet d'avoir une liberté très grande et de vivre dans un hori/ horizon / pardon / très très large / oui Bilal

- TP 96** E Bi: l'internet progresser le public
- TP 97** P: l'internet ?
- TP 98** E Bi: progresser le\
- TP 99** P: progresser ?
- TP 100** E Bi: le public
- TP 101** P: l'internet progresse le public / ca veut dire quoi?
- TP 102** E Bi: (taTawoR el chouaoub) le développement des nations
- TP 103** P: non / essayer de parler en français / l'internet ?
- TP 104** E Bi: progresse euh\
- TP 105** P: aide / aide / dans le progrès des nations / aide à avancer à avoir / le progrès / que ce soit / un progrès scientifique / un produit / un progrès pardon culturel/ etc/
- TP 106** E Ha: Madame Madame
- TP 107** P: oui Halima
- TP 108** E Ha: il avoir son propre boite d'email
- TP 109** P : il ?
- TP 110** E Ha: il/ il avoir son propre boite des emails
- TP 111** P: ca / c'est un avantage d avoir l'internet à la maison / donc la la personne elle peut avoir sa propre boite email
- TP 112** E : Madame Madame
- TP 113** P: toujours les mêmes/ Amine!
- TP 114** E Am : l'internet donne des informations
- TP 115** P: donc l'internet permet de renouveler // d'actualiser les informa / les informations / très bien / on peut dire c'est une fenêtre / c'est une fenêtre comment? / ouverte ou fermée?
- TP 116** E: ouverte / ouverte
- TP 117** P: c est une fenêtre ouverte sur le ?
- TP 118** E: le monde
- TP 119** P: sur le monde pour avoir des informations sur telle personne ou sur tel pays il n'a pas mieux que d'utiliser l'internet
- TP 120** E: Madame Madame
- TP 121** P: un autre
- TP 122** E: Madame Madame
- TP 123** P: oui Iméne
- TP 124** E Im: l'internet donne les mères et les femmes des recettes de cuisine/
- TP 125** P: oui / très bien / c'est une autre idée / très bien pour actualiser / aussi pour avoir d'autre / je ne sais pas d'autres recettes de cuisine ou d'autres recettes de vos mères / ect / il n'a pas mieux d'utiliser l'internet
- TP 126** E : Madame Madame
- TP 127** P: oui Terach
- TP 128** E Ter : l'internet vider/ le temps / de l'homme
- TP 129** P: vider le temps / on va dire l'internet / est un / on peut dire est un moyen / de loisir / pour l'homme /pour se détendre
- TP 130** E: Madame
- TP 131** P: on va développer l'idée de votre camarade regardez / pour se détendre après une journée de travail / que fait l homme ici ?/ que fait par exemple une

- personne bien précise ?/ Il préfère passer le temps à / à manipuler / à manipuler l'internet donc c'est un moyen de / détente / moyen de détente/
- TP 132** E He : Madame Madame
- TP 133** P: oui Henouni
- TP 134** E Hen: l'internet utilisé pour regarder des belles images
- TP 135** P: regardez /chu ::t / on utilise pour regarder de belles / de belles images / alors regardez on va faire maintenant un petit résumé / on a parlé de quoi alors? / Qu'est ce que ?/ On lève le doigt SVP / très bien / oui Kada / on a donné les différents rôles de l'inter ?
- TP 136** E: l'internet
- TP 137** P: de l'internet
- TP 138** E Ka : dans la vie de l'homme
- TP 139** P: oui / dans la vie de l'homme très bien / un autre / qu'est ce que nous venons ?/ Qu'est ce que nous venons de faire ?
- TP 140** E: Madame
- TP 141** P: on a donné quoi ici ?/ Oui Assia !
- TP 142** E As: l'utilité de l'internet
- TP 143** P: les ?
- TP 144** E As: l'utilité de l'internet
- TP 145** P: l'utilité de l'internet / très bien / on a parlé du l'utilité / du rôle / des rôles / au pluriel / de l'internet
- TP 146** E : Madame Madame
- TP 147** P: oui quelqu'un d'autre/ Halima !
- TP 148** E Ha: l'importance de l'internet
- TP 149** P: l'importance de l'internet / très bien !
- TP 150** E: Madame
- TP 151** P: oui Kada
- TP 152** E. Ka : les fonctions de l'internet
- TP 153** P: les rôles, l'utilité, l'importance / très bien / tout ça / on Vient de le men /de le mentionner / et on a commencé par donner les / rôles / positifs et on a parlé de quoi ici ? de ::?
- TP 154** E: de côtés positifs
- TP 155** P: de côté positif donc on a parlé des ↑ ?
- TP 156** E: des avantages
- TP 157** P: des avantages de l'inter ?
- TP 158** E: de l'internet /
- TP 159** P: de l'internet / alors on se met d'accord le groupe / le groupe de personne qui est pour / une idée / ou une notion / comme ici on est pour l'utilisation de l'internet / on appelle ça / on les appelle les / partisans / ce sont les partisans / les partisans de quoi ?/ ceux sont les partisans de ?
- TP 160** E: de l'internet
- TP 161** P: de l'internet très bien / alors les partisans vont parler de quoi ?/ Qu'est ce qu'ils vont donner les partisans ?// (silence) Est ce qu'ils vont donner les ?/ C'est à dire le / le côté négatif ?
- TP 162** E: non/
- TP 163** P: donc les partisans ça parle de quoi ?/ Ça parle de?

- TP 164** E: de côté positif
- TP 165** P: très bien / ça parle de côté positif / ça parle ↑? des avantages
- TP 166** E: des avantages
- TP 167** P: donc on a commencé / qu'est ce que on vient de faire ici ?/ On a commencé par la première catégorie / ceux sont / les partisans / parmi vous il y a des partisans de l'utilisation de ↑? l'internet
- TP 168** E: l'internet
- TP 169** P: on a donné / des différents rôles / de différents / par exemple / de différentes fonctions de l'internet / alors on va résumer ce que vous venez de dire / qui peut me donner un petit résumé ?/ Normalement c'est à vous de parler // hein / on commence par / comme on a l'habitude de faire / on va commencer par donner une petite / euh reposer la problématique / on peut même donner / une définition de l'internet / alors qui peut commencer ? // C'est quoi l'internet ?
- TP 170** E: Madame Madame
- TP 171** P: oui Assia
- TP 172** E As : tout le monde dit / que l'internet est une arme a double tranchant / c'est juste mais / comme nous avons / utiliser avec une manière correcte / il n'est pas négatif / donc l'internet a beaucoup des / des avantages
- TP 173** P: des avant / des avantages / très bien / un autre / un autre /c'est quoi l'internet ?/
- TP 174** E : Madame
- TP 175** P: Fouzia vas-y
- TP 176** E Fo: l'internet est un moyen / de communication
- TP 177** P: oui c'est tout ?/pour entrer directement au but du sujet
- TP 178** E: Madame Madame
- TP 179** P: on est en train de parler / de gens qui sont pour / et des gens qui sont contre / donc l'internet est un moyen de communication / qui peut terminer l'idée de votre camarade ?
- TP 180** E : Madame
- TP 181** P: oui/ allez Hafnaoui
- TP 182** E Haf : L'internet / est un moyen de communication / mais il y a un côté négatif
- TP 183** P: il y a / en plus du côté / positif il / y a le côté négatif / on peut dire même en plus de ses avantages /on peut parler aussi de ses ?
- TP 184** E: inconvénients
- TP 185** P: de ses inconvénients / très bien / maintenant / on passe maintenant on va reprendre ce que vous avez donné / qui peut me rappeler ?/ Quels sont les différents ?/ essayer de parler les différents / euh des différentes fonctions / normalement c'est à vous de parler
- TP 186** E X: il donne des informations
- TP 187** P: il donne des informations ça y est il donne des informations (gaa deRneHa) (on les a tous faits) les informations /c'est la communication / ouvrir la fenêtre sur le monde etc. c'est juste / mais là on va entamer / on veut entrer dans la deuxième catégorie / ça veut dire / que veut dire la deuxième catégorie ? / Est ce qu'il va parler toujours des avantages ?
- TP 188** E: des inconvénients

- TP 189** P: elle va donner les inconvénients / les côtés négatifs / etc/ donc reprends Halima // l'internet ?
- TP 190** E Ha: l'internet est très important pour la vie de l'homme
- TP 191** P: utilisez l'opposition
- TP 192** E Ha: mais
- TP 193** P : très bien on utilise ici /la transition
- TP 194** E Ha: mais il est donné / des inconvénients
- TP 195** P: : mais il présente aussi / des inconvénients
- TP 196** E Ha: des inconvénients
- TP 197** P: des inconvénients / un autre
- TP 198** E Ka: madame/
- TP 199** P: oui Kadda
- TP 200** E Ka: malgré l'internet / malgré l'internet / est moyenne de sensibiliser / mais euh/mais euh
- TP 201** P: malgré ?
- TP 202** E Ka : malgré l'internet
- TP 203** P: malgré que / l'internet / soit / malgré que l'internet / soit / malgré que l'internet soit un moyen
- TP 204** E Ka : malgré de sensi/ euh
- TP 205** P: de sensibilisation
- TP 206** E Ka: de sensibilisation / mais euh / elle crée des problèmes / des problèmes social euh (silence)
- TP 207** P: mais son utilisation
- TP 208** E Ka : des problèmes social
- TP 209** P: son utilisation peut créer des problèmes/sociaux / peut créer des problèmes sociaux/on va voir ça après/quels genres de problèmes sociaux ?
- TP 210** E Ka : des problèmes social
- TP 211** E X: madame madame
- TP 212** P: oui
- TP 213** E Sa: nuisible
- TP 214** P: nuisible !
- TP 215** E Sa : est un euh (silence)
- TP 216** P: c'est un moyen/c'est un/pour reprendre/regardez/pour reprendre le mot internet/moyen etc on va parler de dispositif/dispositif/c'est un champ c'est un substitut ?
- TP 217** E: lexical
- TP 218** P: lexical très bien / oui
- TP 219** E Sa: c'est un nuisible
- TP 220** P: c'est un dispositif
- TP 221** E Sa: c'est un dispositif / à l'homme / parce que
- TP 222** P: c'est un dispositif // nuisible
- TP 223** E Sa: nuisible
- TP 224** P: attends Sara / c'est un dispositif nuisible à l'homme parce que ?
- TP 225** E Sa: il y a des photos/ qui donne la dégradation des sociétés
- TP 226** P: reprends / donne-moi toute ton idée / dès le début / oui / l internet /
- TP 227** E Sa : l'internet c'est un dispositif nuisible

- TP 228** P: dispositif
- TP 229** E Sa : dispositif / nuisible à l'homme
- TP 230** P : nuisible à l'homme / très bien regardez là / on a parlé des avantages / puisque euh/ elle parle / de dispositif nuisible / on va maintenant / on va parler de quoi ?/ Puisque / euh on est entrain de parler de / nuisibilité etc / vous avez les avantages et les ?
- TP 231** E: les inconvénients
- TP 232** P: bien donc / on va entamer / on va parler des inconvénients / des inconvénients de ? / de l'internet
- TP 233** E: de l'internet
- TP 234** P: de l'internet / on ne va pas être partisans / mais on va être des opposants // alors je reprends / les partisans / ceux sont des personnes qui sont pour / qui sont pour?
- TP 235** E: l'internet
- TP 236** P: l'internet / qui sont pour une idée / une cause bien précise/ les opposants ça vient de / opposition / qu'ils sont contre / ils sont contre / cette idée / sont contre cet avis etc / donc qu'est ce qu'ils vont faire? / Ce qu'on va faire maintenant on va essayer de développer / de donner, de parler des inconvénients de l'inter ?
- TP 237** E: de l'internet
- TP 238** P: de l'internet / _on a donné le côté positif tout à l'heure / oui ou non ?
- TP 239** E: oui
- TP 240** EX : négatif
- TP 241** P: négatif / on passe / donc là / c est le côté positif / on va parler maintenant de côté / néga / négatif / que / qu'est ce que vous avez dit tout à l'heure ?/ Vous avez dit que l'internet est une arme / arme / à / double ?
- TP 242** E : tranchant
- TP 243** P:_tranchant/_est une arme / à double tranchant // alors / c'est quoi une arme à double tranchant? / ça donne / ça va parler / de positif / et ça va parler /de /
- TP 244** E: les opposants
- TP 245** P: les opposants / alors pourquoi vous êtes contre l'utilisation de l'internet ?
- TP 246** E: madame
- TP 247** P: pourquoi l'internet n est pas bien?/oui Hafnaoui
- TP 248** E Haf: l'internet est perd le temps de l'homme
- TP 249** P: permet de ?
- TP 250** E Haf: perdre
- TP 251** P: perdre?
- TP 252** E Haf: le temps de l'homme
- TP 253** P: le temps
- TP 254** E Haf: Le temps
- TP 255** P: ah oui /ah oui / donc l'internet / oui c'est acceptable / on peut l'accepter / donc l'internet / l'internet / comment on va dire ça ?/comment on va la reformuler ? / Donc l'internet / permet / permet à l'homme
- TP 256** E Haf: perdre/ perdre euh\

- TP 257** P: non non / c'est juste / ah c'est juste / l'idée est bonne / mais la reformulation elle est / elle est mal faite / on va la reprendre / tu gardes ton idée / on va la reprendre après / un autre / oui Imène
- TP 258** E Im: les sites interdits dans l'internet
- TP 259** P: l'internet / donne/ par exemple / qui peut formuler autrement l'idée de votre camarade ? / Faites attention ici // regardez qu'est ce quelle ?/ reprend Imène
- TP 260** E Im: les sites interdits dans / dans l'internet
- TP 261** P: donc / l'internet / présente des sites / comment on appelle ça ? / Des sites comment? // Oui / on laisse ça de côté / c'est juste/on laisse ça de côté
- TP 262** E Sal: l'internet cause pour une / euh/ euh quelque / malade comme les yeux
- TP 263** P: comme ?
- TP 264** E Sal: les yeux
- TP 265** P: les ?!
- TP 266** E Sal: les yeux
- TP 267** P: comme les yeux oui oui oui oui / c'est bien / c'est acceptable comme idée / on va reprendre / qu'est ce qu'il a dit votre camarade ?/ Il dit que l'internet / l'internet / cause avec le temps / une baisse / une baisse de quoi ? // (silence) De l'activité des yeux / et c'est vrai / à cause d'utiliser constamment l'internet / la personne va perdre / va euh/ l'activité visuel de ses yeux / bien sur va diminuer / oui Boulenouar
- TP 268** E Bou : l'internet
- TP 269** P: on va parler de quoi ? (silence) / On va parler des avantages / ou de méfaits de l'internet ?
- TP 270** E Bo: méfait de l'internet
- TP 271** P: méfait de l'internet / donc ?
- TP 272** E Bou: l'internet il donne / euh il donne /des vidéos et des images / de/ euh/ de l'injuste
- TP 273** P: très bien / il permet de visualiser / de voir /ce qui se passe dans le monde / surtout lorsque il s'agit d'une guerre / surtout il s'agit d'une révolte / on va voir ce qui se passe exactement / un autre /un autre / oui Amine
- TP 274** E Am: l'internet fait / est une / problème dans la relation société
- TP 275** P: reprends / reprends /reprends
- TP 276** E Am: l'internet fait / des problèmes dans la relation société
- TP 277** P: l'internet / CREE / l'internet / créé / des problèmes dans la société / quels genres de problème Amine?/ Normalement c'est à vous de poser les questions / qu'est ce qu'il a dit votre camarade / reprends ton idée Amine / l'internet ?
- TP 278** E Am: l'internet pose\
- TP 279** P: créé / CREE
- TP 280** E Am: l'internet créé des problèmes
- TP 281** P: des ?
- TP 282** E Am: des problèmes dans la\
- TP 283** P: société
- TP 284** E Am: dans la société
- TP 285** P: l'internet c'est une source de↑/// problèmes / c'est une source de pro ?
- TP 286** E: problèmes

- TP 287** P: un exemple // créée / plusieurs sorte de problèmes / dans la société / comme ? Amine toujours
- TP 288** E AM: l'internet créée / des problèmes de la relation société
- TP 289** P: très bien / donc l'internet / alors votre camarade il dit que / l'internet créée / des problèmes dans la société / quels genres de problèmes ?
- TP 290** E X: comme le divorce
- TP 291** P: comme le ?
- TP 292** E X: divorce
- TP 293** P : le divorce / comme le/ divorce / qui peut développer cette idée / on vient de le dire / alors / vas-y / oui Manel
- TP 294** E Ma: la femme toujours / toujours dans euh euh /euh dans l'internet voir les films et écouter
- TP 295** P: oui
- TP 296** E Ma: la musique / elle va perdre les activités ménagères
- TP 297** P: très bien / très bien Manel / donc la femme qui passe tous le temps / euh qui passe son temps à regarder constamment des films / des émissions / elle n'a pas le temps ici de s'occuper de sa maison de ses enfants de son ma ?///de son mari /là elle va crée des problèmes // des problèmes / qui vont aboutir bien sûr au / au divorce /au divorce / un autre
- TP 298** E: madame madame
- TP 299** P: on se réveille / les autres / c'est à vous de mener le débat
- TP 300** E: madame madame
- TP 301** P: normalement là je suis/je fais l'arbitre /c'est à vous de parler oui Guettache
- TP 302** E Gue: l'internet c'est un gaspillage de/ de temps
- TP 303** P: l'internet permet / oui / c'est un ?
- TP 304** E Gue: gaspillage
- TP 305** P: euh essaie de développer ton idée / chut / on a dit tout à l'heure que l'internet / on peut l'utiliser dans les exposés/ dans par exemple / dans euh/ dans le traitement de nos idées etc/ là votre camarade parle de perte de temps /euh / comment il va perdre son temps ? /// En regardant par exemple des sites interdits / chut / en regardant quoi ? / Oui Bilal
- TP 306** E Bi : ce que nous dise / nous dise jeune pas de travailler
- TP 307** P: ah oui / il laisse les gens inactifs / ils n'arrivent pas a travailler / à faire leurs exercices / à réviser / très bien oui / c'est acceptable
- TP 308** E: Madame Madame
- TP 309** P: euh/ on parle maintenant / on parle maintenant / des euh alors
- TP 310** E: Madame Madame
- TP 311** P: oui Sara
- TP 312** E Sa : l'internet est une cause les maladies
- TP 313** P: elle cause des maladies oui par exemple ?
- TP 314** E Sa : un exemple l'obèse
- TP 315** P: très bien / la personne qui utilise / la personne qui utilise constamment / risque de devenir obèse / risque de devenir obèse pourquoi ? / Qu'est ce que ca veut dire une personne obèse ? oui Sarah !
- TP 316** E Sa: parce que les manques d'activités de sport
- TP 317** P: très bien toujours à l'internet / toujours assez à l'internet

- TP 318** E As: Madame Madame
- TP 319** P: oui Assia
- TP 320** E Ass: l'internet captive jeune / est devient leur moyenne de distraction
- TP 321** P: oui oui Assia / reprends j ai pas entendu
- TP 322** E As : l'internet
- TP 323** P: oui
- TP 324** E As : captive les jeunes et devient leur moyenne de distraction
- TP 325** P: est ce que là c'est un avantage? / Ou c'est un méfait ?/Assia c'est un méfait ou un avantage ?
- TP 326** E: Madame Madame
- TP 327** P: oui
- TP 328** E X: l'internet euh/ garder du niveau d'enfant
- TP 329** P: oui
- TP 330** E X: l'internet gardé du niveau d'enfant
- TP 331** E: Madame Madame
- TP 332** P: donc vous avez cité les avantages et les inconvénients de l'internet / on arrête là / aya c'est bon / merci

Annexe 4 : Transcription du cours 4

Durée de l'enregistrement : 1h23mn

Thème : le sport et le cinéma

- TP 01** P : qu'est ce que c'est que argumENter ? que veut dire un texte argumentatif ? regardez#// vous avez certainement entendu parler de ce terme là: ? / une argumentation / qu'est ce que c'est qu'argumenter ?
- TP 02** E Mr : critique
- TP 03** P : non ! / donc à partir de ce mot / quel verbe peut on en tirer ?
- TP 04** E : argumenter
- TP 05** P : argumENter / argumenter veut dire quoi exactement ?
- TP 06** E Ben : prouver
- TP 07** E Dja: donner des:\
- TP 08** P : donner: des: ↑ ? / donner quoi ? donner des ↑ ?
- TP 09** E Dja: causes
- TP 10** P : vous parlez tous à la fois et personne n'entend personne
- TP 11** E You: donner des euh
- TP 12** P : donner quoi ?
- TP 13** E Dja: des causes
- TP 14** P : donner des ↑ ? donner des causes ! mieux mieux que ça donner quoi ? doucement
- TP 15** E Ka: donner des arguments
- TP 16** E : donner des arguments
- TP 17** P : donner des arguments on tourne autour de ça
- TP 18** E You: des explications
- TP 19** P : donner des ↑ ? des explications ?
- TP 20** E Sed: des exemples
- TP 21** P : des exemples
- TP 22** E Me : des argumentations
- TP 23** P : non !
- TP 24** E X : des idées
- TP 25** P : non: moi j'aurais préféré un autre terme / des idées non pas des idées plutôt des Raisons / plutôt des Raisons / donner des ↑ ? raisons des preuves
- TP 26** E You: c'est donner les résultats
- TP 27** P : non ! / pas les résultats / parce que le résultat c'est / la finalité / argumenter veut di:re donner ↑ ?
- TP 28** E : des raisons
- TP 29** P : je vais vous donner un exemple euh / et on va essayer de trouver un thème / sur lequel / nous allons travailler ensemble / regardez#// regardez #/quel sport aimerez vous exercer ? d'accord ! si vous voulez d'une autre / d'une autre façon quel sport aimez vous ? d'accord ? vous avez SÛrement un choix ?
- TP 30** E : oui

- TP 31** P : bien↓dites pourquoi /vous avez / choisi ce sport ? il faut d'abord di::re quel genre de sport ?/ nous avons combien de sport ?
- TP 32** E : beaucoup
- TP 33** P : si vous voulez vous avez beaucoup de sport / exemple ?
- TP 34** E : football
- TP 35** P : je voudrais que ça soit ↑ dans l'ordre
- TP 36** E You: basket-ball
- TP 37** E Al: football
- TP 38** E Ts : tennis
- TP 39** P : du tennis
- TP 40** E : le volley
- TP 41** P : le volley
- TP 42** E Ba: l'automobile l'automobile
- TP 43** P : l'automobile
- TP 44** E X : le sport du volley
- TP 45** E Ka: handball
- TP 46** P : handball
- TP 47** E Na: judo
- TP 48** P : judo / ça c'est le /ce qu'on appelle des sports de↑ ? des sports de com- ?
- TP 49** E : bat
- TP 50** P : combat /oui les sports de combat
- TP 51** E X : boxe
- TP 52** P : oui la boxe
- TP 53** E Dja: la natation
- TP 54** P : la natation
- TP 55** E Mo: le rugby
- TP 56** P : le rugby etc/ ça y est ? / donc vous avez sûrement choisi /un sport / il y a d'autres sports //où il n'y a pas d'exercices PHYsiques il y a plutôt un exercice ? (geste pour signifier intellectuel)
- TP 57** E : moral
- TP 58** P : je dirai pas moral / je dirai ?
- TP 59** E : oral !
- TP 60** E X : moralement
- TP 61** E You : la tête de::
- TP 62** P : inTE-lle-ctuel ou on utilise ↑? //l'intelligence↓ exemple !
- TP 63** E Be: le jeu d'échec
- TP 64** P : les jeux d'échecs / très bien //il y a un autre sport /aussi qu'on appelle le scra - ?/ble ça aussi: c'est un sport / un sport qui demande ? (geste pour signifier l'intelligence)
- TP 65** E You: la tête\
- TP 66** P : pas la tête ! pas la tête ! ça demande ?
- TP 67** E Bout : l'intelligence
- TP 68** P : l'intelligence la réflé- ?
- TP 69** E : la réflexion
- TP 70** P : la réflexion / il faudrait réfléchir
- TP 71** E You: réfléchi

- TP 72** P : d'accord !
- TP 73** E : oui
- TP 74** P : bien ! alors /je voudrais que quelqu'un: / se lève / ET on va discuter //oui pourquoi pas toi // oui / d'accord /alors // quel est ton sport préféré ?
- TP 75** E Be: le football
- TP 76** P : ces mots là /ne jamais donner des mots/
- TP 77** E : oui
- TP 78** P : il faut essayer toujours de faire ?
- TP 79** E : des phrases
- TP 80** P : des phrases
- TP 81** E Be: le sport que j'aimerais
- TP 82** P : voilà ! c'est très bien plus fort / le sport que j'aimerais exercer ou que j'exerce
- TP 83** E Be: le sport euh le football
- TP 84** P : est le ↑ ?
- TP 85** E Be: football
- TP 86** P : est le football/ votre camarade a choisi le: ?
- TP 87** E : football
- TP 88** P : le football/il va nous dire maintenant: quelles sont les RAisons qui on fait qu'il a choisi le football/ oui / vas y #
- TP 89** E Be: c'est collectif
- TP 90** P : pourquoi tu l'as choisi ?
- TP 91** E Be: c'est collectif monsieur
- TP 92** P : c'est un jeu collectif ? oui:/ que veut dire un euh/ un jeu collectif ?
- TP 93** E Me :beaucoup
- TP 94** P : où il y a plusieurs ?
- TP 95** E Mr: plusieurs
- TP 96** E : joueurs
- TP 97** P : joueurs d'accord / donc c'est un sport où il y a plusieurs joueurs / quelles sont les règles de ce sport ? //il faudrait qu'il y ait ↑?
- TP 98** E Be :euh douze joueurs
- TP 99** P : onze !//onze joueurs sur le terrain / avec des remplaçants /nous avons un gardien de but nous avons des arrières etc. etc. d'accord ! maintenant tu vas nous donner les raisons de ton choix/// allez ! vas-y #! plus vite /
- TP 100** E Be: parce que il joue avec euh /une autre équipe
- TP 101** E Mo: l'équipe adverse de
- TP 102** P : tu as mal compris la question / regarde #/ quel SPORt aimeriez vous exercer ? /d'accord ?bien maintenant / les raisons de ton choix / pourquoi tu l'as choisi ce sport ?
- TP 103** E H: les causes
- TP 104** P : voilà !/on n'a pas choisi un sport au hasard / ! tu comprends ? il y a des raisons /qui nous poussent/ à choisir telle /ou telle/ autre chose!/ quand vous allez acheter des vêtements par exemple /qu'est ce que vous allez faire ?
- TP 105** E You: c'est belle

- TP 106** P : vous allez CHOIsir et / si on vous demande pourquoi vous avez choisi ceci parce que c'est la mode parce que
- TP 107** E You: elle est belle
- TP 108** P : c'est une belle couleur / parce que ça vous va avec la taille /etc etc etc /ok !c'est la même chose allez vas-y#/
- TP 109** E Be: parce que euh (silence)
- TP 110** P : alors qui est ce qui peut l'aider / allez-y# / votre camarade a dit tout à l'heure parce que c'était un jeu collectif // oui !
- TP 111** E Me: c'est parce que // apporte dans la vie
- TP 112** P : qu'est ce qu'il apporte / ? dans la vie ↓
- TP 113** E Me: monsieur bel espoir à la vie
- TP 114** P : qu'est ce qu'il apporte à la vie ? tu as dit qu'il apporte à la vie
- TP 115** E You : activité
- TP 116** P : parce qu'il y a une activité↑ ? morale !parce qu'il y a une activité↑ ? / physique //très bien /cette activité physique fait que la personne active son physique
- TP 117** E Bel: son corps
- TP 118** P : plutôt son corps et aussi ! un geste
- TP 119** E : le moral
- TP 120** P : voilà / donc ça vous aide / ensuite un autre /oui (désigne un élève)
- TP 121** E Mo: c'est bien pour la santé
- TP 122** P : oui c'est bien pour la santé
- TP 123** E X: monsieur parce que c'est le meilleur sport
- TP 124** P : parce que c'est lr meilleur sport ?XXX (inaudible) / est ce qu'on /est ce que nous avons euh / le droit /de dire que c'est le meilleur sport ? d'autres diront:t QUE: le handball est:↑
- TP 125** E Mo: c'est pas le meilleur
- TP 126** P : est le meilleur / d'autres diront que le tennis est le meilleur/ d'autres diront que la natation etc etc/donc on revien:t à une chose / les goûts ne discutent jamais !
- TP 127** E Mo: chacun son goût
- TP 128** P : voilà /c'est très bien /chacun a son goût très bien / alors on revient /aidez votre camarade il a di:t
- TP 129** E Bel: parce c'est un jeu que le public aime
- TP 130** P : je dirais un jeu popu- ?
- TP 131** E : populaire
- TP 132** P : populaire voilà ! très bien / parce que c'est un jeu un jeu populaire / tout le monde aime le football parfois même les/ FEmmes par exemple hier/ il y avait une une grande finale / il y avait même de femmes /il y avait même des femmes qui suivaient avec grand intérêt //allez #vite ! vite ! vite !vous dormez ! réveillez vous bon sang!
- TP 133** E Ch: parce qu'il y a plusieurs personnes qui adorent \
- TP 134** P : répète répète la phrase ?
- TP 135** E Ch: parce que euh il y a plusieurs personnes qui: adorent le football
- TP 136** E You: il y a beaucoup de populaire qui aiment le sport
- TP 137** P : c'est tout ? on tourne toujours autour du pot

- TP 138** E Me: monsieur il y a bon but euh/ bon but
- TP 139** P : j'ai pas compris bon ?
- TP 140** E Me: frappe frappe le but/ euh bon but
- TP 141** P : nous /nous sommes en train de di:re /quel est: / ou quels sont /les raisons des choix /d'un choix/d'abord il faut di:re /pourquoi on a choisi
- TP 142** E Ab : parce qu' il y a connaitre avec d'autres équipes
- TP 143** P : quand vous êtes au milieu d'un/ quand vous êtes au milieu du Terrain et que vous avez (geste)
- TP 144** E Mo: un public
- TP 145** P : un public qui vous regarde /qu'est ce que vous allez donner ?le meilleur de vous-même et ça fait ça fait ?
- TP 146** E Bel: l'ambiance
- TP 147** E : l'ambiance
- TP 148** P : et ben alors !
- TP 149** E You: le sport euh /gagner euh /beaucoup d'argent
- TP 150** P : oui si tu veux parce que /et et on appelle ça les joueurs pro-fessio- ?
- TP 151** E : professionnel s
- TP 152** P : professionnels voilà/c'est pour ça c'est pour le joueur professionnel qui joue pour gagner de ?
- TP 153** E : de l'argent
- TP 154** P : de l'argent mais lui est ce qu'il gagne pour de l'argent ? tu joues pour gagner de l'argent toi ?
- TP 155** E : non !
- TP 156** P : donc il joue pour le↑ ? (silence)il joue pour le //plai- ? (geste)
- TP 157** E : plaisir
- TP 158** P : voilà on joue pour le ?
- TP 159** E : plaisir
- TP 160** E Bel : plaisir/ c'est très bien/ lorsqu'il y a une ambiance euh/ une grande ambiance
- TP 161** P : voilà ! c'est bien / ça aussi c'est bien ! Tlemçani !oui
- TP 162** E TI: c'est bien pour l'obésité
- TP 163** P : oui c'est bien pou::r ?
- TP 164** E TI : l'obésité
- TP 165** P : oui:: /pour les gens obèses /vous savez ce que c'est que des gens obèses ? (geste) *les gens qui son:t ?
- TP 166** E : grands
- TP 167** P : gros pas grands /gros quand il fait du sport il peut ? il peut perdre de son ? poids et peut ?
- TP 168** E : maigrir
- TP 169** P : maigrir voilà/ ensuite
- TP 170** E Mo: il forme les muscles
- TP 171** P : donc on a dit que /c'est pou::r la constitution /physique/de la personne
- TP 172** E You: l'énergie
- TP 173** P : oui:: /aussi de l'énergie oui aussi
- TP 174** E X: la force
- TP 175** P : pardon ?

- TP 176** E X : la force
- TP 177** P : la force oui: la force physique /on reste toujours dans le domaine physique/ parce que qui dit sport /dit physique /d'accord ? /pourquoi pas une fille / allez# / alors ?//une fille Chibani quel est ton sport préféré ? Chibani
- TP 178** E Chi: le sport que j'aimerais c'est le hand
- TP 179** P le handball / répète le sport que j'aimerais exercer plus tard est le hand ball /ou que j'exerce ou que j'aime est le hand ball //pourquoi ?
- TP 180** E Chi: le sport que j'aime c'est le hand ball parce que c'est bien pour l'obésité
- TP 181** P : je n'ai pas entendu ? (écrit au tableau)
- TP 182** E Chi: c'est bien pour l'obésité
- TP 183** P : premièrement /c'est pour l'obésité / oui ensuite ?
- TP 184** E Mo: monsieur !
- TP 185** P : oui
- TP 186** E Mo: c'est bien pour les femmes et euh les filles
- TP 187** P : pardon ?quand vous parlez levez le doigt# pour que je puisse vous entendre et puisse vous voir
- TP 188** E Mo : monsieur c'est bien pour les femmes maintenant
- TP 189** P : c'est bon pour les femmes ? /et pour les filles ? /pourquoi le football n'était pas bon pour les filles ?
- TP 190** E Mo : pour les filles c'est le meilleur sport
- TP 191** P : si il y a beaucoup de euh/ il y a beaucoup d'équipes féminines maintenant !
- TP 192** E : oui
- TP 193** E Chi: c'est le meilleur pour la femme
- TP 194** P : le handball ou le le football ?
- TP 195** E : le handball
- TP 196** P : le handball oui c'est un sport de femme ? oui:: c'est bon pour les femmes ou généralement tous les sports sont bons pour /que ce soit pour /les hommes ou pour ?
- TP 197** E : les femmes
- TP 198** P : les femmes/ je dirai il y a certains sports qui: / ne sont pas bons pour les femmes ? /je dirai ne sont pas bons pour les femmes ?
- TP 199** E : femmes
- TP 200** P : les femmes ↓ lesquels par exemple ?
- TP 201** E Me: la boxe
- TP 202** P : la boxe / et pourtant il y des femmes qui font de la boxe hein !!
- TP 203** E : oui !(rire)
- TP 204** E You: monsieur puisque ce sport est \
- TP 205** P : ce sport
- TP 206** E : puisque ce sport est positif pour euh /les hommes et les femmes
- TP 207** P : le sport est positif ? tout sport est positif tout sport est positif
- TP 208** E Me: oui
- TP 209** P : mais ce terme là ne va pas dans la phrase ce terme là ne va pas /j'aurais préféré un autre terme /d'accord ? oui

- TP 210** E Ben: parce qu'il aide euh l'ag- euh/l'agilité euh le corps
- TP 211** P : oui:: l'agilité du corps/ c'est bien /oui je t'attends Chibanie allez #! bougez un peu # !les garçons ! oui
- TP 212** E Ta: c'est un sport collectif
- TP 213** P : c'est un sport collectif / c'est un sport populaire oui allez-y# !
- TP 214** E Adh: c'est bon pour la/ bon pour la circulation du sang
- TP 215** P : c'est très bien ! c'est bon pour la santé / et l'exemple qu'elle vient de donner c'est bon pour la circulation du sang pourquoi pas oui !un autre !
- TP 216** E Chi : monsieur pour que euh/ s'assemble avec d'autres équipes
- TP 217** P : c'est un sport qui s'assemble avec ?
- TP 218** E Chi : d'autres équipes
- TP 219** P : donc c'est un sport ?/ collectif donc c'est un sport collectif
- TP 220** E Khe: il donne des amis dans cette euh vie
- TP 221** P : j'ai pas entendu
- TP 222** E Khe: il donne des amis dans cette euh vie
- TP 223** P : alors oui mais /oui ça /si tu veux il y a toujours une autre équipe /donc c'est un sport collectif
- TP 224** E Mo: il n'est pas dangereux
- TP 225** E Ma: parce qu'on trouve euh/on trouve euh des accidents
- TP 226** P : j'ai pas compris
- TP 227** E Ma: parce qu'il y a des dangers
- TP 228** P : parce qu'il n'y a pas de dangers ?
- TP 229** E Ma: oui hochement de la tête
- TP 230** P : regardez #! tout sport/ je dis bien tout sport À son côté positif ?
- TP 231** E : non
- TP 232** E You : il y a positif et il y a négatif
- TP 233** P : mais il y aussi ?
- TP 234** E : négatif
- TP 235** P : comment qu'on appelle ça ? comment qu'on appelle ça ? on appelle ça↑ /on euh /on appelle ça un coté positif et un coté négatif /moi je dirai le Risque
- TP 236** E : le risque
- TP 237** P : chaque sport a/ ses risques et quels sont ses risques ?
- TP 238** E You: les casse les casser les euh
- TP 239** E Dja : casser les euh\
- TP 240** P : ben: /le fait de tomber /le fait de se fracturer /c'est les accidents
- TP 241** E Dja : accidents
- TP 242** E You: oui oui des insolites
- TP 243** P : des accidents !mais c'est normal : /regardez# /nous / nous avant on travaillait avec la craie et il y'avait un risque / quel est ce risque ?
- TP 244** E Dja : [h asasiya](l'allergie)
- TP 245** E T: allergie
- TP 246** P : c'est le fait de↑? c'est le fait d'absorber
- TP 247** E : d'absorber
- TP 248** P : d'absorber la poussière de la↑ ?
- TP 249** E : de la craie

- TP 250** P : et ça aussi c'est un ↑? / c'est un risque /donc/chaque sport a /des risques/c'est normal/la natation par exemple/c'est un sport COMplet
- TP 251** E : oui oui
- TP 252** P : si vous voulez il y a certain qui di::sent que /c'est le meilleur sport
- TP 253** E : oui
- TP 254** P : oui/mais il y a des risques /il y a des moments où vous plongez mais vous ne remontez jamais !
- TP 255** E : oui
- TP 256** P : d'accord ?
- TP 257** E : oui
- TP 258** P : vous oubliez les sports individuels
- TP 259** E Me : individuels
- TP 260** P : oui mais personne n'a parlé de ça
- TP 261** E You: la course
- TP 262** P : la course ? mieux que ça !
- TP 263** E Mr: le tennis
- TP 264** E You: non non c'est \
- TP 265** P : le tennis c'est un sport ?
- TP 266** E Bel: athlète athlète
- TP 267** P : comment on appelle ça ? /les gymnases !
- TP 268** E You : oui les gymnases
- TP 269** P : oui la gymnastique/ quand vous faites de la gymnastique / ça c'est c'est un sport individuel
- TP 270** E Mr: le golf
- TP 271** P : le golf /mais il y a toujours une équipe /il y a toujours une équipe / bon on revient /on revient au:x / aux arguments / on s'éloigne un peu du sujet /alors un autre élève /demoiselle quel est ton sport préféré ?
- TP 272** E Kh : moi peut être la natation
- TP 273** P : la natation bien / alors quels sont tes raisons ?
- TP 274** E Kh : parce que:: j'aime la natation
- TP 275** P : parce que j'aime la natation / faite une phrase #
- TP 276** E Kh : j'aime la natation elle est bien pour les muscles
- TP 277** P : ne dites pas elle est bien /pour lui /je préfère je préfère que vous disiez:: /j'aime la natation / j'aime la natation parce que
- TP 278** E Kh : pour ce sport
- TP 279** P : parce qu'il /parce qu'elle /tout dépend du sport parce qu'elle développe /il développe /il développe quoi ?
- TP 280** E Kh : le corps
- TP 281** P : il développe le corps /il développe aussi ?
- TP 282** E Kh : le moral
- TP 283** P : ben oui l'esprit /quand on vous dit un corps /un esprit sain dans un corps sain / c'est ça ? ou je: je me suis trompé non ? /donc dans euh c'est le contraire ? ou la première // elle est bonne quoi alors ! alors ! continue# ! vas-y #ça développe le physique
- TP 284** E Kh :ça développe le physique le moral il faut qu'il reste intelligent

- TP 285** P : pourquoi vous sortez du sujet ? /vous vous sortez rapidement du sujet /nous avons un choix à faire /une fois que ce choix est fait / on passe directement aux raisons/ quels sont ces arguments ? argument /argument un tu dis↑ /développe le corps argument deux ?
- TP 286** E Kh: il y a beaucoup de:: des gens qui pratiquent ce:: sport là .
- TP 287** E T: parce qu'il est bien pour le corps
- TP 288** P : moi /je /je ne t'ai pas demandé ça /je t'ai demandé quel est ton choix /tu tu as fait un choix ?
- TP 289** E Kh: oui
- TP 290** P : bien ! donne-moi tes raisons
- TP 291** E Kh : la première raison j'aime la natation /
- TP 292** P : aimer la natation ?quand on choisit c'est parce qu'on a aimé↑ ! d'accord ? euh ensuite
- TP 293** E Bel : parce qu'il y a un contact avec euh /un intelligent animal/ euh le cheval /il y a un contact.
- TP 294** P : il y a un contact ?
- TP 295** E Bel :oui//avec euh un animal
- TP 296** P :j'ai PAS saisi euh /tu parles de son sport ?
- TP 297** E Bel: oui
- TP 298** P : il y a un contact ?
- TP 299** E Bel: oui
- TP 300** P : une relation ?
- TP 301** E Bel: oui
- TP 302** P : entre
- TP 303** E Bel :avec l'animal
- TP 304** P : avec l'animal ?
- TP 305** E Bel: oui
- TP 306** P : quel animal ?
- TP 307** E Bel: le cheval
- TP 308** P : le cheval ?(silence) ah ! l'équitation oui! Ah ! ça c'est autre chose /la c'est autre chose /équitation il y a une relation entre /la personne /et l'animal quelle est cette relation ?
- TP 309** E T: de la vitesse
- TP 310** P : non non non / la relation qui existe c'est une relation d'AMour c'est une relation d'AMour c'est une relation d'amour /les deux S'AIMent /la personne aime son cheval /parce que /il faut d'abord aimer les chevaux /pour faire de la:: de l'équitation
- TP 311** E : l'équitation
- TP 312** P : il faut d'abord aimer /sinon ce n'est pas la peine /on ne fait pas /on ne fait pas un sport n'importe comment il faut d'abord aimer c'est pourquoi vous dites la première des raisons::s /le le premier des arguments /vous dites j'aime ce sport . parce que: ?
- TP 313** E : j'aime ce sport
- TP 314** P : j'aime ce sport / il ne faut pas mélanger /on parle d'abord de la natation on revient à l'équitation c'est bien allez la natation
- TP 315** E Kh: j'espère que les \

- TP 316** P : il ne fait pas espérer j'aimerais que ce soit (silence) aidez votre camarade /bougez un peu:! allez # aidez là #! elle a dit ça développe le corps
- TP 317** E Ta : parce que c'est bien pour les muscles pour la santé
- TP 318** P : ça/ on est toujours on tourne toujours autour du pot ça développe le corps/ ça développe les muscles/ ça développe la personne/ quoi encore/ allez-y
- TP 319** E X monsieur/c'est bien pour les battements du cœur
- TP 320** P : c'est bon pour les battements du cœur c'est bien !
- TP 321** E You : parce que ce sport euh est spécialisé\
- TP 322** P : ça vous donne un co::rps élan- ? élan- ? élan- ?
- TP 323** E : élan- ?
- TP 324** P : alors
- TP 325** E You : parce que ce sport est spécialiste / euh pour les les individuels
- TP 326** P : hum / si vous vous voulez // quand vous faites (geste pour indiquer la peau)
- TP 327** E : la peau !
- TP 328** P : comment devient la peau ?
- TP 329** E Mo: lisse
- TP 330** P : oui tu peux dire une peau lisse/ pas la police ! (rire)
- TP 331** E Mo : non oui ! (rire)
- TP 332** P : moi j'aurais:: /j'aurais préféré une peau une peau bron- ?
- TP 333** E : bronzé
- TP 334** P : bronzé hé hé !c'est beau ça non ? ensuite ? ça dort/ça dort !
- TP 335** E Mo: elle forme les épaules
- TP 336** P : elle forme ?
- TP 337** E Mo: les épaules
- TP 338** P : oui :: elle forme les épaules /oui: parce qu'on fait travailler (geste) ?
- TP 339** E : les épaules
- TP 340** E : les bras les bras
- TP 341** P : la natation j'aurais préféré dire que c'est un sport COMplet/ parce que vous faites non seulement bouger /les bras
- TP 342** E T: les pieds !
- TP 343** P : les pieds ou les jambes
- TP 344** P : le ventre les épaules (geste) parce que n'oubliez pas /que dans la natation /vous avez ↑/plusieu::rs ?
- TP 345** E You: exercices
- TP 346** P : voilà //ça y est ?voilà
- TP 347** E Mr: monsieur monsieur c'est bien euh /pour garder euh la santé euh des femmes E M: elle garde la taille
- TP 348** P : c'est ce que j'ai dit tout à l'heure pour avoir un corps élan-.
- TP 349** E Bel : pour avoir une taille mannequin (rire)
- TP 350** E : une taille
- TP 351** E Kh: la compétition
- TP 352** P : taille mannequin !(rire)
- TP 353** E Kh: monsieur euh la compétition entre les joueurs

- TP 354** P : oui voilà là /c'est bien / ça ça fait quelque chose de bien puisqu'il y a toujours un coté↑ ? compétitif c'est bien ensuite
- TP 355** E Bel: j'aime l'eau
- TP 356** P : ah ! qu que la demoiselle Aime / aime l'eau
- TP 357** E T: j'aime nager
- TP 358** E X: j'aime nager
- TP 359** P : et elle euh /elle flotte
- TP 360** E Mo: comme un poisson
- TP 361** P : comme un poisson !t'aimes les poissons ? assieds-toi# c'est bien un autre sport / c'est bien un garçon éveillé ! personne ? oui !
- TP 362** E Ma : le sport que j'aime euh/ le volley parce qu'il n'a pas d'accident
- TP 363** P : tu:: tu crois qu'il n'y a pas d'accident ? quand on fait du volley /TOUS les sports tous les sports comportent des risques/tous les sports comportent des risques que ce soit un sport individuel ou un sport de combat ou un sport collectif il y a toujours conTAct il y a toujours ?
- TP 364** E : contact
- TP 365** P : regarde#/quand tu joues au volley quand tu te euh /tu te mets au niveau du filet /tu rates ton smatch par exemple (geste)
- TP 366** E : tomber
- TP 367** P : tu peux tomber et tu tombes (geste) mais tu tombes mal /tu risques d'avoir une fracture ou eue foulure /hein c'est toujours ça/ c'est toujours un accident tous les sports comportent des::/ des risques /il y a toujours un risque
- TP 368** E Mr : c'est bien pour jouer ensemble avec l'équipe
- TP 369** P : c'est un jeu collectif oui !
- TP 370** E You: c'est un jeu d'intelligence /euh
- TP 371** P : oui bien sûr il peut utiliser son intelligence un SPort /un SPort / il faut utiliser aussi son intelligence euh/ parce que regardez#/ par exemple pour faire une passe /pour faire une passe /pour tromper l'adversaire /il faudrait que
- TP 372** E : de l'intelligence
- TP 373** P : de l'intelligence (geste) c'est normal c'est bien ensuite
- TP 374** E You : c'est un spécialiste euh /spécialiste pour les couragures
- TP 375** P : répète
- TP 376** E You: c'est un spécialiste euh (parle timidement)pour les couragures
- TP 377** P : j'ai MAI saisi /qu'est ce que tu veux dire ? (silence)
- TP 378** E Adh: c'est bien pour euh/ le moral
- TP 379** E You: parce que ce euh/ ce sport là euh/et il est spécialiste c'est bon pour les couragures
- TP 380** P : pour les courageux ?
- TP 381** E You: les couragu::res
- TP 382** E Bel: pour Être /pour Être courageux
- TP 383** P : pour être courageux
- TP 384** E You: les gens qui:: /qui couragure practice ce ce sport
- TP 385** P : pour être courageux je ne vois pas la relation /entre le coura::ge et ce euh/ sport

- TP 386 E You: mais il y a une relation pour euh
- TP 387 P : c'est possible /c'est possible c'est possible
- TP 388 E : non
- TP 389 P : Tu peux me donner un exemple ? /tu penses qu'un homme qui est faible ne peut pas jouer ? /je ne sais pas
- TP 390 E You: oui
- TP 391 E Gu: c'est un jeu facile
- TP 392 P : c'est un jeu facile
- TP 393 E Ta: le joueur de volley il est bien musclé il est euh /bien musclé
- TP 394 P :pardon ?
- TP 395 E : le joueur de volley il est bien musclé que XXX
- TP 396 P : ah !il doit être bien musclé / il doit être grand de TAille // oui ben oui oui pour arriver au niveau du ? du filet /c'est bien /donc il faut des géants dans ce cas là /oui demoiselle .
- TP 397 E Ben: pour diminuer le poids
- TP 398 P : pour diminuer le poids /c'est ce qu'elle a dit votre camarade tout à l'heure/ pour pour les gens obèses ça aussi c'est bon !oui c'est très bien !continuez /continuez#/c'est très bien
- TP 399 E Ma: il y a trois passes
- TP 400 P : pardon ?
- TP 401 E Ma: il est trois passes
- TP 402 P : c'est un jeu de trois passes et ça tu euh/ tu tu aimes ce sport parce qu'il y a trois passes ?// c'est pas grave (silence)
- TP 403 E Ma: parce qu'il n'y pas de // il n'y a pas de (silence)
- TP 404 P : il y a un problème de::/ de bagage /oui /
- TP 405 E Ab: il y a donné une énergie
- TP 406 P : il nous donné de↑ ?
- TP 407 E Ab: de l'énergie
- TP 408 P : il nous donne de l'énergie oui /oui /il nous faut beaucoup énergie /oui c'est bien /parce que /qu'elle est la durée du match ?
- TP 409 E Ta: 21minutes
- TP 410 E Be: 25 minutes ;
- TP 411 P : 25 combien de sept ?
- TP 412 E Ta: quatre cinq
- TP 413 E Be : six sept
- TP 414 P : comment on appelle ça sept etc/ ne pas toucher avec le pied / ne pas faire ceci ne pas faire cela / comment on appelle ça ?
- TP 415 E You: des bases
- TP 416 P : non ! on appelle ça
- TP 417 E Mo : des lois
- TP 418 E You : des bases du jeu
- TP 419 P : non pas des lois non pas des plutôt les règles ou les lois de ce jeu /d'accord ?
- TP 420 E : oui
- TP 421 P : bon prenez vos cahiers vous écrivez ce sujet là allez-y#
- TP 422 E You: mais pourquoi il n'y a pas de relation ?

- TP 423** P : pourquoi il n'y a pas de relation ?
- TP 424** E You : entre le courage euh /et le sport
- TP 425** P : je n'ai jamais dit qu'il n'y a pas de relation \
- TP 426** P : il est possible / c'est bon /toi tu le vois mais mais je ne le vois pas / mais c'est possible /c'est-à-dire votre camarade vous dit qu'il faut être courageux pour jouer le volley
- TP 427** E you : mais euh\ oui
- TP 428** P : tout le monde doit /intervenir d'accord ? essayez#/// quel genre de film /aimez vous voir: r↑ ? // quel genre de film aimez vous voir ? justifiez votre point de vue / on vous demande justifiez c'est-à-dire donner les raisons de votre ↑ ?/ de choix d'accord ?/alors //on commence
- TP 429** E Chi: les films (d'action) [dakfji3n]
- TP 430** P : les films
- TP 431** E Chi: d'action
- TP 432** P : d'action d'action [dakfji3n] c'est en Anglais les films d'action /quel genre de films d'action ?
- TP 433** E Chi: les films policiers
- TP 434** P : les films ? policiers allez Chibani ! allez #
- TP 435** E Chi: j'aimerais les films d'actions \
- TP 436** P : euh j'aimerais ?/ j'aimerais ?/ pourquoi et maintenant tu n'aimes plus ?
- TP 437** E Bel: j'aime ! j'aime
- TP 438** E Chi: j'aime les films\
- TP 439** E Bel: je préfère
- TP 440** P : j'aime
- TP 441** E Chi: j'aime vois
- TP 442** P : j'aime ?
- TP 443** E Chi: vois
- TP 444** P : vois ? /Deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif
- TP 445** E : l'infinitif
- TP 446** P : alors
- TP 447** E Chi : j'aime voir les films euh /policiers parce qu'ils parlent euh/ avec euh /des histoires de la vie
- TP 448** P : parce qu'ils parlent ? /qui parle le \
- TP 449** E Mo : ils nous montrent
- TP 450** E Chi: parce qu'ils euh/ montrent une histoire \
- TP 451** P : voilà parce qu'ils montrent ? une ↑ ?
- TP 452** E Chi: voir l'histoire de la vie
- TP 453** P : il raconte une histoire ?
- TP 454** E Chi: euh de la vie euh\ euh
- TP 455** E Mo : de la société
- TP 456** P : s'il raconte l'histoire d'un homme /ou d'une femme / ce n'est plus un film d'action
- TP 457** E Chi: la vie [al ḥayat al yawmiya] (la vie quotidienne)
- TP 458** P : ah !la vie quotidienne /oui de qui ? tu as dis/ regardez #/votre camarade a dit /j'aime voir les films d'action /les films policiers /les films policiers d'actions /c'est ça ?

- TP 459** E Chi: oui
- TP 460** P : bien ! dans ces films policiers \
- TP 461** E Mo: monsieur ce qu'on nous montre c'est vrai / ce qu'on montre c'est vrai
- TP 462** P : c'est-à-dire des films authentiques !/des films réels !
- TP 463** E Mo : oui
- TP 464** P : on dit des films authentiques / c'est-à-dire des histoires ↑ ?/
- TP 465** E Mo: se sont passées
- TP 466** P : qui se sont ?
- TP 467** E Mo : passées
- TP 468** P : passées mais qu'on a ? (geste)
- TP 469** E Mo: récupérées
- TP 470** P : récupérées d'une autre ↑? manière ↓
- TP 471** E : manière
- TP 472** P :manière avec des gens fictifs / ça y est ? / avec des gens fictifs etc. etc. d'accord ? bien /vas y /// le film la est devant toi tu es en train de le regarder tu me dis maintenant pourquoi tu l'as choisi ? pourquoi tu choisis ce GENre de film ?/ tu justifies la réponse ? (silence)
- TP 473** E : parce qu'il montre euh
- TP 474** P : d'abord d'abord d'abord le film /est un MOyen de dis ? ///distraction /pourquoi tu regardes la télévision ? la première des choses pourquoi tu regardes la télévision ? /c'est pour passer le:?
- TP 475** E Bel : le loisir
- TP 476** E Mo: le temps pour passer le temps
- TP 477** E X: le passé
- TP 478** P : et passer le temps c'est une ?
- TP 479** E You: les informations
- TP 480** P : c'est une distraction
- TP 481** E You: donner des informations
- TP 482** P : d'un film d'un film ! non ! je parle du film /et donc /c'est une distraction /je me repose
- TP 483** E Bou: donner des idées de\
- TP 484** P : des idées ?
- TP 485** E Dj: une culture
- TP 486** P : oui oui /c'est très bien /oui on peut c'est très bien/à partir d'un film/on peut acquérir une certaine culture /qui 'est pas la ?//la nôtre d'accord !
- TP 487** E : oui
- TP 488** E Chi: ils montrent:/ l'histoire euh des voleurs
- TP 489** P : ils montrent l'histoire des ?
- TP 490** E Chi: voleurs
- TP 491** P : de voleurs / comment elle se termine cette histoire de voleurs ?
- TP 492** E Dj: arrêtés
- TP 493** P : elle se termine toujours /il y a ce qu'on appelle un dénouement /quel est ce dénouement ?
- TP 494** E You: pou:r gagne euh \
- TP 495** E Dj: arrêtes
- TP 496** P : le malfaiteur est /toujou::rs / arrêté ou tué / vers la fin du ?

- TP 497 E Dj: l'histoire
- TP 498 E Chi: du film
- TP 499 P : du film oui si tu veux
- TP 500 E Mo: ils nous montrent qu'est ce qu'il fait la police
- TP 501 P : ils nous montrent /les ?
- TP 502 E Dj: les activités ! les activités
- TP 503 P : les activités de de/ travail de la police ↓ oui
- TP 504 E Ben: j'aime les films historiques qu'ils euh racontent l'histoire vérité .
- TP 505 P : qui REtracent / regarde# je préfère le terme REtrace
- TP 506 E Ben: j'aime euh /j'aime les films historiques
- TP 507 P : historiques oui
- TP 508 E Ben : parce qu'ils content l'histoire vérité ou l'événement qui euh \
- TP 509 P : parce qu'ils ?
- TP 510 E Ben: parce qu'ils content
- TP 511 P : ils content ?
- TP 512 E Ben: ils parlent
- TP 513 P : ils parlent ?/ NArrent !
- TP 514 E Ben: ils narrent
- TP 515 E : narrent
- TP 516 P : ils nous retracent /oui/ ils nous retracent oui
- TP 517 E Ben: l'histoire
- TP 518 P : l'histoire
- TP 519 E Ben : vérite euh /ou:: les événement
- TP 520 P : l'histoire véridique ou un événement oui
- TP 521 E Ben: qui vive qui vive un être un être /dans le passé
- TP 522 P : qu'a VÉcu /qu'a VÉcu dans le passé /un homme ou une femme /ou une famille /pourquoi pas ? ou bien une société ou bien un peuple ou un pays etc. etc.c'est ça un film historique d'accord ?/oui
- TP 523 E Bel: j'aime les films comédie
- TP 524 P : j'aime les films de ? comment les films ?
- TP 525 E Bel : de comédie
- TP 526 P : de comédie ah ! où il y a de la comédie voilà
- TP 527 E Bel: parce que j'aime rire
- TP 528 P : ah !/ elle aime rire/et ça c'est bien /le propre de l'homme c'est le ?
- TP 529 E : le rire
- TP 530 P : le rire
- TP 531 E Bel : le rire c'est bien pour le euh /pour le stress
- TP 532 P : c'est très bien voilà /ça c'est bien elle aime Rlire /et quand on rit généralement /qu'est ce qui se passe au fond de nous ?
- TP 533 E Bel: on se sent à l'aise
- TP 534 E Be: ça repose
- TP 535 P : ça repose oui effectivement ça repose la personne
- TP 536 E Be: ça repose le moral
- TP 537 P : ça repose le moral très bien oui et elle a dit aussi ?/ elle ?/ c'est bien pour le stress il y a des gens qui sont stressés / et quand il rit /généralement /généralement ça se dilate hein !oui

- TP 538 E Kh: moi j'aime les films sociaux parce qu'ils nous euh/ ils nous racontent \
- TP 539 P : les films ?
- TP 540 E Kh: sociaux ou social
- TP 541 P : des films ?
- TP 542 E Kh: sociaux
- TP 543 P : oui
- TP 544 E Kh: sociaux parce qu'ils nous racontent euh les problèmes de la vie\
- TP 545 P : quel genre de problèmes ?/s'il vous plait #
- TP 546 E Kh: par exemple ? un exemple
- TP 547 P : oui
- TP 548 E Kh: euh le problème de:: divorce/ entre les::/ les mariés / les problèmes de genres que \
- TP 549 P : le problème des gens
- TP 550 EKh : le problème des gens qui viennent ici à l'école et après ils ne rentrent pas à la classe ils restent euh \
- TP 551 P: tu parles de qui ?
- TP 552 E Kh: je parles de la problèmes des gens \
- TP 553 P : Le
- TP 554 E Kh: le problème des gens qui fument
- TP 555 P : attends attends/il faudrait qu'on classe les idées d'abord /il y a un problème social /tu parles d'un problème social ?
- TP 556 E Kh: oui
- TP 557 P : le problème social c'est le divorce /bon maintenant c'est les effets /c'est les effets du divorce /c'est ça les conséquences du divorce et ces conséquence c'est quoi ?
- TP 558 E Kh : oui
- TP 559 P :qui paient les pots cassés ? qui sont les victimes de ce divorce ? c'est les enfants c'est ça ?
- TP 560 E Kh: oui
- TP 561 P : bien ces enfants /qui vont // qui vont /vivre / des moments ?difficiles /
- TP 562 E Kh : très difficiles
- TP 563 P : oui /donc qu'est ce qui va se passer ? qu'est ce qui va se passer ?
- TP 564 E Kh: quoi ?
- TP 565 P : ces gens qui sont victimes auront des problèmes ? /quels genres de problèmes
- TP 566 E Kh: avec un geste [in ħ iraf] (délinquance)
- TP 567 P : on appelle ça de la délinquance juvénile/ la la délinquance c'est-à-dire de qu'on peut arriver justement mais ça /ça nous fait sortir un peu du problème /d'accord ?
- TP 568 E Cha: j'aime beaucoup les films euh d'amour
- TP 569 P : tu aimes beaucoup les films ?
- TP 570 E Cha : d'amour
- TP 571 P : les films d'amour oui pourquoi ?
- TP 572 E Cha: parce que euh/c'est un film réaliste /par exemple comme Titanic
- TP 573 P : un film réaliste ? j'aurais préféré un film ré- ?réel authentique
- TP 574 E Cha: parce qu'il\

- TP 575** P : il nous retrace quoi ?
- TP 576** E Cha: le film euh / le film Titanic construit une histoire de deux personnes réelles euh/ c'est un bel film euh\
- TP 577** P : c'est un BEAU
- TP 578** E Cha: c'est un beau film / qui construit euh qui construit une histoire \
- TP 579** P : qui REtrace l'histori::re
- TP 580** E Cha : qui retrace l'histoire de heu (silence)
- TP 581** P : l'histoire de deux personnes de ? de deux personnes /de sexes différents /si tu veux c'est tout ? c'est tout ce que tu ?
- TP 582** E Mr: monsieur
- TP 583** P : oui
- TP 584** E Mr: je préfère euh les films euh sociaux parce qu'ils nous donnent la nature euh/ des populaires euh /et les problèmes des gens
- TP 585** P : oui /quel genre de problèmes ? /cite-moi #
- TP 586** E Mo : familial
- TP 587** P : le problème familial /elle a cité tout à l'heure le divorce /il n'y pas que le divorce
- TP 588** E Ta : problème d'argent
- TP 589** P : le problème d'argent / il y a des gens qui ne peuvent pas subveni::r à /aux besoins de leur famille ça aussi c'est un problème /il y a euh beaucoup de films qui retracent/ce genre de:: ? /de problème /ensuite ///vous dormez !
- TP 590** P : oui demoiselle ! c'est toujours les mêmes hein !
- TP 591** E Ben: j'aime les comiques parce qu'ils\
- TP 592** P : les comiques oui::
- TP 593** E Ben : parce qu'ils donnent l'enfant euh /les informations voleurs aussi l'équipement envers la route vraie
- TP 594** P : envers la ?
- TP 595** E Ben: la route
- TP 596** P : la route ?// le chemin !
- TP 597** E Ben: le chemin
- TP 598** P : le droit chemin
- TP 599** E Am: j'aime le film mission impossible parce que \
- TP 600** P : hé s'il vous plait !
- TP 601** E Am: j'aime le film mission mission impossible parce que euh /il est bon film que je l'aime
- TP 602** P : parce que c'est un bon film oui
- TP 603** E Am: que je l'aime
- TP 604** P : pourquoi tu l'aimes ? pourquoi ? (silence) qu'est ce que ça te laisse au fond de toi-même ? qu'est ce que ça nous mon::tre ? ça nous montre que toutes les missiON::s
- TP 605** E : impossibles
- TP 606** P : impossibles ne sont pas généralement impossible impossible /puisqu'on arrive à une solution /généralement quand on dit Mission impossible c'est-à-dire qu'on ne trouve pas ? la solution
- TP 607** E : oui
- TP 608** P : c'est ça ?

- TP 609** E : oui
- TP 610** P : et pourtant dans ces films là on trouve toujours une ? une solution donc il n'y a pas d'impossible
- TP 611** E T: imaginaire
- TP 612** P : en définitif on arrive à la fin / on arrive d'après ce qu'on vient de dire / maintenant / que l'argumentation c'est quoi / c'est donner /
- TP 613** E : des preuves
- TP 614** P : des raisons/ les raisons d'un choix on choisit mais il faudrait dire pourquoi on choisi /on donne les causes /les raisons de votre choix /d'accord ?
- TP 615** E : oui
- TP 616** P : ça c'est ce qu'on appelle l'argumentation ça va maintenant ?
- TP 617** E : oui
- TP 618** P : voilà merci

Annexe 5 : Transcription du cours 5

Durée de l'enregistrement : 56mn

Thème : la télévision

- TP 01** P : Bonjour / la séance d'aujourd'hui/ euh / c'est /c'est l'oral/ euh aujourd'hui, c'est l'oral ça veut dire/ quand en dit oral/ c'est ↑ ?
- TP 02** E : euh parler
- TP 03** P : c'est parler / alors le sujet d'aujourd'hui/ nous allons débattre sur un sujet qui est /quoi ? /Qu'est ce qui est écrit ?
- TP 04** E : télévision
- TP 05** P : la télévision très bien/ est ce que / est-ce que vous êtes pour ou contre la télévision ?
- TP 06** E **Be** : pour la télévision
- TP 07** E : contre
- TP 08** E **Se** : madame
- TP 09** P : oui Sehli
- TP 10** E **Se** : contre / contre euh la télévision
- TP 11** P : alors pourquoi vous êtes contre la télévision ?
- TP 12** E **Se**: parce qu'euh / le
- TP 13** P : oui/ vas-y
- TP 14** E **Se** : parce qu'il dégage le temps
- TP 15** P : tu veux dire perte de temps / d'accord
- TP 16** E : madame contre la télévision
- TP 17** E **Ch** : madame/ je suis pour la télévision
- TP 18** P : oui pourquoi Cheloui?
- TP 19** E **Ch** : je regarde euh/ des programmes/ le football et / euh / les films / j'écoute les news euh les nouveaux euh news
- TP 20** P : oui / quelqu'un d'autre ?
- TP 21** E **Ben** : madame le moment / euh le monde/ euh vous/ euh / regardez au moment
- TP 22** P: vous regardez ?
- TP 23** E **Ben** : le monde de / euh (silence)
- TP 24** P : les autres ? / pour ou contre ? / allez-y ≠
- TP 25** E **Ben** : le monde
- TP 26** P : ah d'accord/ vous allez regarder euh/ oui (Rire)/ aussi
- TP 27** ELV : des informations
- TP 28** P : quoi ? / ah des informations sur les autres pays // alors ?
- TP 29** E **Ben** : madame euh /les comiques sur enfant
- TP 30** P : les comiques ? / on ne dit pas les comiques hein/ on dit euh / non les dessins animés
- TP 31** E **Ben** : pour petites bébés
- TP 32** P : pour les petits enfants
- TP 33** E **Ben** : petits enfants sur les comiques bien
- TP 34** P : très bien ça veut dire elle est bien pour les petits enfants euh / oui

- TP 35** E : XXX
- TP 36** P : aussi / allez-y ≠c'est tout ?
- TP 37** E Ri : les yeux : contre euh \
- TP 38** P : oui Ritaj/ fais-moi une phrase
- TP 39** E Ri: je suis/ euh/ contre la télévision à cause des/ euh / maladies/ à cause des yeux euh/ à le regarder/ mais a aussi des avantages
- TP 40** P : euh on parle des avantages on di ::t/ qu'elle A des avantages et elle a des inconvénients/ d'accord ?/ là en commence par les avantages d'accord ? / euh donnez moi les avantages≠
- TP 41** E:(el akhbar) (les informations)
- TP 42** E: les news
- TP 43** P: les news oui
- TP 44** E : culture
- TP 45** P : pour cultiver / euh / oui
- TP 46** E X : Titanic
- TP 47** P : euh/ là euh vous parlez du cinéma
- TP 48** E : oui madame ! (rire)
- TP 49** P : les films / d'accord / euh / oui / alors Ikram est-ce que vous êtes pour ou contre ?
- TP 50** E Ik : pour
- TP 51** P : vous êtes pour ! On a euh/ déjà // on a deux/ euh vous/ vous êtes pour et Abderrahmane/ vous êtes contre pourquoi ? // regardez y a deux euh/ deux points de vue, y a des gens qui disent qu'on est pour et y a des gens qui disent qu'on est contre
- TP 52** E Ab : madame (el ialanète) (les publicités)
- TP 53** P : quoi ?
- TP 54** E Ab : (el ialanete) (les publicités)
- TP 55** P : euh les publicités
- TP 56** E Ou : madame (hram) (c'est interdit)
- TP 57** E Ay: madame (angolo nahdar am3ah) (madame on fait comme si je leur parlais)
- TP 58** P: oui: qu'est ce que vous voulez dire euh/ il a dit qu'il est contre pourquoi ?
- TP 59** E Ay : madame pourquoi ?
- TP 60** E Ou : est ce que/ euh à ce télévision/ euh / pourquoi//les contres ?
- TP 61** P : pour la télévision, ce n'est pas à ce télévision
- TP 62** E : des difficultés ?
- TP 63** P : est-ce que vous avez des difficultés ?/ D'accord ? (silence)Aymen vas-y≠
- TP 64** E Ay : est-ce que les élèves ici sont pour ou contre ?
- TP 65** E Ou : contre
- TP 66** E Ay : pourquoi ?
- TP 67** E Ou : euh// contre
- TP 68** P : quoi ? (silence) alors dis lui/ alors Oussama/ il vous a posé une question/ on répond ?
- TP 69** E Ou : « awedi madame (el jil) (la génération) / euh /elle provoque le monde
- TP 70** P : euh / oui
- TP 71** E Ou : elle provoque euh \

- TP 72** P : pourquoi elle provoque le monde ?
- TP 73** E Ou : permet // enfants/ aux jeunes
- TP 74** P : Mais donnez-moi des phrases mais pas des mots ! hein / des phrases !
- TP 75** E Ou : de s'occuper
- TP 76** P : non /de travailler
- TP 77** E Hy : de travailler
- TP 78** P : quand vous dites s'occuper/ regarder chaque mot à son sens/ il faut faire attention au choix des mots/ il faut faire attention au lexique exemple
- TP 79** E F : diminuer
- TP 80** P : diminuer quoi ? / Au lieu de dire diminuer / on va dire / euh on va dire / on va dire / résorber ca veut dire on va résorber ce problème. (Chuchotement) /chut/ oui alors vous parlez des avantages / citez- moi les avantages de la télévision ≠
- TP 81** E : euh les chaînes
- TP 82** P : on trouve des chaînes beaucoup de chaînes euh/ oui
- TP 83** E Ay : euh/ elles nous donnent les nouveaux news
- TP 84** P : c'est-à-dire les informations quotidiennement c'est-à-dire à chaque fois on a des nouveautés // oui
- TP 85** E Kou :
- TP 86** P : comment ?
- TP 87** E Kou : c'est bon madame (ialane) (la publicité) ?
- TP 88** P : là/ euh/ si on va parler des publicités / par exemple/ euh par exemple / donnez moi des exemples pour les publicités ?
- TP 89** E Ik : la météo
- TP 90** P : attends/ on parle de la télévision euh la publicité et après on va / euh on va parler de la météo/ d'accord ? oui
- TP 91** E Ben : des footballs
- TP 92** P : de football
- TP 93** E La : publicité des voitures
- TP 94** P : des nouvelles voitures / oui
- TP 95** E Ou : madame 3G
- TP 96** P : oui 3 G/ un exemple
- TP 97** E Ka: quoi madame ?
- TP 98** P : j'ai demandé de donner un exemple sur la télévision
- TP 99** E ka : oui
- TP 100** P : c'est bon/ c'est tout ça/ euh pour la télévision/ euh alors là qu'est ce que / qu'est ce que vous avez dit Ikrame, vous avez parlé de la météo / oui par exemple euh / c'est-à-dire d'après la télévision vous suivez la météo d'accord // alors vous suivez la météo ?
- TP 101** E Ik : euh pour regarder la climat de temps
- TP 102** E X : (al ahwale el jawia) (la météo)
- TP 103** P : oui /aussi
- TP 104** E Ik : euh la violence
- TP 105** P : la violence ? / ça c'est le contre/ ou bien le pour ?
- TP 106** E : contre
- TP 107** P : ça veut dire qu'on regarde la télévision

- TP 108** E: la violence
- TP 109** P : quoi ? / la violence euh la violence de la télévision / (silence)oui/ euh / il a dit la violence de la télévision /(Silence) /euh c'est bon vous avez parlé des avantages là euh/ aussi il a parlé de la violence /euh je ne sais pas euh qu'est ce que vous pensez euh quand vous parler de la violence ça veut dire est-ce que vous êtes euh d'après la télévision quand on va avoir de violence /(Silence)
- TP 110** E Ik : regardez / euh là/ euh violence
- TP 111** E Mo : (chahi) (c'est quoi) la violence ?
- TP 112** P : oui
- TP 113** E Ab : le catch
- TP 114** E: des films
- TP 115** E Ab : regarder
- TP 116** E Ik : elle permet d'avoir des informations/ le monde
- TP 117** P : elle permet d'avoir des informations/ ou bien elle permet d'obtenir des informations / d'accord
- TP 118** E : oui madame
- TP 119** E Mo : la stade euh de violence
- TP 120** P : quoi ?/ oui / euh j'ai pas bien entendu/ répète≠
- TP 121** E Mo : un violence / euh /(elounf fi malaab) (la violence dans les stades)
- TP 122** P: la violence dans les stades euh ça veut dire euh exactement// c'est-à-dire la violence euh est dans les stades // très bien (Silence) / oui
- TP 123** E Bel : euh madame (akhbar siyasiya euh manich araf kifah ygouloulha) (des informations politiques je ne sais pas comment le dire en français)
- TP 124** P : quoi ?
- TP 125** E Bel : (akhbar siyasiya) (informations politiques)|
- TP 126** P : euh / c'est la politique/ des informations politiques ça veut dire dans la télévision vous avez l'actualité / vous avez le football/ ça veut dire à chaque fois euh/ à chaque fois/ des nouveaux/ euh de nouvelles informations ou bien / toujours ah/ je ne sais pas ah / dans une télévision euh dans une chaîne d'accord / alors euh et c'est pour ça que / euh qu'on a parlé des avantages/ euh est-ce que vous avez d'autres avantages ?
- TP 127** E X : oui
- TP 128** P : très bien / parce qu'il y a beaucoup d'avantages ?/ (Silence) /pour les femmes euh les filles
- TP 129** E : la violence
- TP 130** P : non euh vous-même / vous avez une télévision à la maison alors vous suivez / euh/ vous regardez des feuillets euh/ vous suivez/ ce n'est pas seulement les informations / c'est vrai ça veut dire à chaque étape y a des euh /par exemple pour les femmes/ ils suivent des feuillets euh des films / pour les garçons /c'est le contraire des autres chaînes euh là ou il y a les matchs et tout.
- TP 131** E Mo: comme l'espace euh « el fadaa »
- TP 132** P : quoi ?
- TP 133** E Mo : « kima el arde » comme « el arde »(chaîne de télévision arabe)
- TP 134** P : comment !/ ça euh, c'est euh / des documentaires là où il parle d'espaces euh / c'est des reportages documentaires / c'est ça ?
- TP 135** E Mo : oui

- TP 136** E **Ou** : « comique »
- TP 137** P : quoi ?
- TP 138** E **X** : la vie des gens
- TP 139** P : la vie des gens très bien / aussi les avantages
- TP 140** E **Ka** : madame des chaînes (kourania)(coranique) euh (ayatte)(versets)
(Silence)
- TP 141** P : oui
- TP 142** E **Mo** : (akhbar)(informations)
- TP 143** P : ça c'est pour les informations/ c'est bon euh alors quels sont/ euh quels sont /vos reportages préférés ? /quels sont vos reportages préférés euh/ ou bien quelles sont vos chaînes préférées ?
- TP 144** E **X** : « kanatte chorouk » (chaîne)
- TP 145** E **Ka** : « kanatte Samira » (chaîne)
- TP 146** P : Samira TV/ oui c'est pour les femmes(Rire) /euh c'est bon on commence par les femmes puis on va passer pour les hommes euh bien vous les garçons quels sont vos chaîne préférés ?
- TP 147** E **La**: BEIN sport
- TP 148** E **Ab**: Euronews
- TP 149** E **Am** : Bollywood
- TP 150** P : très bien alors qu'est ce que vous trouvez dans ces chaînes là ?
- TP 151** E **L** : une match et une joueur
- TP 152** E **Ou** : les news
- TP 153** E : Real et Barça
- TP 154** P : Barcelona oui (rire)
- TP 155** E : Barça (Chuchotement)
- TP 156** P : ça veut dire/ c'est chaînes que vous préférez euh spécial pour les matchs ou bien des informations des joueurs / euh et tout ça
- TP 157** E : oui
- TP 158** P: alors Amour, vous avez parlé d'une chaîne/ comment / comment elle s'appelle ?
- TP 159** E **Am** : Bollywood
- TP 160** P : elle s'appelle Bollywood/ très bien alors qu'est-ce que vous regardez dans cette chaîne ?
- TP 161** E **Am**: « sobhan Allah khalouni nahdar » (Rire) (laissez-le parler)
- TP 162** P : « hey »/ s'il vous plaît laissez –le parler
- TP 163** E **Am** : j'aime bien les films avec les acteurs
- TP 164** P : c'est bon les garçons/ c'est tout vous aimez les acteurs indiens / est ce qu'il y a d'autres chaînes
- TP 165** E **Am**: El Hadaf
- TP 166** P : El Hadaf
- TP 167** E **Sa**: madame El Djazira
- TP 168** E **Mo**: (el akhbar) (les informations)
- TP 169** P: les informations très bien
- TP 170** E **Mo**: (madame anchofo fiha nachra ta3na) (madame on regarde le journal télévisé le nôtre)

- TP 171** P : euh/ alors c'est bon pour les garçons euh/ ça c'est pour les garçons / vous avez parlé d'Euronews / Bein Sport/ euh très bien toutes euh/ toutes ces chaînes parlent de footbolls /parlent des joueurs/ des informations des joueurs toujours/ c'est vos chaînes préférés / et pour les filles là on parle des filles alors quelles sont vos chaînes préférés ?
- TP 172** E : Samira
- TP 173** P: Samira euh/ pourquoi vous regardez cette chaîne ou bien / pourquoi cette chaîne // elle est préférable pour vous ? Pourquoi ?(Chuchotement)/ oui Fatima
- TP 174** E Fa : (yataalmou) (on apprend) gâteaux
- TP 175** P : c'est bon les garçons/ elle est entrain de parler !/ Oui Fatima termine
- TP 176** E Fa : les gâteaux euh/ tout le monde/ prépare euh les gâteaux
- TP 177** P : oui aussi/ oui termine
- TP 178** E Fa : euh (silence)
- TP 179** P : aussi ? / les filles ?
- TP 180** E Si : (quanète qoRaniy) (chaîne coranique)
- TP 181** P : comment ?
- TP 182** ELV : (quanète qoRaniya) (chaîne coranique)
- TP 183** P : très bien des chaînes coraniques très bien / alors qu'est-ce que vous apprenez d'après ces chaînes là / ?(silence) pourquoi ?
- TP 184** E: « el taqafa » (la culture)
- TP 185** P : euh là/ vous parlez des reportages euh / là où/ là où il y a de la culture
- TP 186** E : oui
- TP 187** P : oui / euh/ vous avez parlé des chaînes en général/ si / si je vous demande / les filles hein/ si je vous euh/ les filles / euh est-ce que vous regardez des chaînes là ou il y a / des feuilletons / ou bien non ?
- TP 188** E : pas beaucoup
- TP 189** P: pas beaucoup très bien /aussi lorsqu'on parle des chaînes préférables pour les enfants euh /les garçons et des chaînes préférables pour les filles ça c'est pour les avantages / nous avons parlé de tout euh/ les avantages euh/ alors pourquoi la télévision est / ou bien euh qu'est ce qu'on apprend par la télévision et tout ça / alors quels sont / maintenant euh / quels sont les inconvénients de la télévision ?
- TP 190** E Ri : les yeux / des maladies
- TP 191** P : provoque des maladies ?
- TP 192** E Ri: maladie des yeux
- TP 193** P : très bien aussi ?
- TP 194** E Ab : le temps madame perdre le temps
- TP 195** P : perdre du temps très bien (chuchotement) attends/ attends/ oui oui Oussama
- TP 196** E Ou : la télévision est un monde irréel
- TP 197** P: oui / euh comment ?
- TP 198** E Ay : c'est pas vrai
- TP 199** P : c'est imaginaire (Silence) // aussi quels sont les inconvénients de la télévision ?
- TP 200** E Ou : violence

- TP 201** P : oui/ la violence / oui aussi
- TP 202** E **Ou** : on apprend des autres euh (silence)
- TP 203** P : vous apprenez quelque chose d'après les autres / c'est ça ?
- TP 204** E **Ou** : oui / les autres / la culture madame
- TP 205** P : ça veut dire on pratique la culture des autres
- TP 206** E **Ou** : oui
- TP 207** E **Ab** : perdre du temps
- TP 208** P : perdre du temps oui /exactement pour vous puisque vous êtes des élèves et les moments des examens et tout ça
- TP 209** E: oui
- TP 210** P : Cherif quels sont les inconvénients de la télévision pour vous ?/ Déjà est-ce que vous êtes pour ou contre la télévision ?
- TP 211** E **Cher** : contre
- TP 212** P : vous êtes contre la télévision/ pourquoi ?
- TP 213** E **Cher** : je suis avec Oussama euh/
- TP 214** P : vous êtes avec l'opinion de Oussama/ pourquoi ?
- TP 215** E **Cher** : euh /euh / pour regarder les émissions et avoir des secrets des stars
- TP 216** P : très bien/ avoir les secrets des stars/ y a des chaînes qui parlent des secrets des gens là ou il ne faut pas parler de ces secrets / là aussi vous parlez ! /Qu'est-ce qu'il y a aussi ? Larbi oui
- TP 217** E **La** : c'est bien pour la culture
- TP 218** P : oui la culture / on a parlé euh de la culture/ c'est bon / oui aussi Siham
- TP 219** E **Si** : la télévision est un espace pour la maman et les enfants/
- TP 220** P : euh/ ça veut dire quand la maman, elle est toujours devant la télévision/ elle s'occupe pas de ces enfants c'est ça/ oui euh/ y a des gens qui regardent la télévision le jour et la nuit/ ils ne peuvent pas rester sans télévision/ oui (Silence) /est-ce que vous trouvez ces gens là/ est ce que vous les trouvez comme des gens normaux par exemple les gens qui regardent la télévision/ euh du matin jusqu'à la nuit et ils ne peuvent pas se séparer de la télévision euh un feuilleton / ou bien / euh/ ou bien d'un reportage euh est-ce que ces gens sont normaux ?
- TP 221** E : non non madame
- TP 222** E **Bel** : (yataaqad) (il devient complexé)
- TP 223** P : il va être complexé/ il ne peut pas vivre sans télévision aussi (silence) //vous avez parlé des gens qui n'ont pas une télévision/mais :: est-ce que maintenant y a des gens/ des gens qui n'ont pas de télé ?
- TP 224** E : non !
- TP 225** E **Ou** : non non madame y a pas
- TP 226** P : oui ou non ?
- TP 227** E **Ab** : ah oui madame
- TP 228** P : aussi euh est-ce que vous pouvez vivre sans télévision ? / (Silence)/// oui ou non ?
- TP 229** E : Non
- TP 230** P : regardez y a des gens qui disent oui et il y a des gens qui disent / non très bien / alors les gens qui disent oui comment ?/ Par exemple si vous n'avez pas une télévision vous la remplacez par quoi ?

- TP 231 E Ka : remplacer par des informations
- TP 232 P : et comment vous allez avoir ces informations ?// oui Siham
- TP 233 E Si : par l'actualité
- TP 234 P : et comment vous allez avoir ces informations d'actualité ?
- TP 235 E Si : euh + euh (Silence)
- TP 236 P : oui
- TP 237 E Ma : y a pas télévision
- TP 238 P : alors vous n'avez pas une télévision dans votre chambre ?
- TP 239 E Ma : non
- TP 240 P : alors quand vous allez vous marier /vous allez avoir votre maison est-ce que vous achetez ou non ?
- TP 241 E Ma : non j'ai pas besoin
- TP 242 P : ok, vous êtes contre
- TP 243 E Ab : remplacer par cyber
- TP 244 P : alors Aymen/ vous avez dit non/ ou bien pour la télévision pourquoi ?
- TP 245 E Ay : madame euh pour regarder les news
- TP 246 P : très bien (Rire) / alors Aymen / vous avez dit que vous ne pouvez pas vivre sans télévision et sans télévision / qu'est-ce que vous allez faire ?
- TP 247 E Ay : non
- TP 248 P : vous avez dit non pourquoi ?
- TP 249 E Ay : euh/ je regarde euh /les news de tout le monde euh/ les vidéos
- TP 250 P : alors elle est toujours nécessaire pour vous / oui Fatima est-ce que vous pouvez vivre sans télévision ?
- TP 251 E FA : non
- TP 252 P : pourquoi ?
- TP 253 E Fa: euh\
- TP 254 P : là / vous avez déjà donné l'exemple de la chaîne Samira TV euh /imaginons que y a pas cette chaîne/ euh donnez moi d'autres chaînes≠(Silence) donnez-moi d'autres chaînes que vous préférez ≠ **Chuchotement et Rire**)
- TP 255 E : being sport
- TP 256 E Ik :madame : Chourouk Tv
- TP 257 P : bien alors euh/ aussi
- TP 258 E Si : pas bien
- TP 259 P : elle n'est pas bien
- TP 260 E Si : chaîne
- TP 261 P : quoi ?/ les chaînes ?
- TP 262 E Si: non scène
- TP 263 P : ah ! ça veut dire qu'il y a des scènes qui ne sont pas bien pour les enfants/ très bien oui aussi
- TP 264 E Ou : contre
- TP 265 P : vous avez changé votre opinion ?
- TP 266 E Ou : non madame je suis pour
- TP 267 P : pour la télévision
- TP 268 E Ou : ah contre :
- TP 269 P : vous m'avez dit contre, mais vous regarder la télévision / alors vous êtes pour et contre en même temps

- TP 270** E **Ou** : je préfère 3 chaînes
- TP 271** P : vous m'avez dit si je vais me marier et je vais avoir une maison je n'achète pas une télévision/ et / et maintenant vous me dites que vous préférez 3 chaînes / ben alors ? / vous m'avez / vous m'avez parlé des chaînes ou bien de la télévision que vous n'aller pas l'avoir à la maison ?
- TP 272** E **Ou** : j'ai donné des arguments/ conséquences les chaînes euh / des chaînes euh / madame maintenant/ je regarde les 3 chaînes
- TP 273** P : euh d'accord et vous Salim ?
- TP 274** E **Sa** : je d'accord avec Oussama
- TP 275** E **Si** : la maman et la télévision
- TP 276** P : oui/ c'est un bon exemple quand la maman regarde la télévision même nous aussi /on ne s'occupe pas de notre mère / euh très bien
- TP 277** E **Si** :(ki nahdar maaha) (quand je lui parle) elle me dit (roh baaadni khalini natfaraj) (laisse-moi regardez)
- TP 278** P : ta maman
- TP 279** E **Si**: oui (Rire)
- TP 280** P : à l'époque, la télévision était chère/ et il y avait une seule télévision à la maison/même y a pas beaucoup de gens qui regardent la télévision / y avait pas beaucoup de chaînes à l'époque euh à l'époque y avait une seule/ euh une seule chaîne/c'était seulement euh un programme euh non/ une seule chaîne/ un programme très bien par exemple à minuit/ c'est bon le programme / il va/ il s'arrêter mais maintenant combien de chaînes ?
- TP 281** EX : trop
- TP 282** E : plusieurs chaînes / mille
- TP 283** P : mille chaînes / très bien ya une augmentation des chaînes des / euh / je ne sais pas ce que ça veut dire /qu'est-ce qu'elle a fait pour les jeunes ?/déjà, vous m'avez dit que / nous perdrons notre temps // oui (silence) / quelle est la différence entre la télévision à l'époque et maintenant ?
- TP 284** E : des chaînes
- TP 285** P : est ce qu'elles sont bien pour nous ou bien / elles ne sont pas bien pour nous ?
- TP 286** E **Mo** : madame violence
- TP 287** P : vous parlez de la violence déjà / à l'époque y'avait une seule télé et maintenant y a combien de télé à la maison ?
- TP 288** E : deux
- TP 289** P: comment/ comment elle a fait une différence dans la vie des gens ou non ?
- TP 290** E **Ka** : oui surtout les femmes et aussi les petits enfants euh plutôt euh + les jeunes
- TP 291** P : est-ce qu'à l'époque y avait la violence ? (Silence) ///à l'époque y'avait la violence ?
- TP 292** E : non
- TP 293** P : qui peut me donner une conclusion là où il va me récapituler tout ce qu'on a dit de la télévision ? et sous forme de phrase s'il vous plait
- TP 294** E **Ou** : la télévision, elle nous donne une nouvelle image parce qu'elle est un moyen de cultiver

- TP 295** P : elle nous donne une nouvelle image oui/ alors quand on parle de la télévision / la télévision /euh elle est bien et euh / elle n'est pas bien en même temps euh elle a des avantages et des inconvénients / on ne peut pas vivre sans télé parce que d'après la télévision euh/ je peux avoir ça/ça et ça / ce qui est bien / oui Abderrahmane, tu veux récapituler ?
- TP 296** E Ab : je pense que la télévision/ euh elle a des avantages avec / euh les informations
- TP 297** P : oui
- TP 298** E Ab : elle nous donne la culture
- TP 299** P : oui quelqu'un d'autre ?
- TP 300** E Si : je pense elle a des inconvénients comme la violence et des euh/ positifs/ la culture euh et c'est à nous de choisir le programme
- TP 301** P : oui très bien/ à nous de choisir
- TP 302** E Ou : moi je préfère trois chaînes sport informations c'est tout
- TP 303** P : d'accord donc / la télévision elle a des avantages et des inconvénients / elle est tout comme euh/ l'internet comme euh/ les technologies modernes ça veut dire dans notre vie elle a des avantages et des inconvénients //vous-même, vous avez la télévision dans votre vie/d'accord ? vous avez la télévision dans votre vie euh/ vous avez des problèmes par exemple euh comme il a dit euh quand maman est devant la télévision et je demande quelque chose/ euh elle va me dire /laissez-moi euh/ je suis en train de regarder la télévision/ Bon / alors je vous remercie et je vous dis au revoir à la prochaine fois.

Annexe 6 : Tableau des fonctions d'étayage assumées par l'enseignant 1- cours1

Fonctions d'étayage	Types de prises de parole de l'enseignant	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre des tours de parole (TP)
Fonction de finalisation	Donner clairement les consignes / Expliciter et clarifier la tâche à effectuer (exprimer son point de vue, se justifier avec des arguments, etc.)	1,3,132,182,228,401,492,553	8
	Explications d'ordre général (lexicales, grammaticales, rappel des pré requis, etc)/ Informations générales	121,221,284,328,399,423,425,500,528,530,533	11
	Questions générales pour animer les échanges	5,19,27,31,38,46,48,75,108,132,139,149,153,171,176,182,184,188,194,204,219,228,230,236,238,245,249,258,314,325,343,345,349,367,369,371,373,379,381,389,401,410,416,437,453,459,477,482,490,494,512,520,522,526,567,569	56
Fonction de contrôle de la frustration	Encourager les élèves en les interrogeant personnellement sur leur avis à propos du sujet et inciter les plus faibles à prendre la parole	3,5,57,67,87,104,161, 228, 258,245,182,276,323	13
	Incitation à la prise de parole avec des injonctions, des phrases exclamatives au cours des échanges (pour exprimer un accord ou désaccord, etc)	204(vas-y), 429(vas-y), 453(vas-y), 509 (donne-moi une phrase), 520(alors vas-y), 545(alors vas-y), 567(vas-y)	7
	Utilisation de l'humour (rire/plaisanterie/ utilisation du langage familier)	101,125,127,129,145,147,459,535	8

	Encouragement à poursuivre	77(très bien continue),429(vas-y continue), 455 (c'est bien encore), 459 (encore encore un autre argument), 524 (c'est bien encore)	4
Fonction de maintien et de guidage de l'attention	Ajustement au(x) rythme/besoins des élèves au cours du débat	11,48,50,95,142,173,176,178,249,321,328,347,433,485	14
	Déléguer la parole : l'enseignant doit jouer un rôle de régulateur des débats	18,38,146,151,190,232,297,306,375,412,435,441,451	13
	Recentrer l'attention des élèves sur le thème du débat (éviter la dispersion)	38,343	2
	Maintien et relance de l'attention (questionnement, rappel de la consigne)	67,79,119,159,173,230,245,258,312	9
	Manifester son intérêt pour les prises de position et arguments des élèves en attirant l'attention des élèves sur ce qui a été dit	405,408 (oui c'est ton point de vue),410(est ce que vous êtes d'accord avec cette idée ?),419 (donc pour toi),445(donc là pour...), 453(voilà on a un avis contraire), 459(qui est d'accord avec...), 469 (c'est bien voilà il a apporté deux arguments), 488.	9
	Récapitule et résume ce qui a été dit	169,171,253,349,561	5
Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée des élèves	Reformuler ses dires ou les propos des élèves en difficulté (auto reformulation, hétéro reformulation, hétéro formulation)	230, 236,345,410,445,473,516,523	8
	Recours à la L1	75	1
	co énonciation réparatrice	70,264,308,433,465,467	6
	Hétéro-translation		
	Validation directe oui/voilà/d'accord	44,89,91,192,206,208 ,371,375,393,403,414,461,469,471,495	15
	Validation par répétition des propos des élèves	8,12,27,46,93,155,178,180,184,188,190,212,238,245,247,264,335,337,	34

Fonction de feedback		339,355,357,369,373,375,385,395,397,425,459,449,463,496,537,543	
	Validation avec hétéro corrections implicites (hétéro répétitions correctives)	7,40,77,236,341,572	6
	Validation par répétition des propos des élèves avec une évaluation positive (c'est bien, très bien, etc.)	221,328,351,405,435,439,449,455,514,524,526	11
	Validation directe (très bien,oui,voilà) avec ajout (commentaire, information, etc.)	453	1
	Validation avec reformulation		
	Correction directe avec non	/	
	Non-validation par répétition des propos des élèves avec changement d'intonation (pour les inciter à se corriger eux-mêmes)	15,33,59,123,241,299,483	7
Fonction de démonstration ou de présentation de modèles	Donner des exemples contextualisés, présenter des modèles (modèle de débat par exemple)	/	

Annexe 7 : Tableau des reformulations et des différents types de questions / enseignant 1-cours 1

Types d'interventions	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre de tours de parole (TP)
Auto reformulations	19,48,149,153,169,182,184,230, 236, 245,345,401	12
Hétéro reformulations	236,410,445,473,516,523	6
Hétéro formulations	200,301	2
Hétéro traductions	/	
Demandes d'achèvement	Questions :25,36,63,95,108,112,135,137,153,169,176,178,211,236,238,243,249,260,301,328,369,373,,387,393,395,419,427,433,514 Répétitions :23,65,81,170,196,262,308,329,351,405,445,449,457,473,475,538,574	46
Commentaires métalinguistiques	/	
Questions fermées	19,48,50,79,139,142,153,173,321,347,371,379,381,389,399,401,410,416	18
Questions simples	27,31,48,79,153,171,182,184,188,194,230,238,245,260,314,325,343,345,423,433,482,485,490,505,570	25
Questions ouvertes	38,46,67,75,104,119,132,139,149,169,176,182,230,245,258,314,343,345,369,401,453,459,526	23

Annexe 8 : Tableau des fonctions d'étayage assumées par l'enseignante2 – cours 2

Fonctions d'étayage	Types de prises de parole de l'enseignant	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre des tours de parole (TP)
Fonction de finalisation	Donner clairement les consignes / Expliciter et clarifier la tâche à effectuer (exprimer son point de vue, se justifier avec des arguments, etc.)	1,12,14,16,40,187,189,281,445,515	10
	Explications d'ordre général (lexicales, grammaticales, rappel des pré requis, etc)/ Informations générales	22,64,107,131,161,218,256,262,276,278,338,344,385,405,407,423, 451,492,499,501,503	21
	Questions générales pour animer les échanges	22,24,30,32,36,40,44,48,56,73,95,101,121,124,129,133,135,139,19 9,201,230,236,246,248,264,272,281,350,363,365,373,375,377,409, 417,419,428,441,447,455,459,461,463,471,475,505,515,517,525,52 9,531,546,561,567	54
Fonction de contrôle de la frustration	Encourager les élèves en les interrogeant personnellement sur leur avis à propos du sujet et inciter les plus faibles à prendre la parole	22 (tu veux parler), 40, 56, 83 (mesdemoiselles, vous n'avez pas de réponse?), 95(tu n'as pas une préférence ?/ non ?/ qu'est ce que tu préfères ? / rien?) , 199 (les autres ?), 228 (les autres), 230, 236, ,248, 264(et toi ?), 266, 268 (les autres), 348(les autres / et vous ?), 447 (sans complexes), 469, 503, 525,529, 531,533,542,544	26
	Incitation à la prise de parole avec des injonctions au cours des échanges (pour exprimer un accord ou désaccord, etc)	14(allez-y),16(allez-y), 38(allez-y),40(allez-y rapidement/ oui essayez),56(oui allez !),75(choisissez/ allez-y), 139(allez-y), 187(je vais vous faire parler),199((allez-y),266(allez-y),529 (allez-y on a tous des préférences), 565(allez-y # (...)) (silence) en principe / en séance de l'oral / en principe c'est l'élève qui :: Parle / c'est pas le professeur allez y # allez rapidement)	12

	Utilisation de l'humour (rire/plaisanterie/ utilisation du langage familier)	81,95, 189 (en L1),197(suite à l'utilisation d'un élève de la L1),220,270,391,393, 469(en L1), 511(en L1)	9
	Encouragement à poursuivre	20(bon tu continues après on corrige),26(tu as la liberté totale/tu dis ce que tu veux),50(ensuite),54(ensuite),58(ensuite),124(oui ensuite), 126(ensuite), 139(ensuite),141(ensuite),244(oui poursuit),357(oui tu veux ajouter quelque chose ?),373(je ne suis pas convaincu/essaie de me convaincre), 381(ensuite	13
Fonction de maintien et de guidage de l'attention	Ajustement au(x) rythme/besoins des élèves au cours du débat	58,60,75,79,81,124,210,238,242,244,250,268,353,367,475	15
	Déléguer la parole : l'enseignant doit jouer un rôle de régulateur des débats	16(tu veux commencer),30,38,83,95,97,99,107,111,117,129, 193,246, 258,290,375,411,439,449,457,514,537,555,565,568	25
	Recentrer l'attention des élèves sur le thème du débat (éviter la dispersion)	185(on revient à nos brebis),381(bien sûr le contexte ce n'est pas le voyage),401(bon/on revient),513(revenons maintenant au sport)	4
	Maintien et relance de l'attention (questionnement, rappel de la consigne)	139,284,355,359	4
	Manifester son intérêt pour les prises de position et arguments des élèves en attirant l'attention des élèves sur ce qui a été dit	28,89(bon regardez),97(avez-vous entendu ?/ alors écoutons),234(c'est ton avis/tu es libre de dire ce que tu veux) 274,290,350,355 (attendez c'est très important ce qu'il dit attention),371 (regardez),375 (voilà/c'est l'idée de...),383 , 393 (c'est très important ce qu'il vient de nous révéler),419(alors il y a ici un élève...) 445(alors regardez),519(reprise avec un ton exclamatif des propos de l'élève),525,537	17
	Récapitule et résume ce qui a été dit	124,260,381,569	4
Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors	Reformuler ses dires ou les propos des élèves en difficulté (auto reformulation, hétéro reformulation, hétéro formulation)	56,224,250,381,344	5
	Recours à la L1	38,189,451,453	4
	co énonciation réparatrice	242,454,553	3

de la portée des élèves	Hétéro-traduction	428,431	2
Fonction de feedback	Validation directe oui/voilà/d'accord	46,54,119,137,299,437,569	7
	Validation par répétition des propos des élèves	24,44,64,66,68,71,73,75,77,228,230,252,254,266,353,361,421,441,475,509,546,549,551,556,558	25
	Validation avec hétéro corrections implicites (hétéro répétitions correctives)	113,115,203,336,455,515(avec accentuation syllabique),523	7
	Validation par répétition des propos des élèves avec une évaluation positive (c'est bien, très bien, etc.)	36,54,83,131,133,197,199,240,248,346,409,417,419,425,469,487,525,537,544,567	20
	Validation directe (très bien,oui,voilà) avec ajout (commentaire, information, etc.)	22,62,85,97,99,109,276	7
	Validation avec reformulation		
	Correction directe avec non	159	1
	Non-validation par répétition des propos des élèves avec changement d'intonation (pour les inciter à se corriger eux-mêmes)	20,60,87,103,105,141,174,176,208,210,214,216,258,270,309,311,334	17
Fonction de démonstration ou de présentation de modèles	Donner des exemples contextualisés, présenter des modèles (modèle de débat par exemple)	4,14	2

Annexe 9 : Tableau des reformulations et questionnement / enseignante- cours 2

Types d'interventions	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre de tours de parole (TP)
Auto reformulations	14,40,124,129	4
Hétéro reformulations	56,224,250,344,381	5
Hétéro formulations		
Hétéro traductions	257(d'un élève),428,431	3
Demandes d'achèvement	Questions : 8,82,105,109,131,212,218,244,254,278,281,431,433,455 Répétitions :28,89,155,165,167,172,179,184,212,218,222,340	26
Commentaires métalinguistiques	22,105,141-185,212-224,301-346,385,451	
Questions fermées	14,124,126,133,153,145,163,199,212,236,355,363,367,375,391,397,417,441,459,461,463,465,469,471,481,483,503	27
Questions simples	36,58,129,143,145,153,151,157,169,201,212,214,216,226,266,286,303,305,314,319,326,355,365,409,421,475,490,505,515,525,531,546	32
Questions ouvertes	14,22,24,32,40,44,101,121,199,230,236,246,248,266,268,272,281,324,350,359,373,419,447,455,469,517,529,561,567	29

Annexe 10 : Tableau des fonctions d'étayage assumées par l'enseignante3 – cours3

Fonctions d'étayage	Types de prises de parole de l'enseignant	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre des tours de parole (TP)
Fonction de finalisation	Donner clairement les consignes / Expliciter et clarifier la tâche à effectuer (exprimer son point de vue, se justifier avec des arguments, etc.)	13,19,21,23,25,27,29,39,43,159,169,236	12
	Explications d'ordre général (lexicales, grammaticales, rappel des pré requis, etc)/ Informations générales	49,61,105,111,115,119,125,131,159,183,191,193,216,234,236,267,273,297	18
	Questions générales pour animer les échanges	1,3,5,13,29,39,69,131,135,161,209,230,243,245,261,271,277,305,313,315	20
Fonction de contrôle de la frustration	Encourager les élèves en les interrogeant personnellement sur leur avis à propos du sujet et inciter les plus faibles à prendre la parole	34(tu me donnes ton idée),50,61(un autre), 63,95,113,141,148, 173(un autre),175, 179(qui peut terminer l'idée...),182, 185(normalement c'est à vous de parler), 189,247,257,267,287 ,293, 299(on se réveille les autres ! c'est à vous de mener le débat), , 301 (c'est à vous de parler),305	20
	Incitation à la prise de parole avec des injonctions au cours des échanges (pour exprimer un accord ou désaccord, etc)	53(manifestez-vous),169(normalement c'est à vous de parler alors qui veut commencer ?),259(qui peut formuler), 277 (normalement c'est à vous de poser des questions), 293(qui peut développer cette idée ?),	5
	Utilisation de l'humour (rire/plaisanterie/ utilisation du langage familier)	/	
	Encouragement à poursuivre	177(c'est tout), 305 (essaie de développer ton idée)	2

Fonction de maintien et de guidage de l'attention	Ajustement au(x) rythme/besoins des élèves au cours du débat	101,191,224,226,269,271	6
	Déléguer la parole : l'enseignant doit jouer un rôle de régulateur des débats	3,6,11,45,53,71,87,107,121,134,152,171,193,212,311,319,329	17
	Recentrer l'attention des élèves sur le thème du débat (éviter la dispersion)	177,179,230,305	4
	Maintien et relance de l'attention (questionnement, rappel de la consigne)	89(allez, on fait attention ici),135,139,141,232	5
	Manifester son intérêt pour les prises de position et arguments des élèves en attirant l'attention des élèves sur ce qui a été dit	37 (on peut l'accepter comme idée), 55(c'est une très bonne idée), 79(oui c'est acceptable), 125 (c'est une autre idée), 131(on va développer l'idée de votre camarade/regardez), 255(ah oui on peut l'accepter), 259(faites attention ici regardez votre camarade), 267 (qu'est ce qu'il a dit votre camarade ?), 289 (alors votre camarade il dit que..)305 (là votre camarade parle de ...)	10
	Récapitule et résume ce qui a été dit		
Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée des élèves	Reformuler ses dires ou les propos des élèves en difficulté (auto reformulation, hétéro reformulation, hétéro formulation)	49,79,105,129 ,161,209,222,267,273,297,307	11
	Recours à la L1		
	co énonciation réparatrice	205 ,207,216	3
	Hétéro-traduction	105	1
Fonction de feedback	Validation directe oui/voilà/d'accord	43,47,173,295,315	5
	Validation par répétition des propos des élèves	137,155,157,159,236,238,243,271,293	9
	Validation avec hétéro corrections implicites (hétéro répétitions correctives)	61,85,91,93,11,195,203,277,279	9

	Validation par répétition des propos des élèves avec une évaluation positive (c'est bien, très bien, etc.)	5,13,17,61,95,125,139,145,153,155,165,218,230,261,267,289,313	17
	Validation directe (très bien,oui,voilà) avec ajout (commentaire, information, etc.)	9,50,79,193,255,273,297,307	8
	Validation avec reformulation	12	1
	Correction directe avec non		
	Non-validation par répétition des propos des élèves avec changement d'intonation (pour les inciter à se corriger eux-mêmes)	77,251	2
Fonction de démonstration ou de présentation de modèles	Donner des exemples contextualisés, présenter des modèles (modèle de débat par exemple)	305	1

Annexe 11 : Tableau des reformulations et des différents types de question / enseignant 3- cours 3

Types d'interventions	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre de tours de parole (TP)
Auto reformulations	29,161,236	3
Hétéro reformulations	37,75,79,105,115,129,209,220,222,267,273,285,307,315	13
Hétéro formulations	49,273,297	2
Hétéro traductions		
Demandes d'achèvement	Questions :9,27,35,117,153,155,159,163,183,216,230,232,235,241,243,249,267 Répétitions :73,97,99,109,189,201,236,263,265,277,281,291,303 Dernière syllabe : 125,157,285	33
Commentaires métalinguistiques		
Questions fermées	161,187,238	3
Questions simples	5,47,69,115,135,153,159,161,163,269,230,236,241,261,269,271,305	17
Questions ouvertes	1,3,13,39,139,169,245,277,289,305,315	11

Annexe 12 : Tableau des fonctions d'étayage assumées par l'enseignant 4-cours 4

Fonctions d'étayage	Types de prises de parole de l'enseignant	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre des tours de parole (TP)
Fonction de finalisation	Donner clairement les consignes / Expliciter et clarifier la tâche à effectuer (exprimer son point de vue, se justifier avec des arguments, etc.)	29,74,285,288,421,428	6
	Explications d'ordre général (lexicales, grammaticales, rappel des pré requis, etc)/ Informations générales	25,27,48,56,62,64,68,99,104,120,123,132,143,145,150,152,156,165,177,191,196,198,207,209,235,243,250,254,267,269,271,283,310,312,334,341,363,365,367,371,396,419,444,456,464,472,493,522,528,537,561,567,567,589,606,610	56
	Questions générales pour animer les échanges	1,5,29,31,33,64,74,88,90,92,97,104,114,154,179,189,194,237,273,296,298,300,306,308,328,389,408,411,414,432,458,472,491,532,545,557,563,571,585,604	40
Fonction de contrôle de la frustration	Encourager les élèves en les interrogeant personnellement sur leur avis à propos du sujet et inciter les plus faibles à prendre la parole	74,110(qui est ce qui peut l'aider?),110,120,(un autre),132,161,177(pourquoi pas une fille ?/allez≠alors/une fille),209,215(vas-y≠), 271(alors un autre élève/demoiselle), 319,361(un garçon éveillé !personne ?oui !), 392,428,537(et toi ?),567 (quelqu'un d'autre/pourquoi pas toi !)	16
	Incitation à la prise de parole avec des injonctions au cours des échanges (pour exprimer un accord ou désaccord, etc)	88(vas-y),99(allez !vas-y≠/plus vite !), 110(allez-y≠),132(allez≠vite !vite !vous dormez !/réveillez-vous bon sang !), 211(allez≠bougez un peu≠/les garçons ! oui vas-y≠), 213(oui/allez-y≠),316 (aidez votre camarade/ bougez un peu ! allez/aidez-le≠), 318 (quoi encore/allez≠), 334(ensuite/ça dort/ça dort !), 434(allez-y≠), 472(vas-y≠), 590(vous dormez !)	11

	Utilisation de l'humour (rire/plaisanterie/ utilisation du langage familier)	202,330,332,352,361,396	6
	Encouragement à poursuivre	137(c'est tout), 183(oui ensuite ?), 283(allez/continu/ vas-y≠), 292(ensuite), 354(c'est bien/ensuite),356(oui vas-y≠/encore), 398(continuez≠c'est très bien), 581 (c'est tout)	8
Fonction de maintien et de guidage de l'attention	Ajustement au(x) rythme/besoins des élèves au cours du débat	3,31,56,72,97,99,104,141,209,252,256,277,281,290,346,419,428,472, 474,555,559,565,608	23
	Déléguer la parole : l'enseignant doit jouer un rôle de régulateur des débats	185,397,404,408,503,522,583,590	8
	Recentrer l'attention des élèves sur le thème du débat (éviter la dispersion)	128(alors/on revient), 230(regardez), 271 (on revient/on revient aux arguments/on s'éloigne un peu du sujet), 285 (pourquoi/vous sortez du sujet ?/vous/ vous sortez rapidement du sujet),314(on parle d'abord-on revient ensuite),482,567(ça nous fait sortir un peu du problème)	7
	Maintien et relance de l'attention (questionnement, rappel de la consigne)	102,258,260,318,348,365,371,398,458	9
	Manifester son intérêt pour les prises de position et arguments des élèves en attirant l'attention des élèves sur ce qui a été dit	88(il va nous dire),110(votre camarade a dit), 215(l'exemple qu'elle vient de donner-pourquoi pas oui), 223(oui ça si tu veux), 356(ah la demoiselle), 387(c'est possible), 425(toi tu le vois mais moi je ne le vois pas / c'est possible –votre camarade vous a dit),458(regardez votre camarade a dit) 528(ah elle aime), 537 (elle a dit aussi)	10
	Récapitule et résume ce qui a été dit	537,587,612	3
	Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée des élèves	Reformuler ses dires ou les propos des élèves en difficulté (auto reformulation, hétéro reformulation, hétéro formulation)	102,141,240,246,277,308,462,496,516,557,559,573,575,581
	Recours à la L1		
	co énonciation réparatrice	308,520	2
	Hétéro-traduction	457	1

Fonction de feedback	Validation directe oui/voilà/d'accord	346,499	2
	Validation par répétition des propos des élèves	14(avec commentaire),17(avec commentaire), ,39,41,43,46,48,54,56,68,70,86,88,169,200, 202(avec commentaire), 265(avec commentaire),271(avec commentaire), 275(avec commentaire), 295(avec commentaire), 361,383,411,530,535,587	26
	Validation avec hétéro corrections implicites (hétéro répétitions correctives)	94,205,,406,422,505,513,522,556,573,577,579,596	12
	Validation par répétition des propos des élèves avec une évaluation positive (c'est bien, très bien, etc.)	50,52, 82,92,97,124,128,152,163, 169,171, 173, 177,183,211,213, 273,320,392, 408,451,503,537,571,592,602	26
	Validation directe (très bien,oui,voilà) avec ajout (commentaire, information, etc.)	64(avec commentaire),120,150,194,354,373, 396(avec commentaire), 398(avec commentaire)532	9
	Validation avec reformulation	369,371,486	3
	Correction directe avec non	2,23,25,27,310,419,482	7
	Non-validation par répétition des propos des élèves avec changement d'intonation (pour les inciter à se corriger eux-mêmes)	19,21,66,124,207,262,292,294,308,380,436,444,448,455,484,511,516 ,549	18
Fonction de démonstration ou de présentation de modèles	Donner des exemples contextualisés, présenter des modèles (modèle de débat par exemple)	106,108,132,250,365,371	6

Annexe 13 : Tableau des reformulations et des différents types de question / enseignant4- cours 4

Types d'interventions	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre de tours de parole (TP)
Auto reformulations	102,141,312,428,472,557,559,604	8
Hétéro reformulations	29,116,130,171,198,219,277,279,308,369,462,486,516,573	14
Hétéro formulations	240,246,496,575,581	5
Hétéro traductions	457,567,	2
Demandes d'achèvement	Questions : 8,56,58,64,66,78,97,118,124,143,145,150,163,165,167,196,198,224,248,265,279,281,338,344,359,365,371,406,464,468,474,478,496,501,604 Répétitions :27,84,86,158,163,217,239,312,336,363,428,451,466,468,486,489,509 Dernière syllabe :48,54,68,130,156,322,334,474	60
Commentaires métalinguistiques	209,444	2
Questions fermées	29,124,189,363,389,555,565	7
Questions simples	3,12,14,31,33,145,177,194(alternative)200,237,243,265,389,414,432,458,491,493,545,551,557,559,563,565,585	25
Questions ouvertes	1,5,29,88,90,92,97,102,104,114,165,179,273,428,472,571	16
Donne la réponse	62,235,267,322,486	5

Annexe 14 : Tableau des fonctions d'étayage assumées par l'enseignante5 – cours5

Fonctions d'étayage	Types de prises de parole de l'enseignant	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre des tours de parole (TP)
Fonction de finalisation	Donner clairement les consignes / Expliciter et clarifier la tâche à effectuer (exprimer son point de vue, se justifier avec des arguments, etc.)	3,40,80,88,146,254,293	7
	Explications d'ordre général (lexicales, grammaticales, rappel des pré requis, etc)/ Informations générales	28,30,40,47,78,80,82,84,126,128,130,208 ,216,220,280	15
	Questions générales pour animer les échanges	5,11,18,26,49,51,58,72,78,100,109,143,150,158,160,164,171,173,189 ,197,210,216,223,228,230,232,234,238,240,244,246,248,250,252,265 ,283,287	37
Fonction de contrôle de la frustration	Encourager les élèves en les interrogeant personnellement sur leur avis à propos du sujet et inciter les plus faibles à prendre la parole	36,49,63,158,160,173,210,244,246,250,274	11
	Incitation à la prise de parole avec des injonctions au cours des échanges (pour exprimer un accord ou désaccord, etc)	13(vas-y), 24(les autres ?allez-y),179(les filles !)	3
	Utilisation de l'humour (rire/plaisanterie/ utilisation du langage familier)	26,146,154,162	4
	Encouragement à poursuivre	26(aussi), 36(aussi,allez-y c'est tout ?), 103(oui aussi),139(aussi),164(c'est tout ?), 177(aussi oui termine), 193(aussi),265(aussi)	8

Fonction de maintien et de guidage de l'attention	Ajustement au(x) rythme/besoins des élèves au cours du débat	134,173,189,203,205,214,254,261,289	9
	- Déléguer la parole : l'enseignant doit jouer un rôle de régulateur des débats	9,20,193,195,216,218,232,236,299	9
	- Recentrer l'attention des élèves sur le thème du débat (éviter la dispersion)	90,158	2
	Maintien et relance de l'attention (questionnement, rappel de la consigne)	28,36,126,175,199,230	6
	Manifester son intérêt pour les prises de position et arguments des élèves en attirant l'attention des élèves sur ce qui a été dit	51 (regardez),58(il a dit qu'il est contre),68(il vous a posé une question), 100(vous avez parlé) , 242,250(pour vous),269(vous m'avez dit), 271(vous me dites)	8
	Récapitule et résume ce qui a été dit	171,189,295,303	4
Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de la portée des élèves	Reformuler ses dires ou les propos des élèves en difficulté (auto reformulation, hétéro reformulation, hétéro formulation)	30,109,134,156,183,185,263,276	8
	Recours à la L1	/	
	co énonciation réparatrice	199	1
	Hétéro-traduction (en L2)	55,88,122,125,143,169,183,185,223	9
Fonction de feedback	Validation directe oui/voilà/d'accord	20,70,141(valide réponse en L1),150,193,246,257	7
	Validation par répétition des propos des élèves	143,154,166	3
	Validation avec hétéro corrections implicites (hétéro répétitions correctives)	15,32,61, 76,92,259	6
	Validation par répétition des propos des élèves avec une évaluation positive (c'est bien, très bien, etc.)	26,43,45,94,96,117,122,139,146,169(avec traduction en L2),189(avec traduction en L2),195,201,208,216,218,283,301	18

	Validation directe (très bien,oui,voilà) avec ajout (commentaire, information, etc.)		
	Validation avec reformulation	28,34,82,84,263,276	6
	Correction directe avec non		
	Non-validation par répétition des propos des élèves avec changement d'intonation (pour les inciter à se corriger eux-mêmes)		
Fonction de démonstration ou de présentation de modèles	Donner des exemples contextualisés, présenter des modèles (modèle de débat par exemple)	130,220,280	3

Annexe 15 : Tableau des reformulations et différents types de question/ enseignant5/cours 5

Types d'interventions	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre de tours de parole (TP)
Auto-reformulations	109,173,183,289	4
Hétéro-reformulations	28,30,32,34,205	5
Hétéro-formulations	134,156,185,263,276	5
Hétéro-traductions	55,88,122,143,169,183,185,223	8
Demandes d'achèvement	1,3,22,107,191	5
Commentaires métalinguistiques	/	
Questions fermées	5, 24 (choix),36 (choix)49 (est ce que... ou bien),63,100, 105(choix),109,126 (est ce que),134,164(est ce que),187 (est ce que Ou bien non),220,223(est ce que),226 (oui ou non),228 (est ce que Oui ou non ?), 238,240 (est ce que... ou non ?), 250(est ce que), 263, 285 (est ce que....ou bien...) , 289 (ou non),291	23
Questions simples	3,26,58,143,158,160,171,189,210,216,230,232,234,265,283,287	16
Questions ouvertes	11,18,51,58,72,109,173,183,189,210,230,244,246,248,252,283	16

Annexe 16 : Tableau des indicateurs de performances des apprenants en production orale - cours 1

Types de prises de parole des apprenants	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre des interventions (TP)
Réponse incorrecte	32,55,61,240,242,254,255,298,320,331,344	11
Réponse simple (oui/non)	34,49,51,140,143,174,322,324,348,380, 382,390,391,392, 400,529,534	17
Pas de réponse (silence)	230	1
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots ou expression	12,22,24,26,28,32,34,37,58,64,66,82,96,109,111,113,118,154,163,170,172,177,179,181,186,185,187,189,195,197,201,202,211,224,235,237,244,246,256,263,271,281,293,302,309,326,329,332,333,334,336,338,340,342,352,358,368,370,374,387,396,420,446, 450,474, 476,538	67
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	14,35,40,45,76,78,80,90,102,120,160,167,203,205,207,209,213,222,277,279,418	21
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme d'énoncés	Avec pronom relatif : 4,6,8,71,88,291	6

complexes		
Prise de parole spontanée sous forme de mots et expressions	30,61,74,86,92,94,98,141,156,175,215,218,220,233,246,256,261,283,315,316,317,318, 327,356,394,479,486,487,489, 513,536	31
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	39,47,52,54,55,56,60,62,84,122,124,144,148,156,158,160,191,193,250,252,295,304,305,350,354,362,372, 384,386,402(je suis d'accord),413,415,436,448,454, 460,470,472,495,506,511,515,519(je suis contre),525,527	45
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés complexes	Relative : 18,107,259,424, Avec « plus que » :355 complétive : 430 (à mon avis, je pense),493, 503 (je pense),521(je pense à mon avis), 546(je crois). Avec parce que : 378(parce que), 404(parce que), 407(parce que), 409, 442(je suis d'accord... parce que), 510 (je pense parce que...), 523(parce que), 568 (parce que)	18
Réponse en L1	69,76,115,168	3
Prise de parole spontanée sous forme de questions		

Annexe 17: Tableau des indicateurs de performances des apprenants en production orale - cours 2

Types de prises de parole des apprenants	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre des interventions (TP)
Réponse incorrecte	158,322,476	3
Réponse simple (oui/non)	5,134,150,154,162,164,177,325,358,364,372,398,408,444,462,466,470,482,484,502,504,570	22
Pas de réponse (silence)	32,37,75,127,129,210,243,268,529,531	10
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots ou expression	2,9,11,28,33,41,45,55,74,80,90,104,106,110,122,132,144,146,148,152,156,166,168,184,200,205,209,211,213,217,221,225,229,231,237,255,263,267,271,275,279,283,285,289,300,307,316,321,327,329,339,341,354,336,376,400,432,434,454,456,460,472,480,491,516,520,526,530,542,543,545,548,550	73
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	23(je préfère),51,57(j'aime),173,180,233,247,291(j'aime),297,343(j'aime),345,354,374,382(je préfère),506(j'écoute),524,532(je préfère)	17
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme d'énoncés complexes	Avec parce que : 140(je préfère), 239,249,265,420 Avec pour que :160, 171	7

Prise de parole spontanée sous forme de mots et expressions	59,61,63,65,67,69,70,72,92,128,235,251,253,287,351,362,379,395,406,418,424,436,450,538,556,558	26
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	76(je préfère),84(je préfère),118(je préfère),125(on),130(on),195,198,247,261,269(je préfère),349(je veux),395(je), 448(j' aime) 474(je), 486(j' aime)	15
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés complexes	Avec mais : 19 Avec parce que :21(moi personnellement je préfère),96(j' aime bien...mais) 100(j' aime), 112(je préfère),120(je préfère),259(moi je préfère),273(je préfère)378(je pense)402(j' aimerais),412(j' aimerais),440(je préfère)514(j' aime),518(je préfère),536(je préfère),566(on),568(j' aime) Avec un pronom relatif : 98(je préfère), 108(je préfère), 522 (je) Propositions coordonnées : 136(on), 416 (j' aimerais), 458(je)	23
Réponse en L1	31(rejetée),88,94(rejetée),100(rejetée),142(rejetée),188 (connivence),195(connivence),245,257(traduction par un élève) ,273,298,300,331,368,410(traduction par un élève),422 (traduction par un élève),426,429,438,442,452,495(traduction par un élève),512	23/9
Prise de parole spontanée sous forme de questions		

Annexe 18 : Tableau des indicateurs de performances des apprenants en production orale - cours 3

Types de prises de parole des apprenants	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre des interventions (TP)
Réponse incorrecte	/	/
Réponse simple (oui/non)	162,239	2
Pas de réponse (silence)	161,238	2
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots ou expression	10,28,32,48,60,116,118,136,138,142,148,152,154,156,158,160,164,166,168,184,188,213,217,231,233,235,238,242,244,258,264,270,286,290,304,314	36
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	4,8,12,34,42,72,54,96,176,272,248,294,302,306	14
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné)	Avec mais : 182,194 Avec parce que : 50,316 Avec un pronom relatif : 225	4

sous forme d'énoncés complexes		
Prise de parole spontanée sous forme de mots et expressions	56,60,80,138,140,150,152,213,240,258	10
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	14,64,82,94,108,114,124,128,134,186,262,274,312,328	14
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés complexes	Avec parce que : 30(je suiscontre),46,50 Propositions coordonnées :172,200,320	6
Réponse en L1	102	1
Prise de parole spontanée sous forme de questions	/	/

Annexe 19 : Tableau des indicateurs de performances des apprenants en production orale- cours 4

Types de prises de parole des apprenants	Numéros des tours de parole (TP)	Nombre des interventions (TP)
Réponse incorrecte	2,18,20,22,24,26,57,60,61,65,166,242,250	13
Réponse simple (oui/non)	30,155,192,208,229,231,'251,253,255'(les élèves approuvent),257,295,297,299,301,305,331,390,420,459,463,487, 556, 560,607,609	25
Pas de réponse (silence)	109,156,167,219,235,377,473,604,613	9
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots ou expression	4,6,7,9,11,13,15,28,32,34,37,38,40,42,44,45,47,51,53,55,59,63,67,69,75,79,87,93,95,98,101,103,113,118,151,153,157,159,154,168,195,197,199,201,224,234,249,263,266,272,280,282,289,303,307,309,327,329,333,337,339,345,360,364,372,374,407,409,410,412,413,415,417,418,429,431,433,452,454,455,465,469,475,476,479,490,492,494,495,497,498,502,529,570,586,588	96
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	26(que j'aimerais),81,89,91,107,162,188,190,212,232,291(j'aime),319,357(j'aime),293,299,405,512,533(on),534,552(je parle de)	21
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné)	Avec parce que :100,111,180(j'aime),274,362(j'aime),447(j'aime),508,538(moi j'aime),572(j'aime) Proposition seule avec parce que :135 Avec un pronom relatif : 180 ,286,362,504, 508 ,578 Complétive : 284,	15

sous forme d'énoncés complexes		
Prise de parole spontanée sous forme de mots et expressions	103,115,117,144,146,172,173,238,263,270,278,342,349,350,351,353,397,405,481,483,485,611	22
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	138,149,170,186,190,193,214,220,224,319,347,355(j'aime),368,370,378,391,488,531	18
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés complexes	317 ,527 (j'aime...), 584(je préfère...)593(j'aime)601 (j'aime) Propositions avec parce que : 123,129,142,225,287,293,325 Proposition avec puisque : 206 Complétive : 461,500 Relative : 136 Avec lorsque : 160	17
Réponse en L1	457,566	2
Prise de parole spontanée sous forme de questions	423	1

Annexe 20 : Tableau des indicateurs de performances des apprenants en production orale - cours 5

Types de prises de parole des apprenants	Numéros des tours de parole	Nombre des interventions (TP)
Réponse incorrecte	113,114,115,129	4
Réponse simple (oui/non)	118,127,135,206,224,225,227,229,239,241,245,247,251,279,292	15
Pas de réponse (silence)	63,109,128,178,183,220,223,228,235,253,254	11
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme de mots ou expressions	2,3,6,7,10,23,37,42,44,56,50,65,67,79,81,89,91,101,104,106,108,138,144,145,147,148,149,151,152,156,155,159,165,167,168,172,188,190,200,204,211,215,255,256,262,268,281,282,284	48
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	39(je suis contre), 69,73,110,163(j'aime bien),174,186,198,213(je suis avec),241 (non j'ai pas besoin),243,249,(je regarde),266(non je suis pour),270,274 (je suis d'accord),290	16
Prise de parole en réponse à une question de l'enseignant (TP hétéro sélectionné) sous forme d'énoncés	14 (parce que)	1

complexes		
Prise de parole spontanée sous forme de mots et expressions	16,21,27,29,31,33,119,129,131,136,140(L1/L2)160,165,189,207,231,233,258,260,264,275,286	22
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés simples (avec un verbe)	17(je suis contre), 19(je regarde),83,116,194,196,202(« on »),217,219,237,243(« on »), 272 (j'ai donné des arguments),298,302(moi,je préfère)	14
Prise de parole spontanée sous forme d'énoncés complexes	296(je pense que) Avec « mais » : 39(je suis contre..) Avec parce que : 294 Avec et (proposition coordonnée) : 300 (je pense...)	4
Réponse en L1	41,54,56(ignorée),57,69,85,87,102,111 (demande d'explication),121,123,125,131,133,140,142,144,145, 161(digression),170 ,174,182,184,222,277	25/17
Prise de parole spontanée sous forme de questions	64,97	2

Annexe 21 : Transcription de l'entretien semi directif avec l'enseignant 1(cours1)

A : Bonjour

B : Re bonjour

A : Alors je vais vous poser des questions en rapport avec votre enseignement de l'oral

B : d'accord

A : Bien alors combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

B : J'ai 17 ans d'expérience dans l'enseignement du français

A : Ah d'accord, et depuis quand travaillez-vous dans cet établissement ?

B : Bientôt huit ans.

A : Ou avez-vous été formé ?

B : L'université d'Oran

A : A l'université d'Oran très bien donc vous avez une licence de l'université d'Oran

B : Oui c'est ça

A : Quelle méthode d'enseignement vous a-t-on enseigné lors de votre formation initiale?

C : C'est plus l'approche communicative et la méthode traditionnelle

A : Eet en classe, vous pratiquez quelle méthode d'enseignement pratiquez-vous ? Celle que l'on vous a enseignée lors de votre formation initiale? Lors des séminaires avec l'inspecteur (traditionnelle/communicative...)

B : Plutôt éclectique

A : D'accord. Bon si je vous dis « oral » quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit ?

Oral !

B : Oral les mots qui me viennent à l'esprit déjà c'est euh discuter c'est hum défaillance hum c'est des adjectifs qui sont en relation avec euh l'oral

A : D'accord et selon vous qu'est-ce que l'oral ? si on vous demande de définir l'oral, qu'est-ce que l'oral ?

B : L'oral c'est la euh l'oral pour moi c'est l'attitude euh à exprimer son vécu euh ses sentiments ses, besoin dans un cadre euh socialisé

A : Oui oui d'accord et...

B : Ah ! important

A : Oui !

B : euh bien que nous soyons hum dans une société qui est basée sur l'oral

A : Oui

B : Une société orale

A : D'accord

B : euh l'oral en français ne résout pas grand-chose en Algérie c'est à dire maîtriser l'oral en Algérie en résout pas grand-chose voilà

A : Oui d'accord euh et comment l'enseigner ? Selon vous

B : Oui voilà c'est-à-dire // c'est-à-dire / obliger les élèves à 'exprimer en français quel que soit les circonstances quel que soit c'est-à-dire quel que soit euh / ana moi personnellement il m'arrive de euh un élève s'il eut sortir de la classe euh je lui demande d'exprimer euh son vœux ou son but en français quel que soit le but et s'il y parvient je le laisse sortir sinon il ne sort pas

A : D'accord, bien existe-il selon vous des séances d'oral en classe ? et qu'en pensez-vous ?

B : Personnellement...

A : oui personnel votre avis personnel

B : Personnellement hum je ne pratique pas enfin je ne pratique plus cette activité depuis des années parce que euh hum pour la simple et bonne raison que que des élèves les élèves sont amenés à l'examen du baccalauréat à l'examen euh écrit

A : écrit oui

B : Voilà donc pour moi l'oral

A : Passe au secondaire

B : Voilà hum à cette étape-là c'est-à-dire deuxième année terminal c'est une perte de temps

A : et pour les élèves de première année ?

B : Ah ! il y a aussi il y a aussi le manque de temps sincèrement si j'avais plus de temps avec les classes de terminal je programmerai une séance d'oral à chaque fois mais cinq heures ne suffisent pas

A : donc pour les classes de deuxième année et terminal vous pensez qu'euh on devrait le reléguer au second plan

B : Au second plan

A : Et faire passer en priorité l'écrit

B : l'écrit voilà

A : parce qu'ils sont amenés à passer un examen une épreuve eu écrite

B : écrite voila

A : d'accord très bien

B : pour les premières années //oui euh / c'est euh pour la première année je euh c'est-à-dire je euh /je pense que euh c'est indispensable

A : D'accord

B : parce que euh parce qu'ils euh ils doivent euh ils doivent quand même euh maîtriser un peu l'oral.

A : d'accord et pour cette séance de l'oral est-ce que vous lui consacrez une séance pendant chaque séance séquence pédagogique ou\

B : pour les premières années oui

A : en première année oui et en deuxième et troisième année non !

B : non je euh je zappe carrément euh

A : vous zappez la séance

B : voila

A : D'accord d'accord ! euh vous travaillez davantage l'écrit

B : Davantage l'écrit surtout avec les élèves de deuxième année et troisième année parce qu'il n y a pas d'Oral en Algérie, il n y a pas de bac oral et pour la simple est bonne raison que les élèves sont défaillants en oral parce que euh au primaire et au CEM ils n'ont pas eu le euh la formation adéquate

A : d'accord quel objectif visez-vous en général durant la séance de l'oral ?

B : les objectifs dépendent euh du contenu de euh la séquence mais enfin mais l'objectif euh c'est à dire euh général c'est euh d'amener les élèves à reformuler

A : reformuler

B : voilà !

A : c'est sur la reformulation

B : plus ! des objectifs qui (inaudible) mais le premier objectif demeure la reformulation

A : et comment vous les évaluez à l'oral ? Quels sont vos critères d'évaluation ?

B : comment j'évalue mes élèves à l'oral ? /Alors ça se fait au fur et à mesure qu'ils interviennent/

A : d'accord et vous vous basez sur quels critères ?

B : moi je me base surtout sur le contenu du message c'est-à-dire qu'est ce que l'élève veut me communiquer ainsi qu'à l'ensemble de la classe / s'il a compris la question / si si il s'implique par exemple dans le débat / s'il apporte de bons arguments s'il est à l'aise en s'exprimant s'il est spontanée et puis par la suite je corrige les erreurs s'il y en a / le plus important pour moi c'est que l'élève puisse parler

A : d'accord

B : mais uniquement avec les première années

A : D'accord très bien et comment concevez-vous l'activité de l'oral ? euh le déroulement d l'activité

B : déroulement d'activité euh généralement euh c'est un document audiovisuel

A : ehein vous utilisez beaucoup plus des supports audio et visuel

B : voilà ! c'est pour intéresser les élèves parce que euh parce que euh c'est la euh parce que d'après ce que j'ai constaté les élèves sont plus attirés par euh

A : tout ce qui est audiovisuel

B : tout ce qui est audiovisuel tout ce qui bouge

A : D'accord sinon vous n'avez pas recours aux jeux de rôle, simulation

B : euh non !

A : Non/ et le débat ?

B : Ah ! les débats si euh quand il s'agit d'un texte argumentatif si

A : d'accord

B : parce que euh l'activité elle est liée à enfin chaque type c'est-à-dire chaque type euh chaque type d'activité d'oral est liée à euh

A : la séquence

B : à la séquence au au euh bute euh poursuivi euh par euh par euh par la séquence

A : par le projet d'accord et ces activités proviennent d'où ? généralement c'est dans le manuel sur internet ou... ?

B : généralement internet

A : internet d'accord

B : voilà ! parce que euh parce que eu l'actuel génération qui est habitué à à l'écran soit l'écran du portable soit du pc etc. à tous ce qui bouge

A : euh le débat concernant le débat est ce que c'est une activité que vous développez en class ?

B : euh je fais le euh c'est-à-dire je euh j'instaure un débat c'est-à-dire en séance d'oral avec des classes de langues étrangères

A : D'accord

B : euh dans le texte argumentatif c'est dans le projet du texte argumentatif

A : D'accord

B : c'est-à-dire je ne le fais pas avec les philos terminal ou avec les philos deuxième année parce que eu parce que ils ont des lacunes énormes ils ont honte de s'exprimer

A : D'accord : vous préférer ne pas le faire avec

B : je ne le fais pas euh avec une classe qui ne maîtrise pas bien l'oral c'est-à-dire qu'ils n'ont pas un bagage linguistique

A : d'accord

B : mais c'est-à-dire pendant le déroulement du cours euh si euh si le cours s'y prête c'est-à-dire si le contenu du cours s'y prête je peux instaurer un débat entre euh entre les élèves.

Texte argumentatif !

A : d'accord oui, et vous faites travailler euh les élèves pendant le débat ? En petit groupe ou il y a une préparation préalable ou c'est spontané ?

B : préparation préalable généralement préparation préalable

A : D'accord

B : on leur demande de préparer à la maison c'est à dire euh les grandes lignes c'est-à-dire euh des questions par exemple c'est-à-dire euh euh il y a un débat entre euh en trois groupes

A : D'accord et euh pendant le cours est ce que les apprenants sont très encadrés par vous-même ou ils sont complètement autonomes

B : oui trop trop trop trop j'ai tendance à vouloir contrôler et ça c'est n point négatif

A : d'accord

B : oui c'est un point négatif que j'ai j'aime j'aime bien euh je veux dire je ne fais pas assez confiance aux élèves tu vois donc généralement je contrôle trop et après je me rends compte que euh je ne les laisse pas s'exprimer voilà

A : et vous ne faites rien pour essayer de changer ?

B : j'essaie mais je n'y arrive pas j'y parviens pas !

A : c'est une habitude qui est bien ancré alors

B : voilà c'est culturel

A : c'est culturel !

B : je suis dirigeant

A : ah vous êtes dirigeant

B : voilà !

A : d'accord très bien- euh et alors selon vous quel est le rôle du professeur dans un débat ?

B : augmenter les débats, éviter les dérapages, éviter les sorties euh les hors sujets, éviter les dégressions

A : D'accord ...

B : euh bon normalement normalement ça devrait être hum le but d'un débat c'est de permettre l'élève de s'exprimer librement mais culturellement parlant moi il m'arrive de euh se me rendre compte de euh me trouver entraîné de euh les censurer parfois

A : d'accord !

B : voilà !

A : la censure elle se fait à quel niveau ? c'est c'est beaucoup plus au niveau des idées ou niveau des euh c'est sur le niveau grammatical euh niveau linguistique

B : Le niveau linguistique c'est pas censuré

A : c'est beaucoup plus culturel

B : c'est beaucoup plus culturel parce que parfois il y a des élèves qui sortent du cadre qui cherchent à faire le clown donc ça fait perdre du temps généralement j'ai peur que ça me fasse perdre du temps

A : d'accord

B : peut être que euh peut être euh si je laisse les élèves s'exprimer librement peut être qu'ils apporteraient quelque chose de nouveau mais euh puisqu'on est cadré par le temps donc je préfère la ou il y a un dérapage je coupe je censure

A : d'accord très bien euh

B : d'ailleurs c'est une remarque qui m'a été faite l'inspecteur

A : d'accord il vous a fait ce reproche

B : il euh il m'a écrit dans enfin dans son rapport « vous avez tendance à être dirigeant laissez les élèves s'exprimer

A : d'accord

B : donc je reprends des termes utilisés par un inspecteur

A : d'accord est ce que vous pensez que les apprenants apprécient ce genre d'activité ?

B : oui oui et comment !

A : bon est ce que le débat selon vous leur permet de s'exprimer spontanément à l'oral ? est-ce que c'est un moyen pour les débloquent à l'oral ? est ce que c'est difficile ?

B : oui quand même oui bien que euh c'est difficile c'est-à-dire euh/ ça dépend des élèves ça dépend du niveau d'élève son niveau culturel, etc. il y a des élèves euh /qui s'expriment euh/ librement parce que à la maison il y a une culture de euh dialogue etc

A : donc ça serait beaucoup plus des facteurs euh il y a des facteurs socio-culturels

B : et linguistique aussi parce qu'il y a des élèves avec des lacunes ils ne peuvent pas même si euh /même s'ils euh/ ont des choses intéressantes à dire euh l'outil langue ils ne l'ont pas

A : oui d'accord et est ce qu'il y a des sujets ou des thèmes que les apprenants n'aiment pas aborder ?

B : des sujets ou des thèmes qui n'ont pas euh je m'arrange toujours dans le choix de l'activité de l'oral à euh à aborder des thèmes euh politiquement corrects culturellement corrects

A : d'accord

B : ça je / je c'est-à-dire quand je choisis un sujet euh c euh c euh c'est plus à partir de ce facteur pour qu'il n'y ait pas pour qu'il n'y ait pas de dérapage ou de blocage

A : d'accord suivez-vous des formations officielles pour compléter votre formation ?

B : Non informel

A : Ah ! Sinon que faites vous pour cela ? C'est informel ? comment ça informel ?

B : Euh je bouquine

A : Oui

B : Euh je consulte euh des sites régulièrement sur internet

A : D'accord qui portent sur ?

B : le FLE.

A : Le FLE très bien, vous avez des noms de site euh

B : Oasis

A : Oasis

B : FLE

A : Et pendant les séminaires euh vous n'êtes pas formé pour euh vous recevez pas une formation pendant les séminaires ? ça se passe comment ?

B : bon pendant les séminaires comment ça se passe, euh les séminaires se passent généralement de la manière suivante : l'inspecteur répartie les profs présents en atelier et chaque eh chaque groupe d'enseignants

A : d'accord

B : est présidé par euh je peux dire présidé ?

A : bien sûr

B : est présidé par euh un ancien

A : D'accord

B : et chaque groupe prépare une séquence.

A : D'accord

B : Et à la fin du séminaire euh on tient euh chaque groupe enfin chaque atelier bon aura à préparer un projet

A : tout un projet ! ou une séquence

B : La ! Chaque groupe aura une séquence

A : Ah ! D'accord

B : après on obtient un projet

A : D'accord, ok

B : Donc euh les eh les cours modèles, on en a euh presque jamais eu

A : D'accord

B : Donc on a une formation sur le tas si tu veux

A : D'accord

A : Oui d'accord oui ! C'est pas évident eu si vous avez suivi d'autres formations, vous en avez pas suivi de toute façon – et pendant vos séminaires quelle méthode d'enseignement vous a-t-on demandé de euh d'utiliser pour euh

B : La méthode APC

A : l'approche par compétence

B : L'approche par compétence

A : D'accord

B : Bon on a euh on a on nous donne quand même c'est-à-dire euh les euh c'est-à-dire les directives des inspecteurs sont plutôt des directives d'ordre théorique ça veut dire tu n'as pas le droit à un cours modèle fait par l'inspecteur lui-même euh en général on t'aide dans les directives mais de manière théorique.

A : D'accord

B : donc à toi de tirer le jus de ce qui est dit euh de ce qu'a dit le euh

A : L'inspecteur

B : L'inspecteur oui

A : merci d'avoir répondu à toutes mes questions

B : je t'en prie pas de soucis

Annexe 21 : Transcription de l'entretien semi directif avec l'enseignante2 (cours2)

A : Bonjour

B : bonjour

A : Alors aujourd'hui je vais vous poser une série de questions qui va porter essentiellement sur vos pratiques de classe et sur votre enseignement de l'oral

B : oui d'accord

A : depuis quand enseignez-vous ?

B : depuis près de 9ans

A : ah d'accord, et depuis quand travaillez-vous dans cet établissement ?

B : depuis que j'ai commencé à enseigner.

A : ou avez-vous été formé ?

B : l'université de Mostaganem

A : vous avez quel diplôme ?

B : J'ai une Licence de Français

A : d'accord. Et quelle méthode d'enseignement vous a-t-on enseigné lors de votre formation initiale?

C : l'approche communicative

A ; et en classe, vous pratiquez quelle méthode d'enseignement pratiquez-vous ? Celle que l'on vous a enseignée lors de votre formation initiale? Lors des séminaires avec l'inspecteur (traditionnelle/communicative...)

B : toujours la communicative avec l'approche par compétences, mais je suis plus du côté de la communicative

A : d'accord euh quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit si je vous dis « oral » je veux dire le français oral

B : euh je pense à parler ou à s'exprimer

A : d'accord et selon vous qu'est-ce que l'oral ?

B : pour moi bon euh en tant que professeur c'est-à-dire de la langue française l'oral c'est essayer de faire parler l'élève /c'est faire parler l'élève

A : d'accord c'est faire parler l'élève donc et selon vous euh / comment l'enseigner et comment l'apprendre ?

B : pour moi je propose toujours un sujet par exemple /par exemple la polygamie un sujet

A : oui

B : et je donne la parole aux élèves qu'est ce qu'ils pensent/ ils proposent des arguments, ils sont pour ou contre, qu'est ce qu'ils pensent de ce mot etc je donne la parole aux élèves

A : d'accord / euh / et vous travaillez d'avantage l'écrit ou l'oral ? et pourquoi ?

B : non c'est l'écrit oui c'est l'écrit qui est exigé

A : d'accord

B : on essaie de faire l'oral de temps en temps mais on insiste sur l'écrit

A : d'accord euh/ dans vos cours pendant les séances de l'oral si un élève ne comprend pas bien vos propos qu'est-ce que vous faites ?

B : c'est-à-dire qu'est-ce que je fais pendant la séance de l'oral ?

A : oui

B si l'élève ne comprend pas c'est ça ?

A : oui

B : ici je reformule

A : d'accord

B : Je donne des exemples de l'actualité pour rapprocher le sens

A : d'accord

B : je reformule je préfère reformuler au début avant de traduire

A : d'accord

B : parce que des fois on est obligé de traduire, mais avant j'essaie de reformuler à chaque fois et de donner des exemples de l'actualité

A : d'accord et euh si les élèves

B : et des fois ils nous arrivent que le même élève ne comprend pas donc là je suis obligé de traduire le mot clé dans la langue maternelle de l'élève je traduis que le mot clé pour faire bien sûr euh démarrer le cours

B : et des fois je donne des exemples euh en impliquant c'est-à-dire j'introduis les élève en impliquant des élèves par exemples X à fait ceci une fois Y s'est disputé avec X alors X qu'est-ce qu'il a fait etc. donc j'essaie toujours de faire rapprocher le sens au élèves mais je donne jamais la réponse

A : d'accord et euh existe-il des séances d'oral en classe ?

B : euh pour les inspecteurs il y a ceux qui exigent une séance de l'oral

A : d'accord

B : d'autres au contraire prétendent que l'oral existe dans toutes les séances c'est-à-dire la grammaire la conjugaison etc

A : d'accord

B : donc pour nous moi j'adore cette séance car elle nous fait découvrir les idées et les capacités des élèves c'est-à-dire je je j'ajoute une séance de l'oral même si l'inspecteur est contre euh cette séance

A : d'accord

B : personnellement hein !

A : d'accord et quel objectif visez-vous généralement lors de la séance de l'oral ?

B : c'est améliorer le français des élèves

A : d'accord améliorer c'est beaucoup plus sur le plan linguistique

B : oui

A : d'accord et euh bon pour ce qui est de l'évaluation de l'oral comment est-ce que vous évaluer vos élèves ?

B : pour l'évaluation je donne une grande grande importance à l'évaluation de cette séance pourquoi premièrement personnellement je donne la note à celui qui prend la parole qui participe il commet des erreurs ou non je lui donne sa note pourquoi pour encourager les autres pour ne pas avoir peur de cette séance je dis très bien même pour une seule phrase si l'élève est euh capable de rédiger de s'exprimer c'est-à-dire de rédiger une phrase correcte je dis très bien comme ça pour les encourager et les élèves bien sûr de cette façon attendent cette séance impatiemment ils adorent cette séance

A : d'accord une manière donc de les encourager donc il n'y a pas des critères j'allais dire

B : oui je les encourage je mets toujours mon carnet de note sur le bureau quand j'interroge quelqu'un je mets directement la note parce qu'il a pris la parole il a eu le courage et il s'est exprimé devant tout le monde et en français

A : d'accord donc le critère d'évaluation selon vous c'est euh le courage de / euh l'élève a le courage de prendre la parole

A : donc de manière générale vous suivez quelle trame pendant votre cours de l'oral ?

B : de manière générale je procède toujours je commence par un petit rappel du cours précédent ensuite je pour l'oral hein ?

A : oui

B : j'annonce le sujet qu'on veut traiter en classe j'annonce au début déjà pour la réaction des apprenants pour voir s'ils ont compris le thème ! J'annonce et j'attends leurs réactions je les laisse s'exprimer sur le sujet proposé pour voir leur degré de compréhension

A : d'accord

B : c'est la méthode que je suis durant la séance de l'oral

A : ah d'accord donc vous portez le sujet sur le tableau vous / vous attendez que les élèves

B : non non pas forcément pas forcément pour l'oral des fois je n'utilise pas le tableau j'écris la date et j'écris séance de l'oral je laisse la liberté totale aux élèves.

A : d'accord

B : des fois ce sont les élèves qui choisissent le sujet

A : d'accord

B : pas le thème le sujet

A : d'accord et alors donc euh c'est beaucoup plus euh selon vous quand vous travaillez sur la production orale vous utilisez donc quelle activité ?

B : comment ?

A : pour faire travailler la production orale ça serait beaucoup plus des thèmes que vous proposez comme activité euh

B : oui oui oui je propose le thème et je laisse l'élève parler

A : oui, euh et donc le débat est-ce que c'est une activité que vous développez en classe

B : comment ?

A : le débat ! Concernant le débat est-ce que c'est une activité que vous développez en classe et pourquoi ?

B : oui je le fais parce que c'est très important parce que ça aide les élèves à s'exprimer

A : et vous procédez comment ?

B : au début j'explique le thème j'essaie de donner des exemples de faire rapprocher le sens un peu aux élèves et après bien sûr je demande indirectement des arguments et je trouve par exemple qu'il y a des élèves qui sont pour d'autre qui sont contre etc donc ici commence le débat, pourquoi pourquoi es-tu contre ton camarade ? pourquoi X a proposé ceci pourquoi Y a proposé cela et ici on commence notre débat bien sûr

A : d'accord

B : et j'interdis jamais mes élèves euh pardon je ne contredis jamais mes élèves je c'est-à-dire je leur laisse la liberté d'expression alors ils sont libres de s'exprimer

A : d'accord donc c'est à vos élèves d'intervenir au fur et à mesure et vous vous assumez quel rôle euh qu'est-ce que vous faites pendant ces séances ?

B : quel rôle moi je j'oriente toujours j'oriente

A : d'accord

B : je corrige en cas d'erreur

A : d'accord

B : ah et euh j'utilise toujours le mot euh la phrase « je ne suis pas convaincue » pour encourager les élèves à chercher des arguments etc

A : alors quel est selon vous le rôle d'un professeur lors d'un débat ?

B : c'est orienter ses élèves, c'est les pousser à proposer des arguments pertinents et en utilisant toujours ma phrase la célèbre phrase « je ne suis pas convaincue » voilà si l'argument c'est-à-dire ne me plait pas s'il est un peu loin du débat de notre sujet pour ne pas intimider l'élève je lui dis : « Je ne suis pas convaincue cherche un autre argument pour nous convaincre »

A : d'accord est ce que euh est ce que selon vous le débat leurs permet de s'exprimer spontanément à l'oral ? est-ce que c'est un moyen de les débloquent ? est ce que c'est difficile ?

B : oui pas pas pas très difficile et c'est très compliqué surtout avec les élèves timides

A : d'accord

B : et avec le temps c'est-à-dire ils essaient à chaque fois de s'adapter avec leurs camarades avec la séance ils essaient de bien sûr de discuter des différents sujets proposés

A : et quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement de l'oral ?

B : euh pour l'enseignement de l'oral j'ai des difficultés énormes c'est-à-dire on a toujours des élèves qui tentent de s'exprimer en leur langue maternelle c'est-à-dire ils lèvent même le doigt et quand ils répondent ils essaient toujours quand ils répondent ils essaient toujours de t'expliquer en arabe une chose qu'on accepte pas bien sûr en classe

A : d'accord

B : il y a d'autres élèves qui proposent des mots et pas de phrases bien formulées des mots ! comme ça

A : oui

B : il y a d'autre élèves aussi des élèves timides qui ne prennent pas la parole mais écrivent ce qu'ils pensent et à la fin de la séance ils me donnent leurs écrits

A : d'accord

B : tu as compris

A : oui

B : c'est à dire des élèves qui n'osent pas prendre la parole devant leurs camarades

A : d'accord et euh est ce que les apprenants sont très encadrés ? est-ce que vous les encadrez beaucoup ou ils sont autonomes ?

B : comment ?

A : est-ce qu'ils sont très encadrés ? est-ce que vous les encadrez

B : bien sûr ben sûr j'interviens à chaque fois

A : donc ils ne sont pas autonomes ?

B : comment ?

A : ils sont libres de s'exprimer mais ils ne sont pas autonomes

B : oui ils sont libres mais j'interviens à chaque fois pour expliquer des fois pour reformuler des fois pour corriger une prononciation

A : d'accord

B : oui je j'interviens à chaque fois

A : bon pour ce qui est de la didactique de l'oral est ce que vous êtes formé en didactique de l'oral ?

B : non non non non c'est par expérience que je le fais

A : ah d'accord

B : on on n'est pas formé en cette matière non

A : Donc je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à mes nombreuses questions

B : il n'y a pas de quoi

Annexe 22 : Transcription de l'entretien semi directif avec l'enseignante3 (cours3)

A : Bonjour, bon je vais / euh je vais vous poser un certain nombre de question ne rapport avec l'oral et vos pratiques

B : Oui / je vous écoute

A : vous enseignez depuis longtemps ?

B : j'enseigne depuis 13ans

A : ah d'accord / toujours dans ce lycée?

B : non euh j'ai déjà enseigné dans un autre lycée et je / je suis j'exerce dans ce lycée depuis 2ans

A : ah d'accord, et depuis quand travaillez-vous dans cet établissement ?

B : bientôt huit ans.

A : ou avez-vous été formé ?

B : université d'Alger

A : Quelle méthode d'enseignement vous a-t-on enseigné lors de votre formation initiale?

C : c'était l'approche communicative

A ; et en classe, vous pratiquez quelle méthode d'enseignement pratiquez-vous ? Celle que l'on vous a enseignée lors de votre formation initiale? Lors des séminaires avec l'inspecteur (traditionnelle/communicative...)

B : toujours communicative

A : d'accord / euh si je vous dis oral/ quels mots vous viennent à l'esprit?

B: l'oral pour moi/ c'est un outil/ c'est un outil de communication

A : d'accord donc l'oral c'est la communication et il vous fait penser à quoi ?

B : le mot oral me fait penser à tout ce qui est contraire d'écrire/ ça veut dire l'élève ou l'enseignant doit utiliser seulement la communication orale et non pas écrite

A : donc vous l'opposé à l'écrit

B : oui c'est bien ça oui

A : et vous l'enseignez comment ?

B : généralement je me base, pour amorcer le cours, sur par exemple une citation ou autre pour introduire le thème que l'on va traiter ensemble

A : d'accord

B : sinon parfois euh j'utilise un texte puis à partir du thème proposé dans le texte et bien je leur pose des questions et on discute ensemble à propos du thème par exemple je leur demande leur avis sur ce thème

A : donc soit une citation ou un texte support

B : oui généralement c'est comme ça que je procède

A : vous pensez que l'oral est important dans l'enseignement / apprentissage du FLE ? vous pensez qu'il existe dans nos classe ?

B : oui je pense que l'oral est important dans l'apprentissage d'une langue mais je vous avoue qu'il m'arrive de zapper cette séance

A : ah oui, et pourquoi ?

B : parce que/ euh/ parce qu'on a des élèves qui ne participent pas, je parle de mes élèves

A : même si on vous l'impose

B : euh oui même si on nous l'impose donc je passe directement à la séance de l'écrit / mais c'est important tout de même

A : et donc vous travaillez davantage l'écrit ou l'oral?

B : l'écrit moi j'insiste beaucoup sur l'écrit

A : d'accord , pourquoi ?

B : parce que l'objectif de chaque séquence c'est la production écrite

A : et quand il vous arrive de faire des séances d'oral, vous visez quels objectifs ?

B: l'objectif de l'oral pour moi c'est améliorer le français des élèves ils doivent apprendre à s'exprimer correctement dans cette langue /C'est leur donner la chance de s'exprimer et de pratiquer une langue que la plupart d'entre eux n'emploient pas euh / n'utilisent pas au quotidien.

A : d'accord

B : ils doivent aussi/ euh ils doivent développer une bonne prononciation, maîtriser les règles de langue la syntaxe, etc. ils doivent surtout apprendre à / à éviter les fautes

A : et pour l'évaluation, vous les évaluez comment ? Quels sont vos critères d'évaluation ?

B : Ben moi euh personnellement ?

A : oui

B : j'évalue surtout le côté langue parce que euh / c'est avant tout un cours de langue donc /euh j'évalue la langue en premier c'est-à-dire la prononciation le débit l'intonation le lexique la construction des phrases, etc. donc j'évalue de manière générale les propos de mes élèves et je les corrige au cours de la leçon

A : donc vous accordez une grande importance/ euh / vos critères c'est surtout la langue

B : oui

A : vous utilisez quelles activités pour faire travailler vos élèves à l'oral ?

B : généralement quand je fais cette séance parce que je vous ai dit que je la zappais souvent (rire)

A : oui (rire) / je propose un thème en relation avec la séquence et on discute

B : donc c'est des sujets de discussion

A : oui on discute à propos de sujets variés

A : et le débat / le débat est ce que c'est une activité que vous développez en classe ?

B : euh oui assez oui /

A : et pourquoi ?

B : parce que c'est important / ça leur permet de s'exprimer / d'exprimer un point de vue/ des idées et donc ça développe leur capacités de parler et de / euh / s'exprimer

A : donc pour vous c'est un moyen d'expression

B : oui ça leur permet de s'exprimer / de parler en classe

A : d'accord et comment faites-vous travailler le débat en classe ?

B : et bien je porte le sujet sur le tableau je leur demande de le lire / je leur laisse le temps de réfléchir

A : d'accord donc vous leur donner le temps de réfléchir

B : oui parce qu'ils sont faibles / ils ont besoin euh de réfléchir à ce qu'ils vont dire/ d'écrire sur une feuille

A ; d'accord

B : parfois je les fais travailler euh en groupe par exemple euh je partage la classe en deux groupes / ceux qui sont par exemple pour et ceux qui sont contre / et après euh et bien ils me donnent leurs arguments par exemple et je leur pose des questions en relation avec le sujet

A : oui ça peut les motiver

B : oui c'est vrai

A : et le rôle de l'enseignant dans un débat selon vous

B : il doit situer les lacunes de ses élèves et les corriger et les pousser à parler simplifier les questions, etc./

A : donc simplifier la tâche

B : oui et c'est le médiateur dans le débat normalement

A : est ce que vous rencontrez des difficultés dans cette activité ?

B : oui j'en rencontre beaucoup

A : comme par exemple ?

B : c'est difficile surtout pour faire parler les élèves / ils n'y arrivent pas/ ils euh / ne peuvent pas des fois / ils ont des difficultés de langue/ c'est difficile pour eux alors euh / ils sont désintéressés.

A : ils ne sont pas motivés

B : oui et J'essaie / euh / j'essaie toujours de leur proposer des sujets disons euh / des sujets pour jeunes adolescents / des sujets qui les branchent

A : et généralement durant ces séances, vous encadrez vos apprenants ou ils sont complètement autonome ?

B : je les oriente hein / oui je les encadre et j'interviens pour reformuler et expliquer, pour corriger les fautes de langue parce qu'ils sont faibles

A : donc toujours un problème de niveau

B : oui et donc je les aide mais je corrige indirectement et euh/ je les pousse en quelque sorte à reprendre leur phrase / ils reprennent leur phrase euh / avec la correction / en intégrant la correction si vous voulez

A : donc vous reformulez en quelque sorte

B : oui je reformule les réponses incorrectes sur le plan de la langue

A : d'accord et est ce que vous avez suivi une formation en didactique de l'oral durant les séminaires pédagogiques ? Est ce qu'on vous a présenté ou proposé un modèle à suivre comme pour le débat par exemple ?

B : ah les séminaires sont plus axés sur l'écrit ou sur la syntaxe /

A : ah !

B : oui on nous a juste parlé de la nouvelle réforme et de la place de l'oral dans la nouvelle réforme et de manière générale comment travailler l'oral c'est-à-dire les moyens audio visuels par exemple

A : d'accord c'est beaucoup plus la proposition de supports

B : oui c'est bien cela

A : ok je vous remercie d'avoir répondu à toutes ces questions

B : il n'y a pas de quoi / (bla mziya)

Annexe 23 : Transcription de l'entretien semi directif avec l'enseignant 4 (cours4)

A : Bonjour cher collègue je vais vous poser des questions qui portent sur votre pratique d'enseignant et sur l'oral

B : oui je t'écoute

A : vous enseignez depuis quand ?

B : ah j'enseigne depuis plus de quinze ans

A : ah ben quand même

B : et oui les années passent vite ! dix huit ans déjà ah d'accord, et depuis quand travaillez-vous dans cet établissement ?

B : 11 ans

A : ou avez-vous été formé ?

B : l'université d'Oran

A : et on vous a enseigné quelle méthode d'enseignement ?

C : et bien on nous a enseigné l'approche communicative mais nos enseignants suivaient à l'époque la méthode traditionnelle

A ; et en classe, vous pratiquez quelle méthode d'enseignement pratiquez-vous ? Celle que l'on vous a enseignée lors de votre formation initiale? Lors des séminaires avec l'inspecteur (traditionnelle/communicative...)

B : et bien je suis les directives et on nous demande d'enseigner actuellement avec les méthodes communicatives

A : oui c'est bien vrai / euh et si je vous dis oral quels sont les mots qu'est ce qui vous vient à l'esprit ?

B : les mots qui me viennent à l'esprit sont vocabulaire, parler, s'exprimer couramment/ euh idée, argument, expression de visage, émotion, intelligence, etc

A : ah d'accord et pour vous enseigner l'oral signifie quoi ?

B : enseigner l'oral pour moi c'est arriver pendant la séance euh à faire parler le maximum d'élèves même les plus timides hein

A : d'accord et vous faites comment pour les faire parler ?

B : Et pour les faire parler je propose des thèmes variés qui sont susceptibles de les intéresser euh c'est-à-dire des sujets d'actualité

A : donc des sujets variés

B : oui il ne faut pas oublier que ce sont des ados donc (ena) je vise la communication/ mais je mets tout en œuvre pour les faire parler / euh je je les pousse si tu veux en quelque sorte / je les encourage / j'aime bien quand ça bouge/ un cours ça doit être vivant

A : d'accord et pour vous est ce qu'il existe des séances d'oral en classe ?

B : oui bien sûr et puis c'est important /

A : pourquoi ?

B : l'oral est très important surtout dans des situations réelles l'élève va se retrouver dans un autre contexte c'est bénéfique pour eux

A : oui c'est vrai

B : et dans le programme on retrouve l'oral surtout avec la nouvelle réforme

A : oui la nouvelle réforme met l'accent sur l'oral et vous travaillez davantage l'écrit ou l'oral ?

B : les deux sont importants je ne peux pas faire de l'oral sans l'écrit et je ne peux pas faire d'écrit sans l'oral je donne la consigne j'explique

A : donc l'oral pour vous c'est important

B : oui tout à fait

A : et quels sont vos objectifs ?

B : Pour moi l'objectif / ben il est / il est double en fait c'est apprendre à maîtriser la langue et à transmettre l'essentiel d'un message c'est-à-dire euh communiquer.

A : donc des objectifs communicatifs

B : oui parce que dans le cadre de l'approche communicative on doit amener l'élève à communiquer / c'est la communication

A : donc on revient toujours à la communication

B : oui c'est le premier objectif / il faut qu'ils apprennent à communiquer en français

A : et vous l'évaluez comment ? c'est quoi vos critères ?

B : je les évalue au fur et à mesure que j'avance dans le cours

A : comment ça ?

B : c'est-à-dire que je corrige petit à petit leurs réponses je pose des questions et j'interviens à chaque fois pour c'est-à-dire corriger des fautes de langue etc mais je ne donne pas de note ils n'ont pas de note à l'oral

A : ah ils ne sont pas notés

B : oui mais je le comptabilise comme une participation

A : dans l'évaluation continue

B : oui sinon ils ne parleront jamais hein ! ils fonctionnent euh ils fonctionnent avec la note !

A : oui (rire) et quelles sont les activités que vous utilisez en classe pour les faire travailler à l'oral.

B : ah ça dépend de euh la séquence / c'est surtout euh / je propose un thème / bien sûr il doit euh / il doit porter sur la séquence

A : d'accord

B : par exemple pour la séquence de la vulgarisation scientifique je / je leur demande de présenter euh / un exposé en groupe

A : et le débat ?

B : oui aussi / oui je le fais très souvent / pour moi le débat bon le débat euh / ça permet/ ça permet de les débloquent à l'oral

A : vos procédez comment ?

B ; quand il s'agit du débat ou de l'exposé ?

A : non plutôt du débat

B : j'annonce le sujet qu'on qu'on veut traiter en classe / je le négocie avec mes élèves et on propose ensemble le thème

A : ah vous le négocier alors

B ; oui ça m'arrive / on choisit ensemble un sujet

A : d'accord

B : donc j'annonce au début déjà pour voir la réaction des apprenants pour voir s'ils ont compris le thème ! J'annonce et j'attends leurs réactions je les laisse s'exprimer sur le sujet proposé pour voir leur degré de compréhension

A : et selon-vous, l'enseignant doit assumer quel rôle dans le débat ?

B : son rôle c'est d'animer le débat et d'apporter de l'aide à ses élèves / d'aider euh les élèves je dirai pour les faire avancer / il doit attirer leur attention et débloquent

A : débloquent

B : oui débloquent les élèves en difficultés

A : ah en parlant de difficultés / vous rencontrez quelles difficultés / dans le débat toujours ?

B : ah ben si on a une classe avec des élèves ayant/ euh disons un niveau de langue limité et bien euh / oui en effet c'est difficile ils sont très timides et ils ne veulent pas parler/ et c'est plutôt / euh / je trouve que c'est frustrant comme situation

A : oui ça se comprend et est ce que vous les encadrez ou bien ils sont autonomes ?

B : de manière générale oui je les encadre beaucoup

A : ah et pourquoi ?

B : pourquoi ? ben parce que euh/ parce que je suis obligé d'intervenir à chaque fois pour les aider par exemple s'il ne trouve pas le mot ou l'expression qui convient ou alors lorsqu'ils sont bloqués je corrige à chaque fois et j'aide mes élèves à prendre la parole

A : d'accord

B : parfois ils ne comprennent pas la question généralement je reformule et je répète jusqu'à ce qu'ils répondent / il ne faut pas oublier qu'ils ont un niveau assez euh / faible

A : donc vous intervenez et corriger les productions des élèves

B : oui exactement

A : d'accord et concernant votre formation, est ce que vous avez suivi une formation en didactique de l'oral durant les séminaires pédagogiques ? est ce qu'on vous a présenté un modèle par exemple pour enseigner l'expression orale ?

B : bon pendant les séminaires on nous présente pas de modèles mais beaucoup / et euh l'inspecteur insiste sur l'utilisation de documents authentiques pour faire parler les élèves et sur la nécessité de faire de l'oral en classe mais des modèles on en a eu beaucoup plus pour la compréhension de l'écrit

A : d'accord, je vous remercie

B : pas de problèmes

Annexe 24 : Transcription de l'entretien semi directif avec l'enseignante5 (cours5)

A : Bonjour chère collègue je vais vous poser des questions qui portent sur votre pratique d'enseignant et sur l'oral

B : oui allez-y

A : vous enseignez depuis quand ?

B : depuis 4ans

A : donc vous êtes assez nouvelle !

B : oui si l'on veut (rire)

A : ou avez-vous été formé ?

B : A l'université de Blida

A : d'accord. Et on vous a enseigné quelle méthode d'enseignement pendant votre cursus universitaire ?

C : l'approche communicative et euh aussi l'approche par compétences

A ; et en classe, vous pratiquez quelle méthode d'enseignement pratiquez-vous ? Celle que l'on vous a enseignée lors de votre formation initiale? Lors des séminaires avec l'inspecteur (traditionnelle/communicative...)

B : l'approche par compétences parce que / et bien parce que les inspecteurs insistent sur cette approche justement

A : euh / si je vous dis oral quels sont les mots qu'est ce qui vous vient à l'esprit ?

B : pour moi l'oral c'est euh discuter, parler /et euh aussi s'exprimer librement

A : ah d'accord donc c'est discuter et s'exprimer

B : oui je le vois comme ça

A : et pour vous enseigner l'oral signifie quoi ?

B : alors tout dépend de euh de l'activité, si c'est un support visuel, on doit exposer le support et on laisse les élèves faire leurs interactions.

A : d'accord

B : et si c'est une question je plaque la question au tableau je la porte hein sur le tableau et euh/ après c'est aux élèves de euh de réagir au thème de la question et je les guide de temps en temps.

A : donc c'est soit un thème de discussion soit l'audiovisuel

B : oui exactement

A : d'accord et vous faites comment pour les faire parler ?

B : Et bien je propose des thèmes motivants pour les jeunes de leur âge voilà

A : donc des sujets variés

B : oui c'est important sinon ils ne prendront pas la parole / il faut les faire parler

A : d'accord et pour vous est ce qu'il existe des séances d'oral en classe ?

B : oui euh / oui c'est important

A : pourquoi ?

B : je crois qu'à partir de l'oral on arrive à s'exprimer, ça les débloque/ c'est aussi communiquer avec les autres / c'est une séance ou bien euh la séance de l'oral est une séance importante voilà pour amener je ne sais pas euh l'élève euh à parler discuter avec les autres / avec des exposés / l'inspecteur a insisté pour qu'on fasse cette séance.

A : ah oui c'est dans le cadre de la nouvelle réforme

B : oui parce que / euh / la nouvelle réforme l'exige

A : oui la nouvelle réforme met l'accent sur l'oral et vous travaillez davantage l'écrit ou l'oral ?

B : pour moi/ euh / les deux sont importants mais c'est plus l'écrit euh parce que à la fin ils auront un test écrit

A : donc l'oral pour vous c'est important

B : oui tout à fait

A : mais le plus important c'est l'écrit

B : ah oui c'est sûr

A : et quels sont vos objectifs quand vous faites de l'oral en classe ?

B : notre but c'est que l'élève après le BAC arrive à s'exprimer dans n'importe quel domaine / arrive à s'exprimer librement en langue française. Dans la vie quotidienne, dans le travail, s'il voyage, dans l'aéroport/ où qu'il soit il arrive à s'exprimer librement

A : donc des objectifs communicatifs au-delà du cadre scolaire

B : oui la communication dans la vie de tous les jours / dans différentes euh situations dans lesquelles euh / il j'allais dire il serait amener à communiquer en français

A : et vous l'évaluez comment ? quels sont vos critères ?

B : ah euh moi je ne les juge pas / je ne veux pas les bloquer / je les encourage /quand ils parlent en arabe je traduis et je valide les réponses mais j'apporte des corrections de langue l'objectif pour moi c'est de les faire parler

A : donc vous acceptez toutes les réponses

B : oui l'essentiel pour moi c'est qu'ils prennent la parole surtout surtout avec mes élèves / ils sont très faibles.

A : d'accord et quelles sont les activités que vous utilisez en classe pour les faire travailler à l'oral ?

B : ah pour euh pour la production orale bon généralement c'est des thèmes / parfois je les fais travailler en groupe/ pas tout le temps parce que / euh c'est difficile de les gérer

A : oui pourquoi ?

B : ils sont trop bavards !/ sinon je leur demande parfois de faire un exposé et de le présenter, tout dépend de la séquence en fait/ ou je propose un sujet

A : et le débat ? vous le faites en classe ?

B : oui très souvent pour la simple et bonne raison que les élèves et bien ils euh/ ils peuvent défendre leurs propres idées avec une argumentation je dirai euh je dirai correcte

A : vos procédez comment ?

B : je propose un sujet/ je le porte sur le tableau et après je l'ai fait parler/ on discute ensemble et je euh/ je leur pose des questions en leur demandant d'argumenter leur point de vue.

A : donc c'est par le biais de questions que vous les amenez à argumenter

B : oui tout à fait, je suis obligée de leur poser des questions pour les faire euh/ parler / il faut bien que je que j'anime le débat pour qu'ils parlent

A : et selon-vous, l'enseignant doit assumer quel rôle dans le débat ?

B : il doit aider ses élèves à développer son argumentation et par tous /tous les moyens

A : c'est-à-dire

B : comme je vous ai dit tout à l'heure, je les sollicite par des questions et je / euh je fais tout pour les pousser à exprimer leur point de vue par exemple même avec les plus faibles

A : ok donc vous les aidez en quelque sorte

B : oui je les aide et les pousse à parler

A : vous rencontrez quelles difficultés /avec le débat ?

B : la difficulté c'est qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer et je dois chaque fois les pousser et les aider / ça demande beaucoup d'efforts je dirai et / euh une demie heure/ je trouve que / euh

pour eux c'est insuffisant / mais en même temps euh / c'est difficile de les faire parler pendant une heure !

A : donc pour vous les difficultés se situent du côté de l'élève

B : oui/ euh parfois au bout d'un quart d'heure / euh ils ne disent plus rien

A : oui c'est difficile / et est ce que vous les encadrez ou bien ils sont autonomes ?

B : je les laisse s'exprimer librement et j'autorise aussi l'utilisation de la langue arabe

A : ah donc ils sont libres de dire ce qu'ils veulent

B : oui mais je les rappelle à l'ordre quand/ euh/ parce qu'il y a des élèves qui en profitent/ donc je dois intervenir

A : et est ce que vous les encadrez durant leurs euh interventions?

B : bien sûr je les encadre et j'interviens au fur et à mesure pour traduire leurs propos en français par exemple/ parfois euh/ pour expliquer et simplifier et revenir au sujet parce qu'ils arrivent qu'ils sortent du sujet.

A : et quand un élève se trouve en difficulté ou qu'il commet une erreur/ vous réagissez comment

B : pour l'erreur je j'interviens pour corriger mais je laisse l'élève terminer son discours

A : d'accord / concernant votre formation, est ce que vous avez suivi une formation en didactique de l'oral durant les séminaires pédagogiques ? est ce qu'on vous a présenté un modèle par exemple pour enseigner l'expression orale ?

B : on a eu juste une formation avec l'inspectrice quand j'étais euh stagiaire quand j'étais stagiaire mais c'était plus théorique et ça portait sur la didactique et euh la pédagogie. On nous a juste donné les étapes à suivre dans la compréhension de l'oral / la pré écoute l'écoute et la post écoute, etc. et puis elle a insisté sur l'utilisation des moyens audio-visuels/ comme euh/ comme les vidéos et les TICE/ On doit faire ça en une demi-heure et c'est insuffisant !(rire) Sinon à l'université j'ai eu euh un module théorique à l'université

A : et pour la production orale ? est ce qu'on vous a présenté un modèle par exemple pour enseigner l'expression orale ?

B : non, pas de modèle

A : d'accord, merci d'avoir répondu à toutes mes questions

B : je vous en prie

Annexe 25 : Fiche pédagogique / enseignant 1- cours1

Projet II : *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions*

Intention communicative : le discours argumentatif

Séquence 1 : Organiser son argumentation

Objectifs du cours :

- Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue
- Utiliser le vocabulaire de l'argumentation et les connecteurs logiques

Moyen didactique : manuel scolaire, page 102

Séance : expression orale

Déroulement de la séance

1 / Exploitation de l'image

Citez pèle mèle tous les éléments ou objets que vous voyez sur l'image

2 / Répondre aux questions de l'exercice

Q: que représente l'image?

R: un homme entrain de lire dans un train

Q: Quelle impression se dégage-t-elle ?

R: Il est absorbé, concentré, tranquille...

Q: Quel rapport voyez-vous entre l'image et le titre ?

R: le train est le meilleur moyen de transport le plus confortable pour lire.

Q: Quel rapport voyez-vous entre l'image et l'énoncé ?

R: le livre est le meilleur support pour la lecture.

Q: Quel rapport voyez-vous entre le titre et l'énoncé ?

R: le rythme de déplacement du train est analogue au rythme de lecture dans un livre.

Q: Que signifie le bon train de lecture ?

R: il signifie le rythme de lecture

Q: Sur quel média l'énoncé porte-t-il un jugement critique ?

R: le jugement critique est porté sur la télévision.

3. Que pensez-vous de l'avis de l'auteur ? Est ce que vous préférez la lecture ou la télévision ?

Réponses libres - débat ouvert.

Séquence 1 /

Expression orale

**Le bon train
de lecture**

Tous les supports n'ont pas la même efficacité - on lit mieux dans un livre que sur un écran de télévision, où le rythme de lecture est imposé.



Science & Vie, septembre 2000.

- Que représente l'image ? Quelle impression se dégage d'elle ?
- Quels rapports voyez-vous entre :
 - l'image et le titre du petit énoncé qui l'accompagne ?
 - entre l'image et l'énoncé lui-même ?
 - entre le titre et l'énoncé ?
- Expliquez l'expression "Le bon train de lecture".
- Sur quel média l'énoncé porte-t-il un jugement critique ?
- Quels sont vos points de vue sur cette question ?

Annexe 27 : Fiche pédagogique / enseignant 2- cours2

Projet II : **Rédiger une lettre ouverte a une lettre ouverte autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions**

Intention communicative : le discours argumentatif

Séquence 1 : Organiser son argumentation

Activité de l'oral

Objectifs visés :

- Exprimer librement son point de vue
- Développer son argumentation et respecter le point de vue d'autrui
- Utiliser les verbes d'opinion

Déroulement de la séance

- Eveiller l'intérêt de l'élève à la notion d'argument
- Proposer des sujets variés aux élèves avec pour thèmes les loisirs et les voyages.

Sujet 1

« Quel est votre loisir préféré ? » Dites pourquoi

Laisser les élèves exprimer leurs goûts préférences (exemples : musique, internet, sport, etc.).

Sujet 2

« Si vous deviez voyager, préféreriez-vous aller en ville ou à la campagne ? Ou encore à l'étranger ? Dites pourquoi. »

Ouvrir un débat afin d'amener les élèves à exprimer des avis différents

Annexe 28 : Fiche pédagogique / enseignant 3- cours3

Projet II : La lettre ouverte

Intention communicative : Le discours argumentatif.

Séquence 1: Organiser une argumentation

Canevas de la séquence 1: Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.

Activité 1 : oral

Objectifs : à la fin de la séance, l'élève sera capable de

- Donner son point de vue sur une question
- Développer des arguments
- Utiliser le Lexique appréciatif ou dépréciatif en rapport avec le thème proposé

1^{er} moment : porter le sujet sur le tableau

« L'internet est une arme à double tranchant, qu'en pensez-vous ? »

Lecture et explication du sujet

2^e moment : Modalités de travail

Diviser la classe en deux groupes (partisans et opposants)

3^e moment : ouverture du débat entre partisans et opposants de l'internet

4^e moment : phase de récapitulation

Annexe 29 : Fiche pédagogique / enseignant 4- cours4

Projet II : Rédiger une lettre ouverte a une lettre ouverte autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

Intention communicative : le discours argumentatif

Séquence 1 : Organiser son argumentation

Activité de l'oral

Objectifs pédagogiques

- ❖ Prendre la parole pour exprimer des goûts, des préférences
- ❖ Argumenter, donner et défendre son point de vue
- ❖ Employer des verbes d'opinion et des articulateurs logiques

Déroulement du cours

Rappel de la signification du verbe « argumenter »

Proposer des thèmes variés en relation avec le sport et le cinéma.

Sujet 1 : quel sport aimerez-vous exercer ? Justifiez votre point de vue

Vous préférez les sports individuels ou plutôt les sports d'équipe ? Dites pourquoi

Arguments justifiant le choix du sport

Arguments en faveur des sports individuels

Arguments en faveur des sports d'équipe

Sujet 2 : quel genre de film aimez-vous voir ? Justifiez votre point de vue

Choix d'un genre de film avec arguments à l'appui.

Annexe 30 : Fiche pédagogique / enseignant 5- cours5

Projet II : Rédiger une lettre ouverte a une lettre ouverte autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

Intention communicative : le discours argumentatif

Séquence 1 : Organiser son argumentation

Séance : expression orale

Objectifs à atteindre :

- ✓ Exprimer et argumenter un point de vue
- ✓ Exprimer son accord / désaccord
- ✓ Emploi du lexique de l'argumentation

Déroulement de la séance

- Annoncer le sujet aux élèves

Sujet : « Etes-vous pour ou contre la télévision ? Dîtes pourquoi .»

Ouverture du débat :

Arguments pour la télévision / arguments contre la télévision

Classez les arguments

Clôture du débat : Récapitulation des arguments apportés par les élèves

Annexe 31 : Grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant de langue en cours de production orale (Vallat, 2012, 282-284)

GRILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DE L'ETAYAGE DE L'ENSEIGNANT DE LANGUE EN COURS D'ORAL		
Activité 1: Production orale (PO)		
1. Engagement dans la tâche		
<p>Utiliser des moyens verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifester son intérêt par rapport à la situation/thème de la PO - Motiver les apprenants avec cette situation/thème/enjeu - Motiver les apprenants à entrer dans l'activité : « enrôlement » - Veiller à ce que les apprenants perçoivent le but de l'échange - Donner et préciser clairement la consigne - Expliciter et clarifier la tâche à effectuer: la tâche disciplinaire doit être clairement établie 	<p>Utiliser des moyens para-verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une prosodie adaptée 	<p>Utiliser des moyens non-verbaux/gestualité coverbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - des co-verbaux référentiels - des co-verbaux de synchronisation - des co-verbaux expressifs
2. Gestion du "corps" de la PO		
<p>Utiliser des moyens verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner et préciser clairement la consigne de la PO - Poser des questions : privilégier les questions courtes et brèves - Simplifier/Reformuler - Organiser l'activité en petits groupes de travail - Donner un temps limité de travail en groupes - Demander un travail/une réflexion écrite préalable à la PO - Faire dire : faire parler, libérer la parole, obliger à développer des prises de parole - Faire réfléchir : remettre en perspective ce qui a été dit ou ce qui vient de se passer dans l'échange - Organiser les tours de parole - Déléguer la parole = effacement énonciatif maximum de l'enseignant (joue un rôle de régulateur des débats) pour permettre des cycles polygérés par 	<p>Utiliser des moyens para-verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une prosodie adaptée 	<p>Utiliser des moyens non-verbaux/gestualité co- verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - des co-verbaux référentiels - des co-verbaux de synchronisation - des co-verbaux expressifs

<p>les apprenants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas monopoliser la parole: l'enseignant intervient de moins en moins (un tour de parole sur trois ou quatre) - Reformuler ses dires ou les propos des élèves - Faire des demandes d'achèvement/Ebaucher - Relancer pour réorienter ou donner de nouvelles pistes - Rappeler le référent/ l'enjeu - Recentrer/élargir - Inciter/Solliciter l'attention de l'apprenant à communiquer, à prendre la parole - Demander des précisions, des explications plus approfondies - Ne pas stigmatiser l'élève dans son erreur : Minimiser la portée d'une erreur - Inciter l'apprenant à se corriger lui-même - Ne pas couper la parole à un élève pour le corriger : contre étayage - Ne pas considérer le silence comme un échec (les silences peuvent être actifs) - Encourager les élèves en les interrogeant personnellement - Stimuler tous les élèves, même les plus faibles - Retarder la validation - Inciter à se corriger soi même et à corriger les autres 		
3. Clotûre de l'activité		
<p>Utiliser des moyens verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Illustrer par des exemples - Evaluer/ Valider/Rectifier - Faire réfléchir : remettre en perspective ce qui a été dit ou ce qui vient de se passer dans l'échange <p>= permet un <i>feedback</i> cognitif</p>	<p>Utiliser des moyens paraverbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une prosodie adaptée 	<p>Utiliser des moyens nonverbaux/gestualité co- verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - des co-verbaux référentiels - des co-verbaux de synchronisation - des co-verbaux expressifs

Résumé :

La présente étude porte sur des analyses de situations de pratiques de classe en 1.A.S et s'inscrit dans une perspective interactionniste. Nous nous intéressons aux différentes stratégies d'étayage mobilisées par les enseignants en classe de F.LE. L'objectif est de montrer en quoi le recours à ces stratégies favorise-t-ils ou non la production orale chez des apprenants de 1.A.S. Des séances de cours portant essentiellement sur le débat ont été filmées, transcrites et analysées grâce à une grille propre à l'analyse des formes d'étayage enseignantes, conçue à partir de celle de Vallat (2012). Des entretiens semi-directifs ont également été menés avec les enseignants participants afin de voir quelles sont leurs représentations de l'enseignement de l'oral et quels sont les impacts de celles-ci sur leurs pratiques enseignantes et plus précisément sur leurs stratégies d'étayage. Des propositions didactiques issues des différents travaux de recherche pour la formation des enseignants sont apportées au terme de cette recherche.

Mots-clés : stratégies d'étayage ; interaction, oral, représentations, praticien réflexif.

ملخص :

تتمحور هذه الدراسة حول تحليل بعض حالات التدريس التطبيقي بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، وتجدر الإشارة إلى أنها تندرج في إطار نظرية تفاعلية محضة. ونركز في هذه الدراسة على استراتيجيات الإسناد المتعددة التي يلجأ إليها الأساتذة في تدريس اللغة الفرنسية. و يكمن الهدف من وراء كل ذلك في إظهار مدى نجاعة هذه الاستراتيجيات في تحسين مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. ولقد تم تصوير حصص تدريسية يتلخص موضوعها الأساسي في النقاش، لتتم فيما بعد إعادة كتابتها وتحليلها انطلاقاً من مجموعة من المعايير والمؤشرات، خاصة ببعض طرق الإسناد المستعملة في عملية التدريس، وضعت طبقاً لنموذج فاللا (2012). كما أجريت أيضاً حوارات شبه موجهة مع الأساتذة المشاركين لمعرفة تصوراتهم بخصوص تعليم التعبير الشفهي وانعكاساتها على أساليب التدريس المنتهجة وبالخصوص على استراتيجيات الإسناد الخاصة بهم. و في نهاية هذه الدراسة، تم كذلك تقديم مقترحات تعليمية صادرة عن بحوث مختلفة لتكوين الأساتذة

الكلمات الرئيسية : استراتيجيات المساندة التفاعل الشفهي التصورات الممارسين

Abstract:

This study deals with the analysis of some cases of practical teaching situation for first-year secondary pupils, and it is part of an interactional perspective. We focus in this study on the multiple strategies of support employed by teachers in order to teach the French language. The purpose behind all this is to show the extent of the efficiency of these strategies to improve oral expression skills of first-year secondary pupils. During the courses, a series of lectures focused primarily on the debate were filmed, transcribed and analyzed in accordance with a grid adapted to the analysis of some teaching support forms based on the grid of Vallat (2012). Semi-directional interviews have been also conducted with the participating teachers to see what their representations about teaching of oral expression were and what their impact was on their teaching practices and more specifically on their support strategies. At the end of this study, didactic proposals from different research projects have been suggested to improve teachers training.

Keywords: scaffolding teaching strategies; interaction, oral, représentations , reflective teacher

