

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie



جامعة أبي بكر بلقايد

UNIVERSITE ABOUBEKRBELKAÏD-TLEMEN

Faculté des lettres et des langues

Département de français



MEMOIRE PRESENTÉ POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES

Stratégies d'enseignement de l'oral et dynamique de classe
Cas des apprenants de 3AM au collège Abou Baker Al Razi à Maghnia

Présentée par :

ALOUI Amani

AMRI Kawtar

Sous la direction de :

Mme YAALAOUI ABDELKRIM Wafaa

Les membres du jury :

- Dr MOUSSAOUI Sidi Mohammed

Président

-Dr YAALAOUI ABDELKRIM Wafaa

Rapporteur

-Dr BENZNIN Nesrine

Examineur

Année universitaire : 2023 - 2024

Remerciements

Nous tenons à remercier notre directrice de recherche Madame YAALAOUI ABDELKRIM Wafaa pour la qualité de son encadrement, ses orientations, ses relectures, sa disponibilité, ses conseils, ses remarques et sa patience,

Nos remerciements s'adressent également à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Un grand merci à l'enseignant et au groupe des élèves qui ont accepté d'être enregistrés.

Nos remerciements vont aussi à l'ensemble des enseignants qui ont participé à notre enquête.

Introduction

Introduction

"Toutes les langues humaines sont avant tout orales", disait Alfred Dogbé¹, rappelant que la parole est la base de toute communication humaine. Avant que l'écriture n'existe, les individus transmettaient leurs histoires, leurs connaissances et leurs sentiments par la voix. Les langues sont nées de ce besoin fondamental de se comprendre et de se rapprocher les uns des autres. Apprendre une langue c'est avant tout la parler ; d'où l'importance de la pratique de l'expression orale dans les classes de langues en général mais, plus particulièrement, dans celles relatives à l'enseignement apprentissage des langues étrangères.

L'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) en Algérie nécessite des approches adaptées, pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Dans ce contexte, l'expression orale occupe une place centrale dans l'apprentissage du FLE, cet ensemble d'influences mutuelles permet aux élèves de s'exprimer dans une situation de face à face. Cuq (2003).D'où l'importance de l'interaction verbale dans la communication c'est non seulement un moyen de communiquer efficacement, mais également un outil pour développer les compétences linguistiques et culturelles des apprenants.

En effet, l'enseignement du FLE en Algérie est étroitement lié aux interactions verbales en classe. Les recherches comme celles de Benrabah (2007), Lahlou (2010), Hammouche (2012), montrent qu'il est souvent marqué par des difficultés pour les apprenants à s'exprimer oralement et à s'engager dans des situations de communication orale. Cela est souvent attribué à un système éducatif qui ne favorise pas l'oral. D'ailleurs les chercheurs soulignent l'importance de l'oral pour l'acquisition de la langue étrangère. Ils recommandent d'inciter les apprenants à interagir en langue étrangère pour améliorer leur compétence linguistique.

Au cycle moyen, en particulier, l'expression orale est un élément essentiel. Les interactions verbales encouragent les élèves à écouter, comprendre, réagir et s'exprimer correctement, notamment après l'émergence des nouvelles méthodes d'apprentissage, telles que l'approche par compétences et l'approche actionnelle. Cependant, n'est-il pas important de s'interroger sur la manière dont ces interactions

¹Écrivain, metteur en scène, animateur d'atelier d'écriture et chroniqueur de presse nigérien (1962 – 2012).

Introduction

peuvent optimiser l'apprentissage et quelles sont les pratiques pédagogiques les plus efficaces.

En effet, il est nécessaire de comprendre les processus qui contribuent à une communication réussie en classe de FLE, y compris les interactions entre enseignant-élève et élève-élève. Les enseignants sont les stimulateurs, animateurs, détenteurs, facilitateurs, gestionnaires et psychologues. Diversifier les activités susciter chez l'apprenant l'envie d'intervenir oralement

Cette recherche se propose d'explorer en profondeur la gestion des interactions en classe de FLE et leur rapport avec les stratégies d'enseignement lors de l'expression orale, particulièrement dans le contexte de troisième année moyen. Un examen des interactions en classe permettra de voir comment des interactions verbales peuvent être optimisées pour améliorer l'apprentissage et quelles stratégies d'enseignement sont les plus précises. L'objectif est d'analyser les processus qui contribuent à une communication réussie en classe de FLE, y compris les interactions entre l'enseignant et les élèves, ainsi que entre les élèves eux-mêmes, et identifier les stratégies pédagogiques efficaces pour encourager l'expression orale des élèves .

Notre travail s'articule en deux chapitres distincts. Le premier chapitre est consacré à l'établissement d'un cadre théorique, dans lequel nous chercherons à exposer et à circonscrire les concepts fondamentaux en relation avec notre étude, en nous appuyant sur les recherches antérieures portant sur notre domaine d'intérêt.

Le deuxième chapitre se consacre au cadrage méthodologique de notre recherche ainsi qu'à l'analyse des données recueillies et à la présentation des résultats obtenus à travers ces différentes méthodes d'investigation. Ce volet offrira une vue détaillée de notre échantillonnage, du contexte dans lequel il s'inscrit, ainsi que des démarches entreprises pour mener à bien notre investigation. En ce qui concerne l'analyse des résultats de notre recherche, plusieurs étapes ont été entreprises pour assurer une compréhension approfondie des données recueillies. Tout d'abord, une analyse détaillée des réponses au questionnaire destiné aux enseignants de français a été effectuée, ce qui nous a permis de saisir leurs perceptions et leurs pratiques pédagogiques. Ensuite, une analyse quantitative de la séance observée a été réalisée,

Introduction

incluant la transcription de l'enregistrement audio, ce qui nous a permis d'examiner les différentes stratégies d'incitation à la prise de parole utilisées par l'enseignant. Enfin, les types d'échanges en classe ont été analysés. Cette analyse devrait nous permettre de mieux comprendre les dynamiques communicationnelles et l'efficacité des stratégies pédagogiques mises en œuvre pour encourager l'expression orale des élèves.

L'objectif premier de cette recherche consiste à observer la mécanique des relations qui peut émerger entre gestion de la classe du côté de l'enseignant et réaction/interaction du côté des apprenants.

Premier chapitre

Oral et interactions.

Dans ce chapitre, nous allons passer en revue les éléments théoriques qui vont servir à alimenter notre analyse.

1.1. L'enseignement du FLE en Algérie

L'enseignement du FLE en Algérie occupe une place de choix dans le système éducatif du pays. Le français est la première langue étrangère étudiée et bénéficie d'un statut privilégié. Cela se traduit par un nombre d'heures hebdomadaires significatif accordé à son apprentissage et une formation pédagogique solide pour les enseignants. De plus, l'environnement algérien facilite l'apprentissage du français, car les apprenants sont exposés à cette langue dès leur jeune âge à travers diverses situations quotidiennes. Cette immersion contribue à renforcer la maîtrise du français chez les étudiants algériens. Selon Hachani:

« Le français qui constitue actuellement la première langue étrangère étudiée qui se démarque grâce à son statut privilégié dans notre pays. En effet, le nombre d'heures hebdomadaires affectées à la matière et la pertinence du volume horaire affecté à cet enseignement ainsi que les enseignants qualifiés, qui jouissent d'une bonne formation pédagogique en est la preuve. Également, l'environnement qui facilite l'apprentissage de cette langue puisque les apprenants algériens dès leur jeune âge, sont en contact permanent avec le français dans les innombrables situations rencontrées quotidiennement dans leur entourage ». (Ibid, 2018 : 07)

En ce qui concerne le statut du français en Algérie, la notion de compétence est introduite dans le nouveau programme de français pour préparer les élèves à communiquer efficacement dans cette langue, en combinant la pratique de l'oral et de l'écrit. Cette approche considère la langue comme un outil de communication et d'interaction. La compétence est mise en avant pour favoriser le développement personnel et social des élèves.

L'élite francophone a maintenu le français comme langue du pouvoir économique, financier, scientifique et technique. Dans ce cas, le français est la langue principale d'enseignement depuis la troisième année primaire jusqu'à l'université surtout dans les domaines scientifiques, médicaux et architecturaux. Cette tendance s'est renforcée à partir de 2005, avec une abondance de publications en langue française. Selon Ouzlifi:

« *L'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie présente de multiples avantages et défis significatifs. Malgré les obstacles rencontrés, il joue un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques et interculturelles des apprenants, leur offrant ainsi une ouverture sur le monde et la possibilité de communiquer efficacement dans divers contextes* ». (Ibid, 2023 : 262)

L'auteur ajoute que le FLE renforce les compétences linguistiques en permettant aux apprenants de mieux maîtriser la grammaire, le vocabulaire et la structure de la langue, améliorant ainsi leur capacité à s'exprimer de manière précise, à l'écrit comme à l'oral. En outre, il favorise le développement des compétences interculturelles en permettant aux apprenants d'explorer la culture francophone, de comprendre les différences culturelles et d'accroître leur empathie et leur tolérance. Cependant, des défis persistent, notamment l'accès aux ressources pédagogiques et à la formation des enseignants, ainsi que la nécessité de promouvoir des approches pédagogiques innovantes.

L'acquisition des compétences en FLE nécessite principalement le développement d'un ensemble cohérent de compétences linguistiques, comme indiqué par le cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL) en 2001. Cependant, il semble que l'enseignement des structures linguistiques et morphosyntaxiques ait été relégué au second plan dans les priorités des nouveaux programmes éducatifs mis en place depuis la réforme de 2003. Selon Hassani (2013): « *le Ministère de l'Education Nationale (MEN), a reçu de nombreuses critiques quant à l'absence de qualité et d'efficacité de son système éducatif* ». (Ibid, 2013 : SP)

Dans ce cadre, les créateurs de programmes, qui agissent en tant que représentants légitimes de la politique étatique, ont introduit diverses approches, notamment l'approche communicative et l'approche par compétences. On reproche souvent leur faisabilité à l'échelle internationale. En théorie, grâce à ces deux approches, l'élève algérien devrait acquérir une compétence communicative lui permettant de s'ouvrir au monde.

1.1.1. Qu'est-ce que l'oral :

L'oral est un mode de communication qui implique l'utilisation de la parole pour transmettre des informations, des idées, des émotions et des messages. Selon Betton :

«L'oral pour l'enseignant est un moyen de transmettre des savoirs dans tous les champs disciplinaires. Les élèves écoutent, intègrent de nouvelles connaissances en se familiarisant avec un langage oral modélisant, répondent aux questions. Les structures syntaxiques et le lexique de l'enseignant, acquis en réception, d'abord saisis intuitivement, seront ensuite utilisés par les élèves. L'oral permet également d'apprendre». (Ibid, 2012 : 35)

Cela met en lumière l'importance de l'oral en tant qu'outil pédagogique. Betton souligne que l'oral est crucial pour la transmission des savoirs, permettant aux élèves de s'approprier des structures linguistiques et du vocabulaire à travers l'écoute active et l'interaction avec l'enseignant, facilitant ainsi leur apprentissage.

L'oral est utilisé dans divers contextes, tels que les interactions verbales au sein de la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, ainsi que les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet. Selon Nonnon:

« Le terme oral signifie l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques ». (Ibid, 1999 : 91)

Cela élargit la perspective en intégrant l'oral dans le cadre des interactions sociales et pédagogiques au sein de la communauté scolaire. Pour Nonnon, l'oral est le fondement des dynamiques sociales qui structurent les relations éducatives et rendent possibles les apprentissages. En d'autres termes, l'oral ne se limite pas à la simple transmission de connaissances, mais inclut également les interactions verbales qui façonnent les environnements d'apprentissage et les relations entre les participants au sein de la communauté éducative.

De plus, les didacticiens soulignent l'importance de l'oral, affirmant que *« l'oral doit être enseigné dès les premières années de l'enseignement parce qu'il est une matière très essentielle »* (Defay, 2003 : SP). En résumé, l'oral constitue un pilier

fondamental de l'éducation, non seulement en tant qu'outil de transmission des savoirs, mais aussi en tant que vecteur des interactions et des dynamiques sociales qui soutiennent le processus d'apprentissage.

1.1.2. L'importance de l'expression Orale dans l'Enseignement Collégial en Algérie :

Dans l'enseignement collégial en Algérie, l'expression orale revêt une importance cruciale pour le développement global des élèves. Cette composante éducative, comme le souligne Benkhelil, est fondamentale, elle explique que:

« L'oral, l'une des deux composantes du langage humain, est généralement défini comme l'extériorisation ou la prononciation de la langue via la voix humaine. Autrement dit, une langue ne peut jamais être apprise sans qu'elle soit parlée d'abord ». (Ibid, 2016 : 63-77).

En considérant cet aspect, il est clair que l'acquisition des compétences communicationnelles, premier point abordé dans ce contexte, devient un objectif majeur. L'expression orale est essentielle pour permettre aux élèves de développer des compétences de communication efficaces.

L'enseignement de l'expression orale doit également viser à augmenter la confiance en soi des apprenants. Selon LABANE: *« s'exprimer aussi spontanément et librement que possible, à l'oral, s'avère être une utopie pour un apprenant de FLE en Algérie »*. (Ibid, 2020 : 406-416). Pour surmonter cette difficulté, la pratique régulière de l'oral en classe favorise une montée en confiance chez les élèves. Cette confiance en soi, acquise en prenant la parole devant leurs pairs et en participant à des activités orales, est un atout précieux pour surmonter la peur de s'exprimer en public.

Par ailleurs, les activités orales encouragent l'interaction et la collaboration entre les élèves. Ces exercices stimulent la coopération et l'écoute active, favorisant ainsi le développement de compétences sociales et la cohésion de groupe au sein de la classe.

Une autre dimension importante de l'expression orale est son lien étroit avec l'amélioration des autres compétences linguistiques, *« les supports audio et audiovisuels permettent de mieux appréhender la langue dans toute sa composition, incluant la prosodie qui représente une composante fondamentale dans*

l'apprentissage de la langue ». (Adel, 2021 : 304-315). La pratique de l'oral permet aux élèves d'améliorer leur vocabulaire, leur syntaxe et leur capacité à comprendre et à analyser des textes, contribuant ainsi à un apprentissage linguistique intégré.

Enfin, l'expression orale est parfaitement alignée avec les objectifs du curriculum, en particulier dans un système éducatif algérien axé sur une approche par compétences. Les activités orales variées encouragées par les enseignants visent à préparer les élèves à utiliser le français de manière efficace et fonctionnelle dans leur vie quotidienne et professionnelle.

1.1.3. L'enseignement du FLE en Algérie au cycle primaire et moyen :

Dans l'enseignement du FLE en Algérie, les cycles primaire et moyen occupent une place centrale². Cette focalisation découle de leur interconnexion dans le développement linguistique des élèves. Alors que le cycle primaire jette les bases de la langue française, le cycle moyen consolide et approfondit ces compétences.

1.1.3.1. Au cycle Primaire :

En Algérie, l'éducation et l'apprentissage du français sont très importants pour notre gouvernement. Le français est enseigné dans toutes les écoles du pays, du primaire au lycée, et c'est aussi une langue utilisée à l'université. On veut rendre l'apprentissage du français plus moderne et efficace pour aider les élèves à mieux apprendre. Officiellement, le français est considéré comme une langue étrangère, tout comme les autres langues étrangères enseignées à l'école.

Au cours du primaire, l'objectif de l'enseignement du français est de renforcer les compétences en communication orale (écoute et expression) ainsi qu'en communication écrite (lecture et écriture) des élèves. Dans la deuxième phase du primaire, après deux années d'études en arabe, les élèves commencent à apprendre une langue étrangère, le français. Progressivement, ils sont encouragés à communiquer à l'oral et à l'écrit dans des contextes adaptés à leur niveau de développement cognitif, principalement en classe. Ils apprennent à s'exprimer de manière appropriée lors des échanges, à développer des stratégies pour apprendre en

²Nous avons choisi de nous concentrer spécifiquement sur les cycles primaire et moyen. Cette décision découle de la nature étroitement liée de ces deux cycles car les compétences linguistiques et communicationnelles acquises durant le primaire sont développées et consolidées tout au long du cycle moyen.

verbalisant et en interagissant, et à acquérir une compréhension du système phonologique, grammatical et lexical du français. Les compétences linguistiques évoluent tout au long du cycle primaire, avec des étapes spécifiques de développement : initiation en troisième année, renforcement/développement en quatrième année et consolidation/certification en cinquième année. Le Programme de français pour les élèves du primaire est conçu pour leur fournir des compétences essentielles qui les aideront dans leur vie quotidienne. Ces compétences les préparent à communiquer efficacement et à résoudre des problèmes dans différentes situations de la vie réelle. En développant ces compétences, le programme les prépare à apprendre tout au long de leur vie, à participer pleinement à la société et à s'adapter aux changements.

1.1.3.2. Au cycle Moyen :

L'enseignement des langues étrangères au collège vise avant tout à élargir la perspective culturelle des élèves, favorisant ainsi la communication et les échanges interculturels.

Le collège est divisé en trois parties : la première année, la deuxième et troisième année ensemble, et la quatrième année. Au cours de la première année, l'accent est mis sur l'adaptation des élèves venant de l'école primaire à un nouvel environnement d'apprentissage, en mettant particulièrement l'accent sur la compréhension et la directive. Dans la deuxième partie, l'objectif est de renforcer et d'approfondir les compétences déjà acquises, permettant ainsi aux élèves de communiquer dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, en utilisant des supports narratifs. Enfin, la troisième partie introduit un nouvel aspect : l'argumentation. À travers cette dernière étape, les élèves sont encouragés à résoudre des problèmes tout en respectant les valeurs et en utilisant les compétences transversales. Ils peuvent ainsi comprendre et produire des textes argumentatifs qui correspondent à la situation de communication.

À la fin du niveau moyen, les élèves devraient être capables de communiquer à l'oral et à l'écrit dans différentes situations, en fonction de leur niveau intellectuel. En résumé, l'objectif de l'enseignement du français au collège est de réaliser des objectifs spécifiques et de développer divers types de compétences réparties sur les trois niveaux que nous avons expliqués, dans une perspective d'action et de maîtrise linguistique adaptée à chaque individu.

1.2. Les interactions en classe de langue

L'interaction est à la fois le moyen et le cadre par lequel l'apprenant va développer ses compétences langagières. C'est à travers la dynamique interactionnelle que se développe progressivement la compétence à communiquer.

1.2.1. Qu'est-ce que l'interaction ?

Les interactions sont des actions ou influences réciproques, les échanges d'information, d'émotion ou d'énergie qui peuvent s'élaborer entre deux agents au sein d'un système. Comme les souligne Goffman:

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ». (Ibid, 1973 : 23)

L'interaction est donc un processus d'influences exercées par les participants lors d'un échange communicatif dans un espace et un contexte spécifiques.

L'interaction se définit selon le CECRL:

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication ». (Ibid, 2001 : 18).

Cela signifie que l'interaction a lieu entre deux participants ou plus dans le cadre d'un échange oral ou écrit. Nous trouvons donc deux interlocuteurs qui s'expriment en respectant le tour de parole, ils sont appelés aussi à s'écouter mutuellement et réagir spontanément et instantanément pour produire leurs déclarations et leurs énoncés.

Mais il arrive que, même en respectant les tours de parole, l'auditeur a tendance à anticiper sur le message à venir et à se préparer pour sa réponse. Ainsi, apprendre à interagir va au delà de la simple réception et la production des énoncés. Il est donc essentiel de souligner l'importance de cette compétence dans l'usage et l'apprentissage des langues, en raison de sa contribution essentielle à la communication.

L'interaction est un échange communicatif entre les différents participants appelés aussi «interactants » qui exercent un réseau d'influence mutuelle les uns sur les autres.

Il existe plusieurs facteurs qui influencent l'interaction tels que le nombre de locuteurs, leurs caractéristiques individuelles et les activités qu'ils réalisent ensemble. « *La parole en interaction est influencée par le nombre de locuteurs, leurs caractéristiques et leurs activités, même si ces données contextuelles ne sont pas toutes nécessairement pertinentes pour l'interaction* ». (Ravazzolo & al, 2015: 40)

Bien que le contexte interactionnel constitue un cadre général, c'est surtout la manière dont les interactants s'orientent vers des aspects particuliers de ce contexte qui va façonner la dynamique des échanges oraux. Ainsi, l'interaction est un processus dans lequel la parole émerge de manière contingente en fonction des ressources mobilisées et de la pertinence locale déterminée par les interactants. Dans ce sens, Ravazzolo ajoute :

« Le nombre des participants produit des effets sur la gestion de l'alternance des tours de parole. En effet, dans les interactions qui impliquent plusieurs locuteurs, le passage du tour peut se révéler plus compliqué : on peut alors assister à la mise en place de techniques de circulation de la parole formalisée et explicites, ou bien à la formation des petits groupes conversationnels parallèles ». (Ibid: 40)

Le moment où plusieurs interactants sont impliqués, la transition entre les différents locuteurs peut devenir plus complexe. Donc, ils peuvent adopter des stratégies formelles pour gérer la circulation de la parole.

1.2.2. Le statut et le rôle de l'enseignant :

Les nouveaux programmes font appel à une formation axée sur le développement des compétences. Ainsi, comme nous l'avons expliqué (Cf. supra p : 08),

l'enseignement d'une compétence communicative en matière d'expression orale est l'un des objectifs qui vise l'approche par compétences.

Dans la gestion des interactions en classe, le rôle de l'enseignant se révèle très important. En adoptant la posture de médiation, l'enseignant intervient de façon qui soutient activement le processus d'apprentissage de l'apprenant. « Dans la régulation des processus des interactions, le rôle de l'enseignant est primordial. Il doit jouer un rôle de médiateur (interaction de tutelle) en étayant l'apprentissage de l'apprenant ».

Dans ce sens, l'enseignant doit gérer les interactions en classe tout en accompagnant et en soutenant ses apprenants. Le comportement de l'enseignant joue un rôle très important dans le processus enseignement/ apprentissage. Il est le responsable de l'interaction en classe. Selon Cicurel:

« La mise en place d'une activité requiert de la part de l'enseignant la coordination simultanée de plusieurs éléments. C'est particulièrement probant lors de la mise en train d'une activité pédagogique où l'enseignant se charge de désigner le locuteur, de décrire la tâche à accomplir, d'indiquer le support, l'item sur lequel on travaille ».(Ibid, 2002 : SP)

L'enseignant joue donc un rôle central en classe à travers la planification et la mise en œuvre des activités pédagogiques, ainsi il est primordial pour lui de coordonner de manière efficace plusieurs éléments pour assurer le succès de l'activité et encourager l'apprentissage des élèves.

L'enseignant doit motiver, inspirer et donner les encouragements à ses apprenants. D'après Holborn. (1993) « *l'enseignant motivateur est capable de donner confiance à ses élèves, de les encourager, donc il n'existe pas de recette magique pour devenir un bon enseignant*». (Ibid, 1993 : 52) Donc, l'enseignant n'est plus seulement un transmetteur de connaissances, mais un animateur de l'apprentissage. Son rôle consiste à créer les bases pour que les apprenants puissent développer les compétences attendues.

Dans ce sens, Dabène précise que l'enseignant réalise trois fonctions en classe. « *L'enseignant exerce trois fonctions, à savoir : meneur de jeu, informateur et évaluateur* ». (Ibid, 1984 : 131) Dans ce contexte, l'enseignant est :

- Meneur de jeu : l'enseignant est responsable de la mise en place d'activités pédagogiques motivantes et engageantes pour les apprenants. Il doit créer un climat propice à l'apprentissage et à l'expérimentation. Il doit également créer un climat de confiance et de respect, où les apprenants se sentent à l'aise pour s'exprimer et prendre des risques.

- Informateur : l'enseignant doit transmettre aux apprenants les connaissances nécessaires de manière claire et précise.

- Évaluateur : l'enseignant doit évaluer les progrès de ses apprenants et leur fournir un feedback constructif. Il doit utiliser une variété des méthodes d'évaluation, qui lui permettent de mesurer les différentes compétences linguistiques des élèves. Il doit également fournir un feedback positif et encourageant afin d'aider les apprenants à progresser.

Ces trois fonctions sont indispensables à l'enseignement. L'enseignant doit être capable de les combiner de façon harmonieuse en vue de créer un environnement favorable à l'apprentissage.

Dans cette partie, nous allons passer en revue les différentes stratégies qui pourraient être utilisées par l'enseignant en classe.

1.3. Les stratégies d'enseignement du FLE :

Les stratégies d'enseignement du FLE se rapportent à l'ensemble des actions planifiées et coordonnées par l'enseignant pour aider les apprenants à acquérir des compétences linguistiques et culturelles. Ces stratégies visent à faciliter l'apprentissage de la langue française en créant des conditions propices à l'apprentissage, en prenant en compte les besoins et les intérêts des apprenants. En premier lieu, la stratégie est : « *un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final* » (Bange, 1992 : 75-76). Ici, Bange met en évidence l'importance de la sélection et de l'agencement des actions pour atteindre un objectif final précis. Cette définition insiste sur l'aspect intentionnel et structuré des stratégies d'enseignement, soulignant que chaque action doit être choisie avec soin pour maximiser son efficacité.

De plus, pour Tardif (1992) une stratégie d'enseignement est « *la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif* ». (Ibid : 23). Cela complète les propos de Bange en ajoutant l'importance de la coordination. La planification seule ne suffit pas ; les différentes opérations doivent être orchestrées de manière cohérente pour garantir une progression logique et efficace vers l'objectif éducatif.

Par ailleurs, les enseignants de FLE utilisent diverses stratégies pour aider leurs apprenants à améliorer leurs compétences de compréhension et de production à l'oral. Ces stratégies peuvent inclure l'enseignement médiateur, la prise de décision, la motivation, le modèle et le penseur, ainsi que d'autres approches telles que l'enseignement centré sur l'apprenant, l'enseignement par projet, l'enseignement par compétences, etc. En intégrant ces diverses approches, les enseignants peuvent adapter leur pédagogie aux besoins spécifiques de chaque groupe d'apprenants, créant ainsi un environnement d'apprentissage dynamique et flexible.

En outre, les stratégies d'enseignement peuvent être classées en plusieurs catégories, comme les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives. Les stratégies cognitives se concentrent sur le traitement,

l'organisation et la mémorisation des informations. Elles sont essentielles pour aider les apprenants à développer des compétences linguistiques solides en structurant et en internalisant les nouvelles connaissances. En revanche, les stratégies métacognitives se focalisent sur la manière d'apprendre et de gérer l'apprentissage, ce qui permet aux apprenants de devenir plus autonomes et conscients de leurs propres processus d'apprentissage. De plus, les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec d'autres personnes pour améliorer l'apprentissage. Elles sont cruciales pour développer des compétences communicatives et sociales, en créant des opportunités pour pratiquer la langue dans des contextes réels.

L'enseignant du FLE a un rôle clé dans la mise en œuvre de ces stratégies, car il doit aider les apprenants à identifier les meilleures stratégies pour les aider à apprendre. Il doit également développer un bagage de stratégies qu'il utilisera dans la classe et en dehors de la classe pour guider les apprenants vers l'apprentissage efficace. En somme, l'efficacité de l'enseignement du FLE repose en grande partie sur la capacité de l'enseignant à intégrer de manière flexible et cohérente diverses stratégies pédagogiques pour répondre aux besoins variés des apprenants

1.3.1. La répétition :

La répétition est une stratégie essentielle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), comme le souligne Puren: "*la répétition c'est l'action de saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible ; répéter des phrases ou des règles apprises en salle de classe.*" (Ibid, 1998 : 47), cette définition met en évidence l'aspect actif et réfléchi de la répétition dans l'apprentissage du FLE.

Ainsi, la répétition ne se résume pas à une simple répétition mécanique, mais elle implique une participation active des apprenants lorsqu'ils saisissent les opportunités de pratiquer la langue cible. En répétant activement des phrases ou des règles apprises en classe, les apprenants ont l'occasion de renforcer leur maîtrise linguistique, d'améliorer leur fluidité verbale et de consolider leurs connaissances grammaticales. Cette approche leur permet de s'approprier progressivement la langue cible en la pratiquant de manière régulière et en la répétant dans divers contextes.

De ce fait, en intégrant la répétition de manière réfléchie et variée dans les activités d'enseignement du FLE, les enseignants peuvent contribuer efficacement à

l'amélioration des compétences linguistiques et communicatives des apprenants. Cette stratégie favorise également l'ancrage des apprentissages, la consolidation des acquis et le développement de la confiance des apprenants dans leur capacité à s'exprimer en français.

La répétition, lorsqu'elle est utilisée de manière stratégique et diversifiée, joue un rôle crucial dans l'enseignement du FLE. Elle permet aux apprenants de progresser dans leur acquisition linguistique et de développer leur compétence communicative en français. Ainsi, les enseignants peuvent tirer parti de cette stratégie pour favoriser un apprentissage efficace et durable de la langue cible.

1.3.2. La reformulation:

La reformulation est un procédé d'enseignement/apprentissage qui a acquis une importance significative dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier dans le contexte de l'enseignement du FLE. Cette stratégie consiste à reformuler les informations, les idées ou les messages pour les rendre plus clairs, plus précis, ou plus accessibles à un public cible spécifique. Selon Martinot, il s'agit de « *tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante à l'énoncé source* » (Ibid, 1994 : 65). En d'autres termes, la reformulation implique une reconstruction partielle d'un message tout en conservant son essence, ce qui permet de le rendre plus compréhensible et pertinent pour les apprenants.

Dans le contexte de l'enseignement du FLE, la reformulation est souvent utilisée pour aider les élèves à acquérir une autonomie dans leur apprentissage. Elle leur permet de développer leur capacité à reformuler les informations de manière créative et à les adapter à leur contexte spécifique. Cela leur permet également de gérer les situations de communication complexes où il est nécessaire de reformuler les messages pour les rendre plus clairs ou plus accessibles. Comme le souligne Normand (1987) :

« Reformuler, c'est revenir sur ce qui a été formulé par d'autres ou par soi-même, par un travail qui vise à l'éclaircissement et se situe ainsi dans la perspective de la communication : rendre une production de sens plus adéquate »

à son objet, se faire comprendre mieux, s'assurer que l'on a bien compris ou que l'on dit de façon juste ce dont il s'agit » (Ibid, 1987 : 06).

Cette définition met en lumière l'objectif principal de la reformulation : améliorer la compréhension et l'exactitude dans la communication. En résumé, la reformulation est une stratégie d'enseignement/apprentissage essentielle dans l'enseignement du FLE. Elle permet aux enseignants de clarifier les consignes, d'aider les élèves à comprendre les textes et de développer leurs compétences linguistiques. En conclusion, la pratique de la reformulation occupe une place significative dans le processus d'enseignement des langues étrangères, influençant de manière positive le développement de la compétence communicative linguistique des apprenants.

1.3.3. La paraphrase :

La paraphrase est une expression réservée à l'ensemble des énoncés qui sont associés par une relation paraphrastique, on peut donc distinguer trois éléments de la paraphrase :

Une paraphrase est constituée d'un énoncé source et d'un énoncé reformulant qui peuvent être reliés par un marqueur de reformulation paraphrastique.

L'origine du terme de paraphrase est fortement liée au domaine de la rhétorique, et elle est notamment exploitée dans le domaine de la linguistique.

« Un énoncé A est dit paraphrase d'un énoncé B si A est la reformulation de B, tout en étant plus long et plus explicite que lui. On peut dire ainsi que la phrase passive est la paraphrase de la phrase active correspondante. Deux énoncés sont dits paraphrastiques s'ils sont nécessairement vrais (ou faux) en même temps. En ce cas, la paraphrase est métalinguistique ».(Dubois, 2012 : 43)

La paraphrase est une reformulation plus longue et plus claire d'une phrase, tout en conservant le même sens. C'est un processus métalinguistique qui génère des énoncés qui sont nécessairement vrais ou faux en même temps. CUQ a défini la paraphrase comme étant :

«La reformulation d'un énoncé pour le rendre plus clair, plus précis dans la même situation. La compréhension d'un énoncé implique en effet qu'on sache lui

faire correspondre d'autres énoncés ayant la même signification, autrement dit faire une traduction intralinguistique. » (Ibid, 2003 : 186-187)

Dans la pratique quotidienne de la langue, le locuteur utilise souvent la paraphrase pour plusieurs objectifs, lorsqu'il cherche des synonymes afin de diversifier et détailler son discours, éviter la répétition, tenir compte des propos de l'autre...etc.

Ainsi, pour vérifier la compréhension des cours, l'enseignant peut demander aux apprenants de répéter ce qu'ils ont compris. CUQ affirme que :

« En didactique des langues la paraphrase est très utilisée par l'enseignant. Dans la phase d'explication (...). Par l'apprenant. Faire redire à l'apprenant ce qu'il a compris, avec ces mots à lui, est un des moyens pour l'enseignant de vérifier la compréhension d'un texte». (Ibid :187)

Dans l'enseignement des langues, l'enseignant fait souvent recours à la paraphrase, en particulier pendant la phase d'explication. C'est l'un des moyens pour l'enseignant de vérifier si l'apprenant a compris ou non le texte est de lui demander de paraphraser ce qu'il a compris avec ses propres mots. Cette technique est utilisée pour vérifier la compréhension par l'apprenant, tout en l'encourageant à s'exprimer à sa manière.

1.3.4. L'alternance codique :

L'alternance codique est un phénomène qui se manifeste de façon récurrente dans la production langagière algérienne. C'est le résultat du contact de plusieurs langues et se manifeste dans différentes formes de discours, y compris dans l'enseignement. Comme le souligne Benamar :

« L'alternance codique est un phénomène de contact apparaissant ordinairement lorsque plusieurs langues sont présentes. La réalité qu'offre le paysage linguistique algérien fait que l'alternance codique devient un phénomène fréquent, voire une stratégie naturelle de communication, lors des conversations quotidiennes des Algériens ». (Ibid, 2014 :139-158)

L'alternance codique est un phénomène qui se produit généralement en présence de plusieurs langues. Dans le contexte linguistique algérien, l'alternance codique est non seulement courante, mais elle constitue une stratégie de communication naturelle dans les échanges quotidiens des Algériens.

Les enseignants peuvent recourir à l'alternance codique comme une stratégie ou un procédé explicatif afin d'assurer la compréhension des élèves, ce que Cicurel appelle le «schéma facilitateur » qui implique *que « le participant le plus compétent présente les connaissances de façon à ce que le groupe-apprenant puisse les acquérir»*(Cicurel, 1994 :103).L'alternance codique désigne le changement de langue ou de variété linguistique par un locuteur bilingue au cours d'un énoncé ou d'un échange. Selon le Dictionnaire de didactique de français J. P. Cuq : L'alternance codique est définie comme étant *« le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication, il s'agit d'un ensemble de phénomènes et de comportements complexes et systématiques»*. (Cuq, 2003 : 17) Il s'agit donc d'un processus de communication qui peut se produire lorsqu'un individu tente de recourir à plusieurs langues dans une même conversation. En didactique du FLE, l'alternance codique est une pratique langagière qui permet à l'enseignant du FLE de recourir à la langue maternelle de l'apprenant lorsqu'il met en œuvre des contenus d'apprentissage, il est également appelé le code-switching, c'est le fait d'alterner les deux langues source (l'arabe) et cible (français) pour des buts divers et notamment pour le service de l'apprentissage de la langue.

1.3.5. La traduction :

La question de l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues a fait l'objet d'un débat parmi les méthodologues. Selon Boumaza :

« Alors que pour certains méthodologues la traduction constituait la pierre angulaire sur laquelle repose l'apprentissage d'une langue étrangère, pour d'autres, elle est foncièrement « bannie » des pratiques de classe et parfois tolérée uniquement pour débloquer certaines conjonctures où les apprenants se trouvent inhibés ».(Ibid, 2023 : 306)

D'une part, certains chercheurs considèrent la traduction comme un outil pédagogique important pour l'apprentissage d'une langue. De l'autre part, d'autres chercheurs rejettent le recours à la traduction en classe de langue. Entre ces deux oppositions, une position intermédiaire semble émerger, où la traduction n'est acceptée que dans des cas spécifiques, elle sera utilisée donc pour surmonter les blocages.

La traduction consiste à produire dans la langue cible un équivalent plus proche du message de la langue source. Cuq souligne que la traduction est :

«Un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes [...] [nécessitant] en premier lieu la transmission de l'information initiale au destinataire de l'énoncé mais elle doit aussi essayer de produire sur lui les mêmes effets que sur l'interlocuteur de la langue source».

(Ibid, 2003 : 239)

Cela implique la recherche des équivalences entre des textes rédigés dans deux langues différentes. La traduction est un processus complexe qui requiert non seulement la transmission correcte de l'information, mais aussi la reproduction des effets du texte original sur le lecteur, afin de garantir une traduction précise et efficace.

La traduction est une activité complexe qui exige du traducteur qu'il maîtrise un ensemble de compétences spécifiques. *« Notons que la traduction, qu'elle s'inscrive dans une optique professionnelle (qui a pour visée la communication dans un domaine particulier) ou pédagogique (dont la finalité est d'aider les apprenants dans leur apprentissage de la langue étrangère) ».* (Boumaza, 2023 : 307) Dans ce sens, La traduction peut avoir des objectifs différents selon qu'elle est utilisée dans un cadre professionnelle ou éducatif, mais dans tous les cas, elle nécessite la maîtrise de compétences spécifiques.

Donc, la traduction est une tâche de nature complexe qui exige que le traducteur maîtrise un ensemble de connaissances et de compétences spécifiques.

1.3.6. La synonymie :

La synonymie est définie comme un lien sémantique étroit entre des mots ou des expressions de la même langue, caractérisé par des significations très similaires. *« C'est presque un truisme de dire que la synonymie totale est un phénomène extrêmement rare, un luxe que la langue ne peut se permettre ».*(Ullmann, 1952 : 38), Cette affirmation souligne que la synonymie parfaite est quasiment inexistante. En effet, si deux mots ont des sens très proches, il subsiste généralement une nuance, une connotation ou un contexte d'emploi qui les différencie.

Comme le mentionnent Siouffi & al « *Il semble qu'il n'y ait jamais de synonymie parfaite* », (1999 : 109), car il y a toujours une différence, même minime, entre les synonymes, qu'elle soit dans le sens même du mot, les connotations associées, le registre de langue ou le contexte d'utilisation. Cela confirme l'idée que deux mots considérés comme synonymes ne sont en réalité jamais interchangeables dans tous les contextes.

La proximité réside généralement dans la dénotation des termes. Les synonymes se distinguent sur plusieurs plans : syntaxique, sémantique, pragmatique. Dans la suite de l'analyse, nous allons comparer les termes "par contre", "en revanche" et "au contraire" selon différents critères : sémantique discursive, position dans la phrase (initiale, médiane, finale), possibilité de suppression et de substitution.

Dans l'enseignement du FLE pour l'expression orale, la synonymie peut être abordée pour enrichir le vocabulaire des apprenants et leur permettre d'exprimer leurs idées de différentes manières. En utilisant des mots synonymes, les apprenants peuvent diversifier leur langage et communiquer de manière plus précise et variée. Cela peut également les aider à comprendre les nuances de la langue française et à s'adapter à différents contextes de communication.

1.3.7. L'antonymie :

Le recours à l'antonymie comme stratégie pédagogique consiste à bénéficier de la relation entre des mots de sens opposés afin d'améliorer l'apprentissage des langues.

L'antonymie, cette forme d'opposition lexicale, joue un rôle déterminant dans l'enseignement en contribuant à la construction des règles et en facilitant les processus de catégorisation. Comme le souligne Sautot (2006) « *L'antonymie étant un puissant outil de construction de catégorisation, il importe de questionner l'usage de l'antonymie dans l'opération de normalisation qui peut avoir des conséquences sur la construction du savoir lui-même et sur l'instauration d'un rapport à ce savoir* ». De ce fait, l'antonymie sert à construire les catégories des mots et des concepts opposés. Elle peut contribuer également à l'organisation et la structuration des informations de manière significative.

L'antonymie relie deux mots de sens contraires. Il existe différentes relations d'antonymie. On note d'ailleurs les antonymies complémentaires qui renvoient à des

termes réciproquement exclusifs, telles que mort / vivant ou homme / femme. Selon Schwab (2022) : « *L'antonymie complémentaire concerne les couples tels que vie/mort, pair/impair ou absence/présence. Elle correspond à une relation de disjonction exclusive : l'affirmation de l'un entraîne obligatoirement la négation de l'autre* ». (Ibid : 128) Cette caractéristique, où la négation d'une notion implique l'affirmation de l'autre est essentielle pour assurer la compréhension des relations lexicales. A travers lesquelles, les étudiants apprennent à reconnaître et à utiliser des termes qui s'excluent mutuellement, ce qui enrichit leur compréhension du langage.

1.3.8. L'étayage:

L'étayage est une stratégie pédagogique essentielle dans l'enseignement du FLE. Selon Bruner, l'étayage fait référence à « *l'intervention d'un adulte ou d'un expert qui permet à l'enfant ou au novice de résoudre un problème, d'accomplir une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été au-delà de ses propres capacités* ». (Ibid, 1983 : 263). Cette définition souligne l'importance de l'intervention d'une personne plus expérimentée pour soutenir l'apprenant, en lui permettant de réaliser des activités qu'il ne pourrait pas accomplir seul. Ainsi, l'étayage facilite la progression de l'apprenant vers des niveaux de compétence plus élevés grâce à un soutien temporaire et adapté.

En complément de cette idée, le Dictionnaire Littré définit l'étayage comme "l'action d'étayer", c'est-à-dire d'apporter du soutien à quelque chose (Littré, s.d.). Cette définition simple renforce l'idée de soutien et de renforcement nécessaire pour permettre la réalisation d'une tâche. En contexte FLE, cela signifie que l'enseignant apporte une aide structurée pour permettre aux apprenants de surmonter les obstacles linguistiques et culturels, favorisant ainsi une meilleure compréhension et acquisition de la langue. Coletta pour sa part, soulignait que "*L'étayage est également lié à la gestion de la classe et à la posture de l'enseignant, qui doit être attentive aux besoins des apprenants et adapter ses interventions pour favoriser l'expression orale*". (Ibid, 2000 : 117-130). Cette perspective s'ajoute à celle de Bruner et du Littré en mettant en lumière le rôle crucial de l'enseignant dans l'adaptation de ses interventions pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Dans l'enseignement du FLE, cela implique que l'enseignant doit être flexible et réactif, ajustant constamment son soutien pour aider les élèves à développer leurs compétences linguistiques, notamment en expression orale. Cette approche attentive et personnalisée est

essentielle pour favoriser efficacement le développement des compétences orales des élèves. De plus, Bucheton renforce l'importance de l'étayage en soulignant que l'intervention de l'enseignant est essentielle pour guider l'apprentissage de l'élève. Selon elle, « *souci pour l'enseignant d'aider les élèves à apprendre, à se développer. L'enseignant trace le chemin, repère les obstacles, consolide les passages difficiles, adopte diverses postures d'étayage adaptées à l'évolution de la situation didactique* » (Ibid, 2019 : 208) Cette vision complète celle de Coletta en décrivant l'enseignant non seulement comme un facilitateur de l'expression orale, mais aussi comme un guide global qui aide les élèves à apprendre et se développer, en traçant le chemin, repérant les obstacles, consolidant les passages difficiles, et adoptant diverses postures d'étayage adaptées à l'évolution de la situation didactique.

En résumé, l'étayage comme stratégie dans l'enseignement du FLE est une approche fondamentale qui permet aux enseignants de soutenir les apprenants dans leur progression linguistique. En offrant un soutien structuré et adapté, les enseignants facilitent l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles nécessaires, tout en encourageant l'autonomie et la confiance des élèves. Cette stratégie, centrée sur les besoins spécifiques des apprenants, contribue de manière significative à leur réussite dans l'apprentissage du français comme langue étrangère.

1.3.9. Le feedback positif:

Le feedback positif est un outil nécessaire pour que l'enseignant montre son appréciation afin d'améliorer le développement et l'apprentissage des élèves. Il se caractérise par le retour d'information constructif et encourageant qui valorise les progrès et les réussites des apprenants.

Le feedback est une action qui est inséparable de l'enseignement. De ce fait, si le feedback est perçu comme positif, l'apprenant sera motivé et encouragé, et sa motivation ne diminuera pas, voire augmentera. « *Le renforcement et la motivation d'une part, l'amélioration qualitative de la performance motrice grâce à l'information communiquée, d'autre part* ». (Piéron &al. 198 : 12) Cela dit que les appréciations vont instaurer la confiance en soi chez les locuteurs et notamment chez les jeunes apprenants.

Dans l'enseignement/apprentissage, le feedback joue un rôle essentiel des interactions et des agissements des interactants. Il influence également les comportements des locuteurs. D'après Bosc-Miné (2014) « *Les feed-back positifs font part des comportements ou des performances qui contribuent à l'atteinte des objectifs* ». (Ibid, sd) Donc, les appréciations contribuent même à la réussite scolaire des apprenants.

1.4. Lecture des phénomènes de classe à travers l'interaction :

L'interaction verbale a plusieurs formes au sein d'une classe de FLE, où il peut être incarné parmi les apprenants eux-mêmes ou entre l'apprenant et l'enseignant. Sur cette base, les deux interactions sont complètement différentes l'une de l'autre. L'enseignant génère des échanges en classe

1.4.1. Les échanges :

Il est bien reconnu en matière d'interaction verbale, que l'unité minimale du dialogue est bien l'échange. Moeschler définit l'échange, en matière d'intervention, comme étant : « *La plus petite unité dialogale composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires* ». (Ibid, 1992 : 154) Selon lui, L'échange est l'élément fondamental qui caractérise l'interaction, quel que soit sa forme ou son type. C'est la base sur laquelle les différents types d'interaction verbale sont construits et déployés, permettant la communication et l'échange d'idées entre les participants, quel que soit le contexte ou le type d'interaction en question.

Il est possible de distinguer deux catégories d'échanges : « *Par rapport à l'enchaînement* » Kherbouche, (2022) et « *Par rapport au nombre des interventions qui le constituent* »

(Ibid : 377). Il existe plusieurs types d'échanges, selon le nombre des interventions qui le constituent : les échanges creux (ou les échanges en une seule intervention), binaires (en deux interventions), ternaires (en trois interventions), ou encore des échanges comportant plus de trois intervention.

1.4.1.1. Les échanges creux :

Cette forme d'échange est caractérisée par la présence d'une seule intervention. En classe, elle est souvent liée à la séquence d'ouverture qui implique une intervention relativement longue où l'enseignant expose la thématique qui sera abordée durant la séance et donne des détails sur le déroulement prévu de celle-ci.

L'échange creux est aussi lié à la séquence informative où l'enseignant intervient en présentant le cours, en expliquant et en donnant les informations suffisantes pour assurer la compréhension.

L'échange creux peut se manifester par l'absence de la réactive des apprenants, ces derniers ne manifestant aucune réaction face aux questions posées par l'enseignant lors de la phase de sollicitation. Cette absence de réactive est due à l'incompréhension du sujet abordé. Afin de favoriser l'interaction, l'enseignant doit mettre en œuvre des stratégies pédagogiques adaptées pour les élèves.

Il arrive parfois dans la communication qu'un échange se limite à une seule intervention verbale. La deuxième intervention est une réaction non verbale ou elle est tout simplement absente. « *L'échange creux renvoie la classe de langue au schéma traditionnel qui confère à l'enseignant le statut de détenteur du savoir, et à l'apprenant celui de récepteur passif* ». (Yaalaoui, 2016 :128) C'est le cas pour les séquences d'ouvertures et les séquences informatives. Dans lesquelles les connaissances sont transmises de manière unilatérale et monopolisées par l'enseignant, sans l'interaction ni la participation active des apprenants.

1.4.1.2. Les échanges binaires :

Ce type d'échange est constitué de deux interventions, la première est " initiative " et la deuxième est " Réactive ". Cela prend la forme d'une "paire adjacente".

Dans cette perspective, Bange précise le sens de la paire adjacente en la définissant comme étant :

«Structurée en deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcés par deux locuteurs différents et tels qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier et un autre reconnaissable comme le second [...]. Par la paire adjacente, le locuteur actuel exerce une contrainte sur ce qui doit être fait au prochain tour ». (Ibid, 1992 :40).

Ce passage évoque la structure de l'échange interactif, qui se définit comme une série de deux tours de parole prononcés par deux locuteurs différents, les deux tours de paroles se succèdent immédiatement.

De plus, le locuteur actuel exerce une contrainte sur ce qui doit être fait au tour suivant, créant une dynamique d'interaction dans laquelle chaque intervention influence la suivante.

Étant considéré comme «*la plus petite unité dialogique composant l'interaction*» (Moeschler, 1985 : 191) Le paradigme adopté (l'échange binaire) repose sur la dynamique question/réponse, que Goffman décrit comme:

« Questions et réponses offrent un exemple, peut-être l'exemple canonique, de ce que Harvey Sacks a appelé "Première partie de paire", "Deuxième partie de paire" ; autrement dit un couplet, une unité dialogique minimale, un tour long de deux énonciations, chacune de même "type", se suivant immédiatement dans le temps ; bref, "une paire adjacente" ».(Goffman, 1987 : 11-12)

Goffman et Sacks considèrent la question et la réponse comme deux parties de paire qui sont très fréquentes dans les conversations et permettent d'organiser les échanges.

Ces deux interventions doivent satisfaire « *à la complétude interactive pour autoriser la poursuite linéaire de l'échange* » (Roulet & al, 1991 : 27).

Afin d'assurer une interaction fluide et productive, il est important que ces deux types d'intervention s'associent de manière interactive. Cela veut dire qu'ils doivent permettre la continuité et l'évolution naturelle de l'échange. En d'autres termes, toute intervention, qu'elle soit initiative ou réactive, doit contribuer au maintien d'un discours cohérent et à la promotion d'une communication efficace.

1.4.1.3. L'échange ternaire :

L'échange ternaire est un échange caractérisé par la présence de trois interventions : la première est initiative (où l'enseignant pose une question et il attend une réponse), la deuxième est réactive (où les apprenants doivent répondre au questionnement de l'enseignant) et la troisième intervention est le feedback qui peut être une évaluation, une validation, une réfutation ou parfois une simple reprise de la réponse. En effet, ces trois interventions prennent la forme suivante :-question-réponse, feedback.

Lorsqu'il s'agit d'un discours en classe, le feedback remplit la fonction d'évaluation, et peut aussi être considéré comme un accusé de réception.

Tout au long de chapitre, nous avons mis l'accent de façon générale sur l'enseignement de l'oral en Algérie, en particulier dans le cycle moyen. Nous avons également examiné les interactions orales entre enseignant et apprenant en classe de FLE, ainsi que les stratégies d'enseignement mises en œuvre pour encourager la prise de parole chez les apprenants. Ces stratégies, observées lors de notre stage en classe, visent à améliorer les échanges oraux et à renforcer l'efficacité de l'enseignement de l'oral en Algérie.

Deuxième chapitre

**L'enseignement de l'oral au collège,
entre actions et représentations**

2.1. Notre méthodologie :

Cette partie du deuxième chapitre constitue le cœur de notre recherche. Nous y dévoilons la méthodologie qui a guidé notre démarche. En effet, la méthodologie est l'épine dorsale de toute étude scientifique, car elle garantit la fiabilité et la validité des résultats obtenus. C'est pourquoi nous avons pris le soin de choisir une approche méthodique adéquate à la problématique étudiée et aux objectifs fixés.

Nous focaliserons notre attention, dans ce qui suit, sur la méthodologie de recherche adoptée pour répondre à nos objectifs et hypothèses. Nous exposons, en détail, les outils et instruments que nous avons utilisés pour collecter les données nécessaires à notre analyse.

Nous avons, en premier lieu, élaboré un questionnaire pour les enseignants du moyen. Ce questionnaire est conçu pour une pré-enquête pour notre travail. Une analyse minutieuse des données récoltées sur le terrain sera ensuite effectuée. Nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire comme outil pour mener notre pré-enquête, car il offre la possibilité de recueillir un large éventail de données quantitatives dans un laps de temps restreint. Le questionnaire sert aussi, dans notre cas, à alimenter notre recherche en nous fournissant des informations que l'observation d'un cours ne donnera pas ; plus particulièrement concernant les opinions des enseignants sur l'interaction en classe de FLE.

Nous avons également opté pour l'observation d'une séance orale. La transcription de l'enregistrement audio de cette séance sera une seconde base de données pour notre recherche.

L'accent sera mis sur l'étude du taux de récurrence des stratégies d'enseignement employées. La discussion des résultats obtenus permettra de valider ou d'invalider les hypothèses préliminaires.

2.1.1. Choix du sujet :

L'expression orale est un pilier de la réussite scolaire et du développement personnel. En classe de 3ème année du cycle moyen, moment déterminant dans

l'acquisition de la langue, il est essentiel de favoriser des interactions constructives et enrichissantes lors des échanges verbaux. Notre objectif est de nous concentrer sur l'exploitation des stratégies d'enseignements visant à favoriser les dynamiques d'interaction dans la classe de 3^{ème} année, ainsi que leur impact sur les compétences de communication orale des élèves.

En s'appuyant sur les recherches existantes de Cicurel (2002), Germain&Netten (2006), Vallat (2012) Bange (1996) et alimenté par des observations personnelles d'interactions en classe, Notre objectif est d'apporter un éclairage sur les différentes stratégies utilisées par les enseignants et leur influence sur la participation, l'engagement et l'apprentissage des élèves dans le cadre d'activités de production orale. L'étude cherche à identifier les pratiques d'enseignement les plus efficaces pour favoriser l'implication et la réussite des élèves.

Il est important d'identifier et de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement efficaces pour développer l'oral chez les apprenants de 3^{ème} moyenne. De ce fait, notre travail vise à répondre à la question suivante :

- **Comment la gestion des interactions peut favoriser la prise de parole en FLE?**

De plus, il vise à répondre à d'autres questions qui semblent être peu abordés et auxquelles nous allons essayer de répondre tout au long de ce travail :

- Quelles sont les différentes stratégies d'enseignement utilisées pour améliorer la fréquence de la prise de parole ?
- Comment les enseignants peuvent-ils encourager les élèves à participer et à s'engager dans des discussions orales en classe ?
- Quels sont les défis spécifiques auxquels les enseignants sont confrontés lorsqu'il s'agit de gérer les interactions lors de la séance de l'expression orale?

Les hypothèses en faveur de ces questions peuvent s'avérer nombreuses, mais pour notre part, nous émettons celles-ci :

- L'utilisation des activités interactives (les jeux de rôle, le ludique...etc.) pourrait encourager les apprenants à s'exprimer et à interagir.

- L'utilisation des procédés explicatifs (la reformulation, la synonymie, la répétition...etc.) motiverait et assurerait la participation de tous les apprenants et leur donnerait l'occasion d'exprimer leurs idées, ce qui développerait la compétence interactionnelle chez eux.
- Il existerait une relation entre les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant et la structure (types) des échanges oraux en classe de FLE.

2.1.2. Les objectifs de la recherche :

L'objet de cette recherche est donc d'analyser les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants pour inciter à la prise de parole et favoriser l'interaction chez les apprenants de la 3ème année moyenne. Nous essaierons de montrer que les stratégies d'enseignement peuvent être un élément d'incitation à la prise de parole. Notre objectif est d'établir un lien causal entre les stratégies d'enseignement et la fréquence de la participation orale des élèves.

Nous voulons mieux comprendre comment se représentent les pratiques langagières des acteurs de la classe qui permettent aux apprenants de communiquer avec une langue étrangère à travers les stratégies utilisées par les enseignants. L'intérêt de cette recherche est donc d'observer les interactions des participants en réactions aux stratégies d'enseignement de l'oral choisies par l'enseignant.

2.1.3. Collecte des données

En utilisant une approche mixte, la recherche englobe à la fois une collecte de données quantitative et qualitative. Les méthodes mixtes sont parfois désignées sous l'appellation de « méthodes hybrides » sans que cela ne change vraiment leur conception : « *Le plus souvent, les approches hybrides comportent un certain nombre de phases, dont certaines sont qualitatives, d'autres quantitatives ; toutes, cependant, sont également nécessaires pour atteindre l'objectif de l'approche* » (Fielding et al. 2001 : 10) Dans ce sens, les données qualitatives seront recueillies par des observations en classe, analysant la fréquence et la nature des interactions. Les données quantitatives, pour leur part, seront obtenues par un questionnaire destiné aux enseignants, afin de collecter leurs représentations, perspectives et expériences.

Les données qualitatives que nous avons recueillies en situation correspondent à un corpus oral. La transcription orthographique d'une activité qui a été enregistrée en contexte didactique lors de la séance d'observation qui a eu lieu le 08/02/2024. L'analyse conversationnelle nous permettra de faire une lecture du déroulement interactionnel et d'identifier les tours de paroles et la nature des échanges.

D'autre part, Notre recherche se caractérise par l'observation et la lecture du déroulement d'un débat qui porte sur la description d'un lieu touristique. L'observation directe des activités ne suffit pas pour une analyse approfondie, pour cela, nous avons opté pour une analyse des données qui repose sur l'identification, la description et l'interprétation des stratégies d'enseignements tels que l'étayage, le repérage, la reformulation, l'explication. Des stratégies qui permettent d'appréhender les situations d'interaction les plus favorables à l'acquisition de la langue cible. Nous analyserons également des types d'échanges en classe et l'impact des stratégies d'enseignement sur la forme des échanges.

2.1.3.1. Le questionnaire :

Pour cette étude, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire (Cf. annexe 1) pour collecter des données pertinentes liées à notre recherche. Nous avons jugé que cet outil nous permettrait de répondre de manière efficace à nos questions de recherche.

Le questionnaire adressé aux enseignants est composé de 10 questions comportant différents types de questions:(4) fermées, (4) ouvertes et (2) semi-ouvertes. Les questions étaient disposées de manière fluide et ordonnée pour faciliter la compréhension et la réponse.

Les questions destinées aux enseignants visaient à recueillir des informations sur les stratégies de l'enseignement pour inciter les apprenants de 3AM à prendre la parole. Nous avons rencontré des difficultés liés à ce questionnaire³

³Comme pour tous les questionnaires, nous avons eu des difficultés lors de la collecte. Nous avons été obligés de revenir plusieurs fois aux établissements pour que les enseignants acceptent de remplir les questionnaires.

2.1.3.1.1. Protocole de diffusion du questionnaire :

Dans le cadre de notre recherche qui porte sur les stratégies de l'enseignement lors de l'activité de l'expression orale en français, nous avons réalisé une enquête auprès de 11 enseignants (hommes et femmes) via un questionnaire. L'objectif était d'explorer les stratégies d'enseignement mises en place pour surmonter les principales difficultés rencontrées dans cette compétence.

L'analyse des questionnaires nous a permis d'identifier les stratégies d'enseignement les plus efficaces pour aider les élèves à surmonter leurs obstacles à l'oral. Nous avons également pu identifier les stratégies d'apprentissage qui, selon les enquêtés, favorisent le développement de la compétence communicative chez les élèves.

2.1.3.1.2. Les enquêtés :

Les participants à notre enquête sont des enseignants ayant des profils variés et une certaine expérience dans l'enseignement au moyen. Le questionnaire, que nous avons distribué, a été rempli par dix-huit enseignants, dont 15 femmes et 3 hommes, responsables de l'enseignement de la langue française au cycle moyen. Leurs expériences sont presque similaires en termes de diplômes, allant de la Licence en langue française au Master en didactique du FLE et en science de langage, ainsi qu'au Diplôme de l'ENS. En ce qui concerne le nombre d'années d'enseignement, il varie de 1 an à 27 dans l'enseignement du français.

2.1.3.1.3. Représentation de l'échantillon :

Afin de former un échantillon qui constitue tous les traits représentatifs de la population choisie, il nous a semblé préférable de nous questionner sur le sexe et l'âge des enquêtés, ainsi que leur formation, leur expérience dans le domaine de l'enseignement et les différents niveaux dont ils avaient la charge. La pertinence de ces variables de départ doit évidemment être confirmée, lors de l'analyse des résultats du questionnaire.

Les enseignants interrogés ont entre 25 et 56 ans. Nous remarquons suite à cette différence d'âge qu'ils ont tous une expérience dans l'enseignement, cela nous a donné l'occasion de quantifier plusieurs renseignements relatifs à notre thématique de

recherche. Nous constatons, également, que les années d'expérience de notre échantillon varient entre 1 an et 27 ans de service. Ces différentes années d'expérience nous ont permis d'assurer la fiabilité des réponses que nous avons collectées

2.1.3.2. La transcription de la séance observée :

Afin de conserver une trace concrète des paroles des participants à l'interaction, nous avons opté pour la transcription orthographique linéaire de la 5ème séance observée en classe de 3AM à l'école Abou Bakr Al Razi à Maghnia.

Le choix de la transcription orthographique s'est imposé comme la méthode la plus appropriée pour documenter les productions orales des participants à l'interaction.

Nous avons réalisé une transcription de la séance de la production orale afin de pouvoir l'analyser. «*La transcription est un travail de pré-analyse des productions orales*». (Thibault et al. 1988: 24) Le débat, sa transcription et son analyse nous ont permis d'examiner les différentes stratégies mises en œuvre par l'enseignant.

2.1.3.2.1. Le terrain de recherche :

Nous avons décidé de mener notre enquête à l'école moyenne Abu Bakr Al Razi, située dans la commune de Maghnia, dans la wilaya de Tlemcen. Nous avons ciblé le cycle moyen car les stratégies d'enseignement de l'oral sont importantes à ce niveau. Les apprenants en FLE rencontrent souvent des difficultés à l'oral, en raison de leur manque de pratique dans cette langue. Notre enquête s'est concentrée sur les élèves de 3e année moyenne.

Nous avons choisi cet établissement car il offre un environnement discipliné qui a facilité la collecte des données. En plus des facilités d'accès à l'établissement.

2.1.3.2.2. Le public de la recherche :

a- Les apprenants :

Nous avons choisi de mener l'enquête auprès des apprenants de 3^{ème} année moyenne, pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Après avoir observé cinq séances avec cette classe, Nous avons pu constater que les élèves présentent un niveau hétérogène en langue française. Ce qui crée des écarts des compétences linguistiques entre les élèves qui peuvent également influencer leurs compétences linguistiques.

Certains maîtrisent parfaitement la langue, tandis que d'autres ont certaines difficultés : les problèmes de vocabulaire, des difficultés de compréhension, le manque de fluidité et le problème de prononciation. Notre échantillon était composé de 34 apprenants (20 filles et 13 garçons).

Ces apprenants ont déjà été exposés à la langue française pendant cinq ans, comprenant trois années d'études primaires et deux années au collège. Cependant, malgré cette exposition antérieure, ils se trouvent maintenant dans la nécessité d'améliorer leur compétence communicative en français afin de pouvoir exprimer efficacement leurs idées/ besoins et participer activement aux interactions en classe.

b- L'enseignant :

Il est âgé de 42ans, il est issu d'un enseignement en français et diplômée en Licence de l'enseignement de la langue française à l'Université de Tlemcen. Il enseigne depuis 16 ans au collège en Algérie.

2.1.3.2.3. Le déroulement de la séance :

Après avoir observé cinq séances, nous avons décidé de transcrire la dernière (la séance de la production orale), celle-ci étant caractérisée par une richesse d'interactions, notamment à travers un débat animé entre l'enseignant et ses élèves.

Cette séance spécifique s'inscrit dans le cadre de la séquence numéro cinq : Insérer la description d'un objet dans une séquence narrative.

L'objectif de la leçon : Produire une séquence descriptive relative à un objet de valeur, un lieu, un patrimoine.

Le débat porte sur la description d'un lieu touristique : la description de la ville de Séfar.

Notre lecture des données s'intéresse, donc, à l'articulation entre les stratégies d'enseignement et les interactions ainsi que les types d'échanges en classe. Cette perspective permettra le développement de l'oral et de mettre en lumière les facteurs qui contribuent à son épanouissement.

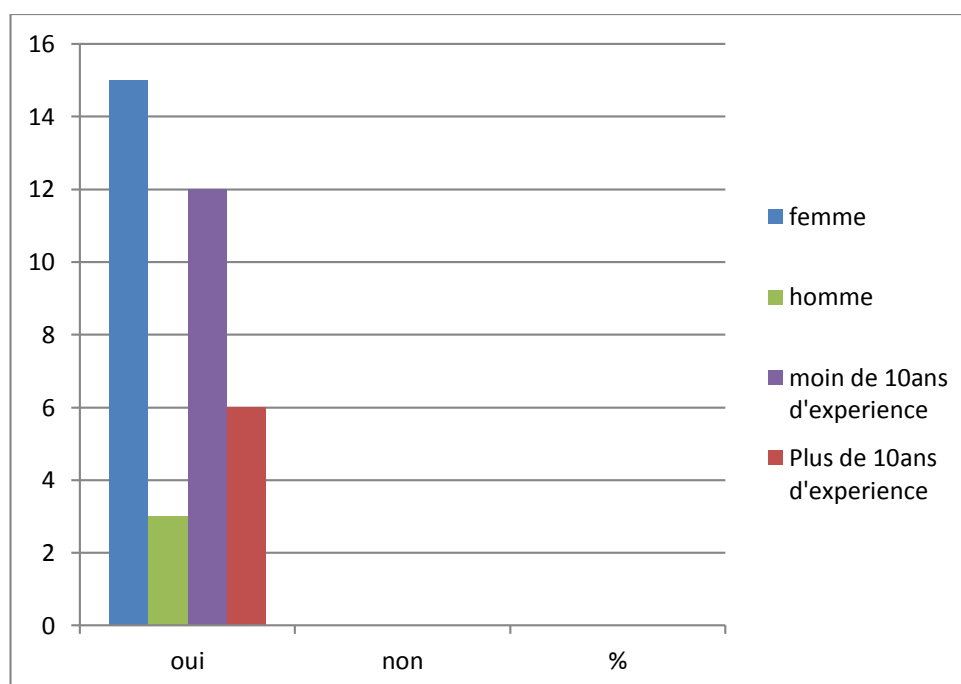
2.2. L'oral entre actions et représentations des enseignants

Comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologie, nous avons choisi d'ajouter à notre corpus les résultats des questionnaires que nous avons distribués. Ainsi que l'analyse de la transcription de la séance. Dans la partie suivante, nous allons détailler ces résultats.

2.2.1. L'analyse du questionnaire :

1. Préférez-vous les discussions pour favoriser les échanges oraux ?

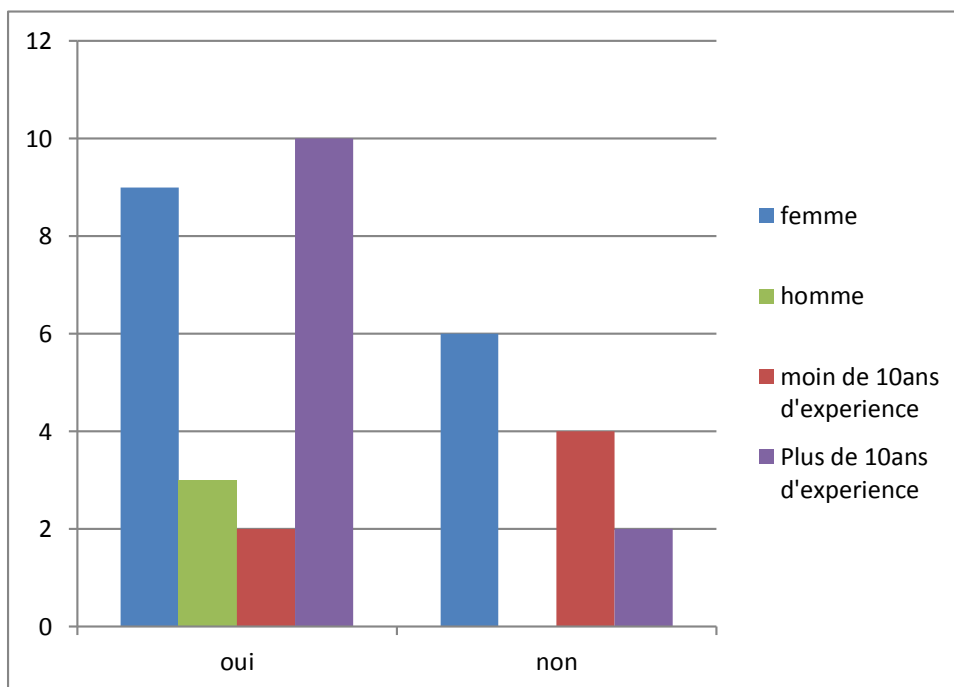
	Oui	%	Non	%
Femme	15	83%	0	0
Homme	3	17%	0	0
Moins de 10ans d'expérience	12	67%	0	0
Plus de 10ans d'expérience	6	17%	0	0



L'analyse de cette question indique une forte préférence parmi les enseignants du collège pour l'utilisation des discussions afin de favoriser les échanges oraux en classe. Sur les 18 réponses obtenues, toutes expriment un accord en répondant par "Oui". Cette unanimité suggère que les enseignants considèrent les discussions comme une méthode efficace pour encourager la communication verbale chez les élèves. Ils reconnaissent probablement les avantages pédagogiques des discussions, Cette réponse unanime pourrait être le reflet d'une approche pédagogique privilégiant l'engagement actif des élèves et la création d'un environnement d'apprentissage dynamique et participatif.

2. Est-ce que vous encouragez les élèves à travailler en groupes lors des activités d'expression orale en classe ?

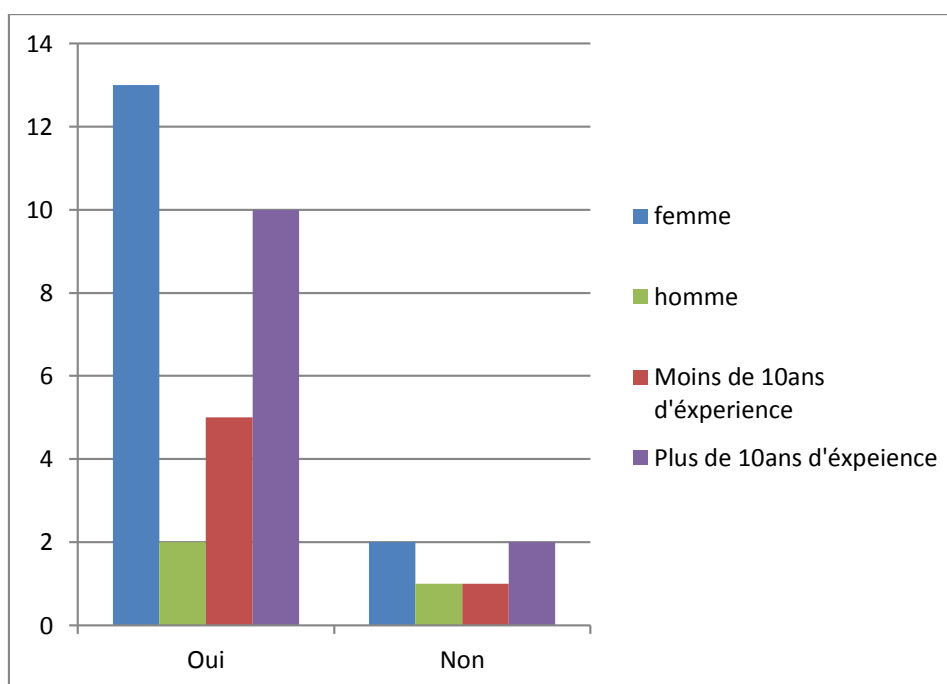
	Oui	%	Non	%
Femme	9	50%	6	33%
Homme	3	17%	0	0%
Moins de 10ans d'expérience	2	11%	4	22%
Plus de 10ans d'expérience	10	56%	2	11%



L'analyse de cette question montre une division parmi les enseignants quant à l'encouragement des élèves à travailler en groupes lors des activités d'expression orale en classe. On observe que 12 enseignants sont favorables à cette approche, tandis que 6 s'y opposent. Cela met en lumière des points de vue divergents sur les avantages et les inconvénients du travail en groupe pour développer les compétences en communication orale des élèves.

3. Utilisez-vous le ludique pour aider les élèves à pratiquer l'expression orale en classe ?

	Oui	%	Non	%
Femme	13	72%	2	11%
Homme	2	11%	1	6%
Moins de 10ans d'expérience	5	28%	1	6%
Plus de 10 ans d'expérience	10	56%	2	11%

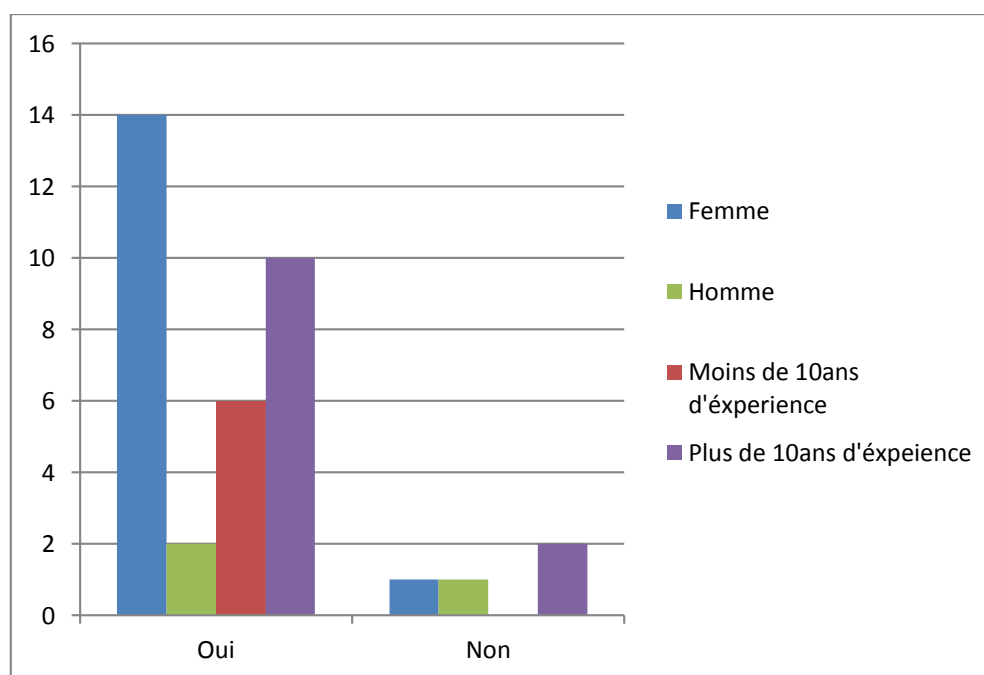


On note une forte tendance parmi les enseignants à utiliser des jeux ludiques pour aider les élèves à pratiquer l'expression orale en classe. Sur les 18 réponses obtenues, 15 enseignants sont d'accord avec cette approche. Cela suggère que la majorité des enseignants reconnaissent les avantages des jeux ludiques pour stimuler l'expression orale des élèves. Cependant, il est à noter que 3 enseignants ont exprimé leur opposition à l'utilisation de jeux ludiques pour cet objectif. Parmi leurs réponses :

- _ J'utilise cette méthode juste dans la séance du TD
- _ Parfois en TD

4. Pensez-vous que les activités de mise en situations réelles aident les élèves à progresser en expression orale en FLE ?

	Oui	%	Non	%
Femme	14	78%	1	6%
Homme	2	11%	1	6%
Moins de 10ans d'expérience	6	33%	0	0%
Plus de 10ans d'expérience	10	56%	2	11%



L'analyse de cette question met en lumière une forte préférence parmi les enseignants pour l'utilisation d'activités de mise en situation réelle afin de favoriser la progression en expression orale en FLE. Parmi les 18 réponses obtenues, 16 enseignants ont exprimé leur accord avec cette approche. Cette tendance suggère que la grande majorité des enseignants reconnaissent les bénéfices pédagogiques des activités de mise en situation réelle pour le développement des compétences linguistiques des élèves en FLE. On a observé qu'il existe une minorité qui n'utilise pas ce type d'activités.

5. Comment favorisez-vous la prise de parole spontanée et la communication authentique entre les élèves lors des activités d'expression orale en classe ?

A partir des réponses que nous avons obtenues, nous pouvons signaler que la majorité des enseignants interrogés disent qu'ils utilisent différentes méthodes :

Les réponses recueillies offrent un aperçu complet des meilleures pratiques pédagogiques pour promouvoir un environnement d'apprentissage dynamique. En combinant des stratégies telles que l'évitement d'interrompre les échanges, le traitement collectif des erreurs, le passage dans les groupes, la sollicitation des timides en les interrogeant et l'apport d'une aide lexicale lorsque nécessaire, les enseignants peuvent créer une atmosphère propice à l'apprentissage actif et à l'engagement des apprenants.

L'intégration d'activités de groupe, de supports multimédias et de jeux linguistiques enrichit l'expérience d'apprentissage en offrant des opportunités variées d'interaction et de pratique.

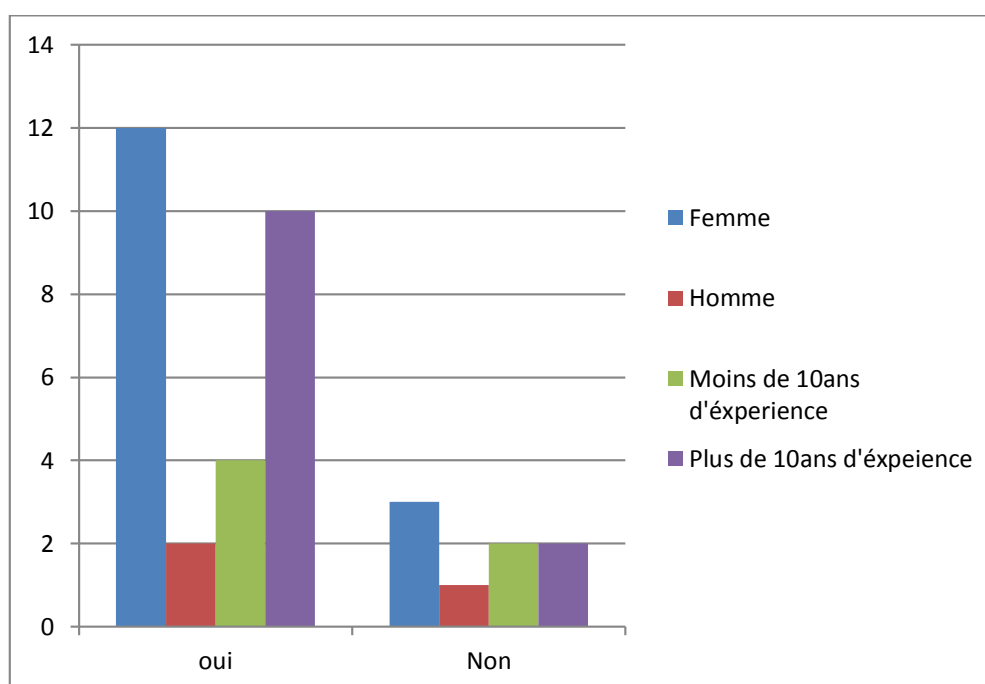
De plus, la promotion de l'auto-évaluation et la valorisation de chaque contribution, même imparfaite, renforcent la confiance des apprenants et les encouragent à participer activement.

Enfin, l'utilisation d'images comme point de départ pour l'expression orale illustre l'importance de fournir des supports concrets pour stimuler la réflexion et la communication.

En intégrant ces différentes approches, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage stimulant où chaque apprenant se sent valorisé et encouragé à s'exprimer librement et spontanément.

6. **Pensez-vous qu'il y a certains sujets où les élèves ont plus de facilité ou plus mal à s'exprimer oralement ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples?**

Femme	12	3
Homme	2	1
Moins de 10ans d'expérience	4	2
Plus de 10ans d'expérience	10	2



- Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples ?

En analysant ces réponses, il est possible de comprendre que la diversité des facteurs qui influent sur la facilité ou la difficulté des élèves à s'exprimer verbalement selon les sujets abordés. Il ressort que les thèmes liés à leur vécu quotidien ou un "conte" qui existe déjà leur langue maternelle suscitent plus d'implication et d'intérêt, ce qui facilite leur expression. Leur intérêt se porte sur les sujets d'actualité, le sport, la technologie et les réseaux sociaux. Ils préfèrent partager leurs passions et expériences personnelles. La motivation joue un rôle clé : les élèves sont plus enclins

à parler lorsqu'ils sont intéressés par le sujet, même s'ils rencontrent des difficultés linguistiques.

En revanche, les sujets complexes, éloignés de leurs expériences personnelles ou impliquant des mots spécialisés et les thèmes scientifiques (supports de pollution, les progrès de la science) peuvent présenter des défis linguistiques et de compréhension.

Par conséquent, les enseignants doivent choisir des thèmes pertinents et adaptés au niveau des élèves, tout en fournissant un soutien linguistique lorsque nécessaire pour favoriser une expression verbale efficace.

7. Quelle est votre impression sur la réaction des élèves lorsque vous leur proposez un thème qui les intéresse ou un autre moins captivant ?

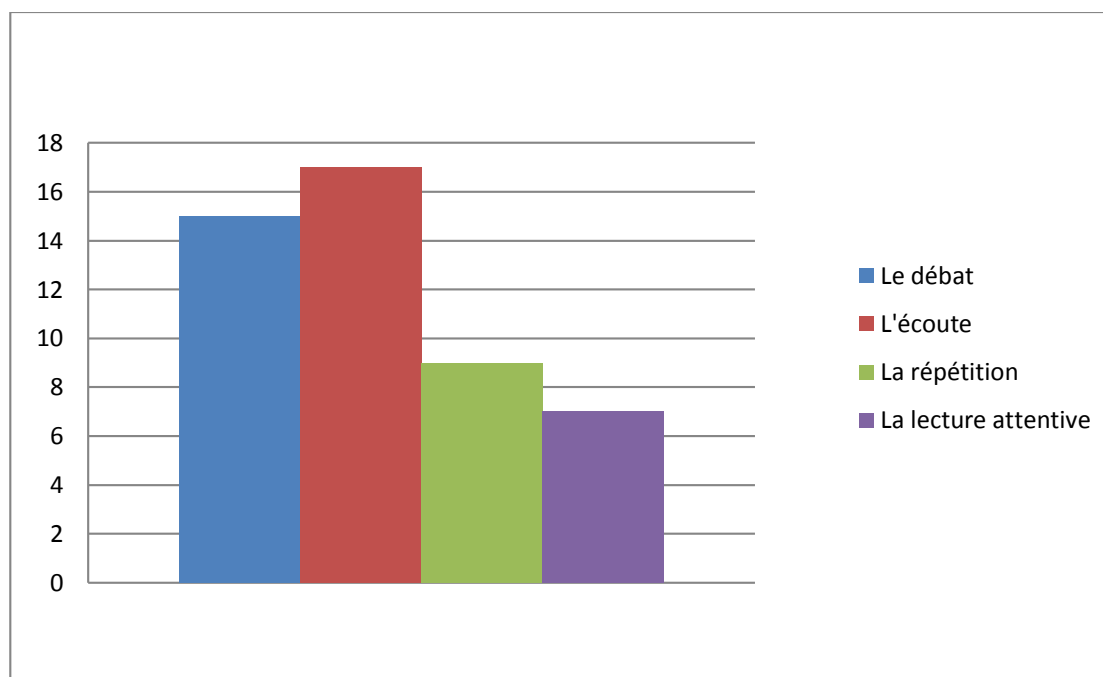
Les réponses à la question portant sur les impressions des enseignants concernant la réaction des élèves face à un thème moins captivant offrent une perspective globale sur la dynamique de classe et l'engagement des apprenants.

Les enseignants enquêtés disent qu'ils observent généralement une réaction plus positive face à un sujet qui les intéresse comme le sport pour les garçons et les contes de princesses pour les filles, ils sont susceptibles de s'engager activement de partager leurs idées avec enthousiasmes et de manière spontanée. Et Lorsqu'ils sont confrontés à un sujet moins captivant ou éloigné de leur expérience, ils réagissent avec moins d'enthousiasme et ils seront moins concentrés sur le thème proposé.

L'analyse des réponses met en lumière la variabilité de l'implication des élèves face à un thème moins captivant. Si certains peuvent manifester un moindre enthousiasme ou une moindre concentration, d'autres peuvent réagir positivement, surtout lorsque le sujet les intéresse. Le rôle de l'enseignant apparaît crucial, notamment dans la persuasion des élèves à participer, l'acceptation de toutes les réponses et la valorisation de la participation. Donc, il est essentiel de reconnaître et de répondre aux différentes réactions des élèves pour favoriser leur engagement et leur participation, quel que soit le sujet abordé.

8. Quelles sont les stratégies/méthodes qui vous semblent efficaces pour encourager la communication orale en classe ?

Réponses	Le débat	L'écoute	La répétition	La lecture attentive
Nombre	15	17	9	7



Après avoir analysé les données illustrées sur le graphique ci-dessus, il est apparu que les enseignants mettent en avant le débat, l'écoute, la répétition et la lecture attentive comme des stratégies efficaces pour encourager la communication orale en classe, soulignant ainsi l'importance de ces stratégies d'enseignement et de l'engagement avec le contenu pour favoriser un environnement propice à l'amélioration des compétences de communication orale des élèves. Cette approche diversifiée vise à créer une atmosphère dynamique où les élèves se sentent encouragés à participer activement, à écouter attentivement, à pratiquer régulièrement et à s'engager pleinement avec le matériel d'apprentissage, favorisant ainsi leur développement linguistique et communicationnel de manière globale.

1. Le débat (15 réponses) : Il semble que les enseignants considèrent le débat comme une stratégie efficace pour encourager la communication orale en classe. Cela suggère

qu'ils valorisent les discussions interactives et la participation active des élèves pour favoriser l'expression verbale.

2. L'écoute (17 réponses) : L'importance accordée à l'écoute indique que les enseignants reconnaissent le rôle crucial de l'écoute active dans le processus de communication orale.

3. La répétition (9 réponses) : La répétition est également mentionnée par un nombre significatif d'enseignants, ce qui suggère qu'ils croient en l'efficacité de la pratique répétée pour améliorer les compétences en communication orale des élèves. Cela peut inclure la pratique de dialogues, la répétition de mots ou de phrases, ou la reprise de concepts clés pour renforcer la compréhension et la fluidité verbale.

4. La lecture attentive (7 réponses) : Bien que moins fréquemment mentionnée, la lecture attentive semble tout de même être perçue comme une stratégie utile pour encourager la communication orale en classe. Cela peut impliquer la lecture à voix haute, la discussion autour de textes et la réflexion sur le contenu pour stimuler l'expression orale des élèves.

9. Comment décidez-vous quelle méthode utiliser lorsque vous enseignez dans une situation de communication donnée ?

L'analyse des réponses des enseignants met en lumière le choix des méthodes d'enseignement lors de situations de communication en classe. Ils soulignent l'importance de considérer les objectifs d'apprentissage spécifiques, le sujet abordé et les besoins individuels des élèves pour favoriser une communication efficace. De plus, les enseignants reconnaissent la nécessité d'adapter les méthodes en fonction des différentes classes, situations, niveaux et styles d'apprentissage. Ils prennent en compte plusieurs facteurs, tels que les objectifs pédagogiques, le niveau des élèves et leur motivation, pour guider leur choix de méthode. Certains mettent en avant l'approche communicative, soulignant l'importance de définir clairement les priorités et de susciter l'intérêt des élèves à travers des sujets pertinents et des méthodes engageantes. Cela vise à optimiser l'efficacité de l'enseignement et à favoriser l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage.

10. Quels sont les plus grands défis auxquels vous faites face pour inciter les élèves à parler le français ?

D'après L'analyse de cette question, les enseignants semblent faire face à plusieurs défis pour encourager les élèves à parler le français. Parmi ces défis, on trouve la difficulté de prononciation des mots difficiles, le recours à la langue maternelle pour faciliter la communication, le manque de vocabulaire, tant à l'oral qu'à l'écrit, ainsi que la nécessité d'améliorer à la fois le vocabulaire et l'expression orale des apprenants. De plus, les enseignants soulignent des aspects linguistiques spécifiques tels que la prononciation, la conjugaison verbale, le vocabulaire spécifique, la fluidité et la compréhension culturelle comme des obstacles à surmonter. Ces divers défis mettent en lumière l'importance de développer des stratégies efficaces pour soutenir les élèves dans leur acquisition du français et pour améliorer leur expression orale dans cette langue.

2.2.2. L'analyse quantitative de la séance observée:

	Nombre de tours de paroles	Pourcentage (%)
L'enseignant (P)	131	43%
Les apprenants (E)	177	57%
Total de tours de paroles: 308TP		

Dans notre cours, nous avons remarqué que le nombre des tours de parole est autour de 308. Parmi les 308 tours de parole, l'enseignant intervient 131TP fois ce qui équivaut à (43%) du total. D'autre part, les apprenants ont effectué 177TP ce qui représente (57%) du total.

Cette répartition montre que les apprenants participent activement à la discussion. Le fait que les apprenants aient pris la parole plus que l'enseignant suggère une dynamique et un environnement propice à l'expression et à la participation des élèves et qu'il y a une incitation à la prise de parole de la part de l'enseignant. Cela peut être interprété comme un signe positif d'engagement et d'interaction dans le processus d'apprentissage.

Après avoir analysé la fréquence des interventions, nous avons constaté que les interventions de l'enseignant étaient plus fréquentes en début de cours. Cependant, une fois la discussion lancée, les débats sont devenus plus interactifs et les élèves ont commencé à participer de manière plus active à l'interaction.

Mais nous ne pouvons pas nous baser que sur ce tableau pour dire que les élèves parlent plus que l'enseignant, il faut aller plus loin dans l'analyse des interactions et c'est l'analyse qualitative.

L'analyse qualitative va nous permettre de démontrer que ces tours de parole sont véritablement interactifs en langues étrangères, où la majorité des interventions des apprenants se caractérisent par des hésitations, des répétitions et des achèvements interactifs, des oui et des non...etc.

2.2.2.1. Les stratégies d'incitation à la prise de parole:

L'observation du débat lors de la séance d'expression orale nous a permis de répertorier quelques stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant à fin d'encourager les apprenants à prendre la parole facilement au moment des échanges oraux en classe

2.2.2.1.1. La répétition :

Nous avons noté que l'enseignant utilise la répétition à plusieurs moments du cours comme cet exemple suivant :

*TP 084 EA: c'est une ville de devinette

TP 085 P: c'est une ville de devinette.....

*TP 242 EAM : il y avait la mer

TP 243 P: il y avait la mer ...

Dans cet échange, l'enseignant répète la réponse de l'élève en disant "c'est une ville de devinette" Ou dans le deuxième exemple "il y avait la mer". Cette répétition peut être interprétée comme une validation de la réponse de l'élève, confirmant ainsi que la réponse est correcte. Cela renforce également le sentiment de reconnaissance et de validation de la structure syntaxique de la phrase chez l'élève, Il encourage la participation et la confiance en soi. De plus, en répétant la réponse de l'élève, l'enseignant montre une écoute active et une attention envers l'élève, ce qui favorise un environnement d'apprentissage positif et encourageant.

2.2.2.1.2. La reformulation:

Nous remarquons que l'enseignant privilégie la méthode de la reformulation lors de cet échange verbal en classe, comme en témoigne l'exemple suivant :

*TP 141 P: Donc cette espèce d'arbre c'est unique à Séfar ? qu'à Séfar+++
oui donc la vie elle est où? cette douceur de vie + elle est où ? c'est doux
comme la vie+ où on la voit cette description/ on la voit où/ *winnelkawha*
[on la trouve où]

L'enseignant met en évidence sa démarche pédagogique axée sur l'interaction et la réflexion des élèves. En posant une série de questions et en utilisant la reformulation, il guide les élèves à travers ce processus de réflexion, les incitant à explorer différentes perspectives et à considérer où ils peuvent observer les caractéristiques décrites.

Cette approche vise à susciter l'engagement actif des élèves dans leur apprentissage en les incitant à considérer différents aspects du sujet et à formuler leurs propres observations.

2.2.2.1.3. La paraphrase:

L'enseignant utilise le procédé de la paraphrase pour aider les apprenants à accéder au sens et encourager leur engagement actif. Voici deux exemples démontrant ce procédé :

*TP 235 EM: mais c'est bizarre 15 millions d'années il y avait ces dessins qui restent jusqu'ici

TP 236 P: 15000 ans il y avait ces dessins qui restent jusqu'à maintenant+
c'est-à-dire jusqu'à maintenant il y a ces dessins

Dans cet échange, l'enseignant utilise la paraphrase pour corriger une erreur factuelle de l'élève tout en renforçant la compréhension du sujet. En reformulant 15 millions d'années en "15000 ans", l'enseignant rectifie la donnée temporelle de manière concise. Ensuite, en ajoutant "c'est-à-dire jusqu'à maintenant il y a ces dessins", l'enseignant souligne la continuité dans le temps des dessins.

Ce procédé vise à prendre en compte le niveau des apprenants et la volonté d'assurer une communication claire et précise. En utilisant la paraphrase, l'enseignant encourage également l'engagement actif de l'élève en l'aidant à saisir pleinement le

contenu discuté, ce qui favorise un environnement d'apprentissage stimulant qui inclue l'élève tant que participant actif à la discussion.

*TP 203 P: oui est ce que vous êtes d'accord avec votre camarade qui dit que Séfar c'est une ville plutôt spirituelle c'est-à-dire il y a beaucoup de choses bizarres

Dans cet exemple, l'enseignant utilise la paraphrase pour confirmer la contribution d'un élève tout en clarifiant et approfondissant son propos. L'enseignant résume les propos de l'élève en disant "Séfar c'est une ville plutôt spirituelle c'est-à-dire il y a beaucoup de choses bizarres". En reformulant les propos de l'élève, l'enseignant valide son point de vue tout en clarifiant certains aspects. L'utilisation du terme "plutôt spirituel" suggère une dimension spirituelle de la ville, tandis que l'expression "il y a beaucoup de choses bizarres" laisse entendre qu'il existe des éléments inhabituels ou mystérieux à Séfar en même temps il est en train d'expliquer le mot "spirituelle" d'une autre façon (c'est-à-dire il y a beaucoup de choses bizarres). Cela démontre l'intérêt de l'enseignant envers les contributions des élèves et son désir de les comprendre pleinement. En utilisant la paraphrase, l'enseignant crée une atmosphère interactionnelle claire au sein de la classe.

2.2.2.1.4. L'alternance codique:

Un aspect important de la pratique pédagogique de l'enseignant est son recours fréquent à la langue maternelle pour expliciter les concepts, comme en atteste les exemples suivants:

*TP 104 P: pourquoi l'auteur utilise cette phrase/ pourquoi il a pensé comme ça et a réfléchi de cette façon *wachahiyalhaja li khekatahygoulhak*/ [qu'est ce qui lui a poussé de dire ça] d'un côté amer comme la mort et douce comme la vie on est plein dans la description ici on est émerger par une description vraiment.

TP105 P: on va dire paradoxale c'est mieux + paradoxale

TP 106 P:*yallahfahmouni mor kimalmout w holwkimadonya*[allez expliquez-moi amer comme la mort et sucré comme la vie]

On voit que Le tour de parole de l'enseignant montre une utilisation de la langue maternelle pour expliquer une expression complexe. En utilisant une analogie familière "*mor kimaImout w holwkimadonya*", l'enseignant cherche à rendre l'expression plus accessible aux élèves en la comparant à quelque chose qu'ils comprennent intuitivement. Cela peut faciliter la compréhension et l'assimilation du concept abstrait par les élèves plus particulièrement de certains mots qui risquent d'être inconnus pour les élèves comme le mot Amer.

*TP007 P: qui commence/ qui entame cette séquence de production orale/+**yallah**+c'est quoi sefar

On a constaté que le terme "**yallah**"⁴ utilisé par l'enseignant dans ce contexte peut avoir plusieurs fonctions. Il peut être utilisé pour encourager les élèves à prendre la parole en l'incitant à répondre rapidement. Il peut également servir à dynamiser l'atmosphère de la classe et à créer un sentiment d'enthousiasme et d'engagement. Dans ce cas, il semble que l'enseignant utilise "**yallah**" pour stimuler la participation des élèves et encourager une réponse rapide à sa question sur le début de la séquence de production orale. On a noté que l'usage de ce mot **yallah** c'est une technique courante pour maintenir l'attention des élèves et favoriser l'interaction en classe.

*TP 182 EA : ce qui m'intéresse c'est que l'armée algérienne garde étroitement la zone euuh les gens *maykheliwhomchyedokhloala:ch /* [pourquoi]

TP184 P: tu veux dire elle est surveillée par l'armée algérienne donc d'après vous pourquoi elle est surveillée pouvez-vous répondre à votre camarade.

Dans cet échange entre l'enseignant et l'élève, l'élève commence par s'exprimer en français de manière fluide, mais elle utilise une interjection "euuh" pour exprimer un doute, une hésitation, puis elle passe à l'arabe pour ajouter une nuance à son propos. On a remarqué que l'utilisation de la langue maternelle peut refléter un besoin de précision ou d'expressivité plus forte, dans ce cas plus particulièrement. L'enseignant,

⁴Le mot "yallah" est un terme polyvalent dans l'oral algérien, c'est une interjection qui possède plusieurs fonctions et peut être utilisée de diverses manières indifféremment. Souvent employé pour encourager quelqu'un à se dépêcher, il peut également servir d'expression d'enthousiasme, de motivation ou même d'approbation, selon le contexte et l'intonation.

quant à lui, répond en français, montrant ainsi sa compréhension de l'alternance de langues et encourageant⁵ la communication dans la langue de l'enseignement. Cela peut également indiquer un environnement inclusif où les élèves sont encouragés à s'exprimer dans leur langue maternelle tout en étant accompagnés dans l'apprentissage de la langue d'enseignement.

2.2.2.1.5. La traduction :

Nous remarquons que l'enseignant opte pour un procédé explicatif de la traduction français-arabe tout au long de la leçon, comme illustré dans l'exemple suivant :

*TP 095 P: douce comme la vie +ah ici il y a un paradoxe ah paradoxe+comment dire ça en arabe + paradoxe/

TP 096 EY: paradoxe/

TP 097 EA:tawazon/ tawazon/ [équilibre]

TP 098 EAM: la:: [non] équilibre *tawazon*/

Dans cet échange, plusieurs aspects peuvent être relevés :

- Initiation par l'enseignant (TP 095) : L'enseignant introduit le concept de "paradoxe" en français et cherche ensuite à le traduire en arabe. Cela montre un souci de rendre le contenu accessible aux élèves qui peuvent être plus à l'aise dans leur langue maternelle.
- Participation des élèves (TP 096-098) : Les élèves répondent à la demande de l'enseignant en fournissant des traductions possibles du mot "paradoxe" en arabe. Chacun propose une interprétation différente, ce qui témoigne de leur engagement et de leur réflexion sur le concept présenté.
- Interaction et clarification : L'échange entre les élèves (TP 097-098) montre une tentative de clarification et de discussion autour des différentes propositions de traduction. Cela montre un processus actif de compréhension et de réflexion sur le concept présenté.

⁵Nous avons remarqué que bien que l'enseignant encourage les élèves à utiliser la langue cible, cet encouragement peut se traduire par des réponses en langue cible à leurs interventions en langue source. Le fait que l'enseignant reprenne les propos dans les deux langues montre un désaccord potentiel quant au choix de cette alternance.

L'interaction entre les élèves, pour discuter et clarifier les différentes propositions de traduction, démontre une dynamique de groupe collaborative. Cet échange illustre un processus d'interactions où l'enseignant guide les élèves dans la compréhension d'un concept complexe tout en encourageant leur participation et leur réflexion.

2.2.2.1.6. La synonymie / Antonymie :

Nous constatons que l'enseignant choisit de recourir à la synonymie et l'antonymie à plusieurs reprises au cours de la leçon, comme en témoigne les exemples suivants :

a- La synonymie :

*TP 085 P: c'est une ville de devinette + énigme comme a dit Allae

Nous avons constaté que l'enseignant utilise la synonymie dans cet échange, il reprend la réponse de l'apprenant puis il donne le synonyme.

Le tour de parole de l'enseignant a illustré l'utilisation de la synonymie, où l'enseignant a habilement décrit la situation comme étant une 'ville de devinette' et d'énigme, en reprenant les termes de l'apprenant. L'utilisation de ce procédé a contribué à enrichir la conversation et à encourager les élèves à réfléchir de manière plus profonde et imaginative.

D'autre part, elle sert à consolider la mémorisation du vocabulaire des élèves et les amener à établir des connexions sémantiques entre les mots connus et inconnus, et de faire des liens avec les mots qu'il connaît déjà.

*TP 009 P: vous avez écouté/ Vous avez entendu/

Dans cet exemple spécifique, l'enseignant a employé la stratégie de la synonymie en posant des questions telles que "Vous avez écouté ? Vous avez entendu ?" l'enseignant démontre une utilisation efficace de la synonymie pour susciter la participation des élèves et stimuler leur réflexion sur des concepts similaires mais distincts. Cette approche vise à renforcer la compréhension des nuances entre les termes, tout en encourageant les apprenants à réfléchir de manière critique et à

exprimer leurs idées de manière plus précise. L'utilisation de synonymes dans ce contexte favorise également le développement de la communication orale chez les apprenants.

b- L'antonymie :

Concernant l'antonymie, voici quelques exemples que nous avons pu répertorier :

*TP 200 EM : comment on dit ça en arabe spirituel/

TP 201 P: Marwa ça veut dire quoi spirituel il n'appartient pas à notre monde vécu nous les humains etc.... donc c'est quelques choses spirituels+ce n'est pas matériel+spirituel

Dans cet échange, l'élève cherche à savoir comment traduire le concept de "spirituel" en LM, ce qui indique un intérêt pour la traduction et la compréhension des nuances linguistiques. L'enseignant évite l'usage de la langue maternelle, il lui propose l'antonyme en LC pour permettre au groupe de comprendre le mot sans recourir à la LM.

Il peut aussi s'agir d'une volonté de traduire pour expliquer le mot au groupe classe. L'enseignant saisit cette opportunité pour essayer d'expliquer le mot "spirituel" en soulignant qu'il fait référence à quelque chose qui transcende le monde matériel et vécu des humains. En décrivant ce qui n'appartient pas à notre monde terrestre, l'enseignant met en évidence l'opposition entre le spirituel et le matériel, soulignant ainsi une dualité conceptuelle fondamentale. Cette analyse révèle également la dimension pédagogique de l'échange, où l'enseignant guide l'élève dans la compréhension d'un concept abstrait en fournissant des explications claires et accessibles. En utilisant des exemples concrets et des explications simples, l'enseignant facilite la compréhension de l'antonymie entre "spirituel" et "matériel", ce qui enrichit le vocabulaire de l'élève et renforce sa compréhension du monde qui l'entoure.

*TP 148 P: il y a d'anciennes maisons mais tout à l'heure Chahid a dit qu'il y a des grottes+ce ne sont pas des maisons+bon+ c'est lui qui a dit ça

TP 149 P:alors+est ce que c'est des maisons ou des grottes/ **MAISON**
ou GROTTE

On voit que l'enseignant semble guider les élèves vers une réflexion sur la nature des structures mentionnées. Initialement, l'enseignant fait référence à "d'anciennes maisons" mais corrige ensuite cette affirmation en désignant un élève qui a mentionné des grottes. Cette correction indique une possible erreur dans la description initiale de ces structures. En posant la question "alors, est-ce que c'est des maisons ou des grottes ?", l'enseignant cherche à susciter une réflexion chez les élèves sur la nature réelle des structures en question. Le fait de mettre en opposition les termes "maisons" et "grottes" suggère deux interprétations possibles et incite les élèves à analyser et à débattre de la question. Cet échange met en évidence la dynamique interactive en classe, où les enseignants encouragent les élèves à penser de manière critique et à remettre en question leurs idées à travers un choix de vocabulaire plus adéquat. En soulevant des interrogations et en stimulant la discussion, l'enseignant favorise l'apprentissage actif et la construction collective de la connaissance.

En somme, cet échange démontre l'importance de l'utilisation de l'antonymie, ainsi que le rôle essentiel de l'enseignant dans la stimulation de la pensée et de la curiosité intellectuelle chez les élèves. Il est également question de discrimination en matière de vocabulaire.

2.2.2.1.7. L'étayage :

Dans cet exemple de l'étayage, nous observons que l'enseignant adopte une démarche dynamique pour soutenir activement l'apprentissage des élèves et les guider vers la découverte du mot "asymétrique" qu'ils connaissent déjà, comme en témoigne cet échange spécifique

*TP 112 P: il y a des ruelles il y a des passages en haut + on

la normalement vu en haut *ya:k*⁶

TP 113 EA: une vue visuelle

TP 114 EZ: on a vu une vue visuelle

⁶**Ya:k** : Le terme "ya:k" utilisé par l'enseignant dans cet échange est une expression dialectale ou une interjection utilisée pour marquer une affirmation ou une confirmation informelle. Dans ce contexte, il peut indiquer que l'enseignant approuve ou confirme la déclaration précédente, ou qu'il encourage les élèves à réfléchir davantage sur ce qui a été mentionné. C'est peut-être aussi une façon d'accentuer ou de souligner un point particulier dans la discussion.

TP 115 EM: on a vu qu'elle est déserte et perdue

TP 116 EN: elle est asymétrique

TP 117 P: oui elle asymétrique + c'est vrai elle est asymétrique

Le procédé d'étayage, tel que présenté dans cet échange entre l'enseignant et les élèves, consiste en un soutien actif de la part de l'enseignant pour aider les élèves à comprendre et à approfondir leur compréhension. On remarque que l'enseignant commence par fournir des questions, donner des indices qui guide vers la bonne réponse, en posant des questions sur les caractéristiques des ruelles et des passages, créant ainsi un environnement propice à la réflexion et à la participation des élèves. Les réponses des élèves montrent qu'ils tentent d'articuler leurs pensées et de formuler des hypothèses. Face à cela, l'enseignant intervient de manière constructive en confirmant la réponse correcte et en renforçant l'idée exprimée par les élèves. Cela encourage les élèves à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, en renforçant leur confiance et en les aidants à consolider leur compréhension du concept.

*TP 123 P: Vous avez oublié un petit détail+ il y a rien à Séfar/ il y a quelque chose de très importante à Séfar

TP 124 P: il y a des traces + il y a des traces de qui/

TP 125 EY: il y avait des traces de la vie humaine

TP 126 EM: il ya des dessins

TP 127 P: ah il y a des dessins c'est ça/

Dans cet échange, L'enseignant guide les élèves en leur fournissant des indices ou des encouragements pour les aider à avancer dans leurs réflexions. Dans le tour de parole de l'enseignant (TP 123), celui-ci utilise une reformulation pour rappeler aux élèves qu'ils ont oubliés un détail important. Il souligne qu'il y a effectivement quelque chose d'essentiel à Séfar, ce qui incite les élèves à réfléchir davantage. Ensuite, dans les tours de parole des élèves (TP 124, 125, 126), les apprenants émettent des hypothèses et partagent leurs idées sur ce qui pourrait être présent à Séfar. L'enseignant les encourage en posant des questions supplémentaires pour approfondir leur réflexion. Enfin, dans le dernier tour de parole de l'enseignant (TP 127), il confirme les propositions de l'élève en reconnaissant la présence de dessins à

Séfar. Cette validation encourage le groupe à continuer à participer activement à la discussion.

2.2.2.1.8. Le feedback positif :

Dans cet échange, l'enseignant montre son appréciation en mettant en œuvre le feedback positif pour encourager la participation des élèves et renforcer leur implication dans la discussion. En voici quelques exemples:

*TP 175 EY: monsieur avant c'était naturel mais après l'intervention de l'être humain a devenu une chose humaine+ une chose modifiée par l'homme donc il y a une transformation entre naturel et humaine.

TP 176 P: voilà très bonne réponse par exemple **village Omar kan**

[c'était] naturel w après il y a eu une transformation par l'être humain+ là on parle de la civilisation.

Dans cet échange, l'enseignant utilise le feedback positif pour valoriser la participation de l'élève et renforcer son engagement dans la discussion. Lorsque l'élève (TP 175) émet une réponse pertinente en soulignant la transformation entre ce qui est naturel et ce qui est façonné par l'homme, l'enseignant exprime son appréciation en qualifiant la réponse de "très bonne réponse" sans pour autant insister sur les erreurs de langue (a devenu/ humaine) pour ne pas frustrer l'apprenant. Cette approbation de la part de l'enseignant (TP 176) valide la contribution de l'élève et l'encourage à continuer à participer activement. Ensuite, l'enseignant renforce l'exemple donné par l'élève en citant un cas concret, celui du village d'Omar, où il y a eu une transformation de ce qui était naturel en quelque chose façonné par l'homme, illustrant ainsi le concept de civilisation. Cette illustration concrète permet aux élèves de mieux saisir le concept abstrait discuté. Lorsque l'élève (TP177) ajoute des détails sur l'agriculture et la chasse pratiquées par les humains, cela montre qu'elle a saisi le sens des explications de l'enseignant. L'enseignant pourrait alors continuer à encourager cette participation en renforçant positivement la contribution de l'élève. En résumé, cet échange met en évidence l'importance du feedback positif dans le processus d'enseignement, en encourageant la participation des élèves, en validant leurs contributions et en renforçant leur engagement dans la discussion.

*TP 065 EY: labyrinthe

TP 066 P:labyrinthe/voilà très bien c'est une sorte de labyrinthe et les gens ne trouve pas la sortie veut dire ils rentrent+++ils acceptent mais ils ne sortent pas + est ce qu'il y a une preuve de ce qu'on on est en train de dire de ce qu'on est en train de parler est ce que c'est vraiment il y a des gens qui ont accédé à la ville et n'ont pas pu sortir

TP 067 E0: oui oui oui monsieur

On peut voir cette forme de feedback comme un encouragement direct de la part de l'enseignant envers l'élève qui a mentionné le mot "labyrinthe". En qualifiant la réponse de "très bien", l'enseignant valide la contribution de l'élève et lui signifie que sa participation est appréciée. En outre, l'enseignant élargit la discussion en expliquant le concept de labyrinthe, soulignant l'idée que les gens entrent mais ne trouvent pas la sortie. Cette explication fournit un contexte supplémentaire à l'élève et à la classe, facilitant ainsi une compréhension plus approfondie du sujet. La réaction positive et enthousiaste de l'élève 2 ("oui oui oui monsieur") en réponse à l'enseignant renforce l'idée que cet encouragement direct a un impact sur l'engagement des élèves en classe. Cela montre que les retours positifs de l'enseignant peuvent encourager les élèves à participer davantage et à exprimer leur compréhension ou leur accord. Cet échange met en lumière l'importance de l'encouragement et du feedback positif de la part de l'enseignant pour favoriser l'engagement et la participation des élèves en classe, tout en enrichissant la discussion et la compréhension collective.

L'analyse des stratégies explicatives de l'enseignant révèle une palette variée de méthodes visant à faciliter la compréhension des élèves. En combinant des techniques telles que la synonymie, l'antonymie, le recours à la langue maternelle, la paraphrase, le feedback positif et la reformulation, la répétition et l'étayage, l'enseignant crée un environnement propice à l'apprentissage. Ces stratégies ne se limitent pas seulement à transmettre des connaissances, mais contribuent également à renforcer la confiance des élèves, à favoriser leur engagement et à cultiver leur autonomie dans le processus d'apprentissage.

2.2.3. Les types des échanges en classe :

2.2.3.1. Les échanges creux :

Nous avons remarqué qu'il existe des échanges qui ne comportent qu'une seule intervention verbale, appelés alors les échanges creux.

Lors de notre observation, nous avons pu repérer deux modèles d'échanges creux : les échanges creux spécifiques aux séquences d'ouverture et de clôture dans lesquelles l'enseignant n'attend pas des réponses de la part des apprenants, et les échanges creux dans lesquelles il attend une réactive. La différence entre ces deux modèles d'échange c'est les temps de silence et la nature de l'information transmise.

2.2.3.1.1. La séquence d'ouverture :

Les échanges qui marquent le début de la séance sont généralement des échanges creux où l'enseignant initie le cours en expliquant le contenu de la séance et en donnant des instructions pour le bon déroulement de la séance. Comme le montre l'exemple suivant :

*TP 001 P: en parlant de Sefar on est toujours dans la narration on est dans le texte narratif le type narratif et le plus important ici c'est la description+d'accord/++comment faire placer une description dans un texte+narratif

TP002 EI:*kifach+elwasf*

TP 003 P: ah+Voilà+comment il décrit dans le texte+donc on a vu un tout petit passage de description

TP 004 P: oui++et maintenant on va voir Séfar+c'est quoi Séfar/ elle est où/ ou comment elle est/++elle se trouve où/++on va utiliser un petit peu les verbes de perception+de localisation+de mouvement etcetera+pour arriver enfin à dégager une petite description de Séfar en matière d'étude d'un texte narratif+c'est bon /+c'est bon/

Nous avons remarqué dans cet exemple que l'échange d'ouverture du cours implique une intervention particulièrement longue. Elle permet à l'enseignant d'informer les apprenants de la thématique et du contenu de la leçon.

2.2.3.1.2. Les échanges marqués par l'absence de réaction de l'apprenant:

L'exemple suivant montre l'absence de réponse de la part de l'apprenant. C'est l'enseignant qui pose les questions en utilisant les procédés explicatifs. Mais la réaction des élèves se fait attendre

*TP 103 P: il y a quoi comme sentiment qui nous fait vivre dans cette ville
(Chuchotement)

.....

TP 104 P: pourquoi l'auteur utilise cette phrase/ pourquoi il a pensé comme ça et a réfléchi de cette façon *wacha hiy alhaja li khekatah ygoul hak/* d'un côté amer comme la mort et douce comme la vie on est plein dans la description ici on est émerger par une description vraiment

.....

TP 105 P: on va dire paradoxale c'est mieux + paradoxale

.....

TP 106 P:*yallahfahmouni mor kimalmout w holwkimadonya*[allez expliquez moi amer comme la mort et sucré comme la vie]

Dans cet exemple, l'enseignant pose la question pour une première fois et il n'y a aucune réponse de la part des apprenants (un silence de 5 secs) à cause de l'incompréhension de la question ou du manque de vocabulaire. Donc nous voyons que l'enseignant a fait recours aux procédés explicatifs dans ces échanges :

-La répétition :

TP 105 P: on va dire paradoxale c'est mieux + paradoxale

-Le recours à la langue source :

TP 106 P:*yallahfahmouni mor kimalmout w holwkimadonya*[allez explique moi amer comme la mort et sucré comme la vie]

2.2.3.2. Les échanges binaires :

Les échanges binaires sont des échanges fermés entre deux interactants et c'est ce que Goffman nomme "échange minimum". Ces échanges sont formés de deux

interventions (initiative et réactive). Les échanges binaires peuvent être de type question-réponse (en paire adjacente) ou un simple échange.

*TP 166 P: c'est des humains/

TP 167 EM: non

* TP 009 P: vous avez écouté/ Vous avez entendu/

TP 010 EX: oui

Nous avons remarqué dans ces deux exemples que c'est des échanges en paire adjacente, la première intervention est initiative et la deuxième réactive. L'enseignant pose une question et l'apprenant répond par oui et non.

*TP 086 EA: monsieur il faut avoir un guide qui a une expérience suffi euh suffisante

TP 087 P: suffisante+ il faut avoir une expérience suffisante

Dans cet exemple c'est l'apprenant qui demande une confirmation de la part de l'enseignant à cause d'un doute ou d'une incertitude sur l'information ou la langue (TP 086), l'enseignant quant à lui confirme la réponse par une répétition du mot "suffisante" et ensuite par une reformulation de l'énoncé (TP 087).

2.2.3.3. Les échanges ternaires :

Les échanges ternaires sont des échanges constitués de trois interventions la première est l'initiative, la deuxième est réactive qui est suivi par le feed-back qui peut être une évaluation ou une appréciation.

*TP 290 P: donc revenant à notre sujet+ elle vous dit que peut être qu'ils étaient plus civilisés que nous + plus développés que nous et à un certain moment comme à dit Nessma tout le monde à disparu on ne sais pas pourquoi

TP 291 EA: monsieur *kanou 3aychin* la sécheresse XXX beaucoup de villes ont disparu

TP 292 P: donc la cause c'était la sécheresse c'est ça/ ils se sont dispersés+
c'est pour ça qu'il y a personne qui y habite+ oui

L'exemple cité ci-dessus montre que l'enseignant initie la parole en reprenant le sujet, puis il continue en émettant une hypothèse en posant la question pourquoi (initiative).

L'apprenant répond à la question de l'enseignant (réactive).

L'enseignant reprend l'idée en l'expliquant aux autres apprenants, puis il valide la réponse (feed-back).

*TP 083 P: il faut avoir un guide et ce guide là+on va dire qu'il ne va pas nous abandonner++

TP 084 EA: c'est une ville de devinette

TP 085 P: c'est une ville de devinette + énigme comme a dit Allae

Nous remarquons dans cet exemple que l'enseignant, dans le premier échange (l'initiative), essaie de mettre l'apprenant dans le contexte en utilisant un procédé explicatif (l'étayage) (cf. p : 23) l'apprenant répond dans un échange réactif (TP 084).

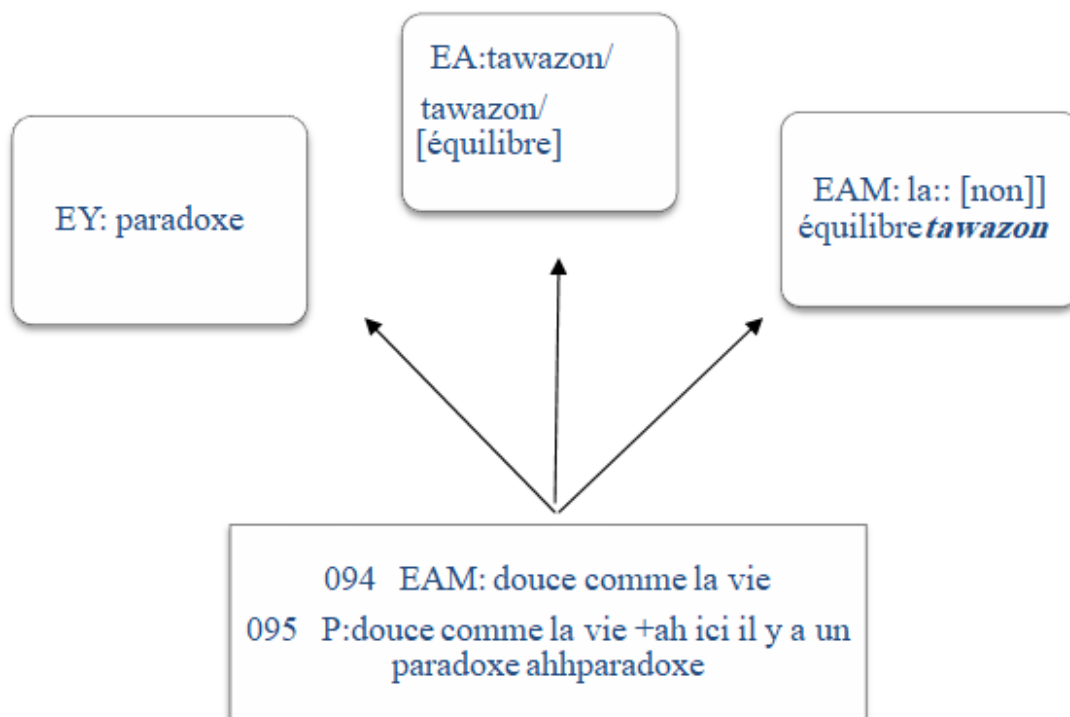
L'enseignant dans le feed-back (TP 085) valide la réponse en la répétant puis il la reformule afin que les autres comprennent. Ici on peut remarquer que l'enseignant utilise deux procédés explicatifs dans le feed-back (la répétition et la synonymie) (cf. p : 16, 21)

2.2.3.4. L'intervention par bouquet :

"L'intervention par bouquet"⁷ décrit l'interaction entre l'enseignant et les élèves dans notre corpus de transcription. Elle permet de capturer la dynamique complexe des interactions en classe, en mettant en évidence les schémas et les variations dans les réponses des élèves en fonction des questions posées par l'enseignant. Les questions de l'enseignant agissent ainsi comme des catalyseurs pour stimuler la participation des élèves. L'analyse de ces interactions permettra de mieux comprendre comment l'enseignant guide et structure l'apprentissage en classe, ainsi que la manière dont les élèves s'engagent dans le processus d'enseignement. En examinant les différentes configurations de réponses autour de chaque question, on peut identifier les stratégies pédagogiques les plus efficaces pour encourager la

⁷ Terminologie proposée par nous. Nous voulons décrire un échange qui part d'une seule sollicitation de l'enseignant envisagée comme nœud de l'interaction. Cette sollicitation unique donne lieu à des retours liés à la thématique de ce nœud

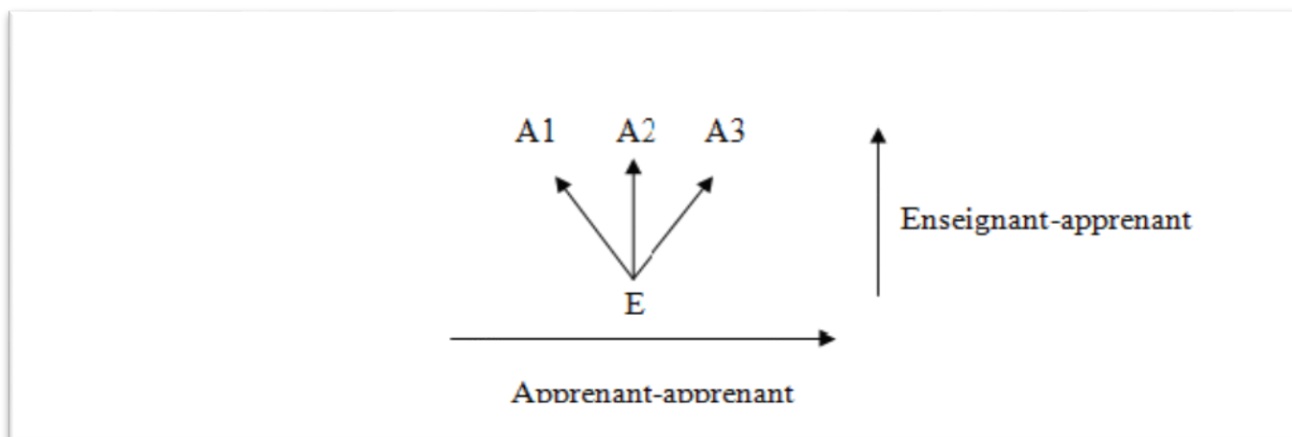
participation, favoriser la réflexion critique et promouvoir un climat d'apprentissage positif. Pour illustrer concrètement cette dynamique, nous présentons les exemples suivants :



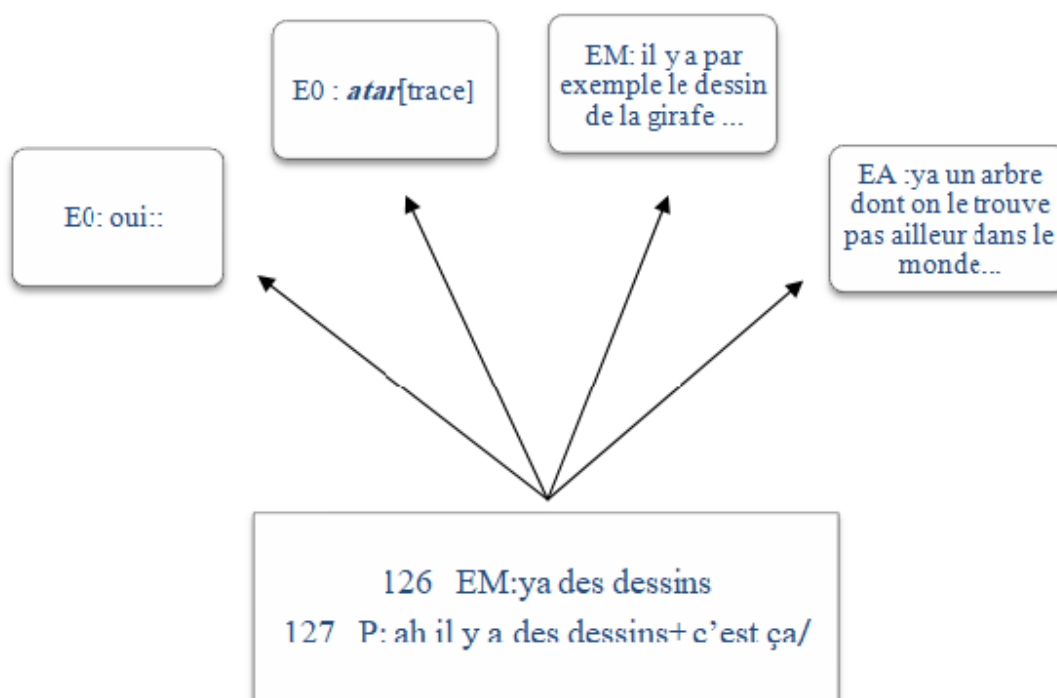
Dans cet échange, l'enseignant introduit le concept de "paradoxe" et cherche à connaître son équivalent en arabe. L'élève 1(EY) répète simplement le mot "paradoxe" sans fournir de réponse supplémentaire, ce qui peut indiquer une incompréhension et un manque de connaissance sur le sujet. L'élève 2 (EA) fournit une réponse appropriée en proposant "tawazon" comme équivalent en arabe, ce qui montre une compréhension du concept et une participation active à la discussion. En revanche, l'élève 3 (EAM) semble confus ou incertain, en exprimant d'abord un doute "non" puis en répétant la réponse de l'élève EA ("équilibre tawazon"). Cette réponse ambivalente indique une hésitation et un manque de confiance dans sa propre réponse. Dans l'ensemble, cette interaction illustre une variété de réponses des élèves, allant de la simple répétition à une participation plus active et précise à la discussion sur le vocabulaire. En revenant à la question de l'enseignant aucun de ses participants n'a donné la bonne traduction mais sa question a créé une interaction.

Ce type d'échange permet une lecture verticale et horizontale : coopération entre enseignant-apprenant mais aussi apprenant-apprenant.

On peut supposer que les réactives des élèves 2 et 3 sont faites à la réponse de E1.



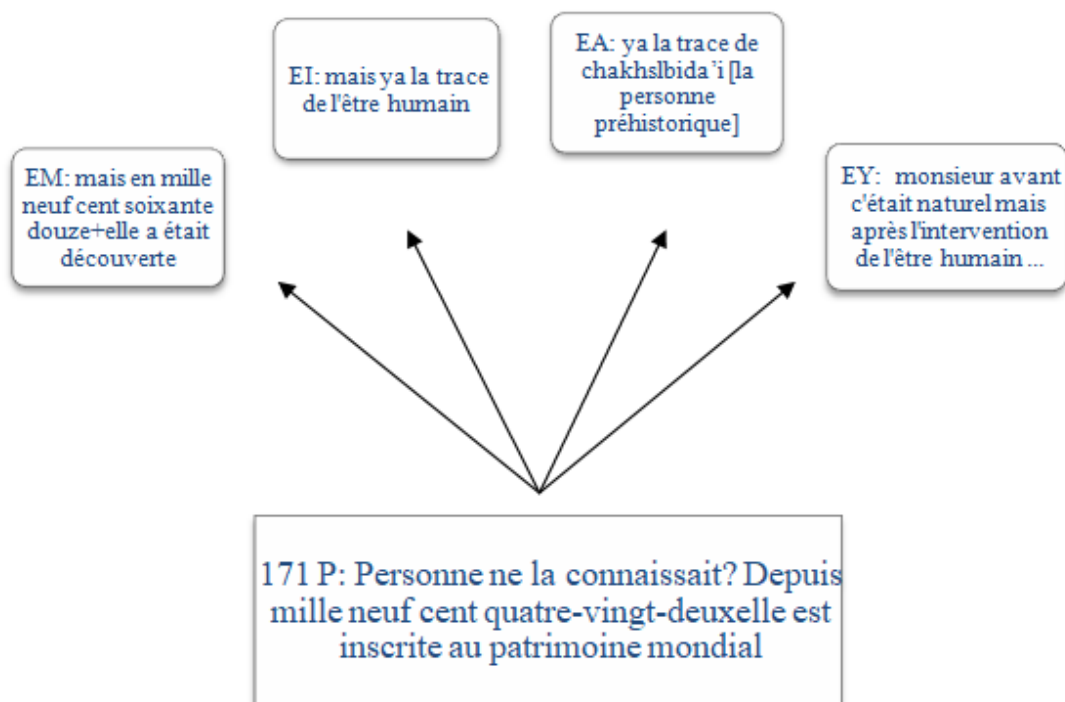
2-



On constate que dans cette interaction, l'enseignant commence par poser une question ouverte. Les élèves répondent en confirmant la présence de dessins et en fournissant des détails spécifiques, comme le dessin d'une girafe. Ensuite, l'élève EA ajoute une information " un arbre spécifique", le cyprès du désert, en mentionnant son nom en arabe et son emplacement à Séfar. L'interaction est caractérisée par un échange fluide où l'enseignant reprend la réponse de l'apprenant EM, puis il pose une question et les élèves répondent en ajoutant des informations supplémentaires. Cela

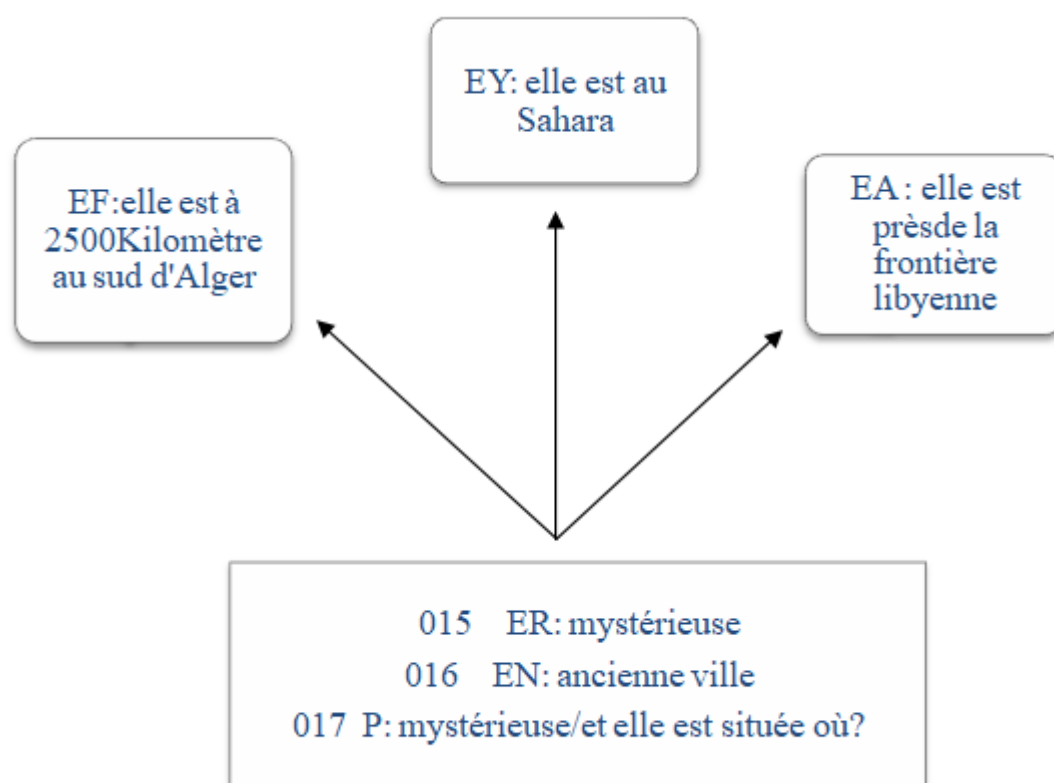
montre une dynamique de classe où les élèves sont actifs dans la discussion et nourrissent le débat par des informations personnelles.

3-



L'enseignant initie la discussion en posant une question. Chacun des quatre élèves intervient avec des réponses pertinentes, ajoutant des informations complémentaires à la discussion. Élève EM mentionne l'année de découverte. L'élève EI et l'élève EA soulignent l'interaction ancienne entre l'homme et le lieu en faisant référence aux traces humaines. L'élève EA ajoute même une dimension anthropologique en utilisant le terme "chakhsIbida'i" pour désigner la personne préhistorique. Enfin, l'élève EY met en avant la transformation du Sefar due à l'intervention humaine, soulignant ainsi l'évolution de son caractère naturel grâce à l'influence humaine. Globalement, cet échange démontre une participation active des élèves, enrichissant la compréhension collective du sujet et mettant en lumière divers aspects historiques, anthropologiques et environnementaux. Tout rejoint le nœud qui est l'initiative de l'enseignant.

4-



Cet échange révèle un processus d'exploration collective où l'enseignant incite les élèves à développer leur imagination et leur pensée critique en proposant des caractéristiques pour une ville mystérieuse. Les élèves répondent avec enthousiasme en ajoutant des détails sur l'emplacement géographique de cette ville, démontrant ainsi leur capacité à collaborer.

Dans leurs réponses, l'élève EF évoque une distance spécifique par rapport à Alger, suggérant une précision géographique qui ajoute du réalisme à la discussion. L'élève EY mentionne le Sahara, introduisant ainsi un élément de mystère et d'exotisme en reliant la ville à un environnement désertique. L'élève EA apporte une dimension de proximité avec la frontière libyenne, élargissant ainsi les possibilités narratives et renforçant le caractère isolé et énigmatique de la ville. Ces réponses enrichissent la discussion en offrant des perspectives différentes et complémentaires sur la localisation de la ville mystérieuse, stimulant ainsi l'imagination et l'exploration des élèves.

L'intervention par bouquet apparaît comme le lieu privilégié pour les échanges entre l'enseignant et l'apprenant.

Pour résumer, nous notons que cette séance compte quatre types d'échanges : creux, binaires, ternaires et les échanges en bouquet.

L'utilisation des stratégies d'enseignements pousse les apprenants à interagir avec leur enseignant et crée un milieu interactif. Donc, Les procédés explicatifs peuvent être utilisés pour combler le vide des échanges creux, enrichir les échanges binaires et ternaires et approfondir les échanges en bouquet.

	L'échange creux	L'échange binaire	L'échange ternaire	L'échange par bouquet
La répétition		+		+
La reformulation			+	
La paraphrase		+		+
L'alternance codique		++	+	
La traduction				+
La synonymie		+	+	
L'antonymie			+	+
L'étayage				++
Le feedback positif		+	+	

+ : Un exemple.

++ : Deux exemples.

Comme nous l'avons expliqué dans le dernier paragraphe de la partie méthodologique, notre travail visait à mettre en relation l'utilisation des stratégies d'enseignement et les échanges en classe d'expression orale en FLE. Nous avons synthétisé les résultats sur le tableau ci-dessus. Nous voyons bien qu'il y a une relation entre l'action de l'enseignant et les types d'échanges du côté des apprenants. Dans ce tableau, il est clair que le recours à des stratégies ne provoque aucun échange creux. Cependant, nous constatons que cela génère six fois les échanges binaires, cinq fois les échanges ternaires et six fois les échanges en bouquet. Comme dans le premier exemple de la paraphrase (cf. p 51) où l'enseignant a repris la réponse de l'élève puis il l'a paraphrasé, cela a provoqué les interactions des apprenants dans un échange par bouquet.

Notre étude offre une vue d'ensemble détaillée de l'analyse quantitative et qualitative de la séance observée. Elle met en évidence l'importance de la participation des apprenants, ainsi que le rôle de l'enseignant dans la dynamique de classe et dans l'encouragement à la prise de parole.

Nous avons, pour réaliser notre objectif, proposé un questionnaire et une observation de classe. Le questionnaire nous a apporté des informations sur les différentes représentations des enseignants concernant les stratégies utilisées dans l'enseignement et les points fondamentaux sur lesquels ce dernier s'appuie pour choisir les thèmes à traiter dans la leçon.

L'analyse de l'observation de la séance nous a permis de faire une lecture des stratégies et des procédés explicatifs utilisés réellement par l'enseignant durant la séance observée.

Nous avons remarqué d'ailleurs à travers les résultats du questionnaire que les enseignants ont pour priorité de promouvoir les échanges oraux au sein de leur classe, en recourant à une variété de méthodes telles que le ludique, les mises en situations réelles et le travail en groupe. En combinant ces différentes approches, ils visent à créer un environnement d'apprentissage dynamique où chaque apprenant se sent encouragé à s'exprimer librement et spontanément. Les enseignants doivent de ce fait choisir soigneusement des thèmes pertinents et adaptés au niveau de leurs élèves, tout en offrant un soutien linguistique lorsque cela s'avère nécessaire pour favoriser une expression verbale efficace.

Dans cet esprit, l'enseignant joue un rôle important en encourageant activement la participation des élèves, en acceptant toutes les réponses, qu'elles soient justes ou fausses, et en valorisant chaque tentative de contribution. Lorsque les élèves sont confrontés à un thème qui les intéresse réellement, on remarque généralement une réaction plus enthousiaste, avec une disposition renforcée à s'engager activement et à partager leurs idées de manière spontanée. En revanche, face à un sujet moins captivant, leur enthousiasme peut être moindre⁸.

⁸ C'est ce que nous avons d'ailleurs noté lors de notre pré enquête. Nous avons pour définir notre objectif, assisté à cinq cours d'expression orale.

Par conséquent, il revient à l'enseignant de susciter l'intérêt des élèves en choisissant des sujets intéressants et en mettant en place des activités engageantes. Son rôle ne se limite donc pas à encourager la participation, mais aussi à reconnaître et à répondre aux différentes réactions des élèves afin de maintenir leur engagement tout au long de l'apprentissage.

Les enseignants privilégient également des stratégies pédagogiques telles que le débat, l'écoute active, la répétition et la lecture attentive, pour renforcer les compétences de communication orale des élèves. Ils reconnaissent l'importance d'adapter ces stratégies en fonction des besoins spécifiques de chaque classe, situation et niveau d'apprentissage, tout en tenant compte des objectifs pédagogiques et de la motivation des élèves.

Pour l'analyse du cours, nous avons d'abord fait une analyse quantitative qui a révélé que les apprenants participent activement à la discussion ce qui représente 57% des tours de parole. Le fait que les apprenants aient pris la parole plus que l'enseignant suggère une dynamique et un environnement propice à l'expression et à la participation des élèves et qu'il y a une incitation à la prise de parole de la part de l'enseignant.

Cette analyse quantitative, nous a permis d'identifier les échanges tels que les échanges creux, binaires, ternaires, et l'intervention par bouquet, soulignant la diversité et la richesse des interactions en classe. À travers ces échanges, nous avons pu faire une lecture de la dynamique du cours.

Nous pouvons dire que l'enseignant joue un rôle important en guidant et structurant l'apprentissage, tout en s'appuyant sur des stratégies d'enseignement utilisées afin d'encourager la participation des élèves en classe. Cela met particulièrement l'accent sur l'utilisation de la langue maternelle, l'alternance codique et d'autres méthodes pédagogiques. Une méthode diversifiée qui englobe l'utilisation de la paraphrase, de la reformulation et de la répétition pour clarifier certains concepts liés plus particulièrement au vocabulaire. Ces techniques permettent à l'enseignant de s'assurer que tous les élèves comprennent les sujets abordés, quel que soit leur niveau de compétence linguistique. Le recours à la langue maternelle offre la possibilité d'expliquer des mots complexes. Cette pratique favorise l'inclusion des élèves issus de différents milieux linguistiques, en leur offrant un accès égal à l'information et en leur permettant de participer pleinement aux discussions en classe. En complément,

l'enseignant utilise des appréciations positives, des questions claires et des instructions précises pour stimuler la participation des élèves et maintenir leur engagement actif tout au long du cours.

En examinant ces différentes stratégies, il devient évident que l'interaction entre l'enseignant et les élèves joue un rôle central dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable. Les encouragements constants et l'appréciation renforcent la confiance des élèves en leurs capacités, les incitant ainsi à prendre des risques et à participer activement aux activités en classe. Cela favorise non seulement le développement des compétences orales des élèves, mais aussi leur développement personnel en renforçant leur sentiment d'appartenance et leur estime de soi.

Nous remarquons finalement que ce que pensent les enseignants diffèrent beaucoup de ce qui se passe réellement en classe pour, peut-être, les raisons suivantes: le niveau des élèves, l'espace, le temps, l'hétérogénéité...etc. ne permettent peut-être pas à l'enseignant d'utiliser les différentes stratégies d'enseignement qu'il voudrait mettre en œuvre dans sa classe: le temps est souvent insuffisant, pour couvrir adéquatement tout le contenu prévu, laissant peu de marge de manœuvre pour l'introduction de nouvelles stratégies pédagogiques ou pour une exploration plus approfondie des concepts enseignés. L'espace, les salles de classe, souvent exigües ou mal équipées, peuvent poser des défis supplémentaires. Dans notre cas, le bruit extérieur provenant de la cour de récréation a perturbé le déroulement du cours ce qui rend difficile la concentration des élèves. L'hétérogénéité peut sembler être un avantage, mais elle peut également poser des défis. Une classe hétérogène peut signifier que l'interaction et la coopération sont meilleures, mais cela signifie également que les élèves progressent à des rythmes différents, ce qui rend difficile l'adaptation des stratégies d'enseignement à tous les niveaux de compréhension en même temps.

Conclusion

Conclusion

Le but de notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'oral, sous l'intitulé : Stratégies de l'oral et dynamique de classe. Le cas des apprenants de troisième année Moyen au collège Abou Baker Al Razi à Maghnia.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons traité le sujet de l'incitation à la prise de parole, lors de la séance d'expression orale, en classe de FLE, chez les apprenants de 3AM. Notre problématique portait sur la manière dont les enseignants favorisent les interactions à travers l'utilisation des stratégies d'enseignement et les échanges qui vont être provoqués par l'enseignant.

Comme réponses préalables, nous avons émis ces hypothèses. Nous supposons que l'utilisation des activités interactives (les jeux de rôle, le ludique...etc.) encourage les apprenants à s'exprimer et à interagir. L'utilisation de procédés explicatifs motiverait et assurerait la participation des apprenants et leur donnerait l'occasion d'exprimer leurs idées. Dans ce sens, il existerait une relation entre les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant et la structure des échanges oraux en classe de FLE.

Pour répondre à ces hypothèses, une enquête par questionnaire nous a permis d'avoir une idée sur les représentations des enseignants concernant les stratégies d'enseignements. Nous avons également enregistré et analysé une séance d'expression orale pour observer l'interaction et valider l'impact, supposé, des stratégies d'enseignement sur les échanges, en classe.

Nous sommes arrivées aux conclusions suivantes : d'après le questionnaire, les enseignants accordent une grande importance à promouvoir les échanges oraux en classe, en utilisant diverses méthodes. Ils doivent de ce fait, choisir soigneusement des thèmes pertinents et adaptés au niveau de leurs élèves.

Les enseignants, semblent faire face à plusieurs défis pour encourager les élèves à parler le français. Ces défis mettent en lumière l'importance de développer des stratégies efficaces pour soutenir les élèves dans leur acquisition et améliorer leur expression orale dans cette langue.

D'après l'analyse de la séance d'expression orale, une lecture des stratégies et des procédés explicatifs utilisés par l'enseignant nous a amené à conclure au fait que l'enseignant joue un rôle important en guidant et structurant l'apprentissage, tout en

Conclusion

s'appuyant sur des stratégies d'enseignement utilisées afin d'encourager la participation des élèves en classe.

Nous pouvons dire que l'enseignant devrait être, en premier lieu, meneur de jeux puis évaluateur pour qu'il soit en mesure de générer plus d'interactions en classe. Par contre, c'est le rôle informateur de l'enseignant qui génère les échanges creux. Pour cela, il est appelé à exploiter différentes stratégies d'enseignement pour animer la classe.

Dans notre cas, l'enseignant est plus meneur de jeux, parce que tout au long de la séance, il a veillé à l'engagement de tous les élèves et à la création d'un climat favorable aux échanges et à la prise de parole.

Après avoir analysé les résultats de la transcription, nous pouvons dire que les résultats de notre enquête nous permettent de valider les hypothèses qui supposent que la gestion de la classe permet de créer un climat qui favorise la prise de parole chez l'apprenant et nous avons pu atteindre notre objectif de recherche.

Dans ce travail, nous avons pu constater certains signes de réussite de l'interaction verbale des apprenants au collègue algérien. Étant donné l'importance de ce sujet, nous espérons que les résultats de cette recherche vont aider les enseignants à mieux gérer leurs séances d'enseignement de l'oral, et qu'ils vont ouvrir la voie à d'autres recherches qui vont être menées dans ce domaine.

Cela dit, la gestion de l'interaction, aussi travaillée qu'elle soit, ne peut pas développer l'oral si l'apprenant ne joue pas le jeu, car il arrive que ce dernier se décentralise lui-même (M. Santacroce, 1998-1999).

Références bibliographiques

Références bibliographiques

ADEL, M. (2021). *La place de l'expression orale dans l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire algérien*. 18(02). pp304-315 <https://revues.univ-setif2.dz:443/revue/index.php?id=8456>. Consulté le 27 mars 2024

BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.

BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier. Coll. LAL.

BENAMAR, R. (2014). La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère, *Multilinguales* [En ligne], 3 | mis en ligne le 03 juin 2014, consulté le 27 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/1632>. Consulté le 04 mai 2024

BENKHELIL, R. (2016). *Réflexion Sur L'importance De L'oral Dans L'enseignement/apprentissage Du Fle Et Sa Relation Avec L'écrit*. Volume : 4 (01). pp 63-77. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/100420_p.63-77 Consulté le 29 avril 2024

BETTON, N. (2012). *Réussir l'oral de français*, Paris, Atlande.

BOUMAZA, K.(2023). *Représentations de la traduction dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie Representation of Translation in the Teaching of French as a Foreign Language in Algeria*, ASJP. Volume : 10 (02).pp 305 – 319. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/95/10/2/234323>. Consulté le 04 avril 2024.

BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.

BUCHETON, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences humaines.

CICUREL, F. (1994). Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Cahiers du français contemporain*, (1), 103-118.

CICUREL, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, *Acquisition et interaction en langue étrangère* [Online], 16 | Online

Références bibliographiques

since 14 December 2005, connection on 30 April 2024. URL:<http://journals.openedition.org/aile/801>; Consulté le 20 mars 2024

COLLETTA, J.-M. (2000). Les gestes de l'enseignant dans la classe de langue. *Lidil*, 21, 117-130.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CUQ, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE, Paris, ISBN : 209-033972-1,

CYR, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage. CLE, France E international, coll. « Didactiques des langues étrangères », 2ème éd 1998

DABÉNE, L. (1984). Communication et méta communication dans la classe de langue étrangère. In: *Interactions- les échanges langagiers en classe de langue*. Université des Langues et Lettres de Grenoble, p. 131-134.

DEFAY, J. M. (2003). Le français langue étrangère et seconde, Paris, Mardaga.

DEWAELE, J.-M. (2004). *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in French as a Foreign Language: An Overview*. *French Language Studies*, 14(3). pp 301-319. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/6816.pdf>

DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, JB. & al. (2012). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse.

FIELDING, N., & SCHRIER, M. (2001). *Introduction : On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods*. *Qualitative and Quantitative Research*, 2(12). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/965/2106> Consulté le 14 février 2024

GOFFMAN, E. (1973). *la mise en scène de la vie quotidienne*, p23, cité par Vion (2000:p.100)

GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler*. Traduit de l'anglais par Alain Kihm.

Références bibliographiques

HASSANI, Z. (2013). *La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ?*, *Insaniyat / إنسانيات*, 60-61 | 11-27. : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14002> ; Consulté le 15 mai 2024

HOIBRON, C., WIDDEN, P., ANDERSI, M. (1993). *Devenir enseignant a la conquête de l'identité professionnelle*.tom 1, éditions logiques,inc,

KHERBOUCHE, G. (2022). *L'échange étendu : une particularité interculturelle du profilecommunicatif des interlocuteurs plurilingues algériens, Approche interactionnelle, le cas de l'émission radiophonique« Yadès », d'Alger chaîne trois.* *Revue des lettres et des langues*, 22(01).pp : 374-382 <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/416/22/1/188946>. Consulté le 14 mai 2024

LABANE, M. E. (2020). *L'expression orale chez les apprenants de FLE en Algérie.* 06(03). pp 406-416 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/127046>. Consulté le 20 avril 2024

LEE, E. (2017). *Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE : analyse de cas sur les pratiques enseignantes en classe avec le public coréen.* *Recherches en éducation* [En ligne], 30 | mis en ligne le 01 novembre 2017, URL: <https://journals.openedition.org/ree/2791>. Consulté le 30 avril 2024.

LITTRÉ, É. (s.d.). *Étayage*. Dans *Dictionnaire de la langue française*. Récupéré sur <https://www.littre.org/definition/%C3%A9tayage>. Consulté le 01 avril 2024

MARTINOT, C. (1994). *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique* *Revue Internationale de Linguistique Française*, 2010, 61, pp.63-96. fffhalshs-00640994f.

MOESCHLER, J. (1985). *Argumentations et conversation éléments pour une analyse pragmatique du discours* Hatier Paris,

MOESCHLER, J. cité in **VION, R.** (1992). *La communication verbale*, Ed, Hachette, Paris.

NONNON, E. (1999). « *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématique. Aperçu des ressources en langue française* », *revue française de pédagogie* 129 pp 87- 131, INRP Paris.

Références bibliographiques

NORMAND, C.(1987). Des mots sous et sur les mots, présentation. Etudes de Linguistique Appliquée, n° 68, pp. 5-12.

RAVAZZOLO, E., JOUIN, É., TRAVERSO, V., & VIGNER, G. (2015). Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère. Hachette FLE.

ROULET, E., & al. (1991). L'articulation du discours en français contemporain, 3e éd., Berne, Peter Lang. Coll. Sciences pour la communication.

SANTACROCE, M. (1998-1999) Grammaire, linguistique et didactique du F.L.E : Proposition pour une grammaire transitionnelle. (Thèse de doctorat) université Paris III.

SAUTOT, JP. (2006). L'antonymie : un opérateur de construction de la norme?. Interactions verbales, didactiques et apprentissages, Presses universitaires de Franche Comté, 978-2-84867-150-5. halshs-0383968 <https://shs.hal.science/halshs-03839681>

Consulté le 23 avril 2023

SCHWAB, D., LAFOURCADE, M., & PRINCE, V. (2002). Vers l'apprentissage automatique, pour et par les vecteurs conceptuels, de fonctions lexicales. L'exemple de l'antonymie. In Actes de la 9ème conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles. Articles longs (pp. 126-135). <https://aclanthology.org/2002.jeptalnrecital-long.10.pdf>. Consulté le 12 avril 2024

SIOUFFI, G. & Van RAEMDONCK, D. (1999). 100 fiches pour comprendre la linguistique, Rosny, Bréal.

THIBAUT, P., VINCENT, D. (1988). La transcription ou la standardisation des productions orales. Linx, 18(1), 19-32. https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1988_num_18_1_1090 consulté le : 11 février 2024

ULLMANN, S. (1952). Précis de sémantique française, Berne, Francke, 4e édition 1969.

Références bibliographiques

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). Le français langue seconde. Paris : Presses Universitaires de France.

WEISS, F. (2002). Interactions orales en classe de langue. Paris : Hachette.

YAALAOUI, W. (2017). Enseignant natif vs non natif face à la règle de grammaire en FLE. Français dans le monde. Recherches et applications, (61), 158-166.

Annexes

Annexe 01

Questionnaire adressé aux enseignants de la langue française.

Dans le cadre de l'élaboration du mémoire de fin d'études, nous menons une recherche sur la gestion des interactions au cours de l'expression orale en classe du FLE. Notre questionnaire est adressé aux enseignants de la langue française. Nous vous remercions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-dessous.

Age :

Sexe : Féminin Masculin

Profession :

Formation :

Expérience :

Niveau(x) enseigné(s) :

1. Préférez-vous les discussions pour favoriser les échanges oraux ?

Oui

Non

2. Est-ce que vous encouragez les élèves à travailler en groupes lors des activités d'expression orale en classe ?

Oui

Non

3. Utilisez-vous le ludique pour aider les élèves à pratiquer l'expression orale en classe ?

Oui

Non

4. Pensez-vous que les activités de mise en situations réelles aident les élèves à progresser en expression orale en FLE ?

Oui

Non

5. Comment favorisez-vous la prise de parole spontanée et la communication authentique entre les élèves lors des activités d'expression orale en classe ?

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

6. Pensez-vous qu'il y a certains sujets où les élèves ont plus de facilité ou plus mal à s'exprimer oralement ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples ?

Oui

Non

.....
.....

7. Quelle est votre impression sur la réaction des élèves lorsque vous leur proposez un thème qui les intéresse ou un autre moins captivant?

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

8. Quelles sont les stratégies/méthodes qui vous semblent efficaces pour encourager la communication orale en classe ?

Le débat

La répétition

L'écoute

la lecture attentive

Autres

.....

9. Comment décidez-vous quelle méthode utiliser lorsque vous enseignez dans une situation de communication donnée ?

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

10. Quels sont les plus grands défis auxquelles vous faites face pour inciter les élèves à parler le français?

.....

.....

.....

.....

Annexe 02

La transcription

Grille de transcription :

Symboles pour les intervenants	P : l'enseignant E : les apprenants E0 : plusieurs élèves intervenant en même temps
Pauses	+ reprise du souffle ++ pause de moins de 3sec +++ pause de plus de 5sec
Passages inaudibles	Xxxxxxxx
Intonation	/ intonation montante
Ton appuyé	EN MAJISCULE
Commentaires de transcription	(chuchotement) (rire)
Enoncesen LM	<i>mazaydinfihahatahaja</i>
Traduction	[]
Phrase erronée	(la phrase)*

- 001 P: en parlant de Sefar on est toujours dans la narration on est dans le texte narratif le type narratif et le plus important ici c'est la description+d'accord/++comment faire placer une description dans un texte+narratif
- 002 EI:*kifachelwasf* [la description+comment]
- 003 P: ah+Voilà+comment il décrit dans le texte+donc on a vu un tout petit passage de description
- 004 P: oui++et maintenant on va voir Sefar+c'est quoi Séfar/ elle est où/ ou comment elle est/++elle se trouve où/++on va utiliser un petit peu les verbes de perception+de localisation+de mouvement etcetera+ pour arriver enfin à dégager une petite description de Sefar en matière d'étude d' un texte narratif+c'est bon /+c'est bon/
- 005 EY : oui
- 006 P: normalement j'ai tous dit
- 007 P: qui commence/ qui entame cette séquence de production orale/+*yallah*+ c'est quoi Séfar/
- 008 EM : c'est une ancienne ville qui est situé à la chaîne montagneuse du sahara en Algérie

- 009 P: vous avez écouté/ Vous avez entendu/
- 010 EM: oui
- 011 EA: Séfar c'est une première ville en algérie oui
- 012 EI: c'est un ville naturel*(phrase erronée)
- 013 P: une/ ville naturelle
- 014 EY: une ville naturelle
- 015 ER: mystérieuse
- 016 EN: ancienne ville
- 017 P: mystérieuse/et elle est située où?
- 018 EF: elle est à 2500 kilomètre au sud d'Alger
- 019 EY: elle est au Sahara
- 020 EA: elle est près de la frontière libyenne
- 021 P: la frontière/ libyenne
- 022 ES: Monsieur eu::h
- 023 P: Là vous me donnez localisation+SIDHOM aya: vas-y+ vas-y IKRAM
- 024 EI : elle est située au cœur de la chaîne montagneuse du massif de tassili algérien
- 025 EN: c'est une première ville
- 026 P: Très bien c'est comme+euh+qui a dit la première ville/
- 027 E0:Nessma
- 028 P: Nessma
- 029 EN: ancienne ville
- 030 P: première ville en Algérie donc c'est très ancienne
- 031 EA: c'est une ancienne cité
- 032 P: est ce que vous êtes d'accord++ Maissa a dit que c'est une ville naturelle
- 033 E0: oui
- 034 E0: non
- 035 P: Pourquoi/ justifier vos réponses svp

- 036 EA : *mazaydinfiyahatahaja* [Ils n'ont rien ajouté]
- 037 P: une ville comme ça/ est ce qu'elle est venue comme ça de nul part/
- 038 EA: oui monsieur et ya des légendes sur ça
- 039 P: il y a des légendes/
- 040 E: oui
- 041 P: très bien ya des légendes il y a des légendes+ comme/
- 042 EM: monsieur sefar elle a plus* est la plus grande grotte du monde
- 043 P: oui ça veut dire/++donc vous êtes d'accord avecMaïssa lorsqu'elle dit c'est naturel/
une ville naturelle + c'est ça donc il y a des grottes et des gens à vivre dans ces
grottes/+ oui
- 044 EM: je trouve Séfar a trois côtés+ le premier sera amer comme la mort le deuxièmesera
doux comme la vie et le troisième est sucré comme l'amour
- 045 P: très bien+ donc+enrêpètent+plusfort+écoutez à votre camarade/
- 046 EM: amer comme la mort
- 047 ES: amer/ comme la mort/
- 048 P: à votre avis+ là on est plein dans la description+ on décrit le côté moral
a::h+pourquoi c'est amer/+ça veut dire quoi amer /++amer/
- 049 EY:*mora* [amer]
- 050 P: oui+ elle n'a pas de goût
- 051 ER: elle na pas de goût
- 052 P: très bien et pourquoi amer comme la mort/ pourquoi l'auteur+ l'auteur+
c'étaitnormalement dans une vidéo/
- 053 EM: oui
- 054 P: très bien/ donc pourquoi l'auteur dans cette vidéo ou l'orateur a dit que c'est
amercomme la mort/ Pourquoi c'est amer comme la mort/
- 055 EN: parce qu'elle a de eu::h
- 056 P: pourquoi la mort/
- 057 E: d'énigme
- 058 EZ: une ville d'énigme

- 059 EF:parcequeliyedkholmayekhrojch [celui qui rentre ne peut plus sortir]
- 060 P: il ne peut pas sortir
- 061 EA : elle a trop++ ville énigme *kimal'alghaz*[comme une devinette]
- 062 P: oui énigme oui
- 063 EF:*fihalmatahat*[elle comporte des labyrinthes]
- 064 P: Comment on appelle ça en français/
- 065 EY: labyrinthe
- 066 P: labyrinthe/voilà très bien c'est une sorte de labyrinthe et les gens ne trouve pas la sortie veut dire ils rentrent+++ils acceptent mais ils ne sortent pas + est ce qu'ya une preuve de ce qu'on on est entrain de dire de ce qu'on est en train de parler est ce que c'est vraiment ily a des gens qui ont accédé à la ville et n'ont pas pu sortir
- 067 E0: ouiiiouiiouiiouii monsieur
- 068 P: pouvez vous me donner quelques exemples
- 069 EZ: comme le magicien/Alistereuuh
- 070 EA:Aleister Crowley
- 071 P:Aleister Crowley oui Alister Crown/ donc il est entré en quelle année/
- 072 EZ: oui en mille neuf cent soixante::
- 073 EA: eu::h *la*[non]
- 074 EM:mille neuf cent quatre vingt deux
- 075 P: donc le magicien est rentré à Sefar il y a quarante deux ans+++ est ce que vous pensez que c'est vrai
- 076 E0: (chuchotement)
- 077 EA: non
- 078 ER: la:: [non]
- 079 P:cherchez la date à la maison ++ donc amer comme la mort là ça revient à la ++ carrément ça part de la mort+ donc i l y a pas ici d'anaphore ça viens carrément de la mort+si tu rentre tu sortpas+c'est ça/
- 080 EY: pourquoi/
- 081 P:tua parlé de++ pourquoi + parce que c'est un labyrinthe parce qu'on accepte on ne peut pas sortir quand on rentre en labyrinthe

- 082 EN: oui
- 083 P: il faut avoir un guide et ce guide là+on va dire qu'il ne va pas nous
abandonner ++
- 084 EA: c'est une ville de devinette
- 085 P: c'est une ville de devinette + énigme comme a dit Allae
- 086 EA: monsieur il faut avoir un guide qui a une expérience suffi euh suffisante
- 087 P: suffisante+ il faut avoir une expérience suffisante
- 088 EAM: pour la matière de voyager
- 089 P: très bien
- 090 Ey:*chikh kol waheddayerlha tafsir*[Chacun donne une explication différente]
- 091 EY: c'est pour cela elle est mystérieuse
- 092 P:voilà mystérieuse + énigme+ il y a le mystère en matière de découvrir cette ville il y a
toujours un mystère+ on ne peut pas savoir qu'est ce qu'il y a dedans et qu'est ce qui
se passe dedans ++ alors+ quoi encore *goltili*[tu m'as dit] amer comme la mort
- 093 EM: oui
- 094 EAM: douce comme la vie
- 095 P: douce comme la vie +ah ici il y a un paradoxe ah paradoxe+comment dire ça en arabe
+ paradoxe/
- 096 EY: paradoxe/
- 097 EA:tawazon/ tawazon/ [équilibre]
- 098 EAM: la:: [non] équilibre tawazon/
- 099 P: voilà c'est l'équilibre+ elle a dit amer comme la mort et douce comme la vie+ on parle
de deux chose différent amère et douce vie donc on appelle ça le paradoxe *tanakod*
[le paradoxe] il ya deux versions différentes
- 100 EZ: ah ça y est
- 101 EM:*tanakod* [des contradictions]
- 102 P: ouiiii *tanakod* [des contradictions] elle n'a pas de goût amer et en même temps elle
est douce comme la vie+nous avons deux situationsdifférentes+pourquoi/ elle n'a pas
de goût et en même temps elle est douce comme la vie déjà l'extrêmes+nous
avons d'un côté amer d'autre côté doux+++ c'est comme si vous me voyez

maintenant+ à gauche il y a amer et à droite il y a doux pourquoi/ qu'est ce qu' il y a comme doux dans cette ville+++ lorsqu' on est dans cette ville/ lorsqu' on est dans ce lieux/

- 103 P: il y a quoi comme sentiment qui nous fait vivre dans cette ville/
(Chuchotement)
- 104 P: pourquoi l'auteur utilise cette phrase/ pourquoi il a pensé comme ça et a réfléchi de cette façon *wachahiyalhaja li khekatahygoulhak*/[qu'est-ce qui lui a fait dire ça] d'un côté amer comme la mort et douce comme la vie on est plein dans la description ici on est émerger par une description vraiment
- 105 P: on va dire paradoxale c'est mieux + paradoxale
- 106 P:*yallahfahmouni mor kimalmout w holwkimadonya* [allez expliquez moi amer comme la mort et sucré comme la vie]
- 107 EN:*tanakod* [la contradiction]
- 108 P: oui je sais+qu'est ce qui fait de Séfar qu'elle est douce/
- 109 EM: elle est vraiment ancienne/
- 110 EA: l'architecture
- 111 P: son architecture/
- 112 P: il y a des ruelles il y a des passages en haut + on la normalement vu en haut *ya:k*[/n'est-ce pas]
- 113 EA: une vue visuelle
- 114 EZ: on a vu une vue visuelle
- 115 EM: on a vu qu'elle est déserte et perdu
- 116 EN: elle est asymétrique
- 117 P: oui elle asymétrique + c'est vrai elle est asymétrique
- 118 P: et est ce que c'est ça qui fait d'elle sa douceur/ non
- 119 EM: no:::n
- 120 P: déjà ta dit quelle est déserte donc la on est dans amer comme la mort
- 121 EM: il y a des pierres comme les:::
- 122 P: il y a des pierres et il y a des sculptures

- 123 P: Vous avez oublié un petit détails+ il y a rien à Séfar/ il y a quelque chose très importante à sefar
- 124 P: il y a des traces + il y a des traces de qui/
- 125 EY: il y avait des traces de la vie humaine
- 126 EM:ya des dessins
- 127 P: ah il y a des dessins c'est ça/
- 128 E0: oui::
- 129 E0 :*atar* [trace]
- (Chuchotement)
- 130 EM: il y a par exemple le dessin de la girafe etcetera XXXXX (passage inaudible)
- 131 EA:ya un arbre dont on le trouve pas ailleurs dans le monde+il existe à Séfar seulement appelé le cyprès du désert en arabe c'est *sarwsahrawi* [cyprès saharien]
- 132 P: Ah bon/ je (ne) savais pas ça + il y a un ARBRE
- 133 EM: oui qui n'existe pas dans le monde
- 134 P: dans le monde entier+ça veut dire il y a qu'à Séfar+ cet arbre+ comment il s'appelle/
- 135 EM:*sarw sahraoui* [cyprès saharien]
- 136 P:*sarew* [cyprès saharien]
- 137 E0:*sarw* [cyprès saharien]
- 138 P: et en français/
- 139 EM:cy-pe-rès
- 140 P: CYPRÈS++ d'accord
- 141 P: Donc cette espèce d'arbre c'est unique à Séfar ? qu'à Séfar+++ ouidonc la vie elle est où? cette douceur de vie + elle est ou ? c'est doux comme la vie+ où on la voit cette description/ on la voit où/ *winnelkawha* [on la trouve où]
- 142 EI: l'arbre unique de son genre
- 143 EAM:*goultilinti* [tu m'as dit] dans les dessins+ l'arbre+ l'arbre unique de son genre
- 144 P: Quoi encore
- 145 EF: monsieur *lazemyedokhlolhabachyhoufouha* [Ils doivent aller la voir]

- 146 EI: il y a des anciennes maisons
- 147 EY: il y a DES MAISONS ANCIENNES
- 148 P: il y a d'anciennes maisons mais tout à l'heure chahid a dit qu'il y a des grottes+ se (ne) sont pas des maisons+bon+ c'est lui qui a dit ça
- 149 P: alors+est ce que c'est des maisons ou des grottes/ MAISONS ou GROTTES
- 150 ER: grottes
- 151 P: c'est des grottes+c'est des grottes donc c'est naturel/
- 152 EI: oui c des grottes parce que c'est naturel
- 153 P: donc on est d'accord avec Maissa qui a dit que c'est une ville naturelle
- 154 E0: naturelle oui::
- 155 EF: Monsieur *bessahfiha* [mais il y a] des maisons construites
(Chuchotement)
- 156 P: alors posez une question
- 157 EA: oui
- 158 P: pourquoi vous dites que c'est naturel et la main humaine a laissé sa trace et voilà il l'a habité++L'HOMME+ pourquoi/ pourquoi c'est naturel et vous dites que l'être humain a construit des choses dedans
- 159 EAM: c'est un musée à ciel ouvert
- 160 P: c'est un musée/++ mais il y a la main qui a fait quelques choses (chevauchement)
- 161 EF: monsieur *noukouchatmaykedouchyhoufouhom* [ils ne peuvent pas voir les dessins]
- 162 P: mais les dessins+ c'est à l'être humain
- 163 EF: non
- 164 EA: mais *li kanoubekrihomayeresmohom* [les anciens habitants qui ont dessiné]
- 165 E: monsieur *balakmachi* [peut être ce n'est pas] l'être humain *balakfada'iyin* [des extraterrestres]
- 166 P: c'est des humains
- 167 EM: non
- 168 P: c'est pas des extraterrestres

(Chevauchement)

169 P: votre camarade a dit que ya des interventions extraterrestre

(Chevauchement)

170 EAM: mais *hatawahedmakanyarafha* [personne ne l'a connaissait]

171 P: personne ne l'a connaissait? depuis mille neuf cent quatre vingt deux elleest inscrite au patrimoine mondiale

(Chevauchement)

172 EM: mais en mille neuf cent soixante douze+elle a était découverte

173 EI: mais ya la trace de l'être humain

174 E:Aya la trace de*chakhsbida'i*[la personne préhistorique]

175 E:Y monsieur avant c'était naturel mais après l'intervention de l'être humain a devenu une chose humain+ une chose modifiée par l' homme donc il y aune transformation entre naturel et humaine

176 P: voilà très bonne réponse par exemple **village omarkan** [c'était] naturel w après il y a eu une transformation par l'être humain+ là on parle de la civilisation

177 EM: oui il y avait l'agriculture les êtres humains ont planté de la nourriture et ils chassaient les animaux

178 P: il y avait de l'agriculture ils chassaient les animaux

179 EN: Oui à Sefar il y avait des animaux à chasser

180 EM: monsieur j'ai une question

181 P: écoutez votre camarade elle a une question

182 EA: ce qui m'intéresse c'est que l'armée algérienne garde étroitement la zone eu:h les gens *maykheliwhomchyedokhloala:ch*/ [pourquoi]

183 P: tu veux dire elle est surveillée par l'armée algérienne donc d'après vous pourquoi elle est surveillé pouvez vous répondre a votre camarade

184 EN: *mantikamamnouaa* [zone interdite]

185 P: oui mais pourquoi *mamnouaa* [interdite]

186 EN: Parce qu'elle fait partie du patrimoine algérien

187 P: elle appartient au patrimoine nationale donc il faut la protéger mais de quoi/

188 EY: parce que c'est un grand musée ouvert

- 189 P: c'est un grand musée ouvert
- 190 EF: monsieur *kifachngoulouakbarmathaf fi l'3alam tabi3i*[comment dit-on le plus grand musée naturel du monde]
- 191 P: un grand musée
- 192 EM: naturel
- 193 P: naturel++elle a une réponse++ j'ai posé une question et elle a une réponse
- 194 EA: *fi tourat al3alami* [au patrimoine mondiale]
- 195 P: oui c'est selon que nous allons dire eu ::h il appartient maintenant ça appartient au patrimoine mondiale c'est pour ça qu'il faut le++ Il faut savoir que à l'époque du colonialisme les français ont beaucoup pris par exemple si vous allez au Louvre le musée on trouvera beaucoup beaucoupbeaucoup de choses qui appartient à notre civilisation/ à notre histoire+ à notre patrimoine c'est pour le Louvre en France à Paris
- 196 EF : monsieur *kan kayenwahed al markaz y3adbou fih al jounoud+ sma3t besahmaranich 3arfa ilafihahalatghariba w fihamotalat* [Il y avait un centre de torture où ils ont torturé des soldats+ J'en ai entendu parler mais je ne sais pas s'il existe des cas étranges de triangles]
- 197 P: on appelle ça le triangle satanique
- 198 EF:*khaterkayenmotalat bermuda li fil bahr* [c'est parce qu'il existe le triangle desBermudesqui se situe dans la mer]
- 199 EA : bermuda est ce que c'est vrai que ça appartient au spirituel
- 200 EM: comment on dit ça on arabe spirituel
- 201 P:*Marwa*ça veut dire quoi spirituel il n'appartient pas à notre monde vécu nous les humains etcetera donc c'est quelques choses spirituels +ce n'est pas matériel+spirituel
- 202 EF:*hadennadariatakdertkounсах w takdertkounghalatmatakderchta3ref*[Cette hypothèse peut être juste ou fausse personne ne le sait]
- 203 P: oui est ce que vous êtes d'accord avec votre camarade qui dit que Sefar c'est une ville plutôt spirituel c'est-à-dire il y beaucoup de choses blizzard
- 204 EF:*loughz*[devinette]
- 205 P: Essayez de parler en français
- 206 EF: monsieur *kharitat al kanz*[la carte au trésor]
- 207 E: parle en français
- 208 P: les autres / Meriem

- 209 EM2 : Elle est une ville magique
- 210 P: ce n'est pas une ville magique
- 211 P: non c'est pas magique/ce n'est pas magique donc c'est contre Rayane w[et]
Derkaoui tout ceux qui ont
- 212 EM2: monsieur eu ::::h eu ::::h **makanch** [il n'y a pas de] le réseau
- 213 P: il n'y a pas de réseau
- 214 EA: Non
- 215 ER: celui qui rentre ne peut pas sortir
- 216 EF: **rahgoulbeli li yedkholelhamayekhrejch w lazemlkharitabachtbiyenlah** [celui qui entre ne peut pas sortir et a besoin de la carte du trésor pour être guidé]
- 217 P: mais il est en train de dire son eu:h sa vision des choses / il est en train de dire sa vision des choses// il faut les convaincre
- 218 P: Donc/// c'est// vous dites que++**wahedygouli**[me dit] c'est magique spirituel et l'autre Chahid dit que non+ je ne sais pas
- 219 EY : Monsieur+ Est-ce que ça existe des humains qui ont trois yeux non **makaynach** [ça n'existe pas]
- 220 P: je peux ni confirmer ni infirmer++ c'est une légende/
- 221 EN : mais ça n'explique pas **had** [ce] eu ::h
- 222 P: c'est vrai écoutez+ilya certains qui vous dit qu'il y a un dessin/ il y a des dessins il y en pas question
- 223 ER: **ydiroujay ta3** les humains [ça appartiens aux humains]
- 224 EF: **li ya3abdouhom** [ceux qui les adorent]
- 225 P: ils ont trois yeux ? Grosse tête ?
- 226 EY : mais il n'a ya pas de preuves
- 227 EF : il n'y a pas une preuve ? Ça c'est une preuve/
- 228 EM2 : Mais la preuve eu ::h ?
- 229 P: un dessin
- 230 EY : des dessins
- 231 ER : des dessins

- 232 EY: *ch7al men wahad* [combien de personnes]
- 233 EM: Non
- 234 EA : *kayen ta3 les animaux w kayen ta3 les humain/w kayenhadi li rahomyahadro 3liha jayin ga3 fi un mur yesema*[Il y a les humains les animaux et celui dont ils parlent tout cela sur un mur donc] euh preuve hadi
- 235 EM: mais c'est bizarre 15 million d'années il y avait ces dessins qui restent jusqu'ici
- 236 P: 15000 ans il y avait ces dessins qui restent jusqu'à maintenant+ c'est-à-dire jusqu'à maintenant il y a ces dessins
- 237 EY:mais dans cette région il y a pas de pluie
- 238 ER: il y avait pas le Sahara
- 239 P: écoute/écoute/écoute / c'est quoi Rayane ?
- 240 ER:*bekri* [dans les temps anciens] il n'y avait pas le Sahara
- 241 P: on a vu quelques choses+ on a parlé de quelques choses c'était quoi d'abord le Sahara il y a plus de quinze mille ans Sahara c'était quoi/ *hadikleblasa* [cette région] c'était quoi/
- 242 EAM: il y avait la mer
- 243 P: il y avait la mer donc tu dis qu'il y avait normalement+ après des années et des années il y avait pas la pluie et il y avait pas l'eau+donc il y avait quoi+ C'ÉTAIT LA MER
- 244 EF: *kayen li ygoulou que c'est Atlantis al mafkouda*[il y a certains qui disent que c'est Atlantis]
- 245 P: oui
- 246 EA: je suis contre l'hypothèse de la mer *sema* [donc] il y avait des humains *kanouaychin*[ils vivaient] dans la mer *sema kanouaychinkbel*[donc ils y vivaient avant ça]
- 247 EF: *kayen li ygoulou que c'est Atlantis al mafkouda*[il y a certains qui disent que c'est Atlantis]
- 248 P: oui
- 249 EF: *balak kan kayenjnoun* [peut être qu'il y avait les démons]
- 250 P: il y avait des rochers normalement
- 251 EY: il y a les traces des rivières

- 252 P: oui il y a les traces des rivières et il y les soucoupes volantes+il y a LES DESSINS des soucoupes volantes *essahnata'ir* [la soucoupe volante]
- 253 EAM: *li kanettahder 3lihom* Maissa[au sujet duquel Maissa a parlé]
- 254 EF: *kanouyaa'bdouhom* [ils les adoraient]
(Chuchotement)
- 255 EA: il y a des dessins normales des humains*
- 256 P: il y a eu des dessins bizarres
- 257 EA: il y a le dessin de la chaise de roi et un homme avec des trois yeux*
- 258 P: oui+ donc c'était quoi en fin de compte+ Séfar c'était quoi/
- 259 EN: la ville euh
- 260 EF: *loghz*[un secret]
- 261 E: un secret
- 262 EY: c'est une euh
- 263 P: c'est une++ quoi/
- 264 EM2: c'est une ville ancien* e::::t
- 265 P: c'est un secret
- 266 EN: ville d'énigmes
- 267 EM: de devinette
- 268 P: d'énigmes de devinette+une ville de devinette+ de devinette c'est quoi/
- 270 E0: *loghz* [un secret]
- 271 P: oui+déjà tu nous as donné un complément du nom+une expansion du nom++une ville de devinette+DE DEVINETTE c'est quoi/ c'est UN COMPLÉMENT DU NOM
- 272 ER: un complément du nom
- 273 P: oui
- 274 EY: c'est une pierre
- 275 P: DES pierres oui
- 276 EA: *heta* [même] les scientifiques qui sont incapables de+ d'expliquer ce::: XXXX
(passage inaudible)

- 277 P: les scientifiques qui sont incapables DE/
- 278 EA: *essai essaiyawbach y*[ils ont essayé de]
- 279 P: ce qui fait qu'ils sont incapables hein/ ils ne peuvent pas+oui
- 280 EM:XXXXXX(passage inaudible)
- (Chuchotement)
- 281 P: ah bon
- 282 EM: oui
- 283 P: oui+ ça veut dire+ bon je vais essayer d'interpréter son discours+elle vous dit que normalement++ que d'après ce qu'il y a dans cette ville il y avait une civilisation *kanetkayen civilisation kanetkayenhadara*[il y avait une civilisation]
- 284 EY: XXXXXX(passage inaudible)
- (Chuchotement)
- 285 P: ah oui++ *si hatafelkorankanetkayna* [ça existe même dans le coran]
- 286 EF: *kayen li ykadouysafroubezaman*[Il y a ceux qui peuvent voyager dans le temps]
- (Chevauchement)
- 287 P: il y a dans le Coran *sayidouna Souleymane*[le prophète Souleymane] avec eu:h comment s'appelle *al malika* [la reine]
- 288 ES: e:::h Balkis
- 289 P: *al malikaBalkis* [la reine Balkis]
- 290 P: donc revenant à notre sujet+ elle vous dit que peut être qu'ils étaient plus civilisés que nous + plus développés que nous et à un certain moment comme à dit Nessma tout le monde à disparu on ne sais pas pourquoi
- 291 EA: monsieur *kanou 3aychin* [ils ont vécu]la sécheresseXXX beaucoup de villes ont disparu
- 292 P: donc la cause c'était la sécheresse c'est ça/ ils se sont dispersés+ c'est pour ça qu'il y a personne qui y habite+ oui
- 293 EF: *kayen li ygouloubelilfada'iyin* [certains disent que ce sont des extraterrestres]
- 294 P: les extraterrestres
- 295 EF: *besahhadnadariatbiyenbeli l fada'iyinkaynin*[mais cette hypothèse prouve l'existence d'extraterrestres]

296 P: maintenant il y a une thèse est ce que c'est vrai que si on croit sur ces dessins il y avait ce qu'on appelle les extra terrestres

297 EF: oui on peut dire oui mais

298 EA: scientifiquement *tkadtgoulha* [tu peux dire ça]

299 EF: *besahtasa'oulkifach 9adrou ykounou f hadaktatawor+ kifachkanou y9adou yeresmouhadikhaja*[mais la question est de savoir comment ils sont parvenus à être aussi développés]

300 P: c'est vrai+ pourquoi on dit que c'est+ c'est l'homme ancien

(Chuchotement)

301 EI: après quinze mille ans les gens vont dire que c'est ancien

302 P: d'ici quinze mille ans+ d'ici quinze mille ans les gens vont vous dire que::::+ no::::n

303 EY: pourquoi

304 P: oui+ peut être qu'ils avaient une technologie+ qui sait/ qui sait/ déjà si on revient on va voir Tesla qu'est qu'il a fait+ TESLA++ il a fait des choses et tout ce que nous avons aujourd'hui c'est grâce à lui+ seulement c'était il y a cent ans+ c'était il y a un siècle++ *Tesla tesem3o bihkhdemlwatabekri*[Tesla vous le connaissaient déjà] avec des technologies

305 EA

M: oui

306 P: oui++ oui donc qui peut nous donnerun petit résumé+ une petite synthèse+++un petit résumé*wela*[ou] une petite synthèse+ yallah++ Séfar d'abord c'est quoi/

307 EM: c'est une ancienne ville elle est située au Sahara+ c'est une ville magique avec beaucoup de maisons construites avec des pierres++ e::h elle est comme un musée à ciel ouvert

308 E: Très bien++ alors c'est tout pour aujourd'hui on se revoit la séance pour un nouveau cours

Tables des matières

Introduction	4
Premier chapitre : <i>Oral et interactions</i>	4
1.1. L'enseignement du FLE en Algérie	5
1.1.1. Qu'est-ce que l'oral :	7
1.1.2. L'importance de l'expression Orale dans l'Enseignement Collégial en Algérie :8	
1.1.3. L'enseignement du FLE en Algérie au cycle primaire et moyen :	9
1.1.3.1. Au cycle Primaire :	9
1.1.3.2. Au cycle Moyen :	10
1.2. Les interactions en classe de langue	11
1.2.1. Qu'est-ce que l'interaction ?	11
1.3. Les stratégies d'enseignement du FLE :	15
1.3.1. La répétition :	16
1.3.2. La reformulation:	17
1.3.3. La paraphrase :	18
1.3.4. L'alternance codique :	19
1.3.5. La traduction :	20
1.3.6. La synonymie :	21
1.3.7. L'antonymie :	22
1.3.8. L'étayage:	23
1.3.9. Le feedback positif:	24
1.4. Lecture des phénomènes de classe à travers l'interaction :	26
1.4.1. Les échanges :	26
1.4.1.1. Les échanges creux :	26
1.4.1.2. Les échanges binaires :	27
1.4.1.3. L'échange ternaire :	28
Deuxième chapitre	30
2.1. Notre méthodologie :	31
2.1.1. Choix du sujet :	31
2.1.2. Les objectifs de la recherche :	33
2.1.3. Collecte des données	33
2.1.3.1. Le questionnaire :	34
2.1.3.1.1. Protocole de diffusion du questionnaire :	35
2.1.3.1.2. Les enquêtés :	35
2.1.3.1.3. Représentation de l'échantillon :	35

2.1.3.2. La transcription de la séance observée :	36
2.1.3.2.1. Le terrain de recherche :	36
2.1.3.2.2. Le public de la recherche :	37
a- Les apprenants :	37
b- L'enseignant :	37
2.1.3.2.3. Le déroulement de la séance :	37
2.2. L'oral entre actions et représentations des enseignants	39
2.2.1. L'analyse du questionnaire :	39
2.2.2. L'analyse quantitative de la séance observée:	49
2.2.2.1. Les stratégies d'incitation à la prise de parole:	50
2.2.2.1.1. La répétition :	50
2.2.2.1.2. La reformulation:	50
2.2.2.1.3. La paraphrase:	51
2.2.2.1.4. L'alternance codique:	52
2.2.2.1.5. La traduction :	54
2.2.2.1.6. La synonymie / Antonymie :	55
a- La synonymie :	55
b- L'antonymie :	56
2.2.2.1.7. L'étayage :	57
2.2.3. Les types des échanges en classe :	61
2.2.3.1. Les échanges creux :	61
2.2.3.1.1. La séquence d'ouverture :	61
2.2.3.1.2. Les échanges marqués par l'absence de réaction de l'apprenant: ...	62
2.2.3.2. Les échanges binaires :	62
2.2.3.3. Les échanges ternaires :	63
2.2.3.4. L'intervention par bouquet :	64
Conclusion	74
Références bibliographiques	77
Annexes	83
Tables des matières	102

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'identifier les différentes stratégies d'enseignement durant la séance de l'expression orale en classe de FLE. Nous avons examiné ces stratégies visant à améliorer l'expression orale des élèves de troisième année moyenne. Un questionnaire nous a permis de recueillir les opinions des enseignants sur les méthodes favorisant le développement des compétences orales chez les apprenants. Nous avons opté, également, pour la transcription d'une séance d'expression orale afin de repérer les stratégies réellement utilisées en classe. Les résultats de cette recherche ont démontré que le recours aux stratégies d'enseignement peut favoriser la dynamique interactionnelle chez les apprenants.

Les mots clés : Stratégie d'enseignement- Interactions- Expression orale- Echanges.

الملخص :

الهدف من هذا البحث هو التعرف على استراتيجيات التدريس المختلفة خلال جلسة التعبير الشفهي في فصل اللغة الفرنسية. قمنا بدراسة هذه الاستراتيجيات لتحسين مهارات التحدث لدى طلاب السنة الثالثة المتوسط. أتاح لنا الاستبيان جمع آراء المعلمين حول الأساليب التي تعزز تنمية المهارات الشفهية بين المتعلمين. لقد اخترنا أيضًا نسخ جلسة التعبير الشفهي من أجل تحديد الاستراتيجيات المستخدمة فعليًا في الفصل. أظهرت نتائج هذا البحث أن استخدام استراتيجيات التدريس يمكن أن يعزز ديناميكيات التفاعل بين المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التدريس- التفاعلات – التعبير الشفهي - التبادلات

Abstract

The aim of this research is to identify the different teaching strategies during the oral expression session in the FLE class. We examined these strategies for improving the oral expression of third-year of the middle school students. A questionnaire allowed us to collect teacher's opinions on methods promoting the development of oral skills among learners. We also opted for the transcription of an oral expression session in order to identify the strategies actually used in class. The results of this research demonstrated that the use of teaching strategies can promote interactional dynamics among learners.

Key words: Teaching strategy - Interactions - Oral expression - Exchanges.