

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**  
**SCIENTIFIQUE**  
**UNIVERSITE MENTOURI - CONSTANTINE**  
**FACULTE DES LANGUES ET DES LETTRES**  
**DEPARTEMENT DE LA LANGUE ET LITTERATURE FRANCAISES**  
**ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS**

N° d'ordre :  
Série :

**MEMOIRE**

**Présenté pour l'obtention du diplôme de magister**  
**EN DIDACTIQUE**

**ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE DE**  
**COMMUNICATION ORALE EN CLASSE DE FRANÇAIS**  
**LANGUE ÉTRANGÈRE**  
**« L'ETAYAGE EN CLASSE DE TERMINALE »**

**Sous la direction de :**  
**Madame FATIHA. HACINI**

**Présenté par :**  
**BENKARA-MOSTEFA**  
**MOHAMED LAMINE**

Soutenu le: 06 Fevrier 2008  
Devant le Jury :

**Président : Mr. Med Salah Chehad**  
**Encadreur : Madame. Fatiha Hacini**  
**Examineur : Mme. Daouia Hannachi**

**M.C Université de Constantine.**  
**M.C Université de Constantine.**  
**M.C Université de Constantine.**

## Sommaire

1/- Introduction Générale.....	1
2/- Motivations.....	3
3/- Problématique.....	4
4/- Méthodologie .....	6
5/- Hypothèses .....	9
6/- Difficultés rencontrées.....	11
<b>Première partie :</b>	
Approches théoriques : De la communication à l'étayage.....	12
Chap I / De la Communication à l'étayage.....	13
1- Emergence de la notion de communication.....	13
1-1- La communication orale.....	15
1-2- Communication orale et didactique du français, langue première et langue seconde.....	16
1-3- Ambiguïtés et Paradoxes de l'oral chez les linguistes .....	17
2 - Notions définitoires .....	18
2 -1- Langue première .....	18
2 -2- Langue seconde .....	18
2 -3- Langue étrangère .....	19
3- la communication du point de vue développemental .....	19
4 - Le contexte scolaire d'acquisition de la compétence de communication orale en classe de langue .....	21
4-1- Les interactions enseignant-élève .....	21
4 -2 - Les interactions et le langage adressé à l'élève .....	22
4 -3- Les processus de socialisation langagière .....	25
4 -4- La Diversité des situations de communication en milieu scolaire .....	26
Chap II / De l'étayage à l'acquisition de l'oral .....	27
1- les théories de l'action .....	27
2 - L'oral dans une classe .....	27
3 - Le rôle de l'enseignant .....	29
4 - l'autonomie .....	31
5 - Renforcement de l'accompagnement.....	32

Chap III - L'apprentissage du français langue étrangère par étayage .....	34
1- L'étayage : Historique du concept .....	34
2 - Notions définitives.....	37
Guider : Guidage .....	37
Accompagner : Accompagnement    Méditer : Médiation .....	38
3 - Formats et Etayage .....	39
3-1- La notion de Format.....	39
3-2- Médiation et étayage .....	40
3-3- La zone proximale de développement.....	41
3-4- Interaction de tutelle .....	42
3-5- L'étayage et l'apprentissage.....	43
3-5-1- Enrôlement.....	44
3-5-2- Réduction des degrés de liberté.....	44
3-5-3- Maintien de l'orientation.....	45
3-5-4- Signalisation des caractéristiques déterminantes.....	45
3-5-5- Contrôle de la frustration.....	45
3-5-6- La démonstration.....	45
4- Les Différents Types de l'Etayage.....	47
4-1 - L'Etayage Dialogique.....	47
4-2- L'Etayage En Aval.....	47
4-3- L'Etayage En Amont.....	47
4-4- L'Etayage Latéral.....	47
4-5- L'Etayage Complémentaire.....	48
4-6- L'Etayage Parallèle.....	48
4-7- L'Étayage Métalinguistique.....	48
4-8- L'Etayage Global.....	48
Chapitre IV-/ Approche communicative et acquisitions.....	50
IV-1-Les Stratégies communicatives et schéma facilitateur en classe de FLE.....	50
IV-2-Les stratégies de communication en classe de FLE.....	51
IV-2-1- La stratégie de réduction.....	52
- la réduction formelle.....	52
- la réduction fonctionnelle.....	52
- la réduction métalinguistique.....	53
- La réduction culturelle.....	53

IV-2.2. La stratégie d'amplification.....	53
IV-2.3. La stratégie de dénomination.....	55
IV-2.4. La stratégie de définition.....	55
IV-2.5. La stratégie d'exemplification.....	55
IV-2.6. La stratégie de reformulation paraphrastique.....	55
IV-2-7. La stratégie contrastive.....	55
<b>Deuxième Partie</b> .....	57
Chapitre I – Rappels : Problématique, hypothèses et recueil de données.....	58
I-1- Rappels.....	58
I-2- les données sur lesquelles nous allons travailler.....	59
I-3- Techniques de recueil de données.....	59
I-4- les données sur l'état de la reflexion.....	60
Chapitre II- Le contexte général du recueil.....	62
II-1- Le corpus.....	62
II-2- Le public visé.....	63
II-3- le quartier .....	64
II-4- le lycée .....	65
II-5- la classe .....	65
II-6- les élèves .....	65
II-7-Le cours.....	66
II-8- Les consignes.....	68
II-9- Les conventions de transcription.....	69
Chapitre III- Premières analyses.....	71
III-1- Premières analyses des productions des élèves.....	72
III-2-les mesures de soutiens.....	74
Chapitre IV- Analyse du corpus.....	75
IV-1- Les stratégies.....	75
IV-2- La parole en classe.....	77
IV-2- 1 - La consigne .....	77
IV-2-2 - L'amplification.....	79
IV-2-3 - dénomination et exemplification.....	80
IV-2-4- L'Enrôlement.....	82
IV-2-5 - Réduction des degrés de liberté.....	83
IV-2-6- le Maintien de l'orientation et signalisation des caractéristiques déterminantes.....	85

IV-2-7- Le Contrôle de la frustration.....	88
IV-2-8- les réparations métanarratives.....	90
IV-2-9- L'étayage et la production de l'élève.....	91
IV-3- Le tutorat.....	93
IV-4- Le rôle de l'enseignante et interaction de tutelle.....	93
IV-5- Conclusion.....	94
VI- Conclusion Générale.....	96
Annexes.....	99
1- Les Conventions de transcription .....	99
2- Le Corpus.....	100
Bibliographie.....	122
Références électroniques.....	125

*A*

*la mémoire de mes chers  
et regrettés parents*

# *Dédicace*

*A:*

*Ma femme, en signe d'amour et de gratitude de m'avoir supporté, soutenu et surtout compris en permanence.*

*Sans laquelle, je ne saurais pu progresser et en arriver à l'achèvement de ce travail.*

*Mes chers enfants qui s'épanouissent chaque jour sous mes yeux : Larbi Charaf et Ahmed Wassim qui m'ont porté bonheur.*

*Mes frères et sœurs.*

*Tous mes amis d'enfance*

*Ma Belle famille*

*Qu'ils trouvent ici, le témoignage de mon amour, ma gratitude et ma tendresse.*

## **REMERCIEMENTS**

Je commencerai par exprimer ma gratitude à ma directrice de recherche :

Madame **Fatiha Hacini** qui a suivi mon travail sérieusement avec rigueur et enthousiasme.

Messieurs : Robert **Bouchard** et Jean Pascal **Simon** qui, par leurs remarques pertinentes et leurs précieux conseils, m'ont permis d'avancer et par là, d'approfondir et de réfléchir davantage sur la notion de l'étayage.

Mes remerciements s'étendent aux membres du jury qui ont accepté de lire et juger mon travail : plus particulièrement, Monsieur **Mohamed Salah Chehad** et Madame Daouia **Hannachi** et qui m'ont beaucoup conseillé et soutenu.

Monsieur **Kamel Abdou** qui n'a ménagé aucun effort pour me venir en aide et par là, me faciliter la tâche.

Je remercie aussi particulièrement : le professeur **Yacine Derradji** qui a été – et qui est – un point de repère fort dans mon travail de recherche et qui n'a ménagé aucun effort pour me venir en aide.

Je remercie également tous les enseignants de l'Ecole Doctorale et du département de français, en particulier :

- Mesdames : **Yasmina Cherrad**, Nedjma **Benachour**, **Farida Logbi**, **Zoubida Belagouag**, **yamina Benmaayouf** et **Souheila Nini**,
- Mesdemoiselles : **Fatima-Zohra Mekkaoui**, et **Larem Guidoum** ;
- Messieurs : **Djamel Ali-Khodja**, **Abdesselem Zetili**, **Med Salah Dads** ;
- Mesdames **Habiba Meziane**, **Sihem Hammani** et Monsieur **Hacène Boussaha**, qui m'ont beaucoup donné sans rien prendre.

Mes remerciements les plus dévoués à : Mesdames :

**Sylvie Wharton**, **Stéphanie Galligani**, **Alexandra Saemmer** , **Violaine Bigot**, **Marie-madeleine Bertucci** et **Delphine Gleizes**;

Messieurs : **Bertrand Daunney**, **Yannick Hamon**, **Bruno Gelas**, qui m'ont soutenu avec leurs encouragements et leurs conseils.

Je tiens à remercier ma collègue : **Zineb Haroun** qui a accepté d'être enregistrée et pour toute son aide et son soutien.

Un dernier remerciement à ma femme **Karima** qui a su m'apporter une aide morale sans laquelle je ne serais jamais arrivé au bout de ce travail.

*« De l'oral à l'écrit, il y a un monde. La différence est si grande que la description du français oral ressemble plus souvent à celle d'une langue exotique qu'à celle du français écrit. »*

*(Morel & Danon-Boileau 1998)*

## 1/- Introduction générale

Si l'enseignant a toujours été considéré comme un pôle du triangle didactique, ce n'est que depuis ces deux dernières décennies que se dégage, au sein du paradigme français de la didactique du français langue étrangère, un ensemble de travaux qui placent au cœur de leurs analyses la question de l'oral et du rôle de l'enseignant.

Cette recherche en didactique se propose l'étude de la notion de l'étayage au moment de l'acquisition du FLE en classe de terminale. Dans le système scolaire, les pratiques langagières au lycée semblent renvoyer *ne varietur* à la mise en œuvre de la langue de première socialisation ou langue maternelle. Or, rien n'est moins certain dorénavant. Il est donc nécessaire de rappeler quelques aspects définitoires des termes " langue première ", " langue seconde " et " langue étrangère ". Cela devrait être mis en rapport avec la notion de pratique langagière qui implique divers aspects de la socialisation, dont la pratique du bidialectalisme et de la diglossie.

Aborder l'acquisition de la compétence de communication orale au lycée ne signifie pas paradoxalement envisager la question connexe de l'oralité et de son enseignement. L'irruption de l'oral dans une institution éducative tournée essentiellement vers l'écrit, pratiquée à partir des années 70, est concomitante de l'avènement de la linguistique dans la formation des maîtres et dans la définition des programmes.

Certains segments de la population scolaire vivent *de facto* des situations de communication verbale plurilingue, où plusieurs langues sont susceptibles de contribuer à la socialisation de l'élève. L'acquisition secondaire des langues s'accomplit en règle générale en milieu " naturel "- c'est la situation des élèves étrangers qui vivent en France et acquièrent le français à l'école et hors de l'école. L'apprentissage d'une langue étrangère se déroule en milieu institutionnel - c'est le cas des langues vivantes étrangères (L.V.E)- .

On pourrait retenir le terme de “ langue première ” pour la ou les langues maîtrisées lors de l'acquisition primaire, langues acquises simultanément et de façon précoce, et langue seconde et langue étrangère pour les deux autres types de situation d'appropriation.

La perspective retenue pour aborder la communication orale dans le cadre scolaire implique une interaction “ orchestrale ” entre participants. La mise en œuvre de processus de communication en situation définit un espace interactionnel dans lequel des processus sociolinguistiques inconscients d'interprétation et d'inférence déterminent des cours d'action et l'engagement conversationnel (Gumperz, 1989).

L'une des pistes qui guidera notre travail est la réflexion sur la notion d'étayage au moment de l'acquisition de la compétence de communication orale chez les élèves de terminale, l'autre piste est “ *la transmission sociale du savoir comme le produit d'une expérience communicative interactivement créée* ” (Gumperz, 1989). La proposition de Gumperz (1989) selon laquelle “ *explorer la transmission culturelle du savoir en la considérant comme affaire de compétence communicative exige que nous regardions les relations de face-à-face entre l'enseignant et l'élève comme interactivement immergées dans un contexte constitué de procédures et de pratiques scolaires légitimées par les politiques et l'idéologie en matière d'éducation* ”

Ainsi, à travers l'analyse de la mise en œuvre des procédés interprétatifs qu'effectue l'élève en classe - conduites étudiées grâce à l'analyse d'une transcription soigneuse de données d'une part, - la tâche de l'élève : représenter ses pensées et sa compréhension de la situation et de ce qu'on lui demande, en utilisant des constructions qui visent à déplacer et à clarifier ses expériences, d'autre part, le rôle de l'enseignant lors de son intervention sur l'oral des élèves.

## 2/- Motivations

Le choix de ce thème est dû à une réflexion sur l'échec de l'autonomisation de l'apprenant. C'est injuste et ennuyeux de ne pas partager avec nos élèves :

- le plaisir d'apprendre que nous avons nous-mêmes connu avec nos propres enseignants en tant qu'élève et étudiant durant toute notre carrière d'études scolaire et universitaire.
- le plaisir de leur venir en aide pour qu'ils puissent dépasser toutes difficultés rencontrées lors de l'acquisition du français langue étrangère.

Pourquoi l'étayage ? D'une part, parce que tout simplement c'est une notion que nous oserons dire chassée par certains enseignants (dans la plupart des cas inconsciemment), ce qui nous a incité à chercher et essayer de voir de plus près ce qui se passe réellement dans une situation scolaire, lors de l'acquisition du français langue étrangère en classe de terminale. Aussi, les élèves de terminale seront-ils capables s'ils réussissent leur baccalauréat, d'avoir une compétence de communication orale en langue française qui puisse les mener vers une autonomie langagière ?

D'autres part, les compétences des élèves en matière de communication orale sont très hétérogènes : certains élèves arrivent à l'université en parlant le français de manière incompréhensible, alors que d'autres disposent de capacités de communication diversifiées et sont à l'aise pour échanger avec les adultes (enseignants ou personnel de l'université) et les autres étudiants. Aussi, on peut se demander qu'est-ce qui fait que l'on communique efficacement ou non ?

### **3/- Problématique**

Au nombre de difficultés que l'on rencontre dans l'acquisition d'une langue étrangère, celles qui touchent la communication orale apparaissent aux yeux de bien des gens, apprenants autant qu'enseignants, parmi les plus importantes.

Pour tenter de comprendre comment s'apprend une langue, et plus particulièrement comment s'acquiert une compétence de communication orale, il y a beaucoup à puiser dans les recherches passées et récentes menées dans le domaine.

Ajoutons à cela, une série de termes qui seront les mots clés du présent travail, que nous insérons progressivement. Parmi les notions qui nous semblent les plus adéquates et les plus explicites : Étayage, accompagnement et guidage.

Donc, ce sont les termes qui nous paraissent désigner le mieux la position qui est la notre dans une classe. Nous essayons donc, de les introduire comme : relations adaptées, adéquates à des savoirs et des pratiques, qui conjuguent les aspects contradictoires de la parité et de l'asymétrie, font jouer souplement cette contradiction. Cette relation est à la fois implication et recul. Elle accepte les altérations mutuelles et postule que chaque élève peut trouver en lui des ressources pour surmonter les difficultés qu'il peut ou pourra rencontrer.

Nous pensons que, comme dans les autres pays francophones, la compétence de communication orale est l'objectif visé par l'enseignement du français en Algérie. Cette compétence nous sert de point de départ pour cette réflexion. Les instructions relatent que l'enseignement de la langue française doit mener l'apprenant vers une compétence de communication qui devra faire de lui un utilisateur autonome du français, en lui servant d'outil, d'instrument

qu'il pourra mettre en œuvre pour une formation supérieure et de savoir gérer toutes sortes de « *crise langagière* ».

Notre étude, à travers ce modeste travail, se veut être en premier lieu un moyen d'appréhender et de clarifier la problématique de l'acquisition de la compétence de communication orale en classe de français langue étrangère (FLE), cas des élèves de terminale (lycée Saadi Harrat). De façon à situer la recherche sur la communication en milieu scolaire dans son contexte général, nous nous intéressons à tous les types de recherches relatives à la communication orale chez les élèves de lycée.

De ce qui précède, de multiples questions s'imposent, mais nous n'allons prendre ici, que les questions qui nous intéressent le plus.

- Est-ce qu'il y a de l'étayage ?
- Quel est le rôle de l'enseignant au moment de l'étayage ?
- De quels moyens de communication dispose l'enseignant ?
- Quelles sont les relations d'adéquation ou de non adéquation que l'on constate entre les moyens de communication et les situations ?

On peut poser à priori quelques réponses :

Pour que nous puissions répondre à ces questions, une enquête sur les lieux sera incontournable afin de mieux cerner, de mieux clarifier et mettre sous la lumière toutes les solutions possibles.

Dans la perspective des *approches communicatives*, le rôle de l'enseignant prend une dimension nouvelle, celle de mener l'apprenant vers une autonomie langagière.

Celle de l'approche *socio-constructiviste* préconise la prise en compte du point de vue des apprenants et de rechercher les moyens pour leur implication progressive dans leurs apprentissages.

#### **4/- Méthodologie**

Pour présenter les principes méthodologiques utilisés, nous proposons d'étudier l'intervention de l'enseignant au moment de la production orale des élèves et la relation entre, d'une part, aptitudes verbales et non verbales, concept de soi, d'autre part la loquacité (faculté de parler beaucoup et avec plaisir) dans le contexte de la classe de façon à faire apparaître la notion de l'étayage.

Du point de vue de la langue en construction, nous combinerons, de façon originale selon nous, des savoirs sur le concept de soi, le lycée, l'élève, le comportement verbal et le comportement non verbal pour affirmer ou infirmer l'autonomie langagière des élèves lors de leur production orale.

Dans le cadre de notre recherche, l'étude s'effectue à partir de l'analyse d'un corpus qui consiste en un enregistrement d'une séance de cours de français langue étrangère en troisième année secondaire (classe littéraire).

L'objectif de l'enregistrement est d'obtenir d'une part, un maximum de verbalisations en français langue étrangère et dégager l'existence ou la non-existence de l'étayage (notion sur laquelle notre réflexion est principalement axée) lors de l'acquisition de la compétence de communication orale du français langue étrangère en classe de terminale. D'autre part, il s'agit de tenter de reconnaître le degré d'acquisition et d'intériorisation des stratégies par l'ensemble des élèves et l'extériorisation de ces stratégies par l'enseignante pour nous permettre d'apporter des réponses aux problèmes posés et essayer d'y apporter les solutions correspondantes; la formulation des propositions nécessaires devant mener les élèves vers une autonomie langagière.

Les élèves sont placés dans une situation de leur quotidien scolaire, pour permettre une bonne observation des différentes facettes de leurs compétences linguistiques dans la langue cible en l'occurrence, la langue française.

L'objectif central de ce travail porte sur l'observation de l'enseignante au moment de son intervention lors de la production orale chez les élèves, comment qu'elle procède pour les étayer et quels sont les types d'étayage adoptés.

Dans ce cas, nous pouvons recourir à une observation plus ou moins fabriquée parce que l'enseignante met en place une leçon qui sera explicitement destinée à la production orale en classe. Ceci d'une part,

D'autre part, l'enregistrement sonore risque d'être un reflet partiel d'une activité difficile à cerner et de nous brouiller les pistes de recherche parce que les éléments non verbaux nécessitent un enregistrement vidéo.

Notre travail est donc articulé sur deux parties :

Dans une première partie, nous définissons les concepts et les théories devant nous servir d'outils d'analyse et de supports. Nous commençons par un rappel des approches, démarches et théories relevant du champ disciplinaire de l'acquisition de la compétence de communication des deux formes : écrite et orale mais nous nous intéressons particulièrement à celle de l'oral.

Une deuxième partie de ce travail porte sur un rappel de notre problématique et nos hypothèses ainsi que sur le contexte général de recueil de données et outils d'analyse, mais nous la consacrons essentiellement à l'analyse de notre corpus qui sera axée sur la notion de l'étayage sous ses divers types, en ne prenant en considération que les types qui nous semblent les plus pertinents.

L'examen des différents domaines de recherche et d'expérimentation qui sont en relation avec le thème de ce travail, " l'acquisition de la compétence de communication orale en classe de FLE ", fait apparaître un réseau de réflexions et d'actions :

Aucun élève ne doit quitter le lycée sans avoir cette assurance minimale dans le maniement du langage oral et du langage écrit qui lui permettent d'être suffisamment autonome pour travailler à l'université.

Notre sentiment est que la confrontation de ces ensembles de travaux et de résultats, devrait éclairer notre objet.

L'intervention de l'enseignant au moment de l'acquisition de la compétence de communication orale renvoie à une définition des notions de : étayage, médiation, accompagnement, guidage et processus de tutelle...

L'une des données sociolinguistiques des lycées de la Ville de Constantine, est que la plupart des élèves qui arrivent en classe de terminale, après huit ans d'études de la langue française s'expriment en arabe et maîtrisent peu ou pas du tout le français, médium d'enseignement du lycée.

## **5 -/- Hypothèses :**

Existe t-il un enseignement sans communication, sans étayage, sans accompagnement et sans guidage ?

A l'évidence, la réponse est non. Dans les Formes les plus traditionnelles de l'enseignement, l'enseignant parle ou écrit au tableau, les élèves écoutent et prennent note, ensuite, après avoir étudié (dans le meilleur des cas), ils fourniront aux questions de leur enseignant des réponses orales ou écrites que celui-ci écoutera ou lira pour les évaluer.

Comme nous l'avons déjà cité plus haut, aujourd'hui, l'approche socio-constructiviste recommande de mieux prendre en compte le point de vue des apprenants et de rechercher les moyens de les impliquer davantage dans leurs apprentissages.

En se référant à la psychopédagogie, nous trouvons un relais dans son enseignement, d'une part, que toute appropriation des savoirs passe par le langage (point de vue didactique) et, d'autre part, que le dialogue entre l'enseignant et les élèves est nécessaire pour assurer la médiation des apprentissages (point de vue pédagogique).

Nous tentons de dépasser cette dichotomie, voire ces évidences, en envisageant la notion de l'étayage durant l'acquisition de la compétence de communication orale au lycée dans ses composantes essentielles que nous essayons de développer.

Pour y parvenir, nous commençons par mettre à l'épreuve quelques hypothèses de travail et par adapter nos méthodes de travail à ces suppositions.

Il faut préciser que le champ des compétences dont nous nous occupons est bien plus large et plus complexe que celui des compétences instrumentales du français : il s'agit bien d'étudier et de clarifier quelle part prennent les quatre

compétences de communication (parler, écouter, lire et écrire) dans un processus de co-construction de sens d'où l'engagement total de la personne avec ceux qui communiquent.

Même si, à certains moments, une étape réflexive est évidemment indispensable, nous considérons que le savoir-faire en ce domaine ne peut guère s'acquérir que dans l'implication de celui qui apprend, dans une expérience de communication. Autrement dit, la communication dont il s'agit est à la fois un objet et un moyen de formation ; elle gagne à être envisagée tantôt de manière autonome, quand elle définit des objets d'analyse et de réflexion, tantôt de manière intégrée, quand elle est impliquée, par exemple, dans la constitution d'une séquence didactique propre à la discipline enseignée.

Si on concentre l'attention sur les compétences de communication de l'enseignant, il importe de reconnaître qu'elles ne se manifestent jamais que par des performances observables dans des contextes spécifiques, complexes et interactifs, qui influencent directement la façon dont les élèves apprennent.

## **6 -/- Difficultés rencontrées**

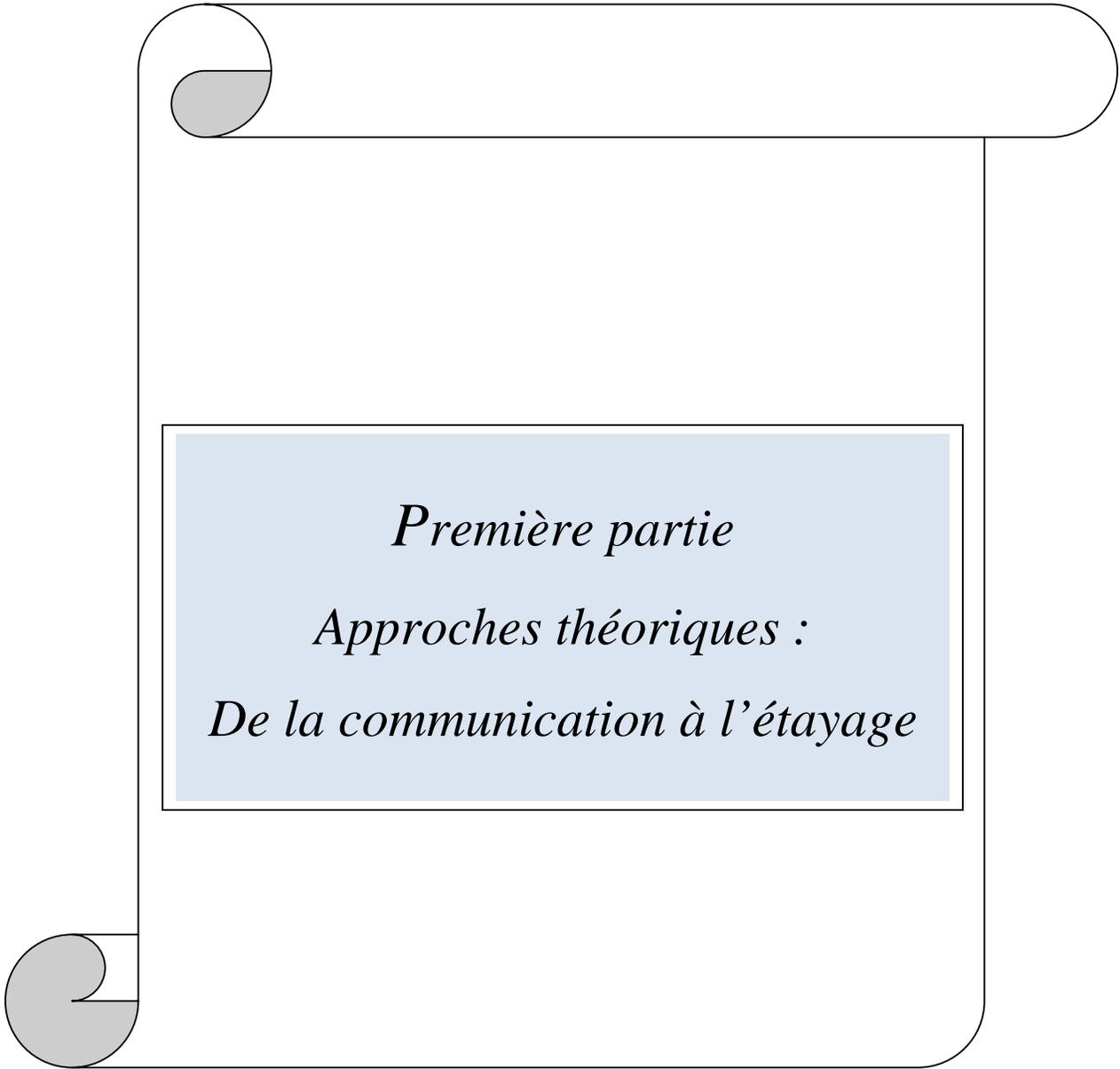
Pour notre enquête, nous n'avons pratiquement pas buté sur beaucoup de difficultés. Le seul obstacle est le refus d'être enregistré de la part des enseignants de certains lycées.

En effet, muni d'une autorisation de la Direction de l'éducation nationale, nous avons eu l'accord pour l'accès aux différents lycées que nous avons choisis pour effectuer des enregistrements sonores dans différentes classes de terminale : classe mixte, classe de filles et classe de garçons ; mais nous avons butés sur le refus de certains enseignants d'être enregistrés sous plusieurs prétextes. C'était la seule difficulté qui nous a un peu réfrénés. Les enseignants que nous avons contactés ont justifié leur refus sous plusieurs prétextes : être malade, fatigué, manque de temps, partir en congé,...etc .

Mais selon nous, ce refus peut avoir plusieurs connotations: soit c'est par crainte d'être critiqué, soit c'est le phénomène de l'insécurité linguistique ou bien c'est une simple timidité de leur part.

Enfin, une enseignante du lycée Saâdi Harrat s'est proposée pour être enregistrée dans sa classe de terminale – filière lettre -.

En tous cas, pour notre part, les chercheurs universitaires demeurent toujours des intrus, des critiques destructeurs et non constructeurs aux yeux d'un certain nombre d'enseignants (tous cycles confondus).



*Première partie*

*Approches théoriques :*

*De la communication à l'étayage*

## **Chapitre I / De la Communication à l'étayage**

Il est évident que la communication précède le langage. L'enfant ne s'intéresse au langage et ne se l'appropriera que dans la mesure où il reconnaît le langage comme moyen privilégié de la communication. Il convient alors de s'intéresser au développement d'une interaction langagière incluse dans l'ensemble des interactions de communication de l'enfant avec son entourage.

Dans ce qui suit, nous allons présenter deux domaines de recherches distincts, à savoir la communication et l'étayage. Nous nous contenterons d'expliquer les outils conceptuels qui permettront de procéder au travail d'analyse de notre corpus. Pour se faire, le mieux serait de commencer par définir l'objet de notre présent travail de recherche, afin de mieux délimiter notre intervention.

Le programme de la 3<sup>ème</sup> année secondaire reste focalisé sur le développement de la compétence de communication. Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue. L'objectif de l'approche communicative est que les élèves atteignent en classe un seuil minimal de communication en français langue étrangère.

### **1- Émergence de la notion de communication**

Associées à l'émergence du thème de la communication, les notions de répertoire et de compétence de communication, maintes fois définies par Dell Hymes, sont fréquemment employées en didactique des langues. Certes, comme l'indique Halté (1993), le chantier de la communication, ouvert par l'école une première fois dans les années 70, est à rouvrir. Cet auteur attribue précisément le premier échec essuyé par la thématique de la communication, entre autres, à la trop grande généralité de la notion de compétence de communication.

Hymes (1972), pose toujours que “ *les fonctions remplies par la communication langagière (langage) en classe constituent un cas particulier de la question générale de l'étude du langage dans le contexte social*”, les notions de répertoire communicatif et de compétence communicative sont centrales pour une ethnographie de la classe.

A la suite des travaux de Gumperz et Hymes, d'autres chercheurs se sont intéressés à différentes propriétés des échanges en face à face – quand on parle du face à face, c'est systématiquement les échanges oraux -, tout particulièrement aux indices de contextualisation et à l'inférence conversationnelle. Cela a conduit à aborder la communication interethnique (Gumperz, 1989), lieu privilégié des incompréhensions et des malentendus. Quand il y a divergences ethniques, la difficulté de communication et de compréhension s'instaure d'où l'échec de conversation et de négociation.

Pour Gumperz toujours, l'échec des processus de négociation conversationnelle dans le dialogue natif - non-natif tient au recours à des stratégies rhétoriques différentes de part et d'autre, et à l'impossibilité de négocier un arrière-plan commun pour la compréhension, c'est-à-dire un système négocié de conventions de contextualisation.

Selon Dell Hymes, (1972), les notions de compétence de communication et de répertoire communicatif s'interappuient. La compétence de communication renvoie essentiellement à des règles d'emploi et d'interprétation de performances verbales et non verbales situées (comment entendre une interrogation, prendre la parole, faire une allusion, éviter de blesser verbalement etc.). Pour Gumperz, (1989), il rappelle, à son tour que “ *l'usage de la langue dépend de la culture, de la sous-culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit* ”. C'est-à-dire que la langue et la culture sont

indissociables. On ne peut pas apprendre une langue sans pour autant apprendre sa culture et ce pour mieux communiquer et établir des échanges conversationnels et communicatifs efficaces.

### **1 - 1- La communication orale**

Communiquer oralement et avec maîtrise est un moyen incontournable pour la socialisation culturelle et l'intégration professionnelle. Moyen de transmission du savoir et instrument privilégié pour l'évaluation des acquis, l'oral – omniprésent et multifonctionnel – constitue un enjeu majeur, à la fois scolaire et social. L'acquisition de la communication débute dès les premières interactions de l'enfant avec ses partenaires humains, lorsque le nourrisson commence à utiliser ses cris, ses pleurs, ses émissions vocales pour agir sur autrui, et dès qu'il a reconnu en l'adulte un partenaire privilégié : à 2 mois, il vocalise davantage en sa présence qu'en son absence. Quelques mois plus tard, les échanges entre lui et son partenaire privilégié (en général sa mère) sont structurés dans le temps et les deux partenaires ne vocalisent plus simultanément, mais à tour de rôle, ce qui correspond à une première acquisition de tour de parole. Vers 6 mois, il peut suivre la ligne du regard de l'adulte, puis attirer l'attention de l'adulte sur ce qu'il fait, lui montrer ce qu'il a dans la main ou offrir des objets.

L'adulte est d'abord considéré comme un moyen pour obtenir la satisfaction de ses besoins, et en quelque sorte instrumentalisé, il est ensuite considéré comme une fin en soi et devient, notamment au travers de l'attention partagée, un " agent intentionnel " (Tomasello, 1993), considéré par l'enfant comme susceptible d'être intéressé ou pas par quelque chose.

Si dans les premiers mois, c'est principalement l'adulte qui a l'initiative de cette communication, l'enfant devient progressivement un partenaire actif et il va lui-même susciter les interactions. Il apprend à parler dans un " dialogue d'action ", comme l'a montré Bruner (1983), avec un adulte qui lui enseigne

à la fois des connaissances sur le monde et sur la façon de communiquer.

Il comprend un certain nombre de fonctions pragmatiques du langage, avant de disposer d'une maîtrise linguistique suffisante pour les exprimer (Bruner, 1995). C'est dans les formats d'attention conjointe que l'enfant va développer son lexique, grâce à la dénomination proposée par l'adulte pour l'objet observé en commun ; plusieurs travaux ont montré que la quantité d'attention conjointe est liée au développement du lexique chez des enfants de deux (02) ans, et notamment du lexique référentiel, caractérisé par un taux élevé de noms communs.

### **1-2- Communication orale et didactique du français, langue première et langue seconde :**

La préoccupation de l'enseignement de l'oral renvoie, selon Nonnon (1999, p.91) à des ordres de problèmes différents. *“ Un premier contexte de questionnement est celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus ainsi que des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. Le terme oral signifie ici 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 ”*. Les deux autres niveaux distingués par Nonnon réfèrent à *“ l'oral comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles ”* et à *“ l'acquisition de compétences langagières spécifiques ”* (Nonnon, 1999, p. 92).

Dolz & Schneuwly (1998, p. 14) rappellent que “ *l'enseignement de l'oral comme domaine propre du français ne s'installe qu'avec la rénovation du français durant les années soixante dans tous les pays francophones (et même, au-delà, dans la plupart des pays européens)* ”. Ils citent que la finalité de l'enseignement de la langue maternelle a été fondamentalement redéfinie, selon le passage suivant du *Plan de rénovation de l'enseignement du français, 1970* : “ *l'objet de l'enseignement du français [...] est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit* ”.

### **1-3- Ambiguïtés et Paradoxes de l'oral chez les linguistes :**

Les linguistes ne sont pas toujours clairs, eux-mêmes, que se soit sur le statut de l'oral ou celui de l'écrit. C.Kerbrat-Orecchioni (cité par Isabelle Délacambre, *Recherches, ORAL*, n° 33, 2000, p256) montre que l'apparition en France de la problématique interactionniste en linguistique depuis les années 1980 révèle le poids des références implicites à l'écrit dans les travaux linguistiques, où l'on peut observer une " attitude quasi-réflexe d'assimilation de la langue à sa forme écrite".

Selon C.Kerbrat-Orecchioni, dans son analyse du paradoxe du travail des linguistes qui affirment depuis longtemps la priorité de l'oral (F.de Saussure dans le *Cours de linguistique générale* affirme et la primauté de l'oral et le caractère social de la langue) mais qui décrivent en fait le langage écrit, évoque une publication en 1997 de C.Fuchs portant sur la place du sujet en français contemporain, qui ne prend que des exemples écrits, alors que son thème est centré sur l'oral. Ce qui implique une contradiction flagrante. Par exemple, elle évoque une publication récente de C. Fuchs portant sur *la place du sujet en français contemporain*, qui ne prend que des exemples écrits, alors que son thème (et son titre) laissait attendre une prise en compte de l'oral.

Par ailleurs, C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean ont montré l'étude tardive sur l'oral est relative à une dévalorisation obstinée de la langue parlée et une assimilation inconsciente de la langue à sa variante écrite.

Pour les linguistes, il s'agit d'une question de définition du concept de langue qui relève d'un point de vue épistémologique.

## **2 - Notions définitoires**

### **2 -1- Langue première :**

On appelle langue première (L1) d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. « première » ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que « seconde » ne veut dire « secondaire » (*Dictionnaire de didactique du français*, **Jean-Pierre Cuq**, 2003 : P 152)

### **2 -2- Langue seconde :**

L'expression français langue seconde (FLS) désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques (français appris aux populations rurales allophones en France à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés), mais défini comme tel depuis une période relativement récente (fin des années 196 environ).

Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. (*Dictionnaire de didactique du français*, **Jean-Pierre Cuq**, 2003 : P 108/109)

**2 -3- Langue étrangère :** Toute langue non maternelle est une langue étrangère.

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré.

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. (*Dictionnaire de didactique du français*, **Jean-Pierre Cuq**, 2003 : 150)

### **3 - la communication du point de vue développemental :**

Il est évident que l'apprentissage de la communication débute dans le milieu de première socialisation c'est-à-dire, dès le premier contact de l'être humain avec ses semblables, en particulier, l'enfant avec son entourage – la famille - lorsque le nourrisson commence à crier, pleurer, ses émissions vocales vont agir sur ceux qui l'entourent, et delà, une situation d'interaction s'instaure. Plus tard, comme nous l'avons déjà dit plus haut, les échanges entre lui et son partenaire favorisé sont structurés dans le temps et la vocalisation devient de plus en plus simultanée et à tour de rôle. Donc, l'enfant acquiert les premiers tours de parole. Par la suite, il commence à suivre par le regard, attirer l'attention, susciter quelque chose de l'adulte, développer sa curiosité...etc. Au début, l'enfant considère l'adulte comme un moyen pour lui subvenir à ses besoins, et en quelque sorte instrument, outil, il le considère ensuite comme une

fin en soi et devient, notamment au travers de l'attention partagée, un " agent intentionnel " (Tomasello, Kruger et Ratner, 1993).

L'émergence de l'intention communicative s'accompagne de regards et de gestes qui vont progressivement se conventionnaliser : pointage du doigt accompagné d'échange de regards, offrandes, demandes avec inclinaison de la tête sur le côté...etc.

Si dans les premiers mois, c'est principalement l'adulte qui a l'initiative de cette communication, l'enfant devient progressivement un partenaire actif et il va lui-même susciter les interactions. Il apprend à parler dans un " dialogue d'action ", comme l'a montré Bruner (1983), avec un adulte qui lui transmet à la fois des connaissances sur le monde et sur la façon de communiquer. Il comprend un certain nombre de fonctions pragmatiques du langage, avant de disposer d'une maîtrise linguistique suffisante pour les exprimer (Bruner, 1995). Donc, l'enfant développe arrive à développer et enrichir son lexique dans ce qu'appelle Tomasello & Farrar, 1986 ; Dunham & Curwin, 1993 formats d'attention conjointe grâce à ce l'adulte lui désigne et lui dénomme les objets. Il est à signaler que la quantité d'attention conjointe est liée au développement du lexique chez des enfants de deux (02 ans), et notamment du lexique référentiel, caractérisé par un taux élevé de noms communs.

Dans une analyse de la communication précoce, Van Straten (1990) rappelle les caractéristiques du langage adressé au bébé tant sur le plan phonético-phonologique (timbre de voix élevé, nombreuses variations mélodiques, utilisation fréquente de la voix chuchotée, lenteur du débit) que sur le plan syntaxique (énoncés brefs découpés par de longues pauses, peu d'hésitations et de ratés etc.). Selon lui, dans l'interaction parents-bébé, le comportement de l'enfant est souvent à l'origine de l'interaction, bien que l'initiative de l'échange revienne à l'une ou l'autre des parties, dès 12 mois, voire avant.

Le choix du thème et des enchaînements, puisant dans des ressources verbales et non verbales, revient également aux deux personnes impliquées dans l'échange. Entre la première et la deuxième année, le rôle des moyens verbaux, et de leurs fonctions, notamment interrogative et métalinguistique, s'accroît.

Thollon-Behar (1997) repère des schèmes sociaux, constitués d'éléments de mimo-gestualité et d'intentionnalité dans l'action, dans la communication adulte-bébé. Ces schèmes se transforment en schèmes symboliques à la fin de la période sensori-motrice. Tout comme Van Straten, elle montre le rôle important de l'adulte dans la communication précoce mais également le rôle de la mimo-gestualité, et des moyens posturaux et vocaux chez le nourrisson.

Ainsi, il semble également que le jeu de symboles avec une combinaison d'actions et de gestes soit contemporain des progrès dans la communication et que la combinatoire des actions soit corrélée avec celle des éléments verbaux : les enfants progressent simultanément dans les deux registres. L'imbrication du verbal et du non verbal dans le développement et la progression communicationnelle est donc à préciser et à prendre en considération.

#### **4 - Le contexte scolaire d'acquisition de la compétence de communication orale en classe de langue :**

##### **4-1- Les interactions enseignant-élève**

Quelle que soit la place accordée aux dispositifs innés qui sous-tendent le développement des compétences de communication, orale ou écrite, les élèves et en particulier les enfants n'apprennent pas à communiquer et à parler tout seuls. Les recherches des années 70-80 (cf. Rondal, 1983, pour une revue de question) effectuées sur un nombre important de langues, montrent que les

parents - ou, plus largement, les personnes qui assurent la prise en charge des jeunes enfants, dans les différentes cultures - sont sensibles à l'évolution des capacités de communication de leur enfant ; le langage qu'ils lui adressent est modifié pour de nombreux aspects (hauteur tonale, intonation, débit de parole, diversité lexicale, complexité syntaxique, fonctions du discours...). Le langage simplifié adressé au jeune enfant va progressivement se complexifier, selon l'évolution de celui-ci.

Pour les élèves, c'est la même chose, au début, l'enseignant les prend en charge, les aides et les accompagne en utilisant un langage simplifié. Dès qu'il constate une évolution dans leur comportement langagier, il procédera progressivement à l'utilisation d'un langage plus complexe.

#### **4 -2 - Les interactions et le langage adressé à l'élève :**

On peut situer au début des années soixante-dix les premières descriptions des interactions verbales en milieu scolaire, à l'école élémentaire, au collège et au lycée. On a ainsi souligné l'asymétrie de la participation verbale et des rôles de l'enseignant et des élèves ( Delamont, 1976 ; Stubbs & Delamont, 1976 ; Brossard, 1981 ; Merritt, 1982). L'enseignant monopolise une grande partie du temps de parole et contrôle ainsi la conversation. Ces pratiques ont des effets différentiels sur la participation des élèves, certains utilisant plus que d'autres le peu de temps de parole qui leur est laissé. En outre l'enseignant semble opérer un tri parmi les élèves qui demandent la parole, en sollicitant plutôt ceux qui se conforment aux buts qu'il se fixe. C'est également l'enseignant qui définit le thème de la conversation, à partir duquel les élèves doivent construire des discours pertinents, en réponse aux nombreuses questions, souvent fermées, qui leur sont adressées. Dans les années soixante-dix, on considérait que l'école maternelle était d'une autre nature, une école où

les enfants ne sont pas contraints et où tout est mis en œuvre pour développer chez eux l'expression libre. Les études de Florin, Braun-Lamesch, Bramaud du Boucheron (1985) et Florin (1991) ont montré que cette spécificité n'apparaît pas et que les interactions verbales à l'école maternelle sont assez similaires à celles des niveaux scolaires ultérieurs. L'enseignant dirige fermement la conversation par divers moyens : quantité de discours produit (il parle plus que tous les élèves), nombreuses questions fermées, vérification de connaissances, subtile distribution de la parole, échanges très brefs entre l'enseignant et les élèves ; les échanges entre élèves sont rares, de courte durée et peu encouragés.

Quels que soit la situation ou l'âge des élèves, le discours magistral est peu adaptatif - il varie peu - et les conversations en classe de langue présentent globalement les mêmes caractéristiques que celles des autres classes, lorsque l'enseignant fait un cours sur un point déterminé du programme.

Quant à l'apprentissage des normes d'usage du langage, c'est essentiellement dans l'implicite que les élèves doivent apprendre ce qu'il faut dire, quand et comment le dire. Loin de respecter le schéma trinitaire de l'interaction éducative défini par Sinclair & Coulthard en 1975 (question du maître - réponse de l'élève - évaluation par le maître), les élèves reçoivent peu de réponses magistrales à leurs interventions (en moyenne une fois sur deux) ; soit le maître s'adresse immédiatement après à un autre élève, soit un autre élève prend spontanément la parole, dans des échanges rapides et extrêmement brefs.

Selon Spigolon, (2001), l'enseignant opère une subtile gradation des non-réponses en fonction du degré de pertinence des interventions des élèves. Par ses réponses ou leur absence, le rôle cognitif de l'enseignant apparaît comme une fonction de focalisation, indiquant les aspects qui constituent le gros plan et ceux qui doivent rester à l'arrière-plan. Bien sûr, il existe des décalages fréquents entre les perspectives de l'enseignant et celles des élèves, et la

question de l'intercompréhension entre enseignant et élèves est tout à fait centrale.

Elle constitue, du point de vue de l'enseignant, le moyen par lequel ses objectifs didactiques peuvent acquérir une certaine réalité ; pour les élèves peu familiarisés avec ce type d'interaction, l'objectif peut s'avérer beaucoup trop implicite dans une interaction qu'ils assimilent à une activité de communication ordinaire.

L'enseignant répond davantage à la classe qu'aux élèves, et leur apprend ainsi à se considérer comme les membres d'un groupe qui doit réaliser collectivement une certaine tâche verbale. De plus, lorsque l'enseignant répond, il s'adresse aux élèves qui parlent et sollicite peu les autres, qui restent ainsi régulièrement à l'écart de la communication. Enfin, par le jeu des questions et des non-réponses, les élèves apprennent rapidement que les rôles sont fixés : c'est l'enseignant qui pose des questions et il leur appartient de lui répondre.

Bouchard.R (2001) propose une autre lecture de la période en relevant l'absence du terme " communication " des programmes d'enseignement, sauf à travers la notion de " techniques de communication ", attestée dans le programme des IUT. Il suggère la présence régulière de " bouffées d'oralité " et rappelle notamment le Congrès de l'Association Française des Enseignants de Français (AFEF) de 1978 consacré à l'oral. Hébrard (2001) signale, lui, l'importance du Plan Rouchette de 1966 pour l'instauration de l'oral dans le 1<sup>e</sup> degré et définit la période 1966-75 comme consacrée essentiellement à l'oral. La thématique de la lecture apparaît dans les années 80. A partir de la fin des années 90, le thème de la lecture stagne et celui de l'enseignement de l'oral reprend le dessus.

#### **4 -3- Les processus de socialisation langagière :**

Le processus de socialisation, c'est-à-dire l'adaptation d'un élève au milieu socioculturel dans lequel il est impliqué, est universel, mais son contenu varie largement selon les cultures : chaque société, chaque groupe social développe une conception de l'éducation qui reflète ses propres valeurs culturelles. L'un des instruments de la socialisation est le langage, comme l'a développé Vygotsky (1985), et c'est en ce sens qu'on peut parler de socialisation langagière à travers la communication et le langage (Bruner, 1983 ; Snow, 1986).

L'apprentissage de la communication correspond aussi à cette adaptation de l'enfant à son milieu, à travers plusieurs aspects (Ely & Gleason, 1995) :

- Une part importante de la socialisation est effectuée explicitement par le langage que les adultes adressent aux enfants pour leur expliquer le monde, leur donner des directives, leur raconter des histoires.

- Les apprenants doivent également apprendre les conditions d'usage du langage lui-même : savoir ce qu'il faut dire, quand, comment et à qui le dire, pour reprendre la terminologie de la pragmatique du langage.

- Les apprenants participent à des interactions verbales marquées, souvent de manière subtile, quant aux rôles, aux statuts et d'autres aspects de la structure sociale. C'est le cas par exemple du marquage du genre à travers les contextes de communication parents-enfants choisis pour les garçons et les filles, les premiers étant davantage sollicités dans des contextes de jeu et les secondes dans des situations d'aide) ou à travers la fréquence des interruptions, plus élevée avec les filles qu'avec les garçons (Gleason & al. 1994 ; Greif, 1980 ; Wells, 1985).

#### **4 -4- La Diversité des situations de communication en milieu scolaire**

Dans les années qui précèdent la scolarisation, les enfants développent leurs compétences de communication verbale et non-verbale au contact de différents adultes et des autres enfants avec lesquels ils ont des expériences interactives.

La première scolarisation correspond, pour tous les enfants, à la découverte de nouvelles situations de communication avec de nouveaux partenaires. L'une des premières diversités repérables est la dimension du groupe : quels que soient les modes d'accueil préscolaires utilisés par la famille (jardin d'enfants, école maternelle, etc.), l'enfant se trouve inséré dans un groupe relativement large au sein duquel il doit apprendre à trouver sa place ; bien souvent, il n'est en interaction avec l'adulte qu'au sein du groupe, et - autre diversité - pour parler d'un thème choisi par l'enseignant, thème qu'il s'agit de traiter selon des modalités précises (Florin, 1998).

En somme, L'acquisition d'une langue pour les élèves représente un enjeu affectif et social, quasiment vital, constitutive de leur personnalité. La langue étrangère, comme la langue maternelle, est une « fonction psychique supérieure » (L. Vygotski), mais son processus d'apprentissage est bien différent en ce sens qu'il nécessite, chez l'individu, une prise de conscience et une volonté d'appropriation. Selon J. Rey-Debove, la plupart des caractères que l'on considère comme spécifiques de l'écrit se rencontrent à l'oral et vice versa, c'est-à-dire qu'il y a une syntaxe de l'oral et une syntaxe de l'écrit, et un lexique pareillement diversifié, phénomènes qui constitueraient des niveaux de langue différents.

## **Chapitre II / De l'étayage à l'acquisition de l'oral.**

Que nous soyons didacticiens, linguistes, psychologues, sociologues, ou philosophes, nous butons à l'évidence sur une difficulté bien réelle lorsque notre attention se porte sur les concepts d'acquisition et d'étayage qui nous sont associés. Cette difficulté réside dans l'opacité même de ces concepts, leur ambiguïté qui de par les innombrables appropriations dont ils ont fait l'objet résiste avec obstination à une théorisation homogène.

### **1- les théories de l'action :**

Comme nous le savons, nous ne disposons pas aujourd'hui d'une théorie unifiée de l'agir humain, mais de « théories de l'action » multiples, émanant d'horizons disciplinaires variés et diversifiés, qui contribuent à une richesse et profusion terminologiques disparates et dans lesquelles s'élaborent des distinctions dichotomiques souvent fort éloignées des réalités auxquelles les sciences appliquées se trouvent confrontées (Filliettaz, 2004a).

### **2 - L'oral dans une classe**

D'abord, il s'agit de préciser ce que nous entendons par *oral*.

L'oral est, à un premier niveau de définition, moyen de communication et, de ce point de vue, il est le support de tous les échanges qui se déroulent dans la classe. En conséquence, les productions de discours ont à voir avec les apprentissages dans toutes les disciplines, avec l'espace sonore de la construction des savoirs scolaires. Les variétés au sens sociolinguistique, les situations discursives sont particulières à chaque « épisode » de la journée de classe (dehors et dedans) et il s'agit de permettre dans le cadre de la recherche que chacun puisse entrer et donc, d'abord comprendre ces discours scolaires et en dernière analyse socialement caractérisés que l'on attend de lui.

L'oral est objet d'enseignement, est une compétence - partie de la compétence langagière globale - qui fait l'objet d'une construction de la part de l'enfant, de l'élève, continuée tout au long de la vie scolaire. Mais il ne s'agit pas seulement d'enseigner la langue « correcte » ou la variété standard en usage à l'école, il s'agit aussi d'enseigner toutes les dimensions de la prise de parole, acte complexe qui inclut en particulier la dimension pragmatique. Cette dimension a à voir avec la « connivence » (Sirota, 1988) c'est-à-dire la capacité inégalement répartie qu'ont certains élèves d'identifier le discours attendu dans la classe et que, de notre point de vue, il s'agit de travailler avec bon nombre d'élèves qui ne sont pas dans cette connivence.

Selon Elisabeth Nonnon, la préoccupation de l'oral correspond à une demande sociale et institutionnelle insistante dont l'analyse de ses conditions d'émergence et ses fonctions idéologiques sont fortement recommandées pour leur mise en perspective et pour une adhésion sans examen critique (Nonnon, 2000, p 75).

En outre, les didactiques - en sciences notamment - ont montré que l'oral joue un rôle important dans le domaine cognitif, à travers les verbalisations de chacun relatives à ses conceptions ou les discussions dans la classe.

Les théories relevant de l'interactionnisme social invitent également à considérer que les échanges participent effectivement à la construction des savoirs.

La prise de parole au sein d'un groupe social - et la classe en est un parmi d'autres - est aussi ce qui permet de construire sa personne, d'exister par et pour les autres. C'est aussi cette parole exprimée par chacun qui permet, au delà de la dimension évidente de communication, de construire le groupe, le vivre ensemble. Lorsque l'on travaille donc en didactique sur la compétence de communication orale, il s'agit de savoir sur lequel de ces quatre niveaux on travaille plus particulièrement quand on construit ses situations didactiques.

Il est aussi à signaler que l'évaluation de l'oral est une chose particulièrement délicate parce qu'elle repose sur une observation quotidienne. Il est utile à cet égard que l'enseignante tienne un journal de bord dans lequel elle note, lorsqu'ils se produisent, les phénomènes marquants qui concernent les progrès ou les régressions de chaque élève. Les évaluations des apprentissages mis en œuvre viennent compléter ce dispositif et permettent de contrôler l'efficacité des actions engagées.

Des instruments d'évaluation plus précis (grilles d'observation ou épreuves de langage) sont à la disposition des enseignants. Ces instruments concernent des étapes caractéristiques de l'évolution du langage de l'élève. Ils permettent aussi la prise de la mesure du travail fait et de celui qui reste à faire, et de mieux doser l'effort en direction de tel ou tel élève. En effet, les progrès en langage sont liés à de multiples facteurs, et l'hétérogénéité des classes reste la règle dans ce domaine.

### **3 - Le rôle de l'enseignant :**

Le rôle de l'enseignant apparaît tout à fait capital à travers l'enquête menée. Il ne peut être remplacé en aucun cas par une autre personne incapable d'aider, d'étayer, de guider et d'accompagner.

Les élèves sont ambivalents, incertains et douteux car lorsqu'ils ont la possibilité de travailler avec un enseignant se rapprochant de ce type de profil, ils perçoivent la situation comme une collégialité contrainte.

Le risque est de tomber dans une sorte de mythe du manager idéal. Les élèves ne font pas le lien entre les pratiques, les valeurs, les objectifs de l'enseignement. Il y a une sorte de déconnexion profonde entre les bonnes façons de travailler, en partie intériorisées et venant de plus en plus de l'institution, et les objectifs de l'enseignement.

Et comme dans notre cas, les élèves ne maîtrisent pas suffisamment le code linguistique ni les outils académiques nécessaires à la préparation des études supérieures, l'enseignante se trouve alors d'emblée confrontée à une double tâche ; elle doit transmettre des savoirs linguistiques et des savoirs culturels et normatifs en langue étrangère à un public fort hétérogène tant au niveau culturel qu'au niveau linguistique.

Si les notions d'étayage, d'interaction sont désormais en usage, peu de travaux décrivent avec précision les modalités et encore moins évaluent l'efficacité des interventions des enseignants.

De même, les échanges entre pairs dans le cadre des apprentissages ont fait l'objet de travaux nombreux et déjà anciens, comme les interactions entre jeunes enfants. Les didactiques des sciences notamment ont pu mettre en évidence l'impact des verbalisations individuelles ou des discussions pour provoquer des conflits cognitifs ou sociocognitifs.

Cependant la dimension psycho-sociale n'est pas réduite à la compréhension de la situation sociale. La question du sens, des valeurs est à prendre en compte également.

Les travaux de la sociologie sont donc à mobiliser. Les recherches manifestent que l'intégration donc « l'ambiance » construite par les interactions dans la classe, autour de la classe, le contexte, agissent sur la participation de l'élève aux tâches scolaires et plus particulièrement langagières.

Il s'agit alors de mobiliser ce que les savoirs relatifs à la motivation, à l'émotion peuvent apporter à la compréhension relative aux comportements face aux tâches scolaires et notamment l'oral compris comme objet d'apprentissage et comme mode de la communication liée aux apprentissages. Sans la compréhension des contextes, la didactique la plus élaborée rencontre des obstacles qu'on cherche donc à identifier chemin faisant.

#### 4 - L'autonomie :

Selon le dictionnaire de didactique, (p.31) le terme « autonomie » désigne :

- 1- *la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage.*
- 2- *Dans une seconde acception, le terme autonomie est parfois utilisé en référence à l'apprentissage.*
- 3- *Enfin, dans les locutions autonomie linguistique, autonomie langagière, autonomie communicative, le terme d'autonomie fait référence à la capacité de faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquels on est confronté dans les situations de communications.*

Selon le dictionnaire de pédagogie le terme « autonomie » désigne « *la capacité de régler par soi-même sa conduite selon des lois. La conquête de l'autonomie serait donc la prise de conscience des lois et l'intégration de ces lois dans un avenir personnel, dialectique entre liberté et contrainte.(...)* L'autonomie intellectuelle sera définie comme *la capacité à lire, à écrire, à utiliser les documents ou les instruments courants du travail exigé*».

Mais il n'y a pas d'autonomie possible sans cadre car on peut imposer quelque chose à l'apprenant avec des contraintes mais qui peuvent développer chez lui de l'autonomie. Il est à signaler que certains apprenants ont besoin de repères pour être autonome. Mais la véritable question est celle des finalités.

Si un apprenant a pour objectif l'obtention d'un diplôme et si un autre vient pour travailler sa propre orientation, alors le niveau d'autonomie ne sera pas du tout le même et les rapports aux espaces / temps ne seront pas traités de la même manière.

Donc le degré d'autonomie varie en fonction de l'âge mais aussi de la motivation. Et par là, on pourra dire que l'autonomie requiert de la maturité.

## **5 - Renforcement de l'accompagnement :**

Le terme d'enseignant et celui d'accompagnement sont définis de la manière suivante par M.Paul : « *on sait qu'accompagner est ni diriger, ni conseiller, ni protéger mais qu'il passe de l'un à l'autre, dans un arrangement temporel. [...] l'accompagnement apparaît l'outil approprié pour naviguer dans un environnement spatial et temporel placé sous le sceau de l'incertitude, pour conjoindre des données jusqu'alors considérées isolément, pour se mouvoir dans les contradictions. [...]* ». (<http://www.marges-linguistiques.com> 2004 : 305-309)

S'il n'y avait pas d'autonomie, quelle que soit sa forme physique, cognitive ou autre, on renforçait alors l'accompagnement fait par l'enseignant au lieu de le mettre en œuvre. En effet la présence de l'enseignant est permanente.

Nous nous demandons si la présence de l'enseignant dans le lycée peut freiner l'autonomie physique de l'apprenant. Par ailleurs, ce fonctionnement peut également empêcher le développement progressif de la capacité de prise de décisions par l'apprenant quant à son apprentissage.

Dès lors, l'amplification de la guidance, nous conduit vers le directif et non vers l'accompagnement. Cependant, il est important d'ajouter que dans une situation de classe, l'apprenant se trouve à la fois libre d'apprendre comme il le souhaite tout en étant soumis à certaines exigences institutionnelles comme la date des examens ou des devoirs à rendre. Mais l'interrogation sur l'autonomie reste fondamentale et toujours aussi problématique.

En conclusion, nous pouvons ainsi remarquer que, depuis les années 80, la communication et le langage ont acquis progressivement une place tout à fait centrale et remarquable dans les apprentissages en milieu scolaire, du moins au niveau des textes officiels destinés à définir les pratiques en classe, en

particulier, les pratiques langagières. Cette insistance, la formulation détaillée des compétences à acquérir dans l'ensemble des activités scolaires ou des champs disciplinaires traduisent plusieurs préoccupations. La prise de conscience des difficultés de nombreux élèves de lycée dans la maîtrise de la langue et des échecs massifs en communication orale nous permet de conclure qu'une attention particulière a été réservée aux pratiques de classe en amont et aux liens étroits entre communication orale et communication écrite. Donc, l'environnement et le système déterminent la nature du dispositif, les enjeux des acteurs, les représentations et les stratégies relatives à l'apprentissage du français langue étrangère

## Chapitre III - L'apprentissage du français langue étrangère par étayage

La question concernant le lancement des élèves dans l'apprentissage du FLE et assurer tout à la fois un enseignement de stratégies de compréhension et d'interprétation reste centrale est primordiale. Cela n'est guère possible que si cet apprentissage prend la forme d'un apprentissage par *étayage*. Pour cela, la reprise du terme de Bruner et ce qu'il entend par là, c'est que l'enseignement où l'apprenant est lancé dans la réalisation d'une activité tout en étant assuré de bénéficier de la l'étayage et la guidance de ses condisciples et de l'enseignant.

### 1- L'étayage : Historique du concept

Le concept d'étayage a été défini pour la première fois par le psycholinguiste Jérôme Bruner dans un article publié dans *Savoir faire, savoir dire* (PUF, 1983). A partir d'une situation dualiste expérimentale au cours de laquelle un tuteur (expert) adulte aide des enfants d'âge pré-scolaire à la résolution d'un puzzle tri-dimensionnel, Bruner analyse les composantes des activités d'étayage déployées par l'expert. : "*Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer de situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la tâche et dépendant de l'élève, les exigences de la tutelle étant engendrées par l'interaction*" (Savoir faire, savoir dire, PUF, 1983). A ajouter que la notion d'étayage est, on le sait, largement inspiré de la pensée de Vygotski, pour qui tout apprentissage d'une compétence intellectuelle

et sociale, se déroule sur le plan *interpsychique* avant de devenir *intrapsychique*. Le grand principe vygotkien est le suivant : "*Ce que l'enfant sait déjà faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire de façon autonome demain*". Il va de soi que cette aide apportée à l'apprenant ne peut évidemment pas consister à faire toutes les choses à sa place, mais à lui apprendre progressivement comment les faire, jusqu'à ce que les compétences soient intériorisées et que l'*étayage* (l'échafaudage) ne soit plus nécessaire et puisse être enlevé

Notre problème didactique et pédagogique revient donc, en l'occurrence, à imaginer un dispositif qui puisse permettre la réalisation de cet apprentissage par étayage dans le cadre de lectures partagées de livres de fiction - autrement dit dans le cadre de ce que les linguistes appelleront des clubs de lecture.

L'*étayage* ou *soutien* est une procédure d'accompagnement de l'acquisition que Bruner et son équipe ont étudiée dans le cadre des acquisitions de l'enfant. Il ajoute que c'est une démarche de soutien qui nécessite un accompagnement et un support cognitif d'aide à l'apprentissage (p.ex.: questions-guides, tutorat, etc.). Nous pouvons donc construire une procédure analogue pour les acquisitions de l'élève en didactique des langues étrangères. Il s'agit d'une pratique guidée menant à la pratique autonome.

Le concept d'*étayage* proposé par Bruner nous permet de mieux le comprendre. Il décrit l'étayage comme étant l'ensemble d'interventions par lesquelles l'adulte aide l'enfant à la réalisation de ce qu'il ne pourrait pas faire seul, contrôle sa frustration, relance son intérêt, l'encourage à prendre ses responsabilités dans la construction du sens au fur et à mesure qu'il en devient capable.

Le terme *étayage* s'est imposé, parmi les chercheurs néo-cognitivistes, pour désigner les interactions de soutien mises en œuvre par un adulte ou par un pair afin d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul. Considérée de cette manière, la notion d'étayage convient aussi parfaitement pour caractériser le type d'intervention pédagogique mise en œuvre au sein de la *zone proximale de développement* afin d'aider le sujet à se rapprocher de son niveau de développement potentiel.

L'étayage des apprentissages renvoie à une définition du processus de tutelle : "Il s'agit des moyens grâce auxquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à une personne moins adulte ou moins spécialiste que lui." (J.Bruner). Donc, Le processus d'étayage consiste à rendre l'apprenti capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au delà de ses possibilités. Ce qui signifie que le soutien de l'adulte consiste à prendre en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme.

Par conséquent, le support offert à un élève doit lui être retiré progressivement afin de le rendre le plus autonome possible. On peut guider le processus de pensée de l'élève en lui posant des questions sur les stratégies qu'il met en place et en lui demandant de préciser sa pensée.

En offrant aux élèves un soutien qui les mènera graduellement à une plus grande autonomie, on leur confie ainsi plus de responsabilités et les confronter à de nouveaux défis. Par conséquent, les élèves acquerront un sentiment de compétence et une meilleure confiance en eux.

Ce sont d'abord les adultes qui vont aider l'enfant à maîtriser la compréhension et la production des différents actes de parole, mais aussi comprendre les fonctions de communication de l'énoncé produit.

Pour cela l'enseignant (l'adulte) va mettre en place un « étayage » à travers lequel il va restreindre la complexité de la tâche et construire des "formats" qui encadrent l'action de l'élève (l'enfant). Dans le cadre de ces formats, il changera juste ce qu'il faut pour faire passer l'enfant de son niveau actuel à un niveau potentiel qui prend en compte les nouveaux savoir-faire à maîtriser. Les procédés (souvent inconscients) employés par l'adulte pour étayer la situation de communication chez l'enfant et qui peuvent aussi être appliqués à l'élève sont les suivants :

- hauteur tonale plus élevée avec le tout petit enfant ;
- rythme d'élocution plus lent ;
- forte utilisation de mots très fréquents dans la langue ou à référence concrète ;
- longueur des énoncés qui augmente avec l'âge de l'enfant, toujours légèrement supérieure à la longueur moyenne des énoncés de ce dernier ;
- discours redondant, beaucoup d'auto-répétitions, nombreuses reprises identiques ou avec rajout d'informations ;
- simplification, tentative de clarification du discours;
- établissement de l'attention conjointe en grande partie sous le contrôle de la mère: signaux dans le langage de la mère qui indiquent que celle-ci est intéressée par quelque chose qu'il faut regarder."

## 2 - Notions définitives

### - Guider : Guidage

C'est la partie du contrat didactique qui incombe à l'enseignant dans la relation de classe : l'enseignant y est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. Dans cette perspective, l'enseignant n'est pas conçu comme le détenteur d'un savoir à transmettre mais comme un médiateur entre l'apprenant et l'objet

d'apprentissage. La disparition progressive conduit l'apprenant à l'apprentissage autodirigé (Anderson, 1999). (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.P Cuq, 2003 : p.120).

#### **- Accompagner : Accompagnement**

L'accompagnement s'appuie sur la capacité de l'élève à se déterminer par lui-même, à faire confiance à ses compétences, à ses propres facultés, à sa raison, à son intuition,... pour permettre le développement de cette capacité.

Il s'agit avant tout d'un accompagnement de l'enseignant. Celui-ci facilite le chemin qu'il trace lui-même et sur lequel il peut alors, un temps, marcher avec ses élèves pour les mener vers une indépendance et donc une autonomie.

#### **- Méditer : Médiation :**

Vu les problèmes terminologiques, de nombreuses définitions et questions concernant le terme de la médiation s'imposent : qu'est-ce qu'un tuteur, y a-t-il une différence avec un accompagnant ? Est-ce que c'est la même personne qui effectue ces fonctions ? Ces concepts sont, non sans ambiguïté, puisqu'ils sont polysémiques et leurs fonctions ne sont pas encore stabilisées.

Le terme médiation désigne généralement une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs). Plus largement, on peut dire que la médiation est présente d'emblée dans le langage dès lors qu'on admet que les mots ne sont pas les choses, même si ces mots veulent désigner, représenter ces choses. (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.P Cuq, 2003 : p.163).

Autrement dit, la médiation est une démarche qui permet l'appréhension indirecte ou à terme d'un objet concret ou spéculatif, qu'on ne peut pas saisir directement ou immédiatement. Autrement dit, on s'intéresse beaucoup plus, au côté perceptuel des choses abstraites à partir d'objets concrets.

Pour Bruner, la médiation sociale lors des conduites d'enseignement-apprentissage (interaction de tutelle) s'exerce selon et sur un mode communicationnel (dialogique). Il introduit deux concepts clefs qui rendent compte des processus de régulation dans ces interactions de tutelle : les concepts d'étayage et de format.

### **3 - Formats et Étayage :**

Selon Marinette Matthey, la réflexion sur le rapport entre centrées sur le code et le processus d'acquisition dans une conversation exolingue doit obligatoirement recourir à la psychologie. Cet apport théorique peut se réaliser sous différentes formes. Il est à signaler que certains chercheurs, psychologues, linguistes ou didacticiens se réfèrent à Vygotski et Bruner pour la postulation de l'existence d'un *système de transmission de savoirs*.

#### **3 -1 – La notion de Format :**

Comme l'a défini Bruner, la notion de format s'ancre dans une vision sociale du développement cognitif qui accorde un rôle important et essentiel à l'interaction entre les individus dans une dynamique des processus d'acquisition du langage, particulièrement, chez l'enfant.

M. Matthey ajoute que l'interaction n'est pas seulement le cadre dans lequel, l'acquisition prend place, mais elle est celui de son formatage. C'est-à-dire que l'interaction a un statut explicatif majeur du développement (M. Matthey, 2003, pp 65). La notion de format est donc élaborée pour rendre compte de ce travail.

Bruner définit le format comme l'interaction fortement ritualisée entre un enfant et un adulte qui se connaissent bien ; où chaque participant peut interpréter les actions de l'autre et arrive à leur donner un sens. Pour illustrer ça,

Bruner donne l'exemple classique d'un format représenté par le jeu de l'adulte lorsqu'il dit à l'enfant : « coucou il est où ? » en faisant disparaître et réapparaître un objet. L'enfant n'est pas inactif, il suit l'action, l'anticipe et connaît sa finalité.

Donc, pour l'enfant, l'action précède le langage parce qu'il sait établir des repères des différentes phases du jeu et ensuite, agir en conséquence.

M. Matthey ajoute que la notion de format met l'accent sur :

- l'importance de l'action conjointe et concertée entre les différents participants ;
- le cadre dans lequel s'inscrit le développement potentiel des connaissances plutôt que sur un état donné de connaissance ;
- le rôle de l'interaction entre adultes et enfants (ou entre pairs inégalement compétents).

### **3-2 - Médiation et étayage :**

Les notions de médiation et d'étayage servent depuis des années d'instruments conceptuels dans l'investigation sur les processus d'acquisition dans l'interaction. Il ne va pourtant pas de soi que ces notions, issues d'une investigation approfondie sur le développement de la langue première (L1) (Vygotsky 1978) et sur la résolution de problèmes (Wood, Bruner & Ross 1976), soient directement applicables au type d'interaction qui a lieu entre l'enseignant et ses élèves en classe de langue et à cet objet spécifique qu'est la compétence communicative en langue seconde (L2).

Dans la recherche, les deux concepts tendent à être appliqués, de façon explicite ou implicite, à des situations où un locuteur expert aide l'apprenant à surmonter des difficultés de production ou de compréhension sur le plan lexical et/ou grammatical. Or, on peut se demander si un concept qui focalise des

mécanismes compensatoires d'aide au niveau strictement linguistique ne réduit pas forcément la complexité des activités socio-interactionnelles de support qui permettent à l'apprenant de développer la capacité de s'engager dans la pratique sociale en L2.

Hudelot & Vasseur (1997) ont adopté une attitude générale en soulignant l'importance de l'étayage et en rendant compte du rôle global (et non seulement local) d'autrui dans le processus d'acquisition.

### **3-3 - La zone proximale de développement**

Selon M.Matthey, la zone proximale de développement est la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte.

De son côté, Vigotsky utilise pour définir ce qu'il entend par zone proximale une métaphore maraîchère:[...] le jardinier qui veut évaluer l'état de son jardin aurait tort d'en juger d'après les seuls pommiers arrivés à maturité, il doit aussi tenir compte des arbres en pleine croissance. De même, le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation, non seulement le niveau présent mais aussi la zone proximale de développement (cité par M.Matthey pp101).

Pour Bruner, le débutant ne tire pas systématiquement profit d'une interaction sociale.

Une condition au moins doit être remplie :

*"L'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide" "La compréhension de la solution doit précéder sa production".*

### **3-4- Interaction de tutelle :**

Il est nécessaire de penser au modèle de Piaget, mais peut-être davantage encore à celui de Jérôme Bruner mettant en évidence ce qu'il appelle les interactions de tutelle, ou encore la fonction d'étayage.

L'idée centrale de Bruner est que l'existence de certains modes privilégiés d'interventions pédagogiques permet à l'élève d'accomplir une tâche et de la réussir dans de meilleures conditions sans que personne ne le fasse à sa place.

Par exemple en maintenant positivement son orientation cognitive, en le protégeant contre la dispersion et les distractions, en l'«enrôlant» dans l'activité, en l'aidant à établir des liens entre les moyens et les fins, en «calculant» au mieux la difficulté de l'exercice, en reformulant les choses dans un «nouveau format», etc."

L'interaction de tutelle réside donc, dans les interactions entre un adulte et un enfant grâce auxquelles l'adulte essaye d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait résoudre seul.

Les *processus d'étayage* permettent la mise en place de formats (formes régulatrices des échanges) et l'enseignant guide l'élève pour qu'il se conforme à ces formes standardisées, à ces modèles d'échanges réguliers et ritualisés.

C'est à l'intérieur de ces formes que l'enfant grâce à l'étayage de l'adulte, pourra s'autonomiser vers des conduites de résolutions.

Selon Bruner, l'étayage désigne "*l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ*".

L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul.

D'ailleurs, Bruner repère six fonctions essentielles pour l'étayage :

1. La fonction de l'enrôlement
2. La fonction de la réduction des degrés de liberté
3. La fonction du maintien de l'orientation
4. La fonction de la signalisation des caractéristiques déterminantes
5. La fonction du contrôle de la frustration
6. La fonction de la démonstration ou présentation de modèles.

### **3-5- L'étayage et l'apprentissage :**

"L'étayage des apprentissages renvoie à une définition du processus de tutelle : *"Il s'agit des moyens grâce auxquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à une personne moins adulte ou moins spécialiste que lui"* (Bruner).

Le processus d'étayage consiste donc à rendre l'élève capable de surmonter toutes les difficultés rencontrées, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans l'assistance de personne, au delà de ses possibilités. Ce qui signifie que le soutien de l'enseignant nécessite une prise en charge des éléments de la tâche qui dépassent les capacités de l'élève, lui permettant la concentration sur les éléments dépendants de ces compétences et de les mener à terme.

Bruner ajoute que le soutien commence par l'enrôlement pour essayer à amener l'élève à des solutions dans le but de surmonter les difficultés qu'il peut ou pourra rencontrer. Donc, en faisant comprendre ses difficultés à l'élève, nous lui venant en aide. Par là, l'enseignant s'en tient à un rôle de validation jusqu'à ce que l'élève devienne plus ou moins indépendant et puisse voler de ses propres ailes.

Comme nous l'avons déjà cité précédemment, Bruner détaille ce processus de soutien en six points c'est-à-dire, il associe six fonctions principales à l'étayage :

➤ **1- Enrôlement :**

C'est le fait d'engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant, c'est-à-dire que le tuteur (l'enseignant) s'efforce de soutenir l'intérêt du sujet par rapport à la tâche. Bruner considère « l'enrôlement » de l'élève comme partenaire compétent d'une action partagée, dont on doit négocier les buts et les objets. C'est-à-dire, la capacité pour le locuteur d'intérioriser et de prendre en charge plusieurs rôles à l'intérieur même de sa prise de parole.

C'est la double fonction d'étayage de l'adulte : le maintien des énoncés et des tentatives de l'élève par la représentation d'une sorte d'altérité nécessaire à la négociation, mais aussi l'aider à intérioriser lui-même ce rôle de l'autre et la variété des perspectives.

➤ **2- Réduction des degrés de liberté :**

Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Le tuteur comble les lacunes et laisse l'apprenant mettre au point les sub-routines constitutives auxquelles il peut parvenir. La réduction des degrés de liberté désigne donc, les procédés par lesquels le sujet plus expérimenté simplifie la tâche pour aider l'élève à surmonter la difficulté rencontrée. Il peut, par exemple, dans un premier temps, prendre en charge les parties de la tâche les plus complexes et les rétrocéder ensuite à l'apprenant pour éviter une surcharge cognitive en début d'activité.

➤ **3- Maintien de l'orientation :**

Le tuteur doit maintenir la poursuite de l'objectif défini. (déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation.), c'est-à-dire que l'orientation consiste à s'assurer que l'élève ne s'éloigne pas du but assigné par la tâche.

➤ **4- Signalisation des caractéristiques déterminantes :**

Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart en ce que l'élève a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte.

Autrement dit, la mise en évidence des caractéristiques critiques de la tâche consiste à attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche tout au long de son traitement par l'élève.

➤ **5- Contrôle de la frustration :**

Le contrôle de la frustration permet l'évitement des erreurs par les novices, la prévention des difficultés rencontrées pour que celles-ci ne se transforment pas en échec et n'entraînent pas un sentiment de démotivation par rapport à la tâche. Le risque est de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur.

➤ **6- La démonstration :**

C'est la présentation de modèles de solution pour une tâche pour aider à démontrer la tâche à l'apprenant, à achever la tâche pour lui ou à en détailler les étapes. Elle comporte souvent une " stylisation " de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même.

En ce sens, le tuteur imite sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève dans l'espoir que celui-ci va alors l'imiter en retour sous une forme mieux appropriée.

Nous pouvons procéder à une interprétation dans une perspective développementale, c'est-à-dire, quand l'enseignant prend conscience qu'un savoir ne peut pas être imposé de l'extérieur et doit, pour être efficace, respecter le cheminement propre de chaque élève.

Il est à signaler aussi qu'il y a plusieurs niveaux où une personne peut aider une autre à s'exprimer avec le langage :

**A** - Niveau de la relation à la tâche (parler à propos de quelque chose) – dynamiser et maintenir l'effort de la personne à se lancer dans la tâche. – lui proposer de choisir, d'éliminer ou de poursuivre- lui permettre de changer éventuellement d'activité ;

**B** - Niveau de la relation au contenu du discours :

1) questionner par des :

- questions ouvertes "comment s'est passée votre enfance ?"

- questions catégorielles (quand ? comment ? pourquoi ?) "Quand cela vous est-il arrivé ?"

- questions fermées "vous avez mal ?"

2) ébaucher "le. fran... franç..." (Pour le français)

3) Donner un modèle strict "le chat miaule "

**C** - Niveau de la gestion de la frustration (On retrouve ce niveau chez Bruner). Selon lui, c'est l'ensemble des manières avec lesquelles on procède au traitement des erreurs : *corriger* "non il faut dire "maison", *corriger implicitement* "maison", *ne rien dire*, *approuver* "oui" ou par *hochement de tête*, etc. Pour intervenir à ces niveaux, différents types d'étayage sont utilisés.

## **4- Les Différents Types de l'Étayage**

### **4-1 - L'Étayage Dialogique**

L'enseignant, en mettant du sens sur la situation à un moment donné, peut le faire par le biais d'un étayage dialogique. Il s'agit d'une mise en mots qui peut permettre à l'élève de transformer la situation. Selon Bruner, pour qui le langage de l'adulte (en particulier la mère) est très important pour le tout-petit, un facteur primordial du développement de la pensée enfantine est que l'expérience de l'enfant n'est jamais purement sensori-motrice. Elle est mise en œuvre, aussitôt, par le langage de l'adulte.

La construction de l'action et la construction de la pensée se font de paire, en effet elles sont dès l'origine portées dans l'espace du langage et de la parole. C'est l'étayage langagier ou dialogique.

D'après Bruner, il semble que cet étayage dialogique, contribue en même temps à l'étayage narcissique (personnel, égoïste, individualiste), accompagnant la situation et l'action, il aide l'élève à prendre confiance en lui.

### **4-2- L'Étayage En Aval**

Dans ce type d'étayage, c'est l'enseignante qui sollicite, les élèves parlent en premier. Autrement dit, la personne qui étaye parle en second, elle approuve, corrige, ajoute, se sert d'éléments du discours de la personne étayée « reprises »

### **4-3- L'Étayage En Amont**

Contrairement à l'étayage en aval, le sujet qui étaye (l'enseignante) parle en premier (ébauche, introduction d'un thème).

### **4-4- L'Étayage Latéral /**

Ce type d'étayage consiste à aider la personne (dans notre cas c'est l'élève) à trouver elle-même comment faire. (Ex. "essaie de trouver autre chose...").

#### **4-5- L'Étayage Complémentaire**

Pour ce type d'étayage, l'enseignante essaye d'introduire un discours en amont ou en aval qui est le complément de ce que la personne (l'élève) doit faire, par exemple la question « et pour quoi faire ? ».

#### **4-6- L'Étayage Parallèle**

Cet étayage consiste à établir une ébauche, dire ce que l'autre n'a pas pu dire, donner un modèle qui a la particularité ici de renvoyer l'élève sur ce qu'il a déjà dit une première fois (implicite)

#### **4-7- L'Étayage Métalinguistique**

C'est un étayage en aval, c'est-à-dire faire redire autrement, faire expliciter.

#### **4-8- L'Étayage Global**

C'est le fait d'être attentif au bien être du locuteur et ne pas oublier qu'il y a des effets de contre-étayages par exemple quand celui qui étaye utilise trop l'étayage parallèle.

En conclusion, nous pouvons dire que l'étayage est une démarche stratégique utilisée par l'enseignant, dans des interactions situationnelles, qui permet aux élèves d'atteindre une certaine autonomie langagière, une certaine liberté d'exprimer leurs intentions et de s'affirmer dans leurs sphères communicatives et linguistiques, elle leur permet aussi de combler les lacunes linguistiques tant sur le plan oral que sur le plan écrit et d'avoir une certaine confiance en soi. Comme il est évident que les caractéristiques physiques du canal de la communication orale, dans le cas des interactions médiatisées, influencent la nature de l'activité discursive et cognitive mise en œuvre dans ce cadre. Nous constatons, avec Tiberghien et de Vries (1997), que l'interaction

écrite et « au ralenti » et peut amener les élèves à une réflexion accrue sur leur propre activité, en comparaison avec les dialogues oraux, et les contraindre à «filtrer » leurs énoncés pour privilégier l'expression des activités cognitives de modélisation les plus complexes. Ainsi, le problème pour le concepteur est d'imposer un degré de contrainte sur la production d'énoncés qui favorise l'activité cognitive, sans pour autant l'inhiber.

## **Chapitre IV- / Approche communicative et acquisitions**

D'après Daniel.Gaonac'h, la préoccupation est d'examiner en quoi l'approche communicative est susceptible de modifier le point de vue que le psychologue peut développer sur l'acquisition des langues parce qu'il est hors de propos de reprendre un examen des courants théoriques en jeu, ce qui ne serait d'ailleurs pas du ressort du psychologue.

Aussi, l'idée que le langage sert à communiquer n'est pas vraiment neuve car cet aspect n'est pas étranger au système développé par Skinner, bien que les composants de la communication prises en compte par cet auteur soient sans aucun doute possible très restreintes ; il n'on reste pas moins que les méthodes audio-orales, opposées à la pédagogie traditionnelle des Langues secondes, apparaissent bien orientées vers un usage communicatif du langage. La prise en compte de la « situation » dans la conception des matériaux linguistiques proposés par certaines méthodologies audio-visuelles correspond bien aussi à une « perspective communicative », au sens où l'on revendique que les activités langagières scolaires ne soient jamais exercées sans référence à un contexte, certes présente artificiellement, mais visant à recréer tous les aspects d'une situation d'interlocution.

### **IV-1 -Les Stratégies communicatives et schéma facilitateur en classe de FLE :**

En classe de français langue étrangère, L'enseignant met en place des stratégies pour essayer de faire face à une situation problématique, des conduites pédagogiques adaptées aux élèves et à l'image qu'il se fait d'eux et de la langue qu'il enseigne. Ainsi, nous pouvons affirmer que dans toute situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant choisit, parmi les

conduites d'enseignement dont il dispose, celles qui lui semblent les mieux adaptées dans un contexte donné. L'ensemble de ces conduites, permettant à l'enseignant de faire passer des savoirs et des savoir-faire en langue cible chez les apprenants, fait partie de ce que Cicurel a appelé le *schéma facilitateur* (1994) consistant en la présentation des connaissances en langue cible de manière à ce que les apprenants puissent les acquérir (pp.103). Appréhender les conduites de l'enseignant en termes de *schéma facilitateur* nous semble une notion opératoire et cela pour plusieurs raisons. En effet, ainsi que Cicurel le souligne, cette notion permet tout d'abord aux participants de suivre un *scénario* ou *script* « *entendu comme une suite de comportements langagiers et corporels prévisibles* » (pp. 104) : la participation à l'interaction pédagogique se trouve ainsi simplifiée. Elle permet ensuite à l'observateur de distinguer les différentes conduites selon leur nature ou matériau sémiotique (verbales vs non verbales) d'une part et selon leur fonction dominante (acquisitionnelle, communicative ou interactionnelle) d'autre part.

Et puisque dans cette perspective, le terme « conduite » semble trop général ; nous préférons celui de *stratégie* par lequel nous entendons l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par le sujet savant, ici l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, la transmission des données en langue cible et, en même temps, la résolution de problèmes communicatifs qui, dans ce cas précis, tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence.

## **V- 2. Les stratégies de communication en classe de FLE :**

En abordant la classe de français langue étrangère en tant qu'espace de contact de langues, le critère qui nous a semblé le plus pertinent pour procéder à une typologie classificatoire des stratégies de communication a été la langue de base employée par l'enseignante pour la transmission des connaissances en

français langue étrangère car c'est à partir de ce critère qui découle l'emploi de certains procédés linguistiques au détriment d'autres. Nous avons alors regroupé les stratégies en deux grandes catégories : celles qui utilisent exclusivement la langue cible et celles qui ont également recours à la langue maternelle des apprenants ou encore à une langue véhiculaire.

Nous ne développerons que les stratégies qui constituent en quelque sorte le stock de stratégies dont dispose tout enseignant de langue étrangère, nous n'aborderons pas en conséquence les stratégies qui ont recours à une langue autre (maternelle ou véhiculaire).

### **V-2.1. La stratégie de réduction**

La *stratégie de réduction* consiste en l'emploi réduit de la langue cible ; cette réduction s'opère sur plusieurs niveaux.

Par conséquent, Mariella CAUSA distingue quatre procédés : la *réduction formelle*, la *réduction fonctionnelle*, la *réduction métalinguistique* et la réduction culturelle. ( Par Mariella CAUSA, Université de Paris III Sorbonne nouvelle)

– la *réduction formelle*, consiste en l'emploi réduit du système de la langue cible c'est-à-dire que l'enseignante adaptera son discours au niveau linguistique et à la capacité de décodage des élèves ;

– la *réduction fonctionnelle* implique une réduction des objectifs communicatifs c'est-à-dire que l'enseignante veillera ainsi à ce que son discours soit construit autour des fonctions communicatives que les élèves ont déjà acquises ;

– la **réduction métalinguistique** est un procédé décrit essentiellement par Cicurel (1985 et 1994). En effet, l’observation des classes de langue étrangère montre que pour parler *de* la langue étrangère, l’enseignant utilise des termes de la langue quotidienne qui se chargent en classe d’une valeur métalinguistique propre ; ce qu’on peut qualifier de métalangue implicite. Lorsque l’enseignant a recours à la métalangue explicite, il préfère des catégories métalinguistiques très simplifiées souvent accompagnées de balises comme : *on dira/on ne dira pas ; on peut dire/on ne peut pas dire, il faut savoir/ce n’est pas important*, etc. qui visent à diriger l’élève vers la forme linguistique correcte, ou voulue par l’enseignant.

- La **réduction culturelle** : cette réduction se fonde sur le principe selon lequel le stéréotype est « *une opération de simplification et de généralisation qui conduit à reproduire la spécificité d’un groupe culturel ou d’un pays.* » (Zarate, 1986). Il faut signaler que le stéréotype sert à la simplification culturelle qui est omniprésente en classe de langue et qui peut effectivement jouer un rôle important dans l’intercompréhension entre l’enseignant et les apprenants.

### **V-2.2. La stratégie d’amplification**

Cette stratégie est caractérisée par l’effet de redondance en langue cible contrairement à la *stratégie de réduction*, ce qui impose la mise en œuvre de procédés métalinguistiques divers et complexes qui occupent une longueur variable sur la chaîne syntagmatique, et ce à partir de la relation de deux termes (synonyme/antonyme) vers une reformulation paraphrastique, en passant par la répétition, la définition et l’exemplification. Cette stratégie concerne un autre type de procédé qui se situe au niveau de la structure de l’interaction dans une classe ; c’est le procédé de l’*étayage interactionnel* par lequel l’enseignante essaie de simplifier la tâche ou encore de centrer l’attention de l’élève sur un élément précis, à savoir ce qui est pour lui l’objectif de l’activité pédagogique.

C'est-à-dire que l'enseignante guide constamment les productions des apprenants pour faciliter la circulation de la parole et l'intercompréhension intragroupe et ce par : donner des consignes, établir le thème et le style de l'échange, indiquer le début et la fin, décider qui va prendre la parole et à quel moment, poser des questions et les évaluer systématiquement, récapituler et annoncer ce qui est à faire, etc.

Elle répartit ainsi les tâches en fonction de la compétence – réelle ou supposée – des élèves ; ce qui l'amène souvent à recouvrir des places énonciatives distinctes.

À partir des années 70, beaucoup de travaux ont montré de quelle manière se fait la régulation de la parole en classe de langue et principalement avec les travaux de Sinclair et Coulthard (1975) et, en France, à partir des années 80, les travaux de Grandcolas (1980, 1986) et de Cicurel (1985, 1986, 1992, 1994, 1996).

C'est pour cette raison que, comme le remarque Matthey (1996), l'enseignant ne se limite pas à étayer la production de l'apprenant par le biais de consignes précises, mais il arrive jusqu'à occuper la place énonciative de l'apprenant en ne lui laissant par conséquent que très peu d'initiative. C'est à ce propos que F. Cicurel (1992) parle de *trifocalisation* en s'inspirant de la notion de *bifocalisation* de Bange (1992). Le terme *trifocalisation* met l'accent sur le fait que l'enseignant de langue étrangère focalise à la fois sur la forme, sur le contenu des messages et sur le déroulement interactionnel. Ce qui l'amène également à parler de *schéma facilitateur interactionnel* (1994, pp. 115).

En d'autres termes, l'enseignant, de par l'étayage interactionnel, est à la fois *guide* et *producteur* des productions de la classe.

Sur le plan linguistique, cela se traduit par un effet de redondance qui ne se produit plus sur le déjà dit, mais sur ce qui va être dit (le quoi dire) et sur la manière dont il va être dit (le comment dire).

**V-2.3. La stratégie de dénomination** : consiste à pouvoir aider les apprenants à nommer les choses simples, à introduire des termes spécifiques sans synonymes. C'est ce qu'on appelle les procédés métalinguistiques – par lesquels l'enseignant facilite aux apprenants la *prise* de nouveaux éléments en langue cible – qui peuvent à leur tour utiliser dans d'autres situations.

**V-2.4. La stratégie de définition** : consiste à donner des définitions connues par les élèves afin de leur faciliter l'acquisition de nouveaux termes en langue cible.

**V-2.5. La stratégie d'exemplification** : Comme son nom l'indique, c'est donner des exemples connus par les élèves pour désigner des choses inconnues en situations. Autrement dit, c'est le développement d'une série ou parenté analogique, opposition, appui, renforcement, développement analytique, reprise avec correction ou modalisation, commentaire, dérivation d'une conclusion.

**V-2.6. La stratégie de reformulation paraphrastique** : cette stratégie consiste à utiliser des reformulations paraphrastiques c'est-à-dire des phrases avec une certaine parenté sémantique pour faire comprendre aux élèves la tâche assignée ou la leur faciliter.

**V-2-7. La stratégie contrastive** : Cette stratégie consiste à expliciter les systèmes linguistiques en présence dans la classe pour relever les divergences et les convergences. La dite stratégie s'appuie sur deux procédés :

- Le premier tient compte des systèmes linguistiques où l'enseignante procède à des comparaisons qui donnent : opposition ou égalité de langue cible et langue maternelle ou vice versa.

- Le second procédé exige l'emploi des deux langues : dans ce cas, l'enseignante procède à l'exploitation simultanée des langues en présence dans l'espace classe.

La comparaison d'un système à l'autre et le passage d'une langue à l'autre peut se faire avec ou sans locutions introductives (par exemple : *en français on dit assimilation en arabe on dit ...*) ; si ces derniers sont présentes, elles peuvent d'ailleurs être formulées soit en langue source (le français), soit en langue maternelle (l'arabe), soit en *alternant* les deux langues.

Pour conclure cette première partie, il faut rappeler que d'un point de vue plus didactique, le but de l'interaction pédagogique visé par tous les enseignants est que tous les apprenants présents apprennent. On peut postuler également qu'il est partagé par tous les élèves, ayant conclu a priori le même « contrat didactique ». Que les élèves soient interrogés ou non-interrogés, ils sont toujours présents et en situation d'action conjointe sinon de co-action (cf. Vernant 1997). Enfin, selon Bouchard, la solution qui nous semble meilleure et objective réside dans la prise en compte effective du nombre de participants car elle est à la fois la plus respectueuse des données et à terme la plus fiable et la plus crédible dans le traitement pragma-didactique de ces données.

*Deuxième partie*

*Rappels :*

*Problématique, hypothèses,  
recueil et Analyse de données*

## **Chapitre I – Rappels : Problématique, hypothèses et recueil de données**

### **I-1- Rappels :**

Parmi les difficultés rencontrées dans l'acquisition d'une langue étrangère, nous avons noté que celles concernant la communication orale sont les plus importantes. Pour comprendre la manière dont s'apprend une langue et comment s'acquiert une compétence de communication orale, il est nécessaire de recourir aux recherches précédentes et récentes menées dans le domaine.

L'objectif principal est d'appréhender et de clarifier la problématique de l'acquisition de la compétence de communication orale en classe de français langue étrangère (FLE), dans notre cas ce sont les élèves de terminale et ce de façon à situer la recherche sur la communication en milieu scolaire dans son contexte général. Pour cela, une enquête sur les lieux est menée afin de mieux cerner, de mieux clarifier et mettre sous la lumière la notion de l'étayage ainsi qu'une proposition de toutes les solutions possibles et nécessaires.

Le rôle de l'enseignant prend une dimension nouvelle dans les approches communicatives : celle de mener l'apprenant vers une autonomie langagière. La prise en compte du point de vue des apprenants et de rechercher les moyens pour leur implication progressive dans leurs apprentissages est préconisée par l'approche *socio-constructiviste*.

A partir de là, nous nous questionnons sur l'existence d'un enseignement sans communication, sans étayage, sans accompagnement et sans guidage.

Traditionnellement, c'est l'enseignant qui domine, les élèves écoutent et prennent note et fournissent des réponses orales ou écrites aux questions qui seront écoutées et évaluées par l'enseignant.

Au lycée, l'étayage au moment de l'acquisition de la compétence de communication orale est envisagé dans ses composantes essentielles développées précédemment. L'attention est donc concentrée sur la manière dont l'enseignant enseigne et la façon dont les élèves apprennent et est-ce qu'ils arrivent vraiment à apprendre facilement la dite langue (FLE) et à être plus ou moins autonomes ?

### **I-2/- Les données Sur lesquelles nous allons travailler :**

Nous travaillons sur des données qui consistent en l'observation et l'enregistrement portés sur une situation de classe lors de l'acquisition de la compétence de communication orale en français langue étrangère. Nous prenons comme échantillon, une classe de terminale –filiale lettres-. L'activité s'est déroulée durant le mois de Mars 2006, dans le lycée mixte : Saadi Harrat , situé dans la commune de Constantine, Wilaya de Constantine, quartier de Sidi Mabrouk – Cité Daksi Abdesslem. (Il y a une variété de couches sociales dans ce lycée car il est entouré de différents quartiers : résidentiels, riches, populaires, démunis ...etc.). Ce qui fait de ce lycée un champ expérimental très favorable pour notre étude.

### **I-3/- Techniques de recueil de données**

Notre curiosité depuis longtemps est de savoir et de découvrir ce qui se passe réellement dans une situation de classe, et plus particulièrement dans une classe de français langue étrangère (F.L.E) à propos de l'étayage. Nous allons voir de plus près en essayant de mettre de la lumière sur la manière dont l'enseignante intervient durant le cours et en même temps, observer les différentes réactions des élèves afin d'affirmer ou d'infirmer la présence d'un quelconque type d'étayage.

Notre travail s'appuie donc sur l'observation et l'enregistrement que nous menons dans une classe de troisième année secondaire, filière : Lettres lors d'un cours de langue portant sur le texte narratif et la narration. L'enseignante procède dans un premier temps par une imprégnation par laquelle elle essaye de sensibiliser les élèves à la notion du récit et celle de la narration dans le but de discriminer entre un récit fictif et un récit réel. Elle vise aussi à saisir et faire connaître aux élèves les types de récit tels que : Nouvelle, conte, roman, autobiographie...etc. Comme elle leur présente les différents modes de narration : raconter, narrer, rapporter et décrire.

L'objectif visé par l'enseignante est de mener les élèves vers une production orale à partir d'un texte écrit à partir duquel les élèves pourront produire un récit de vie sous forme de nouvelle.

#### **I-4- Les données sur l'état de la réflexion :**

L'examen des différents domaines de recherche et d'expérimentation qui sont en relation avec le thème de ce travail : “ *l'acquisition de la compétence de communication orale en classe de FLE* ”, fait apparaître un réseau de réflexions et d'actions :

Aucun élève ne doit quitter le lycée sans avoir cette assurance minimale dans le maniement du langage oral et du langage écrit qui lui permettent une autonomie plus ou moins suffisante pour pouvoir travailler plus tard à l'université.

Nous serons conduits à identifier dans le domaine que nous explorons, des recherches théoriques tournées vers la discussion de l'adéquation des outils conceptuels aux nécessités didactiques, des recherches expérimentales, des recherches descriptives et des recherches-actions.

Notre sentiment est que la confrontation de ces ensembles de travaux et de résultats, devrait éclairer notre objet.

L'intervention de l'enseignant au moment de l'acquisition de la compétence de communication orale renvoie obligatoirement, comme nous l'avons déjà cité précédemment à définir et expliquer des notions telles que : étayage, médiation, accompagnement, guidage et processus de tutelle...

L'une des données sociolinguistiques que nous avons constatée dans les différents lycées de la Ville de Constantine, est que la plupart des élèves qui arrivent en classe de terminale, après huit ans d'études de la langue française s'expriment majoritairement en arabe ( arabe dialectal en général ) et maîtrisent peu ou pas du tout la langue française, médium d'enseignement du lycée.

## **Chapitre II - contexte général du recueil**

### **II-1- Le corpus :**

Le corpus est constitué d'une transcription d'une séquence de classe de langue étalée sur deux (02) heures de temps. L'enregistrement des interactions s'est déroulé au lycée Saâdi Harrat avec une enseignante de langue française. L'enregistreur était posé sur une chaise au milieu de la classe pour nous permettre d'enregistrer le maximum d'interventions des élèves et plus particulièrement celles de l'enseignante.

Nous avons sollicité la collaboration non seulement de l'enseignante qui a fabriqué certaines situations afin de faire participer un plus grand nombre d'élèves, mais aussi celle des élèves pour l'obtention de résultats plus ou moins fiables et proches de la réalité vécue.

Nous essayons ici de rappeler les conditions d'enregistrement. A la demande de l'enseignante, les élèves étaient amenés à formuler des réponses. Notre présence ainsi que celle de l'enregistreur a fait que certaines réactions des élèves se sont traduites par une participation massive des élèves.

Par contre, certains élèves (la plupart d'entre eux) ont été peut être intimidés par cette intrusion. Ce qui explique qu'une présence d'une personne ou d'un élément étranger à la classe peut fausser quelque part la bonne observation et par là, fausser même les résultats.

Notre propos est de traiter la notion de l'étayage en classe de langue en élargissant le panorama pour la resituer au sein de l'interaction pédagogique, au sens propre du terme. Nous voudrions en effet privilégier dans notre étude les classes de l'enseignement scolaire des langues (classe de lycée), trop souvent ignorées des recherches didactiques. Nous postulons qu'il est possible d'analyser l'intervention de l'enseignante telle qu'elle se produit à l'intérieur de

la classe et les modalités qui interviennent dans l'acquisition de la compétence de communication orale du français langue étrangère.

Dans ce contexte scolaire, la classe de langue est à la fois une classe ordinaire et une classe que son *objet* d'apprentissage propre, la langue, la communication, voire l'interaction dote d'une incontestable spécificité. Pour le dire en utilisant un lieu commun didactique, dans la classe de langue l'interaction est à la fois objet et moyen d'apprentissage.

Il nous paraît aussi nécessaire de recueillir certaines informations tant socioculturelles qu'économiques et linguistiques qui nous permettront de mieux cerner et définir le profil du public visé qui pourrait à un moment ou un autre nous être utile dans notre travail.

## **II -2- Le public visé :**

Nous avons choisi comme public des élèves de classe de terminale (littéraire). Ils sont âgés entre 16 et 18 ans et ont déjà suivi un enseignement de langue française durant huit années, à raison de six (06) heures par semaine. Nous allons constater que l'intervention des élèves, comme dans toutes interactions, est d'une manière irrégulière et hétérogène, c'est-à-dire que certains prennent la parole plus que d'autres. Par contre l'intervention de l'enseignante est plus fréquente et plus remarquable.

Nous avons limité les données socioculturelles et sociolinguistiques utilisées à :

- le quartier habité;
- le lycée ;
- la classe ;
- Les élèves ;

La consultation des fiches de renseignements remises par les élèves nous a permis d'en déduire les résultats suivants :

**II -3- le quartier** : L'enseignante nous a fourni des renseignements quant aux diverses orientations des élèves ; ils proviennent essentiellement de secteurs différents :

- *Sidi Mabrouk* (quartier résidentiel de Constantine) : les élèves provenant de ce quartier disposent de certains avantages socio-économiques, culturels et même linguistiques. La plupart d'entre eux habitent dans des villas et ont des chambres individuelles ou à deux. Donc, ils sont plus favorisés que d'autres.
- *Cité Daksi* : Quartier assez populaire, les enfants ont moins de confort (moins de chance d'avoir une chambre individuelle).
- *Cités oued El-Had et cité Gammas* : quartiers populaires, constitués d'habitations modestes dominés beaucoup plus par la culture arabo-musulmane.

La profession des parents semble pouvoir définir un niveau socio-économique qui témoigne de l'appartenance à une classe sociale : la plupart des parents sont des fonctionnaires de l'Etat (tous domaines confondus : enseignants, employés de Banque, ouvriers, etc.); le reste exerce des professions libérales (commerçants, médecins, avocats, etc.).

L'appartenance à une classe sociale semble influencer sur le niveau culturel et linguistique des élèves parce que la profession et le niveau culturel des parents peuvent déterminer les niveaux culturel et linguistique de leurs enfants. Mais sans porter de jugement de valeur, il est évident que les élèves dont les parents appartiennent à une classe socioculturelle plus favorable auront sûrement plus de chance de se procurer des livres, de fréquenter les bibliothèques, et par là, la manipulation de la langue française de manière plus aisée que les élèves issus de classes socioculturelles moins favorables qui manipulent peu ou pas du tout la langue française.

#### **II-4- le lycée :**

Il s'agit du lycée mixte : *Saadi Harrat*, situé dans la commune de Constantine, Wilaya de Constantine, quartier de Sidi Mabrouk – Cité Daksi Abdesslem. La particularité de ce lycée réside dans l'existence d'une variété de couches sociales vu qu'il se situe dans un carrefour et entouré de différents quartiers : résidentiels, riches, populaires, démunis ...etc.) et c'est ce qui fait de ce lycée un champ expérimental très favorable pour notre étude.

#### **II -5- la classe :**

Avant d'entrer dans la classe, l'enseignante nous a informé que la classe que nous allons observer était très animée et dynamique, qu'elle était la meilleure classe de terminale du lycée sur les plans : niveau culturel, dynamisme et animation par rapport aux autres classes, en se basant sur le degré de participation et les résultats obtenus après chaque évaluation.

Mais lors de notre enquête, nous avons pu constater que les élèves étaient plus réactifs qu'actifs. Nous pensons que ce manque d'activité en classe est peut-être dû à deux raisons : la première était notre présence qui selon l'enseignante les a perturbés, et la seconde était due à une insécurité linguistique ou bien à une hésitation à participer au risque de se tromper ou se croire ridicules.

#### **II -6- les élèves :**

L'acquisition du français langue étrangère pour un tel type d'élèves nous impose de prendre en considération la prise de parole par les élèves en situation de classe et supposer que la dite langue n'a pas toujours et pour tous les élèves une présence sociale.

Lors d'une discussion concernant ou non le cours, les élèves prennent la parole librement et sont plus attentifs les uns par rapport aux autres. Nous avons aussi

constaté que les élèves ont tendance à se reprendre mutuellement lors d'interventions orales non correctes.

La participation des élèves dépend majoritairement, selon nous, de l'enseignante, de son caractère, ses exigences et de sa façon d'être à l'égard de ses élèves.

Comme nous avons remarqué que durant les interrogations orales concernant le cours, ce sont toujours les mêmes élèves qui interviennent. En outre, nous avons noté une participation plus intense des garçons que celle des filles.

En effet, les élèves participant beaucoup ne sont pas toujours ceux qui ont les meilleurs résultats à l'écrit. D'ailleurs, l'enseignante nous a confié que l'élève (Tad) que nous voyions participer assez fréquemment n'avait pas eu de bons résultats. Indépendamment de cela, lorsque les élèves ne connaissent pas un mot de vocabulaire, ils l'expriment en langue source (l'arabe) avant de donner l'équivalent en langue cible. Dans ce cas là, l'enseignante demande aux élèves si l'un d'eux peut aider l'élève en difficulté.

## **II -7- Le cours :**

Le cours proposé par l'enseignante porte sur la narration et le narrateur. Le but à atteindre visé par l'enseignante est la production d'un récit de vie sous forme de nouvelle. Donc, l'unité didactique (UD) est la Narration. Le document de support principal est un extrait du célèbre roman « Au café » de Mohamed Dib et intitulé *L'Invitation*.

**Objectif du cours :** L'enseignante vise à :

- sensibiliser les élèves à la notion de récit « narration » et celle de narrateur,
- faire la distinction entre récit fictif et récit réel, saisir et connaître les types de récit : nouvelle, conte, roman, autobiographie...etc.

- faire connaître et saisir aux élèves les différents modes de narration (en racontant, ou en narrant ; en rapportant des paroles, et en décrivant)
- Saisir et connaître ce que c'est une nouvelle.

**Déroulement 1 :**

Dans un premier temps, l'enseignante présente aux élèves un ensemble de documents : un journal, une revue scientifique, un roman...etc. Elle leur demande ensuite de les identifier et ce en leur posant des questions telles que :

« Que représentent pour vous ces documents ? »

« Que représente-t-on dans chaque document ? Ou que font les scripteurs généralement dans chaque types de documents ? »

Par la suite, elle leur montre les documents un par un.

1/ Dans un journal, que trouve-t-on ? Des informations (par exemple)

Donc, le scripteur informe. Mais aussi, dans un journal, on peut informer, persuader, raconter...

2- et dans un roman que trouve-t-on ? Une histoire.

Que fait le scripteur ou l'auteur du roman ? Il raconte, il narre.

3- et dans la revue scientifique ? On informe aussi.

Ensuite, elle leur demande la différence entre toutes ces informations présentées dans les différents types de documents.

La revue scientifique —————> donner des informations réelles.

Le roman —————> raconter une histoire fictive.

Le journal —————> raconter des faits réels

—————> Donc on peut raconter des faits réels comme on peut raconter des faits fictifs.

—————> Ce qu'on raconte concerne seulement des faits ou des actions.

- On raconte aussi pour décrire ou pour parler de personnages.
- Si on dit tel élève (faire la description d'un élève par exemple) est grand, mince, des cheveux noirs, des yeux marrons...etc.  
C'est un gentil garçon, studieux ...etc.
- Qu'est-ce qu'on est entrain de faire ? On fait sa description
- Décrit-on seulement des personnes ? On peut décrire des objets et des lieux aussi.

**Récapitulation** : (écrire au tableau) dans cette phase, l'enseignante fait un rappel sur les notions de récit et de narration.

Dans un deuxième temps, elle se fixe un objectif, celui de saisir l'image du texte, émettre des hypothèses de sens à partir des éléments périphériques afin de connaître le genre auquel appartient ce discours littéraire. Ainsi que faire connaître aux élèves l'auteur du dit récit et déterminer le rôle de la première page d'une Nouvelle et des descriptions.

### **Déroulement 2 :**

Observation du texte et établissement de repères (titre, texte, source...etc)

- Lecture magistrale du texte
- Lecture du texte par un élève.

### **II -8- Les consignes :**

Comme nous le savons déjà, dans une classe de langue, l'enseignant assume plusieurs fonctions. Il est vecteur d'information, meneur de jeu et en même temps évaluateur. Les questions que l'enseignante pose font partie des moyens utilisés afin d'avoir une manifestation des élèves en difficulté, qui souffrent d'une certaine défaillance linguistique et évitent un engagement de peur de perdre la face et sentir ridiculisés devant leurs camarades.

Ainsi, devant de telles situations, l'enseignante se trouve confrontée dans ces cas là à des contraintes et dans l'obligance d'intervenir en procédant par les différents types d'étayage.

Il est donc nécessaire de rappeler le rôle de l'enseignant dans une telle situation d'acquisition de la langue française. C'est à l'enseignante en fait, que revient le rôle de balisage de l'apprentissage, ce rôle est généralement joué à travers le questionnement, la sollicitation, l'étayage, l'accompagnement, le guidage...etc. C'est ce que nous allons voir plus loin dans notre analyse du corpus. En somme, une bonne relation enseignant/élèves doit s'établir pour que les élèves soient plus à même de participer et de s'intéresser au cours

### **II -9- Les conventions de transcription :**

Jusqu'aujourd'hui, on ne trouve pas de système de transcription unifié et à défaut de l'existence d'un système de transcription universel, nous avons essayé de choisir un système qui s'adapte le plus avec notre corpus.

D'une manière générale, on utilise la transcription phonétique la plus adéquate, la plus facile à lire, la transcription orthographique, plus ou moins standard, qui rendent compte de certains phénomènes de prononciation.

Il faut signaler que la transcription ne remplace pas l'enregistrement, mais elle permet simplement de le citer parce qu'une transcription en orthographe standard s'éloigne réellement beaucoup de la réalité vu que de différents aspects de l'interaction pédagogique laissent poser au moins deux problèmes : celui du rapport entre ce qui est langagier et ce qui est non langagier mais aussi celui, plus général, du rapport entre corpus et réalité.

Les conventions de transcription présentées dans ce travail sont inspirées du système de transcription de Estelle VERSTRAETE (RECHERCHES, revue de didactique et de pédagogie du français, Lille, n° 33, 2000).

Pour se faire, nous avons adopté les symboles suivants :

**Numérotation** : repérage des tours de parole

**P** : enseignante

**Elève** : initiales nom ou prénom

**E** : Elève non identifié

**EEE** : Plusieurs élèves parlant en même temps

**x ou xxx** : Séquences non identifiables, segments incompréhensibles  
(selon la longueur)

**/** : Pause courte

**//** : Pause moyenne

**///** : Pause longue

**>** : Intonation montante

**<** : Intonation descendante

**:** : Allongement d'une syllabe

**[ ]** : Chevauchement de parole

**=** : Interruption

**()** : Commentaires

**&** : Enchaînement rapide

**-** : mot non intégralement identifié : ex tra-

- les mots en langue arabe sont transcrits selon l'Alphabet Phonétique International (A.P.I) :

**Chapitre III- Premières analyses :**

Ce travail consiste surtout à recueillir les données sur lesquelles notre analyse sera basée. Les productions langagières de chacun des élèves sont étudiées en fonction de la situation proposée par l'enseignante, de la tâche langagière demandée.

Il s'agit de cerner l'évolution au plan linguistique des productions de chaque élève et la dynamique du corpus global, autrement dit l'autonomie des énoncés par rapport à l'intervention de l'enseignante, les interactions entre pairs, la discussion ou ce qui en constitue une trace.

A partir de notre travail un intérêt particulier sera porté aux élèves dont les productions ou l'absence de production présenterait des dysfonctionnements. De fait, les observations complémentaires qui ont pu être menées dans la classe ont été trop peu nombreuses, en l'absence d'autres observateurs disponibles (enseignants, étudiants par exemple). On s'appuie donc très fortement sur les informations données par l'enseignante, tant sur le contexte de la séquence enregistrée et analysée que sur le travail mené à l'oral par ailleurs.

Des comportements très contrastés, soit fonction des situations proposées, soit fonction des élèves eux-mêmes, sont linguistiquement identifiables. La dimension relationnelle dans sa manifestation langagière est prise en compte dans l'analyse comme la différence garçon-fille.

Il faut rappeler que la séquence enregistrée a pour support des domaines qui sont ceux des programmes scolaires.

Les élèves prennent l'initiative de questions posées en charge d'apporter une information, manifestant une posture active face à la construction de savoirs.

Les stratégies de l'enseignant sont différentes selon les classes et c'est aussi un des inserts de la méthodologie, respectueuse des choix stratégiques de chacun, que de permettre l'identification de ces démarches, leur diversité et leur

Chapitre III \_\_\_\_\_ Premières analyses

efficacité comparable. Ce qui les réunit, c'est l'objectif commun. Certains enseignants choisissent de constituer le recueil de données lors de débats régulés, d'autres dans des situations de travail préparé en groupe d'autres encore en situation collective sans préparation.

Au lycée enfin, il s'agit de situations où les élèves produisent à tour de rôle un élément du discours commun, lié à l'écrit : un texte (dans notre cas). Le risque de débordement dans cette classe est fort, et la mise en place de cette situation oblige à l'écoute, au respect de la consigne et de la contrainte mais permet de faire entendre sa voix sur une production personnelle, sans risque. La prudence est nécessaire tant les habitus scolaires en matière de parole en classe sont forts et différents sur bien des points en primaire et en collège.

On note aussi dans le corpus que certains discours d'élèves sont produits sans aide particulière, d'autres en collaboration avec l'enseignante qui intervient pour garantir et assurer « la sécurité langagière », la continuité du discours, fait préciser les points attendus par la tâche. Elle choisit aussi, dans la première période du moins, l'ordre d'intervention des élèves. Mais le tour de rôle est souvent la règle pour que chacun trouve une place adéquate dans l'espace de prise de parole. Le *guidage* de l'enseignante se porte sur la structuration collective, globale de la tâche tant concrète (présentation d'un objet) que langagière afférente.

### **III -1- Premières analyses des productions des élèves**

Le travail de la première phase de cette recherche a surtout consisté à recueillir les données. Cependant le corpus issu de cette phase est l'objet de notre analyse.

Dans l'étape suivante consacrée essentiellement à l'analyse de notre corpus nous essayons donc, de cerner la progression des productions des élèves ainsi que la dynamique de la classe et essentiellement l'évolution au plan

Chapitre III \_\_\_\_\_ Premières analyses

linguistique en insistant toujours sur le degré d'autonomie langagière chez chaque élève et le mode d'intervention de l'enseignante. Le projet annonçait qu'un intérêt particulier serait porté aux élèves dont les productions ou l'absence de production présenterait des dysfonctionnements.

Comme nous l'avons déjà cité plus haut, les observations s'avèrent insuffisantes par rapport à l'objectif visé. Ce qui nous a obligé à chercher ailleurs des informations qui peuvent ou qui pourront nous être utiles dans notre recherche. Un contraste est donc remarqué au niveau des comportements, de la fonction des situations proposées et celle des élèves eux-mêmes.

Si le nombre de mots ou d'énoncés sont incontournables, on retient également la présence d'articulation du discours, le lexique, et surtout les conduites discursives, comme la prise en compte du propos des pairs ou la présence de modalisateurs qui nuancent les propos et manifestent ainsi une distance par rapport à sa propre formulation (Bouchard, 2005).

Il apparaît que l'enseignante confirme ce que l'analyse dégage concernant la spécificité de chacun des élèves. La relation est faite avec les savoirs construits car il faut rappeler que la séquence enregistrée a pour support des domaines qui sont ceux des programmes scolaires.

L'analyse permet de mesurer l'évolution des élèves au cours de l'année tant dans la qualité linguistique de leur propos que dans la prise en compte du discours de l'autre. Les élèves prennent l'initiative de questions

posées en charge d'apporter une information, manifestant une posture active face à la construction de savoirs.

### **III- 2 - Les mesures de soutien :**

Toutes les mesures de soutien mises en place par l'enseignante pour les élèves en difficulté d'apprentissage sont essentielles en enseignement du français langue étrangère puisqu'elles permettent et facilitent l'intégration de ces élèves à la société tout en diminuant considérablement le taux de décrocheurs potentiels dans les années qui suivent le secondaire, en l'occurrence l'université.

## Chapitre IV : Analyse du corpus

### IV-1- Les stratégies :

Nous pouvons noter dans le corpus que certains discours d'élèves sont produits sans aide particulière, d'autres en collaboration avec l'enseignante qui intervient pour garantir « la sécurité langagière », la continuité du discours, fait préciser les points attendus par la tâche. Elle choisit aussi, dans la première période du moins, l'ordre d'intervention des élèves. Mais le tour de rôle est souvent la règle pour que chacun trouve une place ménagée dans l'espace sonore.

Il est donc à préciser que le **guidage** de l'enseignante est axé sur la structuration et l'organisation collective, globale de l'activité tant concrète (présentation d'un objet) que langagière afférente.

Les tours de paroles suivants éclaireront notre propos :

5 - **P** : *c'est un journal /// très bien /// Et ça c'est quoi* > (en montrant une revue)

6 - **EEE** : magazine / magazine ///

7 - **P** : magazine / une revue / *et ça c'est quoi* > (en montrant un livre)

8 - **E** : un livre ///

9 - **P** : un livre hein < Donc / *quelle est la nature de ce livre* >

10 - (Murmures, hésitations...)

11 - **P** : *Il y a quelque chose d'écrit* /// c'est un >

12 - **E** : roman

Dans la séquence suivante, nous notons que l'enseignante tente de simplifier la tâche aux élèves à travers divers types d'étayage et diverses stratégies et ce dans le but de créer une interaction et une production constantes et autonomes des élèves.

43 - **P** : *on / on / on raconte* /// Donc / on raconte /// Très bien /// **Mais comme si je vous dis quelle est la différence entre ces informations là** >

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

44 - **Alors / dans le journal / il y a des informations / mais quelle est leur nature** > *quelle est la différence* > /// oui >

45 - **Den** : les informations réelles.

46 - **P** : des informations réelles /// Et ici > (en montrant le roman).

47 - **Den** : imaginaire.

48- **Bel** : imaginaire / imaginaire ///

49- **P** : c'est une histoire imaginaire ///

50- **EEE** : imaginaire ///

51- **P** : Meftouh < oui >

52- **Mef** : une euh / une euh /// une euh /// réalité.

53- **P** : *on demande qu'est-ce qu'on raconte.*

54- **Mef** : une euh // une euh // une conte / un conte / histoire ///

55- **P** : *une histoire* /// *On raconte une histoire* /// *Cette histoire / elle est* >

56- **Mef** : réelle ou euh /// imaginaire.

57- **P** : *est-ce qu'elle est réelle* >

58- **Mef** : réelle / madame ///

59- **Den** : elle est imaginaire (à voix basse)

60- **P** : *elle est* > *Oui Deneche* >

61 - **Den** : elle est imaginaire.

62 - **P** : *imaginaire / donc / dans ce type de document / généralement / on / on a des informations / mais ces informations qui sont différentes* /// *Est-ce que différentes / alors / pour le journal et le magazine là* > (en les montrant) *ce sont des informations réelles / elles appartiennent à notre*

*réalité /// Le roman / ce sont / on raconte généralement une histoire qui est fictivement /// D'accord / fictive /// C'est une histoire qui est fictive / qui n'est pas réelle /// D'accord > bon / bon / donc / voilà /// Maintenant / si je vous dis / & Tadjine < tu viens ici > / Alors / si je vous dis / Tadjine c'est un garçon /*

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

*par rapport à moi / il est grand /// Qu'est ce qu'il porte Tadjine > Un jeans / un pull-over / un tablier /// Alors / comment il a ses ch'veux > Quelle est la couleur de ses ch'veux >*

63 - **EEE** : noirs / noirs ///

64 - **P** : *noirs* /// *Comment ils sont ses yeux* >

65 - **EEE** : noirs / noirs ///

Mais l'activité discursive des élèves reste souvent limitée à des interventions réactives de réponses et comme nous le constatons dans la séquence ci-dessus, le volume de parole et d'intervention de l'enseignante et plus important que celui des élèves. Ce qui justifie là, une forte présence de l'étayage. Donc, il y a plus de réactions que d'actions de la part des élèves, mais l'enseignante les guide et les accompagne jusqu'au bout.

#### **IV-2 - La parole en classe**

A partir des exemples suivants nous pouvons éclairer notre propos concernant les stratégies adoptées par l'enseignante au cours des différentes séquences.

##### **IV-2-1 - La consigne :**

À travers la consigne, qui est l'un des types d'étayage interactionnel, l'enseignante essaye de mener les élèves vers une prise en charge de soit et la prise de parole volontaire, c'est-à-dire de leur propre gré.

Illustrons notre propos :

- 1 - P : On va commencer donc par /// bon / très bien /// *Que représentent pour vous ces documents > Que représentent pour vous ces documents> Oui Z >*
- 2 - Z : journal.

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

- 3 - P : *Ne parlez pas tous ensemble < heih > Une voix plus forte < essayez de parlez plus fort < Z < ça c'est quoi > (En montrant un journal)/// si quelqu'un veut parler /// sans problème vous parlez fort<*
- 4 - Z : journal ///
- 5 - P : *c'est un journal /// très bien /// Et ça c'est quoi > (en montrant une revue)*
- 6 - EEE : magazine / magazine ///
- 7 - P : *magazine / une revue / et ça c'est quoi > (en montrant un livre)*
- 8 - E : un livre ///
- 9 - P : *un livre hein < Donc / quelle est la nature de ce livre >*
- 10 - *(Murmures, hésitations...)*
- 11 - P : *Il y a quelque chose d'écrit /// c'est un >*
- 12 - E : roman.
- 13 - P : *essayez de participer < il y a ceux qui disent ///celui qui veut ajouter quelque chose / il n'a qu'à prendre la parole /// vous prenez la parole hein sans problème vous parlez fort < allez y <*

Dans cet extrait, nous nous intéressons essentiellement à la façon dont les élèves prennent et se partagent la parole ; nous assistons ici à ce que Cicurel appelle une « exhibition » (Cicurel, 1994, pp 104) des règles communicatives dont le but de simplifier l'interaction et la production. Nous remarquons que la consigne est modalisée à la fin de la dernière réplique où l'enseignante demande

aux autres élèves et sollicite leur intervention dans l'échange de leur propre gré (tour de parole 13).

Pour la séquence ci-dessous nous avons aussi le même type d'intervention de l'enseignante c'est-à-dire un étayage à travers une consigne. (tours de paroles : 370, 372).

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

370 -P : *la célébras / & très bien Tadjine / la célébration d'un* > / [d'un mariage] *mariage / donc il s'agit d'une* > *fête /// très bien /// donc / on va dire* > *il s'agit d'une invitation à un mariage /// il s'agit / (en écrivant en même temps) il s'agit d'une invitation & alors vous laissez une page là pour euh les deux poèmes- il s'agit d'une invitation - chut - il s'agit d'une invitation à un mariage ou une célébration d'un mariage/ d'une invitation à un mariage /// qui dit mariage dit invités / fête...ect d'accord* > [xxxx] Tadjine < arrêtes < tes histoires < /// *alors / vous suivez < / je vais lire le texte / suivez je vais lire le texte /// votre attention s'il vous plait* > /// *l'Invitation /// ( elle lit le texte) bouh mma, (rires) (commentaires) /// allez on va commencer par lire le texte /// lisez le en silence d'abord* <

371- EEE : (lecture silencieuse)

372 – P : *bon / vous allez lire à tour de rôle hein < quelqu'un peut lire le texte* > /// *Tadjine < tu lis plus fort < très fort Tadjine < celui qui veut lire / après n'a qu'a me l'demander hein* >

Donc, la séquence sus citée indique une consigne incitant les élèves à participer de leur propre volonté et leur propre gré. C'est aussi l'un des types d'étayage interactionnel.

#### IV-2-2- L'amplification :

Dans ce type d'étayage par les questions, l'enseignante, pour faciliter la tâche aux élèves, à savoir la distinction entre les différents documents présentés recourt à la reformulation, à l'exemplification et à la définition.

29 - **P** : c'est un roman /// Très bien / Alors / maintenant / quel est le contenu >

Généralement que trouve t-on > que trouve t-on dans un journal >

30 - **EEE** : des affiches / des affiches ///

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

31 - **P** : Alors qu'est ce qu'on fait dans un journal généralement >

32 - **Tad** : on informe les gens

33 - **P** : Tadjine < C'est pour euh >

34 - **Tad** : informer

35 **P** : Informer /// Très bien /// Donc / quel type d'information peut-on trouver > Quel type d'information / dans un journal >

36 - **E** : des informations politiques

37 - **P** : politiques >

38 - **E** : les faits divers.

39 - **P** : les faits divers >

40 - **E** : sportives.

41 - **P** : Donc / plusieurs types d'informations /// Très bien / dans cette revue là / à quel genre vous attendiez > euh > d'abord / vous allez vous attendre à quel genre d'information ici >

42 -**Tad** : Madame < madame < nous avons un genre d'information qui concerne la science.

#### **IV-2-3 – dénomination et exemplification**

En ce qui concerne l'étayage par la dénomination et l'exemplification, l'enseignante veut faire trouver aux élèves le mot juste « imaginaire ». L'étayage consiste alors dans l'arrêt momentané de l'échange pour rechercher

« le mot juste », en d'autres termes, le mot qu'il faut savoir. Comme le montrent les tours de paroles suivants :

29- **P** : *c'est un roman /// Très bien / Alors / maintenant / quel est le contenu > Généralement que trouve t-on > que trouve t-on dans un journal >*

30 **EEE** : des affiches / des affiches ///

31 - **P** : *Alors qu'est ce qu'on fait dans un journal généralement >*

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

32 - **Tad** : on informe les gens

33 - **P** : Tadjine < *C'est pour euh* >

34 - **Tad** : informer

35 - **P** : *Informer /// Très bien /// Donc / quel type d'information peut-on trouver > Quel type d'information / dans un journal >*

36 - **E** : des informations politiques

37 - **P** : *politiques* >

38 - **E** : les faits divers.

39 - **P** : *les faits divers* >

40 - **E** : sportives.

41 - **P** : *Donc / plusieurs types d'informations /// Très bien / dans cette revue là / à quel genre vous attendiez > euh > d'abord / vous allez vous attendre à quel genre d'information ici >*

42 - **Tad** : Madame < madame < nous avons un genre d'information qui concerne la science.

43 - **P** : *on / on / on raconte /// Donc / on raconte /// Très bien /// Mais comme si je vous dis quelle est la différence entre ces informations là > Alors / dans le journal / il y a des informations / mais quelle est leur nature > quelle est la différence > /// oui >*

44 - **Den** : les informations réelles.

45 - **P** : des informations réelles /// Et ici > (en montrant le roman).

46 - **Den** : imaginaire.

47 - **Bel** : imaginaire / imaginaire ///

48 - **P** : c'est une histoire imaginaire ///

49 - **EEE** : imaginaire ///

De ce qui précède, nous remarquons que la situation se limite à une tâche concrète pour laquelle l'enseignante a une idée bien précise du but à atteindre.

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

#### **IV -2-4- L'Enrôlement**

Pour le processus de soutien, la fonction de l'enrôlement engagée par l'enseignante consiste à entreprendre l'engagement des élèves vers la réalisation de l'activité. L'enseignante donne des objectifs et le sens de l'activité. Elle la resitue dans le temps, par rapports aux projets.

Ex. (à propos du document montré) comme le montrent les tours de parole suivants :

1- **P** : *On va commencer donc par bon /// très bien /// Que représentent pour vous ces documents > Que représentent pour vous ces documents > Oui Z >*

2- **Z** : journal.

5 - **P** : *c'est un journal /// très bien /// Et ça c'est quoi > (en montrant une revue)*

6 - **EEE** : magazine / magazine ///

11- **P** : *Il y a quelque chose d'écrit /// c'est un >*

12- **E** : roman

23 **P** : *c'est un journal /// très bien /// Ce deuxième document > C'est une  
/// revue / c'est une revue < un magazine / très bien /// Et ce troisième  
document >* (en montrant un livre)

24- **N** : un livre.

29 - **P** : *c'est un roman /// Très bien / Alors / maintenant / quel est le  
contenu > Généralement que trouve t-on > que trouve t-on dans un  
journal >*

30 - **EEE** : des affiches / des affiches ///

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

Donc, l'enseignante engage l'intérêt et l'adhésion des élèves et s'efforce de soutenir leur intérêt par rapport à la tâche demandée.

#### **IV -2-5 - Réduction des degrés de liberté**

Pour cette fonction, la situation est complexe mais pensée avec des aides pour mener les élèves vers une réalisation de l'activité ayant comme support, la description d'un autre élève. Ces aides sont produites dans le cadre d'un étayage entre les différents actants.

L'activité est en lien avec la zone de proche développement de l'élève. Il y a une participation variée de plusieurs élèves. C'est ce que Bruner appelle l'étayage interactionnel comme l'indique cette séquence recueillie dans le corpus :

61 **P** : noirs /// *Comment ils sont ses yeux >*

62 **EEE** : noirs / noirs ///

63 **P** : *et son visage / comment il est >*

64 - **EEE** : noir / timide / noir / rond / long ///

65 - **M** : long

66 - **P** : *il a le visage long /// Qu'est-ce je suis entrain de faire là >*

67 - **M** : citer / dessiner ///

68 - **P** : *oui Derradji* >

69 - **Der** : une face.

70 - **P** : *c'est une face.*

71 - **Tad** : je fais une description de euh ///

72 - **P** : *je suis entrain de /// décrire /// donc je fais la description de /// Tadjine /// D'accord* >

73 - **EEE** : xxxxxxxx regarder xxxxxxxx

74 **P** : *voilà / donc je fais sa description /// Alors / là / c'est une / là /qu'est ce que je suis entrain de décrire* > **Son** >

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

75 - **Bel** : son physique.

76 - **P** : *Oui* > *Belaroussi* >

77 - **Bel** : son physique.

78 - **P** : *son physique / très bien / si je vous dis /// Tadjine est un garçon turbulent et il est brillant ///*

79 - **Med** : psychique / xxx.

80 - **P** : *Oui / Meddour* > *Psychique* > *Donc / au lieu de psychique / qu'est-ce qu'on dit* >

81 - **Med** : morale.

82 - **P** : *morale / une description morale /// D'accord* > *Donc / je peux donc / dans une histoire / je peux raconter : et je peux* > **Dé** : >

83 - **EEE** : décrire ///

84 - **P** : *décrire / très bien // d'accord (rires) xxx très bien / donc voilà / maintenant / dans une description / alors / tout à l'heure / j'ai dit /// il est grand / il est petit / donc / là / c'était une description physique /// J'ai dit qu'il est brillant mais il est turbulent /// etc /// Donc / là / j'ai fais une description morale /// Dans une description morale / alors / quand j'ai dit /// il est brillant / est-ce que c'est un point positif ou négatif pour lui* >

85 - **EEE** : positif / positif ///

86 - **P** : *ça / c'est une > Comment on appelle ça > Une >*

87 - **E (g)** : avantage.

88 - **P** : *au lieu d'avantage > Quelqu'un de brillant / gentil / c'est une > Qua // li //*

89 - **EEE** : Qualité / qualité ///

90 - **P** : *c'est une qualité /// Quand je dis /// il est turbulent / il est méchant / c'est un > oui Derradji >*

91 - **Der** : c'est un défaut

92 - **P** : *c'est un défaut / très bien ///*

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

#### **IV -2-6 - le Maintien de l'orientation et signalisation des caractéristiques déterminantes**

Pour la séquence ci-dessous indiquée, l'enseignante essaye d'encourager et de maintenir les élèves dans la tâche. Elle souligne ce qui lui semble pertinent pour y arriver à la réalisation du travail convoité. Elle ne laisse pas continuer un élève qui s'engage sur une mauvaise voie et elle l'interrompt afin de le guider et le mener vers la bonne voie. Elle aide à la verbalisation de ce que l'élève croit devoir dire et l'aide à prendre conscience de ses erreurs. L'élève demande de l'aide et se réfère aux aides données.

138 - **P** : *allez donnez moi d'autres faits <*

138 -**Bel** : le récit historique (à voix basse)

141 - **P** : *oui > le récit >*

142 - **E** : le récit historique.

143 - **P** : *le récit historique / très bien /// (elle écrit au tableau) le récit historique /// encore /// le récit historique / encore < quelqu'un qui raconte sa propre histoire > // comment on appelle ça > // quelqu'un qui raconte sa propre vie >*

144- **Zin** : xxx مترجم / mutardjim / (mot arabe qui désigne le traducteur)

145- **P** : *non < ça c'est la traduction < quelqu'un qui raconte sa vie /// ça commence par / au / auto / oui >*

146- **Ism** : autobiographique.

147- **P** : *auto / biographique /// vous avez une > (en écrivant au tableau) auto / bio / graphie /// très bien /// maintenant / si je vous demande de me donner des exemples / pour des genres ou des types de récits fictifs ///*

148- **E 1** : xxx

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

149- **E 2** : xxx

150- **P** : *l'écrivain / c'est celui qui a écrit.....moi je parle de genre Belaroussi < genre > eh // ou type > eh ///*

151- **Bel** : le roman.

152- **P** : *roman /// très bien / roman / d'accord.*

153- **E** :xxx

154- **P** : *oui > oui > /// oui > eh> (elle cherche le nom de l'élève)*

155- **E (f)** : Hadjer

156- **P** : *oui Hadjer (prénom de l'élève -fille-)*

157- **Had** : le conte.

158- **P** : *les contes /// très bien /// ce sont des récits fictifs // ensuite > // qu'est-ce que vous avez encore > donnez d'autres exemples <*

159- **Had** : les bandes dessinées.

160- **P** : *les bandes dessinées /// très bien /// encore <*

161- **Tad** : les films (à voix basse).

162- **P** : *oui > Tadjine > /// les >*

163- **Tad** : les films.

164- **P** : *les films // les bandes dessinées // les films // les films > /// comment on regarde les films >*

165- **Mef** : poésie ///

166- **P** : *la poésie / oui /// elle peut-être imaginaire aussi // elle peut avoir une part / oui > /// elle est fictive / elle est imaginaire /// très bien /// maintenant / si on passe à la description de ce qui au tableau >*

167- **E** : les histoires xxx

168- **P** : *le théâtre / vous voulez dire oui < le théâtre / où c'est généralement on raconte des histoires d'une adaptation soit des remords /// D'accord > allez < maintenant pour la description / qu'est-ce qu'on peut décrire >*

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

169- **Tad** : madame / une personne.

170- **P** : *tout à l'heure / qu'est ce que j'ai décrit >*

171- **Den** : une personne.

172- **P** : donc Tadjine est une > personne.

173- **Den** : une personne.

174- **P** : *donc on peut décrire > une personne /// qu'est ce qu'on peut décrire aussi >*

175- **EEE** : [xxx] chevauchement xxx

176- **P** : ne parlez pas tous ensemble <

177- **EEE** : xxx paysage xxx paysage xxx

178- **P** : *comment on appelle ça > un >*

179- **Bel** : un lieu.

180- **P** : *un lieu / très bien.*

181- **Bel** : un objet.

182- **P** : *un objet < donc / on peut décrire une personne / un objet / ou un lieu /// (en écrivant au tableau) un objet ou un lieu /// très bien / maintenant / dans la description / or quand il s'agit de la description d'une personne >*

Donc, dans cette interaction situationnelle de classe, l'enseignante essaye d'amener l'élève à résoudre un problème qu'il ne sait résoudre seul. Elle prend en charge les éléments de la tâche que l'élève ne peut réaliser seul et le guide à l'aide et à travers des « modèles d'échange ». Elle s'assure de l'adhésion de l'élève à une tâche donnée, du maintien de son orientation vers la réalisation de cette tâche, de la simplification éventuelle d'une tâche si celle-ci est trop complexe, etc. Le rôle du tuteur consiste donc à repérer les possibilités actuelles de l'élève pour y ajouter l'aide dont il a besoin.

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

#### **IV-2-7- Le Contrôle de la frustration**

Pour mettre en œuvre cette fonction, l'enseignante doit trouver le milieu adéquat entre ses interventions et la part d'autonomie laissée aux élèves. Elle peut montrer une façon de réaliser le travail demandé pour que l'élève puisse l'imiter. L'élève relit plusieurs fois les passages du texte et utilise les remarques de l'enseignante pour contrôler ses verbalisations. Il modifie et corrige ses erreurs. Il consulte le texte et peut demander de l'aide même à un camarade.

*379- P : la célébra / & très bien Tadjine / la célébration d'un > / [d'un mariage] mariage / donc il s'agit d'une > fête /// très bien /// donc / on va dire > il s'agit d'une invitation à un mariage /// il s'agit / (en écrivant en même temps) il s'agit d'une invitation & alors vous laissez une page là pour euh les deux poèmes- il s'agit d'une invitation - chut - il s'agit d'une invitation à un mariage ou une célébration d'un mariage/ d'une invitation à un mariage /// qui dit mariage dit invités / fête...ect d'accord > [xxxx] Tadjine < arrêtes < tes histoires < /// alors / vous suivez < / je vais lire le texte / suivez je vais lire le texte /// votre*

attention s'il vous plait > /// *l'Invitation* /// ( elle lit le texte) bouh mma,  
(rires) (commentaires) /// *allez quelqu'un peut lire le texte* > /// *Tadjine*  
< *tu lis plus fort* < *très fort Tadjine* <

380 - **Tad** : *trois visiteuses (en prononçant le t québécois) trois euh vise euh visiteuses (t québécois)*

381 - **P** : *tu es un sétifien maintenant' (rires) trois visiteuses.*

- **Tad** : trois visiteuses s'enfuirent de maison en maison /// euh un crieur public sillonna la ville /// pour annoncer les noces /// *Aïni* et ses trois enfants / *Aouicha* / *Omar* / *Meriem* devaient passer la nuit chez tante

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

*Hasna* /// le garçon se refusa d'abord à l'admettre/ ce qu'on avait parler de ce mariage /// dans l'esprit d'Omar / il faisait partie de ces événements dont on se m euh gargarise jusqu'à la...guérison /// mais qui ne saurait da...ah avoir lieu /// c'est trop beau/trop grand dans les projets /// par-dessus le marché / *Aouicha* revenait de là-bas/et leur euh zé./ zénumérer les plats qu'on préparait /// *Aïni* et les petits qui n'écoutaient/ n'en croyaient pas leurs yeux euh /// leurs oreilles /// *Aouicha* se mit à jurer /// ils savaient bien cons euh / conserver tout cela dans les mariages riches /// mais qu'ils fussent du monde des invités / voila qui euh / confondait leur imagination /// du coup / l'importance de ces épousailles / se fit hallucinante ///

Donc, l'enseignante joue le rôle de guide-tuteur pour la régulation des échanges entre élèves. Elle les incite à justifier leurs comportements, à se corriger mutuellement et à expliquer aux autres leur propre point de vue. Elle reformule certaines interventions des élèves. Une telle situation instaure des interactions de guidage à un double niveau. D'une part, les élèves travaillent souvent entre eux, en duels asymétriques, ce qui permet au plus experts d'aider

les plus novices dans leur progression ; d'autre part, l'enseignante agit comme tuteur.

Ses interventions de guidage peuvent être classées en quatre catégories :

- reformulations et explications;
- invitations à l'explication et demandes de certitude ;
- rappels de l'attention, encouragements... ;

Nous constatons aussi en T.380 que l'apprenant fait de l'humour en prononçant le « t » québécois et le commentaire appréciatif de l'enseignante en T.381 qui semble détendre l'atmosphère de toute la classe.

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

Ce qui aide les élèves et les motive à travailler davantage et en même temps éviter la monotonie

#### **IV-2-8- les réparations métanarratives**

L'activité proposée dans cette séquence permet à chaque élève qui le désire, d'exprimer son ressenti sur le mot demandé. Mais c'est aussi une activité marquée par son irréversibilité et son imprévisibilité qui lui donnent l'apparence d'une création ouverte, spontanée et non programmée. Elle ne vaut pas seulement par elle-même mais trouve sa finalité et son sens dans une transaction intersubjective ayant pour cadre les réparations métanarratives qui rythment l'oralité:

258 - **P** : *donc / c'est un écrivain algérien < / d'une très grande réputation < / d'accord > c'est un des symboles de la littérature algérienne > d'accord > il est né en 1920 à Tlemcen /// est c que euh :vous avez > quelques ptites re - ///*

259 - **EEE** : ( دار السبيطار دار السبيطار دار السبيطار ) /dār sbitār/ /dār sbitār/ /dār sbitār/ (mot arabe qui désigne la maison de l'hôpital)

260 - **Mef** : (دار السبيطار) /*dār sbitār*/ (mot arabe qui désigne la maison de l'hôpital) ///

261 - **P** : *en français* < la >

262 - **Tad** : la maison / la maison d'hôpital / la maison ///

263 - **Den** : *la Grande maison*

264 - **P** : Deneche > ne parlez pas tous ensemble < Deneche <

265 - **Den** : la Grande maison

266- **P** : *la Grande maison* > qu'est ce qui y a écrit ici > (en montrant la couverture du roman)

267- **Sof** : *la chaleur*

268 – **Tad** : *non* < *c'est pas la chaleur*<

269 – **Sof** : *le feu*

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

270– **Den** : *l'incendie*

271- **P** : *l'Incendie* > *oui Denneche* ///

272- **EEE** : xxxxxx (rires)xxxxxx

273- **P** : *l'Incendie* > *puis il y a quoi encore* > *alors / il a écrit une trilogie qui est très très réputée / La Grande maison / L'Incendie* > *d'ailleurs ça été adapté & c'est un roman qui a été adapté à la télévision* > *donc vous avez La Grande maison* >

Donc, dans cet extrait, l'enseignante laisse ouverte une discussion sur une erreur commise par une élève afin d'obtenir une interprétation plus acceptable du mot incendie (non la chaleur et le feu), adapté du roman de Mohamed DIB « L'Incendie ». En revenant sur l'équivoque du mot Incendie confondu avec chaleur et feu, l'enseignante essaye d'anticiper sur la complexité et l'équivocité possibles des lexèmes utilisés. L'étayage donc, consiste à concrétiser ou à désambiguïser des mots ou des lexèmes et finalement à maintenir une caractéristique d'ensemble aux éléments de la tâche présentée. L'enseignante prévoit les difficultés des élèves, leur manque de vigilance ...

#### IV-2-9- L'étayage et la production de l'élève

Dans la séquence ci-dessous, nous observons un moment significatif autour du mot « Nouvelle », forme qui ne semble pas faire partie du répertoire langagier de Den (fille).

L'enseignante tente d'agir sur la production verbale de cette élève qui se trouve en difficulté avec le mot *Nouvelle*. De son côté, l'élève réagit à cette tentative de structuration linguistique de manières différentes.

276 - **P** : c'est un > personnage très bien /// donc vous avez *La Grande maison* : / *le Métier à tisser* : / et *L'Incendie* qu'on applait la trilogie de l'Algérie /

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

d'accord > et un de ses romans a été adapté à la télévision algérienne que euh / qu'on a vu i y quelques années /// très bien /// est ce que vous connaissez d'autres titres euh > est c'que vous connaissez d'autres ouvrages > /// alors / est c qu'il a écrit que des romans > qu'est c qu'il a écrit aussi >

277 - **Sar** : poésie

278 - **P** : *il a écrit* /// *donc* / *il a écrit dans différents genres* > *roman* >

279 - **Den** : des livres / poésie

280 - **P** : *poésie* >

281 - **Den** : nouveau

282 - **P** : *attendez* < *vous avez dit quoi Den* >

283 - **Den** : le magasin /// euh /// nouveau /// euh

284 - **P** : *bien sûr/ on a parlé du roman/ de la poésie / et il nous quoi encore*>

285 - **Den** : la nouveau

286 - **P** : *bien sûr / ce qui récent c'est* >

287 - **Den** : la nouvelle madame

288 - **P** : *des nouvelles > très bien / donc même aussi il a écrit pour le théâtre /// très bien / donc première information que vous donne cette affiche / le nom de l'auteur (en écrivant au tableau) / le nom de l'auteur / ensuite / quelle autre information >*

L'élève réalise un mouvement d'autostructuration. Elle réagit à l'intervention de l'enseignante. Mais nous avons l'impression qu'elle construit son énoncé syllabe par syllabe. Ensuite, l'enseignante recourt à l'étayage des productions linguistiques de *Den* parce qu'elle est en difficulté linguistique et elle ne pouvait plus avancer puisqu'elle n'a pas saisi le terme *Nouvelle* ou bien, elle l'a oublié. Comme il peut aussi s'agir d'une confusion, d'une équivoque entre deux termes : Nouvelles, nouvelle (neuve) et nouveau (neuf). Et là, l'enseignante la guide en employant le mot *récent* afin de la conduire vers le mot correct demandé.

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

### IV-3- Le tutorat

Le Principe du tutorat est que l'enseignante (la tutrice) connaît déjà la réponse et peut aider l'élève qui est dans une situation d'apprentissage, sans apporter la réponse.

Dans la séquence suivante, l'enseignante se garde de donner la solution, mais elle essaye seulement d'expliquer à l'élève (le tutoré) comment qu'il doit s'y prendre pour réussir par lui-même. Comme le montrent, en particulier, les tours de parole 147 et 148.

**145 - P** : *le récit historique / très bien /// (elle écrit au tableau) le récit historique /// encore /// le récit historique / encore < quelqu'un qui raconte sa propre histoire > // comment on appelle ça > // quelqu'un qui raconte sa propre vie >*

**146 - Zin** : *xxx مترجم / mutardzim / (mot arabe qui désigne le traducteur)*

147 - P : *non < ça c'est la traduction < quelqu'un qui raconte sa vie /// ça commence par / au / auto / oui >*

148 - **Ism** : *autobiographique.*

149 - P : auto / biographique /// vous avez une > (en écrivant au tableau)  
auto / bio / graphie /// très bien /// maintenant / si je vous demande de me  
donner des exemples / pour des genres ou des types de récits fictifs ///

#### **IV-4- Le rôle de l'enseignante et interaction de tutelle**

Pour cette séquence nous pouvons dire que dans l'interaction entre l'enseignante et l'élève, l'enseignante essaye d'aider ce dernier à trouver la bonne réponse qu'il ne sait trouver seul. Elle prend donc en charge les éléments de la tâche que l'élève ne peut réaliser tout seul et le guide à l'aide et à travers des « modèles d'échange ». Elle s'assure de son adhésion à la tâche donnée,

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

dans le but de maintenir son orientation vers la réalisation de cette tâche, de la simplification éventuelle d'une tâche si celle-ci est trop complexe, etc. Comme le montre les tours de paroles 190,193.

186 - P : donc / qu'est ce que je décris chez cette personne > qu'est ce que je vais décrire > /// chez cette personne >

187 - M : physique / madame.

188 - P : oui > Maansri >

189 - Maa : son physique / son côté moral / rides

190 - P : *son physique > et son > moral*

191 - Aya : son coté moral xxx

192 - Maa : son caractère moral.

193 - P : oui > *son caractère* / donc / *son moral* /// donc / *on aura une description / physique* / (en écrivant au tableau) et *description morale*

(j'écris -e- « morale » parce qu'il s'agit d'une description) / *d'accord* >  
*description physique et morale* / donc / dans le physique qu'est-ce que je  
vais décrire > /// dans son physique >

A partir de cet exemple, nous pouvons dire que le rôle du tuteur (l'enseignante) consiste donc, à repérer les possibilités actuelles de l'élève pour y ajouter l'aide dont il a besoin.

#### **IV-5- Conclusion**

En somme, notre travail a abouti à l'analyse d'une séquence didactique centrée sur l'acquisition de la compétence de communication orale en français langue étrangère où le support est une séquence d'enregistrement d'un cours de langue française.

Chapitre IV \_\_\_\_\_ Analyse du corpus

Au regard de l'analyse présentée dans ce travail, et dans une perspective qui ne peut s'abstraire des théories communicationnelles rappelées précédemment, il nous a semblé important d'en revenir au rôle de l'enseignant dans l'acquisition de la compétence de communication orale, en particulier en classe de français langue étrangère (FLE). Car c'est à lui de déterminer la tâche à accomplir, donner la consigne initiale adapter les tâches à la situation, aider les élèves et finalement évaluer leurs productions orales puisque la majorité de ces derniers n'ont pas une compétence de communication orale suffisante.

Donc, l'enseignant est amené à changer de rôle : ce n'est plus lui le détenteur, le diffuseur de tous les savoirs, mais il devient un "interactant". Il doit être selon nous un participant, un modèle.

Comme il est nécessaire de rappeler que la notion de l'étayage empruntée à la théorie sociocognitive de Bruner s'applique plus ou moins à la description et à l'interprétation des situations observées. S'il semble difficile de la mettre en évidence de manière convaincante dans une situation de classe lors de

l'acquisition de la compétence de communication du français langue étrangère (FLE), elle permet plus ou moins un éclairage théorique important sur les productions en langue française des élèves dans une situation de classe.

---

*Conclusion générale*

#### **IV- Conclusion Générale**

En classe de langue étrangère, l'enseignant met en œuvre des conduites pédagogiques adaptées à son public et à l'image qu'il se fait de celui-ci et de la langue qu'il enseigne. Ainsi, nous pouvons affirmer que dans toute situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant choisit, parmi les conduites d'enseignement dont il dispose, celles qui lui semblent les mieux adaptées dans un contexte donné. L'ensemble de ces conduites, permettant à l'enseignant de maximaliser la bonne passation des savoirs et des savoir-faire en langue cible chez les apprenants, fait partie de ce que **Cicurel** a appelé le *schéma facilitateur* (1994) *qui consiste à présenter les connaissances en langue cible de façon à ce que le groupe- apprenant puisse les acquérir* (Cicurel . 1994,pp.103).

Dans cette contribution, nous nous proposons de réfléchir sur une notion plus étendue des processus d'étayage qui tienne compte à la fois de la réciprocité dans la construction des espaces acquisitionnels et de la pluralité des dimensions (linguistiques, pragmatiques, socio-culturelles) constitutives de ces espaces, des apprentissages et des compétences langagières. Une analyse d'interactions dans des dispositifs oraux en classe de français et d'anglais et même d'arabe servira à étayer cette notion.

Pour conclure, nous allons en revenir au rôle de l'enseignant, qui ne semble plus aussi central que dans la classe traditionnelle. Mais trois rôles essentiels lui restent dévolus :

- c'est lui qui détermine la tâche à accomplir, qui donne la consigne initiale;
- c'est souvent lui qui adapte les tâches à la situation ;
- pendant la réalisation de la tâche, il aide les élèves quand ils le demandent (avec la possibilité de consacrer plus de temps à ceux qui ont des problèmes) ;

---

*Conclusion générale*

- c'est lui qui devra finalement évaluer les productions orales des élèves, car la majorité des élèves n'ont pas une compétence de communication orale suffisante.

Donc, l'enseignant est amené à changer de rôle : ce n'est plus lui le détenteur, le diffuseur de tous les savoirs, mais il devient un "interactant". Il doit être selon nous un participant, un modèle.

Il est important aussi d'inciter les enseignants à trouver des tâches intéressantes à faire réaliser par les élèves, et une présence sans faille pour ce qui concerne le soutien et l'évaluation.

Nous avons considéré que la pratique d'enseignement majoritaire aujourd'hui en Algérie est le cours dialogué (largement décrit au fil des pages

de ce mémoire). Pour le prouver, il faudrait établir une étude statistique extrêmement lourde et ambitieuse. Pour notre part, nous nous sommes basé sur notre connaissance de l'institution scolaire, confirmée auprès de différentes personnes du domaine de l'enseignement (enseignants du primaire, du collège, du secondaire et même ceux de l'université et les inspecteurs,) et par l'analyse des séquences enregistrées dans la classe.

Nous soulignerons simplement pour terminer que les compétences ou capacités langagières qu'il faut acquérir incarnent les différents composants de l'objectif visé et se répartissent en une échelle, à son sommet figure la capacité à communiquer, qui constitue le projet de tout élève et le devoir de tout enseignant.

En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, celui-ci peut faire l'objet d'une étude de cas puisqu'il comprend en soi des problématiques et des interrogations qui lui sont propres. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la nature de la communication en enseignement

---

*Conclusion générale*

d'une langue étrangère. Souhaitons-nous le développement d'une compétence de type «linguistique», axée principalement sur l'apprentissage des systèmes grammaticaux, lexicaux, phonétiques et sémantiques d'une langue ? Ceci d'une part, de l'autre part, voulons-nous pour nos élèves le développement d'une véritable compétence de communication (orale), d'une compétence langagière intégrant les dimensions sociolinguistiques, discursives et culturelles de la langue cible ? A l'évidence la réponse est oui, mais sa mise en application n'est pas aussi simple et nécessite une bonne réflexion et une bonne volonté d'agir.

Ainsi, au terme de ce travail, nous éprouvons un sentiment partagé : d'un côté nous sommes satisfait par tout le chemin que nous avons parcouru, mais de

l'autre côté, nous avons l'impression d'avoir ouvert une plaie que nous laissons ouverte. Et nous nous demandons si c'est le cas de toute recherche ?

Pour terminer, nous vous offrons cette citation adaptée de Charles Hermite.

*« L'admiration, a-t-on dit, est le principe du savoir; je m'autoriserai de cette pensée pour exprimer le désir qu'on fasse la part la plus large, pour les étudiants, aux choses simples et belles. »*

*Charles Hermite*

---

*Annexes*

Annexes -

Le Corpus :

1/ LES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

**Numérotation** : repérage des tours de parole

**P** : enseignante

**Elève** : initiales nom ou prénom

**E** : Elève non identifié

**EEE** : Plusieurs élèves parlant en même temps

**x ou xxx** : Séquences non identifiables, segments incompréhensibles (selon la longueur)

/ : Pause courte

// : Pause moyenne

/// : Pause longue

> : Intonation montante

< : Intonation descendante

: Allongement d'une syllabe

[ ] : Chevauchement de parole

= : Interruption

() : Commentaires

& : Enchaînement rapide

- : mot non intégralement identifié : ex tra-

Les conventions de transcription sont inspirées de Estelle VERSTRAETE  
( *RECHERCHES*, revue de didactique et de pédagogie du français, Lille, n°  
33, 2000)

---

*Annexes*

## 2/ CORPUS

1 - **P** : On va commencer donc par bon /// très bien /// Que représentent pour vous ces documents> Que représentent pour vous ces documents > Oui **Z** >

2 - **Z** : journal.

3 - **P** : Ne parlez pas tous ensemble < heih > Une voix plus forte < essayez de parlez plus fort < **Z** < ça c'est quoi > (*En montrant un journal*) /// sans problème vous parlez fort<

- 4 - **Z** : journal ///
- 5 - **P** : c'est un journal /// très bien /// Et ça c'est quoi > (*en montrant une revue*)
- 6 - **EEE** : magazine / magazine ///
- 7 - **P** : magazine / une revue / et ça c'est quoi > (*en montrant un livre*)
- 8 - **E** : un livre ///
- 9 - **P** : un livre hein < Donc / quelle est la nature de ce livre >
- 10 (*Murmures, hésitations...*)
- 11 - **P** : Il y a quelque chose d'écrit /// c'est un >
- 12 - **E** : roman.
- 13 - **P** : essayez de participer < il y a ceux qui disent /// celui qui veut ajouter quelque chose / il n'a qu'à prendre la parole /// vous prenez la parole hein sans problème vous parlez fort < allez y <
- 14 - **E** : c'est un roman/un roman
- 15 - **P** : c'est un roman / très bien /// Alors / maintenant / si je vous dis quel est le contenu > quel est le contenu de /// allez < on peut commencer > alors / je reprends // que représentent ces documents pour vous > que représentent ces documents >
- 16 - **Tad** : le magasin

---

*Annexes*

- 17 - **P** : **هيا** /*haja*/ (mot arabe qui signifie allez-y) < alors> d'abord ce document (en montrant un journal) /// C'est quoi ce document >
- 18 - **Bel** : c'est un journal ///
- 19 - **P** : pas tous ensemble < **Bel** <
- 20 - **Bel** : un journal ///
- 21 - **P** : c'est un >
- 22 - **Bel** : un journal.
- 23 - **P** : c'est un journal /// très bien /// Ce deuxième document > C'est une /// revue / c'est une revue < un magazine / très bien /// Et ce troisième document > (en montrant un livre)

- 24 - **N** : un livre.
- 25 - **P** : Alors / c'est un livre > vous avez quelque chose inscrit ici sur le livre >
- 26 - **E** : un roman.
- 27 - **P** : c'est un > c'est un >...
- 28 - **E** : roman.
- 29 - **P** : c'est un roman /// Très bien / Alors / maintenant / quel est le contenu > Généralement que trouve t-on > que trouve t-on dans un journal >
- 30 - **EEE** : des affiches / des affiches ///
- 31 - **P** : Alors qu'est ce qu'on fait dans un journal généralement >
- 32 - **Tad** : on informe les gens
- 33 - **P** : Tadjine < C'est pour euh >
- 34 - **Tad** : informer
- 35 - **P** : Informer /// Très bien /// Donc / quel type d'information peut-on trouver > Quel type d'information / dans un journal >
- 36 - **E** : des informations politiques
- 37 - **P** : politiques >

---

*Annexes*

- 38 - **E** : les faits divers.
- 39 - **P** : les faits divers >
- 40 - **E** : sportives.
- 41 - **P** : Donc / plusieurs types d'informations /// Très bien / dans cette revue là / à quel genre vous vous attendiez > euh > d'abord / vous allez vous attendre à quel genre d'information ici >
- 42 - **Tad** : Madame < madame < nous avons un genre d'information qui concerne la science.

- 43 - **P** : on / on / on raconte /// Donc / on raconte /// Très bien /// Mais  
comme si je vous dis quelle est la différence entre ces informations là >  
Alors / dans le journal / il y a des informations / mais quelle est leur  
nature > quelle est la différence > /// oui >
- 44 - **Den** : les informations réelles.
- 45 - **P** : des informations réelles /// Et ici > (en montrant le roman).
- 46 - **Den** : imaginaire.
- 47 - **Bel** : imaginaire / imaginaire ///
- 48 - **P** : c'est une histoire imaginaire ///
- 49 - **EEE** : imaginaire ///
- 50 - **P** : Meftouh < oui >
- 51 - **Mef** : une euh / une euh /// une euh /// réalité.
- 52 - **P** : on demande qu'est-ce qu'on raconte.
- 53 - **Mef** : une euh // une euh // une conte / un conte / histoire ///
- 54 - **P** : une histoire /// On raconte une histoire /// Cette histoire / elle est >
- 55 - **Mef** : réelle ou euh /// imaginaire.
- 56 - **P** : est-ce qu'elle est réelle >
- 57 - **Mef** : réelle / madame ///
- 58 - **Den** : elle est imaginaire (à voix basse)
- 59 - **P** : elle est > Oui Deneche >
- 60 - **Den** : elle est imaginaire.

---

*Annexes*

- 61 - **P** : imaginaire / donc / dans ce type de document / généralement / on /  
on a des informations / mais ces informations qui sont différentes /// Est-  
ce que différentes / alors / pour le journal et le magazine là > (en les  
montrant) ce sont des informations réelles / elles appartiennent à notre  
réalité /// Le roman / ce sont /on raconte généralement une histoire qui est  
fictivement /// D'accord / fictive /// C'est une histoire qui est fictive / qui  
n'est pas réelle /// D'accord > bon / bon / donc / voila /// Maintenant / si  
je vous dis / & Tadidjine < tu viens ici > / Alors / si je vous dis / Tadjine

c'est un garçon / par rapport à moi / il est grand /// Qu'est ce qu'il porte  
Tadjine > Un jeans / un pull-over / un tablier /// Alors / comment il a ses  
ch'veux > Quelle est la couleur de ses ch'veux >

62 - **EEE** : noirs / noirs ///

63 - **P** : noirs /// Comment ils sont ses yeux >

64 - **EEE** : noirs / noirs ///

65 - **P** : et son visage / comment il est >

66 - **EEE** : noir / timide / noir / rond / long ///

67 - **M** : long

68 - **P** : il a le visage long /// Qu'est-ce je suis entrain de faire là >

69 - **M** : citer / dessiner ///

70 - **P** : oui Derradji >

71 - **Der** : une face.

72 - **P** : c'est une face.

73 - **Tad** : je fais une description de euh ///

74 - **P** : je suis entrain de /// décrire /// donc je fais la description de ///  
Tadjine /// D'accord >

75 - **EEE** : xxxxxxxx regarder xxxxxxxx

76 - **P** : voila / donc je fais sa description /// Alors / là / c'est une / là /qu'est  
ce que je suis entrain de décrire > Son >

77 - **Bel** : son physique.

---

*Annexes*

78 - **P** : Oui > Belaroussi >

79 - **Bel** : son physique.

80 - **P** : son physique / très bien / si je vous dis /// Tadjine est un garçon  
turbulent et il est brillant ///

81 - **Med** : psychique / xxx.

82 - **P** : Oui / Meddour > Psychique > Donc / au lieu de psychique / qu'est-  
ce qu'on dit >

83 - **Med** : morale.

- 84 - **P** : morale / une description morale /// D'accord > Donc / je peux donc / dans une histoire / je peux raconter : et je peux > Dé : >
- 85 - **EEE** : décrire ///
- 86 - **P** : décrire / très bien // d'accord (rires) xxx très bien / donc voilà / maintenant / dans une description / alors / tout à l'heure / j'ai dit /// il est grand / il est petit / donc / là / c'était une description physique /// J'ai dit qu'il est brillant mais il est turbulent /// etc /// Donc / là / j'ai fais une description morale /// Dans une description morale / alors / quand j'ai dit /// il est brillant / est-ce que c'est un point positif ou négatif pour lui >
- 87 - **EEE** : positif / positif ///
- 88 - **P** : ça / c'est une > Comment on appelle ça > Une >
- 89 - **E (g)** : avantage.
- 90 - **P** : au lieu d'avantage > Quelqu'un de brillant / gentil / c'est une > Qua // li //
- 91 - **EEE** : Qualité / qualité ///
- 92 - **P** : c'est une qualité /// Quand je dis /// il est turbulent / il est méchant / c'est un > oui Derradji >
- 93 - **Der** : c'est un défaut
- 94 - **P** : c'est un défaut / très bien ///
- 95 - **EEE**: xxxxxxxxxx

---

*Annexes*

- 96 - **P** : Alors / très bien /// Donc / aujourd'hui / nous allons commencer un nouveau projet / donc / on va parler du > Donc / vous avez dit tout à l'heure pour le roman > pour le roman > qu'est-ce qu'on fait dans un roman >
- 97 - **E** : on cite.
- 98 - **P** : on raconte // qu'est-ce qu'on raconte >
- 99 - **E** : une histoire.

- 100 - **P** : une histoire / Donc / aujourd'hui / nous allons parler du récit //  
 donc /// (elle écrit au tableau en lisant) dans le discours / dans le discours  
 littéraire / dans le discours littéraire / il y a deux actes /// d'accord > le  
 premier acte / qu'est-ce qu'on fait > on >
- 101 - **E** : raconte.
- 102 - **P** : oui > on > qu'est-ce qu'on fait > on >
- 103 - **E (f)** : on apprend.
- 104 - **P** : oui > on >
- 105 - **E (g)** : on apprend.
- 106 - **P** : dans un discours <
- 107 - **EEE** : on raconte / on raconte.
- 108 - **P** : on raconte /// très bien / on / raconte / donc : nous allons xxx  
 alors / le résultat / le résultat de c'qu'on va raconter / on l'appelle le  
 récit /// d'accord > raconter > donnez moi un synonyme du verbe  
 raconter <
- 109 - **EEE** : narrer / narrer / narrer.
- 110 - **P** : narrer / le verbe narrer /// donc / donnez moi le nom < nominalisez  
 le verbe narrer <
- 111 - **EEE** : narration / narration.
- 112 - **P** : narration / très bien / donc narration /// le récit est le résultat de  
 cette narration /// d'accord > D'accord > le fait de raconter / raconter /  
 raconter une suite d'évènements / on va obtenir à la fin un récit /// Et

---

*Annexes*

vous avez dans le récit / alors / il y a l'histoire qui est racontée et vous  
 avez dans la / description / d'accord > la / description /// Très bien / on a  
 dit toute à l'heure / alors / si je reprends > Dans un journal et le roman >  
 [xxxxx] silence < les faits sont réels / réels /// les faits sont >

- 113 - **E** : réels
- 114 - **P** : les faits sont >
- 115 - **EEE** : les faits sont réels.

- 116 - **P** : les faits sont réels // très bien /// et dans le roman > comment ils sont les faits >
- 117 - **E 1** : réels.
- 118 - **E 2** : imaginaires.
- 119 - **E 3** : réels ou imaginaires.
- 120 - **P** : imaginaires > fictifs > euh >
- 121 - **E** : irréels.
- 122 - **P** : irréels / d'abord / donc / ce sont des /// euh / des faits / irréels ou imaginaires /// Donc / dans le récit / nous avons (elle écrit au tableau en même temps) un récit réel et un récit fictif /// Très bien / alors / ça / maintenant / si je vous demande de me donner des exemples de faits réels /// Donnez moi un genre ou on raconte des faits réels < là / vous les avez cités tout à l'heure.
- 123 - **E** : fait divers.
- 124 - **P** : fait divers / très bien /// Le fait divers est un > Oui > Le fait divers est un >
- 125 - **E** : récit.
- 126 - **P** : est un récit >
- 127 - **Elève** : réel.
- 128 - **P** : réel / est un récit réel / donc / vous avez le fait divers // encore < donnez moi d'autres < euh >
- 129 - **Med** : reportage.

---

*Annexes*

- 130 - **P** : le reportage / très bien
- 131 - **Zin** : l'interview (aucune réaction de l'enseignante).
- 132 - **Med** : le commentaire.
- 133 - **P** : oui > oui > (s'adressant à un autre élève)
- 134 - **Ali** : le commentaire.
- 135 - **P** : alors /quel type de commentaire >

- 136 - **E** : xxxx
- 137 - **P** : les commentaires >
- 138 - **Bel** : programme de xxx
- 139 - **P** : oui > oui >
- 140 - **E** : xxxxx
- 141 - **P** : allez donnez moi d'autres faits <
- 142 - **Bel** : le récit historique (à voix basse)
- 143 - **P** : oui > le récit >
- 144 - **E** : le récit historique.
- 145 - **P** : le récit historique / très bien /// (elle écrit au tableau) le récit historique /// encore /// le récit historique / encore < quelqu'un qui raconte sa propre histoire > // comment on appelle ça > // quelqu'un qui raconte sa propre vie >
- 146 - **Zin** : xxx مترجم / *mutardzim* / (mot arabe qui désigne le traducteur)
- 147 - **P** : non < ça c'est la traduction < quelqu'un qui raconte sa vie /// ça commence par / au / auto / oui >
- 148 - **Ism** : autobiographique.
- 149 - **P** : auto / biographique /// vous avez une > (en écrivant au tableau) auto / bio / graphie /// très bien /// maintenant / si je vous demande de me donner des exemples / pour des genres ou des types de récits fictifs ///
- 150 - **E 1** : xxx
- 151 - **E 2** : xxx
- 
- Annexes*
- 152 - **P** : l'écrivain / c'est celui qui a écrit.....moi je parle de genre Belaroussi < genre > eh // ou type > eh ///
- 153 - **Bel** : le roman.
- 154 - **P** : roman /// très bien / roman / d'accord.
- 155 - **E** :xxx
- 156 - **P** : oui > oui > /// oui > eh> (elle cherche le nom de l'élève)

- 157 – **E (f)** : Hadjer
- 158 - **P** : oui Hadjer (nom de l'élève -fille-)
- 159 - **Had** : le conte.
- 160 - **P** : les contes /// très bien /// ce sont des récits fictifs // ensuite > //  
qu'est-ce que vous avez encore > donnez d'autres exemples <
- 161 - **Had** : les bandes dessinées.
- 162 - **P** : les bandes dessinées /// très bien /// encore <
- 163 - **Tad** : les films (à voix basse).
- 164 - **P** : oui > Tadjine > /// les >
- 165 - **Tad** : les films.
- 166 - **P** : les films // les bandes dessinées // les films // les films > ///  
comment on regarde les films >
- 167 - **Mef** : poésie ///
- 168 - **P** : la poésie / oui /// elle peut-être imaginaire aussi // elle peut avoir  
une part / oui > /// elle est fictive / elle est imaginaire /// très bien ///  
maintenant / si on passe à la description de ce qui au tableau >
- 169 - **E** : les histoires xxx
- 170 - **P** : le théâtre / vous voulez dire oui < le théâtre / où c'est généralement  
on raconte des histoires d'une adaptation soit des remords /// D'accord >  
allez < maintenant pour la description / qu'est-ce qu'on peut décrire >
- 171 – **Tad** : madame / une personne.
- 172 - **P** : tout à l'heure / qu'est ce que j'ai décrit >
- 173 - **Den** : une personne.

---

*Annexes*

- 174 - **P** : donc Tadjine est une > personne.
- 175 - **Den** : une personne.
- 176 - **P** : donc on peut décrire > une personne /// qu'est ce qu'on peut  
décrire aussi >
- 177 - **EEE** : [xxx] chevauchement xxx
- 178 - **P** : ne parlez pas tous ensemble <

- 179 - **EEE** : xxx paysage xxx paysage xxx
- 180 - **P** : comment on appelle ça > un >
- 181 - **Bel** : un lieu.
- 182 - **P** : un lieu / très bien.
- 183 - **Bel** : un objet.
- 184 - **P** : un objet < donc / on peut décrire une personne / un objet / ou un lieu /// (en écrivant au tableau) un objet ou un lieu /// très bien / maintenant / dans la description / or quand il s'agit de la description d'une personne >
- 185 - **M** : physique et moral
- 186 - **P** : donc / qu'est ce que je décris chez cette personne > qu'est ce que je vais décrire > /// chez cette personne >
- 187 - **M** : physique / madame.
- 188 - **P** : oui > Maansri >
- 189 - **Maa** : son physique / son côté moral / rides
- 190 - **P** : son physique > et son > moral
- 191 - **Aya** : son coté moral xxx
- 192 - **Maa** : son caractère moral.
- 193 - **P** : oui > son caractère / donc / son moral /// donc / on aura une description / physique / (en écrivant au tableau) et description morale (j'écris -e- « morale » parce qu'il s'agit d'une description) / d'accord > description physique et morale / donc / dans le physique qu'est-ce que je vais décrire > /// dans son physique >

---

*Annexes*

- 194 - **Maa** : Madame <
- 195 - **P** : oui Deneche >
- 196 - **Den** : la taille
- 197 - **P** : oui < / la taille
- 198 - **Den** : la couleur des cheveux
- 199 - **M** : le visage

- 200 - **P** : le visage
- 201 - **EEE** : xxx physique xxx vêtements
- 202 - **P** : donc / ses / vêtement // ses vêtements /// qu'est ce que je peux décrire aussi >
- 203 - **Tad** : les yeux
- 204 - **P** : les yeux / très bien
- 205 - **Den** : les joues / les dents
- 206 - **P** : donc / je vais décrire toutes les parties du corps /// donc / il y aura sa taille / le visage / vous avez aussi ça < (en montrant tout le corps)
- 207 - **Den** : corps / corps
- 208 - **M** : corps
- 209 - **P** : on dit pas corps < ça > (en montrant sa corpulence)
- 210 - **Tad** : l'allure
- 211 - **P** : l'allure > /// oui ça < (en montrant le corps) ou la >
- 212 - **M** : corpulence
- 213 - **P** : corpulence < corpulence < / d'accord > donc / j'aurais plusieurs éléments à décrire /// c'est cette fonction prise /// d'accord > et dans la description morale qu'est ce que je vais décrire > son > oui >
- 214 - **Z** : xxx caractère.
- 215 - **P** : oui' qu'est ce que je vais décrire > Zertal >
- 216 - **Tad**: mentalité
- 217 - **M** : son caractère.
- 218 - **P** : plus fort **M** <

---

*Annexes*

- 219 - **M** : son caractère.
- 220 - **P** : son > caractère donc / je vais là décrire / son caractère /// son > /// caractère (en écrivant au tableau) d'accord > donc il y aura un aspect psychologique /// donc dans son caractère / et aussi / qu'est ce que je vais décrire > tout à l'heure j'ai dit que Tadjine était un élève turbulent ///
- 221 - **Tad** : qualités et défauts

222 - **P** : très bien / donc je vais décrire aussi ses qualités / qua / li / tés (en écrivant au tableau) et défauts / qualités et défauts /// d'accord > allez < vous notez ça sur votre cahier rapidement < allez < dépêchez vous < ça / c'était un rappel / d'accord > vous avez vu toutes ces choses là < ça c'est un rappel < d'accord > c'est un rappel des choses que vous avez vu en première année et en deuxième année / d'accord >

223 - **Sof** : oui madame

224 - **P** : prenez vos livres à la page 106 et la page 107 < /// donc prenez vos livres à la page 106 et 107 < xxx [xxxxxxxxx] vous avez pliez une euh > une feuille > /// vous l'avez pliée >

225 - **EEE** : oui / oui xxx

226 - **P** : vous l'avez pliée >

227 - **Den** : oui madame

228 - **P** : mettez projet quatre < /// vous laissez d'la place pour parler euh / pour écrire le titre <

229 - **Tad** : ça y est madame

230 - **P** : d'accord<

231 - **EEE** : xxxxxxxx

232 - **P** : alors / pour euh / pour le texte là > pour le récit > donc qu'est c qu'on va > / qu'est c qu'on va avoir comme type de texte > pour le récit >

233 - **War** : narratif

234 - **P** : donc on va avoir un texte > narratif /// et pour la description > quel type de texte on va avoir >

---

*Annexes*

235 - **Tad** : descriptif /// descriptif / descriptif

236 - **P** : Tadjine > un texte >

237 - **Tad** : descriptif

238 - **P** : un texte > des = crip = tif /// d'accord > /// alors / est ce que /// j'attire votre attention sur une chose /// est ce qu'on peut trouver un texte purement descriptif et un texte purement narratif >

- 239 - **Tad** : oui madame
- 240 - **P** : oui > oui > on peut avoir >
- 241 - **Den** : on peut avoir un texte narratif
- 242 - **P** : donc / on peut avoir un mélange comme vient de l'dire votre camarade /// donc on peut avoir un texte narratif et en même temps descriptif /// c'est-à-dire / qu'il y aura un texte qui va dominer par rapport à l'autre /// on peut avoir des séquences descriptives par exemple / et un texte narratif / d'accord > à dominant / pardon / à dominance narratif /// très bien / allez < maintenant / je vous demande d'observez / s'il vous plait > observez cette première couverture < /// observez cette première couverture < quelle est l'information que nous donne cette couverture > quelles sont les différentes informations que vous donne cette première couverture >
- 243 - **Den** : le nom de l'auteur
- 244 - **P** : oui < d'abord /// d'abord vous avez le nom de l'auteur /// alors / il vous dit & il vous dit quelque chose ce nom là > (en montrant le non de l'auteur sur la couverture du livre)
- 245 - **Den** : oui madame / oui / oui
- 246 - **P** : vous le connaissez >
- 247 - **Den** : oui madame / oui madame
- 248 - **P** : c'est un > /// c'est /// eh > Meftouh < oui > c'est un >
- 249 - **EEE** : xxx
- 250 - **P** : c'est un > c'est un grand écrivain >

---

*Annexes*

- 251 - **Tad** : écrivain algérien
- 252 - **P** : algérien /// très bien < alors est ce que vous avez des informations sur Mohamed DIB >
- 253 - **M** : il est mort
- 254 - **P** : oui > il est mort / il est mort / incessamment >
- 255 - **M** : récemment

- 256 - **P** : oui >
- 257 - **Den** : il est né à Tlemcen en mil neuf cent tr // mil neuf cent vingt
- 258 - **P** : donc / c'est un écrivain algérien < / d'une très grande réputation < / d'accord > c'est un des symboles de la littérature algérienne > d'accord > il est né en 1920 à Tlemcen /// est c que euh :vous avez > quelques ptites re - ///
- 259 - **EEE** : ( دار السبيطار دار السبيطار دار السبيطار ) /dār sbitār/ /dār sbitār/ /dār sbitār/ (mot arabe qui désigne la maison de l'hôpital)
- 260 - **Mef** : ( دار السبيطار ) /dār sbitār/ (mot arabe qui désigne la maison de l'hôpital) ///
- 261 - **P** : en français < la >
- 262 - **Tad** : la maison / la maison d'hôpital / la maison ///
- 263 - **Den** : la Grande maison
- 264 - **P** : Deneche > ne parlez pas tous ensemble < Deneche <
- 265 - **Den** : la Grande maison
- 266 - **P** : *la Grande maison* > qu'est c qui y a écrit ici > (en montrant la couverture du roman)
- 267 - **Sof** : la chaleur
- 268 - **Tad** : non < c'est pas la chaleur<
- 269 - **Sof** : le feu
- 270 - **Den** : l'incendie
- 271 - **P** : *l'Incendie* > oui Denneche ///
- 272 - **EEE** : xxxxxx (rires)xxxxxx

---

Annexes

- 273 - **P** : l'Incendie > puis il y a quoi encore > alors / il a écrit une trilogie qui est très très réputée / *La Grande maison* / *L'Incendie* > d'ailleurs ça été adapté & c'est un roman qui a été adapté à la télévision > donc vous avez *La Grande maison* >
- 274 - **Sac** : lalla Aïni
- 275 - **P** : lalla Aïni c'est une euh >

- 276 – **Ali** : c'est un personnage
- 277 - **P** : c'est un >
- 278 - **Ali** : c'est un personnage
- 279 - **P** : c'est un > personnage très bien /// donc vous avez *La Grande maison* : / *le Métier à tisser* : / et *L'Incendie* qu'on applait la trilogie de l'Algérie / d'accord > et un de ses romans a été adapté à la télévision algérienne que euh / qu'on a vu i y quelques années /// très bien /// est ce que vous connaissez d'autres titres euh > est c'que vous connaissez d'autres ouvrages > /// alors / est c qu'il a écrit que des romans > qu'est c qu'il a écrit aussi >
- 280 - **Sar** : poésie
- 281 - **P** : il a écrit /// donc / il a écrit dans différents genres > roman >
- 282 - **Den** : des livres / poésie
- 283 - **P** : poésie >
- 284 - **Den** : nouveau
- 285 – **P** : attendez < vous avez dit quoi Den >
- 286 – **Den** : le magasin /// euh /// nouveau /// euh
- 287 – **P** : bien sûr/ on a parlé du roman/ de la poésie / et il nous quoi encore>
- 288 – **Den** : la nouveau
- 289 – **P** : bien sûr / ce qui récent c'est >
- 290 – **Den** : la nouvelle madame

---

*Annexes*

- 291 - **P** : des nouvelles > très bien / donc même aussi il a écrit pour le théâtre /// très bien / donc première information que vous donne cette affiche / le nom de l'auteur (en écrivant au tableau) / le nom de l'auteur / ensuite / quelle autre information >
- 292 – **Sar** : la situation euh ///

- 293 - **EEE** : la situation / la source / la source
- 294 - **P** : ne parlez pas tous ensemble <
- 295 - **Sar** : la source
- 296 - **Den** : le titre (à voix basse)
- 297 - **P** : oui >
- 298 - **Den** : le titre
- 299 - **P** : le titre de quoi > le titre / du / livre / ou de cet ouvrage < /// quel est l'intitulé >
- 300 - **EEE** : Au café / Au café / Au café
- 301 - **P** : oui > / Zigari >
- 302 - **Zig** : Au café
- 303 - **P** : Au café / très bien /// et ici > qu'est ce qui est écrit ici >
- 304 - **P** : nouvelle :
- 305 - **Tad** : nouvelle
- 306 - **P** : c'est quoi une nouvelle >
- 307 - **Tad** : c'est récent madame
- 308 - **P** : ça veut dire récent Tadjine > /// nouvelle ça veut dire récent >
- 309 - **Den** : le genre / c'est un genre
- 310 - **P** : très bien c'est un genre / li :tté :raire /// c'est un genre de > Deneche > c'est quoi une nouvelle > / tu viens de nous donner la définition : une nouvelle c'est un >
- 311 - **Den** : genre de euh
- 312 - **P** : enlevez genre < / c'est un >
- 313 - **Den** : c'est un récit

---

*Annexes*

- 314 - **P** : c'est un récit /// donc quelle est la différence > /// si je vous dis tout de suite / quelle est la différence entre un roman et une nouvelle >
- 315 - **Sof** : la nouvelle c'est une > /// le roman > il est long /// la nouvelle est euh

- 316 - **P** : très bien / le roman il est volumineux / d'accord > il est très long /  
on peut avoir des romans de mille pages / jusqu'à deux mille pages c'est  
par rapport à l'ampleur / et qu'est ce qu'on peut avoir aussi > et la  
nouvelle comment elle est >
- 317 - **M** : type
- 318 - **Bel** : courte
- 319 - **Ani** : récit
- 320 - **P** : c'est un récit > essayez de construire une euh / < donnez une petite  
définition < donc vous avez récit et court /// alors qu'est ce qu'on peut  
dire >
- 321 - **Tad** : c'est un récit court
- 322 - **P** : très bien / donc la nouvelle est un récit court /// d'accord > la  
différence entre la nouvelle et le roman réside dans la longueur ///  
d'accord > le roman il est vo :lu :muneux d'accord > long et la nouvelle  
quand même elle est courte par rapport /// oui >
- 323 - **Tad** : que la nouvelle est une partie du récit
- 324 - **P** : c'est un récit < qu'est ce que ça veut dire un récit pour vous >  
qu'est ce qu'on fait dans un récit >
- 325 - **Zig** : on décrit
- 326 - **P** : on raconte >
- 327 - **Zig** : on raconte
- 328 - **P** : on raconte et on décrit mais /// euh la chose la plus importante dans  
un récit c'est qu'on raconte /// on raconte quoi >
- 329 - **Den** : une histoire

---

*Annexes*

- 330 - **P** : une histoire < d'accord > et une histoire c'est quoi pour vous > une  
histoire >
- 331 - **Den** : des évènements
- 332 - **Bel** : évènement

- 333 - **P** : oui euh Saadi
- 334 - **Sar** : successive d'évènements
- 335 - **P** : xxxx un personnage qui évolue dans un cadre spatio-temporel /// d'accord > ils existent dans un lieu / dans un temps / plus bien précis /// et on raconte et / il y a des évènements: qui sont reliés entre /// d'accord > allez < maintenant où on passe > alors euh: je euh après on euh après on va résumer / après vous allez écrire et prendre notes /// maintenant vous passez au texte de la page 108 /// vous passez au texte de la page 108 < /// allez < d'abord je vous demande d'observer ce texte < comment il se présente ce texte > /// quels sont les éléments: qui constituent ce texte >
- 336 - **Bel** : madame >
- 337 - **P** : oui >
- 338 - **Bel** : le titre
- 339 - **P** : le titre > hum > [madame] le texte / comment il se présente / le texte >
- 340 - **EEE** : madame / madame
- 341 - **P** : oui euh Leila / Tayeb >
- 342 - **Tayeb** : sous forme de paragraphe
- 343 - **P** : sous forme de paragraphe / très bien / oui > / et à la fin > qu'est ce que vous avez >
- 344 - **Der** : le nom de l'auteur
- 345 - **Bel** : l'écrivain ///
- 346 - **P** : à la fin & à la fin > le nom de >
- 347 - **EEE** : l'écrivain
- 348 - **Bel** : le nom de l'auteur

---

*Annexes*

- 349 - **P** : le nom de > l'auteur [et la source] et vous avez la source:
- 350 - **Tad** : et la page de euh /// madame
- 351 - **P** : la page > et quoi encore >
- 352 - **Tad** : la maison

- 353 - **P** : la maison de quoi >
- 354 - **Tad** : euh
- 355 - **Den** : de collection
- 356 - **P** : de collection > la maison > ou est ce qu'on > ces écrivains [xxx]  
quand ils écrivent / [non madame / la maison ///] il mettent leurs livres  
dans la bibliothèque >
- 357 - **Tad** : non madame
- 358 - **P** : ils les / zéditent /// donc ils les éditent où > dans des maisons > ///  
d'é / di / tion /// d'accord > dans des maisons d'édition /// très bien  
maintnant je vous demande sans lire le texte /// je vous demande à partir  
du titre / et de la source / de me dire de quoi on va parler dans ce texte >
- 359 - **Zig** : madame madame
- 360 - **Bel** : madame
- 361 - **P** : de quoi il s'agit / dans ce texte > [madame madame] de quoi il  
s'agit > [madame madame] et les autres > de quoi il s'agit > [madame]  
oui Tadjine >
- 362 - **Tad** : madame il s'agit =
- 363 - **P** : d'abord / regardez < nous avons le titre / donnez moi l'intitulé <  
donnez moi le titre <
- 364 - **Bel** : *L'Invitation*
- 365 - **Den** : *L'Invitation*
- 366 - **P** : *L'Invitation* / et donnez moi la source <
- 367 - **Tad** : un beau mariage [un beau mariage] un beau mariage
- 368 - **P** : d'abord un beau mariage c'est une nouvelle / vous voyez > c'est  
une nouvelle /// alors vous allez mettre en association ces [madame /

---

*Annexes*

- 369 madame] deux noms / ces deux expressions > un beau mariage / donc  
de quoi on va parler dans ces deux [madame mariage] expressions >
- 370 - **Tad** : madame
- 371 - **P** : oui > Tadjine >

- 372 - **Tad** : madame euh c'euh c'est /// une invitation à un mariage
- 373 - **P** : invitation à un mariage /// qui va inviter qui >
- 374 - **E** : madame euh
- 375 - **Bel** : une dame qu'il va marier / qui va dans mairie faire un mariage
- 376 - **P** : donc / il va y avoir une personne ou plusieurs personnes / qui vont inviter qui > [les gentilles filles] d'autres personnes qui vont inviter qui >e [d'autres personnes] à quoi ils vont les inviter > /// ils vont être inviter à quoi >
- 377 - **EEE** : à un mariage / à un mariage / un mariage
- 378 - **P** : ils vont les inviter >
- 379 - **Tad** : la célébration d'un mariage
- 380 - **P** : la célébras / & très bien Tadjine / la célébration d'un > / [d'un mariage] mariage / donc il s'agit d'une > fête /// très bien /// donc / on va dire > il s'agit d'une invitation à un mariage /// il s'agit / (*en écrivant en même temps*) il s'agit d'une invitation & alors vous laissez une page là pour euh les deux poèmes- il s'agit d'une invitation - chut - il s'agit d'une invitation à un mariage ou une célébration d'un mariage/ d'une invitation à un mariage /// qui dit mariage dit invités / fête...ect d'accord > [xxxx] Tadjine < arrêtes < tes histoires < /// alors / vous suivez < / je vais lire le texte / suivez je vais lire le texte /// votre attention s'il vous plait > /// *l'Invitation* /// (*elle lit le texte*) bouh mma, (rires) (commentaires) /// allez quelqu'un peut lire le texte >/// Tadjine < tu lis plus fort < très fort Tadjine <
- 381 - **Tad** : trois visiteuses (en prononçant le *t* québécois) trois euh vise euh visiteuses (*t* québécois)

---

*Annexes*

- 382 - **P** : tu es un sétifien maintenant' (rires) trois *visiteuses*.
- 383 - **Tad** : trois visiteuses s'enfuirent de maison en maison /// euh un crieur public sillonna la ville /// pour annoncer les noces /// *Aini* et ses trois enfants / *Aouicha* / *Omar* / *Meriem* devaient passer la nuit chez tante

*Hasna* /// le garçon se refusa d'abord à l'admettre/ ce qu'on avait parler de ce mariage /// dans l'esprit d'Omar / il faisait partie de ces événements dont on se m euh gargarise jusqu'à la...guérison /// mais qui ne saurait da...ah avoir lieu ///c'est trop beau/trop grand dans les projets /// par-dessus le marché / Aouicha revenait de là-bas/et leur euh zé./zénomérer les plats qu'on préparait /// Aïni et les petits qui n'écoutaient/ n'en croyaient pas leurs yeux euh /// leurs oreilles /// Aouicha se mit à jurer /// ils savaient bien cons euh / conserver tout cela dans les mariages riches /// mais qu'ils fussent du monde des invités / voila qui euh / confondait leur imagination /// du coup / l'importance de ces épousailles / se fit hallucinante ///

384 - **P** : Mef touh tu continues >

385 - **Mef** : euh il tournait quatre mais euh un instant/ meuh même Aouicha avait l'air stup euh / stupéfiante///

386 - **P** : non < quelqu'un peut le corriger >

387 - **Mef** : avait l'air stupefi//stupéfaite///stupéfaite

388 - **P** : stupéfaite/ très bien

389 - **Mef** : les patios < décide subitement Aïni /// [chut] elle aussi / avait été / plongée durant quelques secondes/ dans son euh dans ce songe avec xxx

390 - **P** : qu'est c que c'est un songe > c'est quoi un songe > les > c'est > le verbe songer / c'est penser / réfléchir /// un songe c'est comme un rêve /// oui >

391 - **Mef** : avec brusquerie elles euh / elle euh / euh / l'on écarté les / les filaments lumineux ///

---

*Annexes*

392 - **P** : les filaments lumineux /// très bien ///

393 - **Mef** : les pâteux / les enfants < écoutez bien < ce que va dire votre mère / goûtez un plat qu'en présentera là-bas < /// ne touchez à rien < bouh mma / dit oui Aaouicha



**BIBLIOGRAPHIE**

- 1- Bakhtine M. (1984), « *Esthétique de la création verbale* », Paris, Editions Gallimard.
- 2 - Beaud . Michel. (1999) « *L'art de la thèse* ». Casbah édition. Alger.
- 3- Benferhat. N. (1996), « *Eduquer, former et sociologie de la lecture* ». Alger. Editions Marinoor.
- 4 - Benveniste, E. (1974). « *Problèmes de linguistique générale II* ». Paris, Éditions Gallimard.
- 5- Bouchard. R (juillet 2005) « *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* », Clé International.
- 6 - Bouchard, R (à paraître) dans M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (Ed.). « *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* », Presses universitaires de Franche-Comté
- 7 - Bouchard. R, (2005, PUG) « *Les interactions pédagogiques comme polylogues* ». Lidil 31, Grenoble.
- 8 - Bérard .E . (1991) « *L'Approche communicative – Théories et pratiques* ». Clé international. ISBN.
- 9 - Bruner Jérôme (1983). « *Savoir faire, savoir dire* ». Paris, Presses Universitaires de France.
- 10 - Bruner Jérôme, (1983 PUF), « *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire* ».
- 11 - Cicurel .F (1994), « *Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère* ». In : *Cahiers du français contemporain*, 1. Paris : Didier Érudition.
- 12 - Cuq J.P. (2003) « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, Edition CLE international, S.E.J.E.R.
- 13 - Darras, F. (2000) « **ORAL** ». Revue de didactique et de pédagogie du français. Recherches. N°33.

- 14 - Foucher, M. (1996) « *Des mots pour le savoir – Evaluation et pédagogie dans les enseignements* ». Christian Alain. Editions L'Harmattan
- 15- Galisson R. (1980) « *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères* ». Editions CLE international, Paris.
- 16 - Gallisson, R. / Coste D. (1976) « *Dictionnaire de didactique des langues* ». Editions Hachette.
- 17- Gaonac'h, D. (sans date) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* », Edition Hatier/Didier
- 18 - Garcia-Debanc, C. Plane, S. (2004) « *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* » Paris, Editions Hatier.
- 19- Gumperz, J. (1989a). « *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle* ». Paris, Les éditions de Minuit.
- 20 - Gumperz, J.J. (1989b). « *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative* ». Paris, L'Harmattan.
- 21 - Halté, J. F. (1993). « *L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques* ». Metz, Université de Metz.
- 22 - Halté, J.F. (1999) « *Interactions et Apprentissage* ». *Pratiques*, 103-104.
- 23 - Matthey, M. (2003) « *Apprentissage d'une langue et interaction verbale* », Bern, 2<sup>ème</sup> édition.
- 24- Not, L. (Sans références) « *Enseigner et faire apprendre – Eléments de psycho-didactique générale* ».
- 25 - Palmade Guy. (1991) « *Les méthodes en pédagogie* ». Éditions Que sais-je ? (14<sup>o</sup> édition corrigée)
- 26- Porcher, Louis. (2004) « *L'enseignement des langues étrangères* ». Paris, Edition Hachette Education
- 27 - Puren Christian, Bertocchini Paola, Costanzo Edwidge. (décembre 2001), « *Se former en didactique des langues* ». Paris (15<sup>o</sup>). Édition Ellipse
- 28 - Sfez, L. (1988). « *Critique de la communication* ». Paris, Éditions du Seuil.

**29 - Vasseur, M-T. (2005).** « *Rencontres de langues Question(s) d'interaction* », Paris, Edition Didier.

**30 - Vygotski LS. (1985).** « *Pensée et langage* », Editions Sociales, tr fr.

**Références électroniques**

- <http://www.marges-linguistiques.com> - 13250 Saint-Chamas(France)
- <http://perso.orange.fr/rn/theorie.htm>
- <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/barnier/index.html>
- [http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group\\_de/theorie/etayage.htm](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/etayage.htm)

## *Résumé*

Le champ de recherche de ce travail se situe dans la didactique des langues étrangères. Nous visons à comprendre ce qui se passe réellement lorsque des élèves acquièrent une compétence de communication orale en français langue étrangère dans une situation de classe.

Nous avons choisi de nous situer dans le courant communicationnel qui prône la transmission des connaissances par l'enseignant et qui place l'apprenant au centre de son apprentissage et en devient l'acteur principal.

Nous appuierons ainsi notre analyse en nous référant à Bruner ainsi qu'à Vygotski concernant le rôle de l'enseignant au moment de l'acquisition du français langue étrangère afin de montrer l'importance de l'étayage et de la médiation.

L'objectif visé est de comprendre ce qui se passe réellement lors de l'acquisition d'une langue étrangère par des élèves de troisième année secondaire et quels sont les facteurs qui facilitent leur autonomie. Quels facteurs d'étayage et de médiation interviennent dans le processus d'autonomie et sont-ils présents ?

De nouvelles pratiques ont été engendrées par rapport à un enseignement traditionnel et exigent de nouveaux comportements de la part des acteurs. Notre travail de recherche sera d'observer si l'enseignement, dans lequel l'espace, le temps et l'action jouent un rôle très important. Dès lors quel est le rôle de l'enseignant ?

## *Abstract*

The field of research for this work is located in didactic foreign languages. Our object is to understand what occurs really when pupils acquire a competence of oral communication in French foreign language in a class's situation.

We have chosen to locate us in the communication current which preaches the transmission of knowledge by the teacher and who places student at the center from his training and becomes the principal actor about it.

We will thus support our analysis while referring to Bruner also to Vygotski relating to the role of the teacher at the time of the acquisition of French foreign language in order to show the importance of the shoring and the mediation.

The aim is to include/understand what really occurs during acquisition of a foreign language by pupils of third secondary year and which are the factors which facilitate their autonomy. Which factors of shoring and mediation in the process of autonomy and are they intervene present?

New practices were generated compared to a traditional teaching and require new behaviors on behalf of the actors. Our research task will be to observe if the teaching, in which space, time and the action play a very significant role. Consequently which is the role of the teacher?

## ملخص

:

"

"