

Nadjet Boucheriba  
Doctorante, Université de Jijel



**Résumé :** Dans cet article, il est question d'explorer l'oral des élèves en classe de FLE. Sur la base des approches communicatives et interactionnelles. Plusieurs hypothèses ont fait l'objet d'étude et de vérification. Le thème, l'attitude de l'enseignant et les éléments meneurs dans une classe ont constitué les trois points essentiels objet de notre observation.

**Mots-clés :** Communication, interaction, apprivoiser, attitude adéquate, meneur, apprentissage.

**Abstract:** In this research, there is talk of exploring the oral students in a French class. On the basis of interaction and communication approaches, several hypotheses have been the subject of study and verification. The theme, the attitude of the teacher leaders and elements in a class were the three key objects of our observation.

**Keywords:** Communication, interaction, to tame, appropriate attitude, ringleader, apprenticeship.

**المخلص:** في هذا البحث، أردنا استكشاف اللغة الشفوية لدى تلاميذ الأقسام الفرنسية. على أساس نظريات التفاعل والتواصل، عدة فرضيات خضعت للدراسة والتحقق. وقد كان الموضوع وكذا موقف المعلم وقادة القسم هي العناصر الرئيسية الثلاثة التي كانت تشد اهتمامنا في هذه الدراسة. المتعلمين وكذا المدرسين كانوا جدا متحفزين بهذه المواضيع المختلفة، و الجذابة والممتعة. وقد تمكنوا (المتعلمين) من استعمال استراتيجيات الاتصال وكذلك تمكنوا من اكتشاف متعة الاتصال.

**الكلمات المفتاحية:** التواصل، التفاعل، الألفة، التصرف المناسب، القائد، التعلم.

## Introduction

Malgré les efforts des enseignants et le nouveau dispositif mis en œuvre pour l'amélioration de l'oral des élèves à travers les nouveaux programmes, des anomalies persistent encore. De nombreux élèves n'arrivent pas à s'exprimer en français langue étrangère. L'objectif de notre recherche est d'essayer de déceler les causes et proposer un remède pour pallier à ces insuffisances. Pour cela, nous allons recourir à l'analyse des productions des élèves en classe de FLE et ainsi

déterminer leur compétence communicative, et déceler la nature des difficultés liées à l'expression orale et les efforts déployés pour surmonter leurs difficultés. Nous essayerons de connaître les stratégies de communication utilisées par les élèves et l'enseignant afin de réussir la communication orale et de voir comment les élèves interagissent dans une classe de FLE lorsqu'ils communiquent ?

Notre problématique tourne autour d'une question pivot: sous quelles conditions les interactions favorisent-elles l'acquisition du FLE? D'autres questionnements en découlent :

- quels sont les rôles de l'apprenant et l'enseignant dans la communication en classe ?
- peut-on considérer les interactions en classe comme de la communication véritable ?
- face aux problèmes et difficultés de communication l'apprenant fait-il appel inconsciemment à des stratégies de communication ? Si oui, quelles sont les pratiques communicatives qu'il utilise ?

Autant de questions qui nécessitent des réponses claires et précises. En effet, notre hypothèse s'appuie sur l'idée que l'acquisition du FLE à travers les interactions en classe ne peut être possible qu'après la conjugaison de certaines conditions dans la salle de classe.

D'abord, nous pensons que lors de la leçon d'expression orale, le choix de la thématique joue un rôle primordial en faveur de l'enrichissement des interactions en classe. Un thème agréable, motivant et en harmonie avec l'esprit enfantin pourrait aboutir à des résultats satisfaisants quant à l'acquisition du FLE. L'attitude de l'enseignant est aussi une condition sine qua non pour la réussite de n'importe quelle interaction. L'enseignant devrait à notre avis, pouvoir maîtriser l'art et la manière d'apprivoiser un apprenant.

Le concept « Apprivoiser » n'est pas abordé ici dans le sens de rendre gentil, docile, ou même studieux. Apprivoiser, c'est faire sortir de l'anonymat, c'est faire découvrir le plaisir de participer, le plaisir d'entendre sa voix dans une classe au milieu d'un groupe. C'est, aussi, susciter la participation de ceux qui semblent « absents » des échanges. Pour cela, une marge de liberté et une dose d'affection sont nécessaires. La relation de confiance qu'un enseignant peut construire avec ses élèves serait la clé de toute réussite en classe. C'est là une autre condition pour qu'une interaction puisse favoriser l'acquisition de la langue. La coopération enseignants/ élèves implique une co-gestion des tours de parole. C'est là qu'intervient le rôle des élèves « meneurs » dans la classe. Ce sont les détenteurs principaux de la parole. Notre mission sera de juger efficace ou inefficace ces pratiques en classe de langue.

## **1. Méthodologie et recueil de donnée**

### **1. 1. Sélection du Public**

Le public objet de notre recherche comprend des élèves de l'école primaire, plus précisément des apprenants de 4ème année primaire qui apprennent le français langue étrangère, ceci est leur troisième année d'apprentissage. Les apprenants qui ont participé aux interactions sont majoritairement, issus d'un

milieu social plutôt favorisé. Les enregistrements ont été effectués au cours de l'année scolaire 2006/2007. L'âge des apprenants varie entre 9 et 10 ans. La classe choisie se compose de 26 élèves, 10 filles et 16 garçons. Le corpus exploité a été le fruit d'enregistrements réalisés en classe. Des extraits d'interactions autour de cinq (4) thèmes ont fait l'objet d'une transcription à analyser.

Pour cela nous avons choisi de faire des enregistrements en classe de FLE, nous disposons d'un appareil enregistreur pour recueillir ce corpus et nous avons fait un état des difficultés rencontrées par nos apprenants dans des situations de communication. Cette démarche nous a permis d'obtenir des résultats quantitatifs et qualitatifs qui nous ont permis d'évaluer la compétence de communication de nos élèves à travers leur production.

Pour analyser les productions des élèves nous avons fait recours à l'analyse des interactions en situation bilingue ou plurilingue et ceux qui portent sur les stratégies de communication en langue étrangère (M. T. Vasseur).

La classe groupe comprend un groupe hétérogène mais très dynamique et motivé grâce à un groupe d'élèves-meneurs qui pratique un oral supérieur à la moyenne.

## **1. 2. Choix des thèmes des interactions**

Le choix des thèmes a été rendu possible grâce à deux critères. D'abord l'enseignante dispose d'une heure d'oral par séquence, le thème est à chaque fois bien précisé par le manuel scolaire. Néanmoins, l'enseignante possède la liberté de changer la consigne ou de choisir carrément un autre thème si elle juge cela utile et motivant. Cela nous a largement facilité la tâche. Par ailleurs, nous avons aussi pensé que, puisque les thèmes portent sur l'univers des apprenants, ils seront sans aucun doute, plus intéressés voire très motivés.

Grâce à un agenda bien précis et un travail de recueil de données qui a duré des mois, nous avons pu obtenir 379 tours de parole. En tout, quatre thèmes ont été choisis et exploités en classe en présence de 26 élèves. Parallèlement aux interactions enregistrées, une minutieuse opération d'observation a été effectuée sur la base d'une grille d'observation officielle. Cette dernière aborde entre autres, la préparation matérielle en classe, la démarche pédagogique ainsi que l'attitude des apprenants et de l'enseignante durant le déroulement des interactions.

## **1.3. Les échanges et les interventions**

Nous constatons une grande disparité dans la longueur des interventions des apprenants. Malgré les thèmes divertissants et plutôt motivants pour des enfants, certains apprenants étaient moins bavards alors que d'autres s'étaient exprimés longuement. Sur 379 tours de parole Borhan intervient 44 fois, soit 11,60 % de l'ensemble des interventions. Djihad intervient 49 fois, soit 12,92%. Alors que la maîtresse prend la parole 165 fois, soit 43,53%.

Il est clair que c'est bien elle qui guide les interventions. D'autres, malgré leur participation gestuelle et collective, n'osent pas prendre la parole individuellement.

#### 1.4. Les chevauchements

Nous en avons relevé au total 13 dans les 4 interactions. Ils sont provoqués aussi bien par l'enseignante que par les apprenants eux mêmes. S'agit-il d'un aspect socio-culturel ? Cela semble être, selon nos observations, plutôt une stratégie choisie par l'enseignante, une marge de liberté plus large que d'habitude. Les apprenants peuvent s'exprimer aussi longtemps qu'ils le souhaitent et se coupent la parole ainsi que celle de l'enseignante fréquemment. Les élèves s'expriment sans retenue et sans aucune hésitation notamment, pour le groupe que nous avons appelé «meneurs» de classe. Nous constatons que même les élèves jugés «moins bons» en FLE participent par les rires, les agitations et à travers les réponses collectives, ce qui prouve que quelque part, ils sont entraînés d'assimiler ce qui se passe en classe.

#### 1.5. Les séquences d'ouverture et de clôture

L'importance des rituels a souvent été mise en lumière notamment par Goffman (1973 et 1974). Nous parlons ici des comportements qui caractérisent les phases d'ouverture et de clôture au cours des interactions. Cela semble être très utile lors d'échange verbal dans le sens où il (le rituel) établit ce contact physique et psychologique entre les interactants. En ce qui concerne notre corpus, la relation de confiance semble être acquise depuis longtemps déjà entre l'enseignante et ses élèves, étant donné que c'est leur troisième année ensemble. C'est sans doute pour cette raison que les séquences d'ouverture et de clôture nous ont semblées plus légères et à peine lisibles.

Exemple :

*M : avant de passé à l'écrit + c'est-à-dire remplir les bulles de la BD + on va jouer ça + faire un jeu de rôle + chaque personnage va dire quelque chose + et c'est à vous de monter une scénette. Vous avez quelques minutes pour choisir un groupe et répartir les rôles.*

La séquence d'ouverture est souvent une question ou une consigne donnée aux élèves. En ce qui concerne les séquences de clôture, elles sont surtout caractérisées par la signalisation de la fin du débat par l'enseignante pour passer à autre chose, étant donné que la leçon d'expression orale est souvent suivie par une leçon de vocabulaire. Par ailleurs, l'enseignante trouve souvent une difficulté à faire revenir les apprenants à autre chose, conséquence, l'oral accompagne l'activité linguistique et ne perd pas de son rythme.

## 2. Analyse des conduites communicatives des apprenants

Dans cette partie, il s'agira de mettre en relief la compétence communicative et interactionnelle des apprenants de français au cours de leur troisième année d'apprentissage du FLE. Notre objectif n'est pas d'évaluer le niveau de maîtrise du français par les apprenants, ni de faire une analyse de leurs erreurs. Nous essayerons surtout d'identifier les difficultés de communication, les causes de ces difficultés ainsi que les stratégies à travers lesquelles les apprenants

compensent leurs diverses lacunes de production de compréhension. Nous porterons un regard particulier sur les capacités des apprenants à assurer la réussite de l'interaction.

A titre d'exemple nous relevons ici :

### Les phénomènes de marque transcodiques (appel à la langue maternelle)

#### Exemple 9

- Corpus2
- (160)M : Fouad est très riche + raconte-nous qu'est ce que tu vas faire avec tout cet argent
- (161) F: moi ++euh et + villa + et taxi + décapotable
- *Fouad ne fait pas partie des apprenants les plus doués en classe. En faisant appel au mot «taxi», il ne fait qu'utiliser ses prés requis. En arabe dialectal «taxi» veut dire voiture et c'est en oubliant le mot» voiture» que Fouad prend le risque et la liberté de parler «presque» en Arabe.*

### Certaines pauses d'hésitation

#### Exemple 10

- Corpus 2
- (45) B: madame euh + et j'achèterai + des serveurs ++ des serveurs
- (52) M : on peut pas les acheter + on va louer leurs services.
- *L'hésitation suivie d'une pause brève et l'emploi du verbe (acheter) sont des indices de la lacune lexicale que rencontre B. Le travail d'étayage est évident ici. L'enseignante rectifie le tir et va droit au but en comblant ce type de lacune.*

### L'alternance codique

#### Exemple 25

- Corpus 2
- (160)M : Fouad est très riche + raconte-nous qu'est ce que tu vas faire avec tout cet argent
- (161) F: moi ++euh et + villa + et taxi + décapotable
- (162) M : taxi ?
- (163) F : oui
- (164) M : c'est pas un taxi + c'est une voiture ?
- (165) Fouad : oui + et + un avion

Fouad utilise le mot «taxi» qui veut dire en arabe dialectal « voiture ».

### 3. Stratégies de compensations chez les apprenants

C'est essentiellement par des efforts personnels que les apprenants ont tenté de résoudre leurs difficultés en vue de compenser les lacunes lexicales. L'intervention de l'enseignante a aussi fait la différence dans quelques situations. Nous avons alors repéré trois stratégies communicatives: La définition, le recours au gestuel (signes non linguistiques) et l'alternance codique.

### 3.1. Résolution de difficultés syntaxiques

Les stratégies utilisées par les apprenants se résument en trois points, la simplification, l'autocorrection et la reformulation.

#### 3.1.1. La simplification

Exemple 26

- Corpus 2

- (160)M : *Fouad est très riche + raconte-nous qu'est ce que tu vas faire avec tout cet argent*

- (161) F : *moi ++euh et + villa + et taxi + décapotable*

- (162) M : *taxi ?*

- (163) F : *oui*

L'abandon du verbe, du sujet et même de l'article, est une démarche consciente que fait Fouad pour faciliter la tâche communicative.

#### 3.1.2. L'auto-correction

Exemple 27

- Corpus 2

- (99) DJ : *madame non + madame dans le bâtiment de Borhan +dernière étage + dernier étage*

- *Nous supposons que le recours ici à l'auto-correction indique un certain niveau de maîtrise de la langue de même pour les corrections initiées entre apprenants*

### 3.2. Résolutions des difficultés phonologiques

Les difficultés de prononciation ont très peu perturbé les interactions des apprenants, la majorité des lacunes phonologiques ont été compensées grâce à l'intervention de l'enseignante ou de l'un des apprenants notamment parmi le groupe meneur.

Exemple 31

- Corpus 2

- (122) Amir : *madame + je vais acheter ++ deux voitures ++ Ferraré [FeRaRe]*

- (123) B : *Ferrari [FeRaRi]*

Exemple 32 corpus 2

- (184) L : *et + une filla [Fila]*

- (185) M : *une villa encore [vila]*

### 4. Autour de la notion de «Meneurs»

Ce sont des apprenants qui s'accaparent la parole, prennent des risques et font en sorte que leur idée soit achevée.

Exemple 37 Corpus 2

- (66) B : *madame + j'ai pas fini*

- (67) DJ: *madame oui+ il n'a pas fini*
- (68) M: *laissez-le terminer d'abord*

*A partir de cet extrait, nous pouvons détecter la force du meneur. Il est à l'aise, il exprime facilement son avis et demande à terminer son idée par l'expression « j'ai pas fini ». D'autant plus qu'il s'agit ici de deux meneurs qui s'épaulent (Djihad et Borhan). L'enseignante a été obligée d'abdiquer « laissez le terminer d'abord».*

#### Exemple 38 corpus 1

- (21) R : *madame +on a oublié la neige*
- (22) M : *quoi? +ah oui (rire) +justement*
- (En entendant le mot neige, agitation et Bruit)
- (23) DJ : *madame+ on est pas encore arrivé à la neige*

Djihad qui a déjà planifié son discours ne veut pas brûler les étapes, elle a d'autres souvenirs à évoquer avant d'arriver à l'épisode de la neige. Par l'expression « on n'est pas encore arrivé à la neige, elle a voulu influencer le cours de la discussion.

Ces meneurs qui réalisent un travail de collaboration avec l'enseignante, n'abandonnent presque jamais. En prenant le risque de faire et d'accepter la faute, ils poussent les autres à faire de même. Il est clair ici que l'existence d'un tel groupe dans une classe est un facteur positif pour la résolution des problèmes liés à l'interaction.

Mieux encore, ce groupe (les meneurs) peut favoriser l'apprentissage dans une classe de langue, ce que PY appelle « séquence potentielle d'acquisition (SPA). Le meneur qui vulgarise et banalise la langue encourage les autres apprenants à produire et à participer.

### 5. Autour de la notion d'«Apprivoiser»

Il s'agit comme nous l'avons déjà avancé, de l'attitude de l'enseignant. Contrairement aux apparences, il n'est pas seulement question ici d'étudier l'aspect psychologique de la situation de communication en classe. Nous pensons qu'avant de choisir le «métier» d'enseignant, la personne concernée devra d'abord maîtriser les «techniques» de communication en classe. Nous avons appelé cela, «l'attitude adéquate».

En face d'un enseignant «rigide», stricte et rigoureux, l'apprenant risque d'avoir peur, peur de perdre la face comme disait Goffman. Il ne peut s'exprimer librement encore moins prendre des risques. Il cherchera au contraire à réduire son rôle lors d'une interaction. Dans ces conditions, l'interaction ne peut favoriser l'apprentissage de la langue.

Ne pas se sentir en danger est l'une des conditions pour une interaction réussie. Le rôle de l'enseignant est alors primordial. Si nous évoquons aujourd'hui ce point, c'est parce que nous l'avons constaté au cours de nos observations en classe de FLE. Contrairement à beaucoup d'autres, l'enseignante de notre classe cible, semble maîtriser «l'attitude adéquate».

Exemple 40 corpus 3

- (18) M : *n'est ce pas Ramzi ? tu n'as pas fait de poisson d'Avril aujourd'hui Ramzi ?*  
(19) R : *madame euh ++ j'ai fait rien du tout je m'en fou*  
(20) M : *tu t'en fou +pourquoi ?*  
(21) R : *tout ce que je veux moi c'est l'ordinateur*

Exemple 41 corpus 3

- (28) DJ : *normalement+ normalement+ madame normalement on dessine un poisson sur une feuille+ et on la coupe+ et on la met sur le dos d'un copain ou d'une copine ++ et on dit poisson d'Avril + sur le dos des imbéciles*  
(29) M : *Oh là là c'est pas méchant ça ?*  
(30) Dj : *madame je l'ai jamais fait*  
(31) B : *je l'ai fait*  
(32) M : *à qui ?*  
(33) B : *à mon cousin*  
(34) M : *et il n'a rien dit ?*  
(35) B : *madame il n'a rien dit*  
(36) M : *il est gentil ton cousin*

Il est clair ici que les apprenants jouissent d'une certaine liberté en classe. La réplique de Ramzi (19) R est la preuve que cet apprenant n'a pas peur. Il est à l'aise, mieux encore, il n'a pas peur de perdre la face. Des commentaires du genre (29) M et (36) M incitent les apprenants à réagir. Par ailleurs, nous avons pu enregistrer plusieurs séquences où l'intervention de l'enseignante pousse les élèves à rire, à sourire, bref à réagir. L'atmosphère devient alors chaleureuse et motivante.

## Conclusion

L'étude des conduites communicatives des apprenants du FLE à l'école primaire a permis de montrer que leurs difficultés de communication en français sont généralement provoquées par des contraintes linguistiques. En effet, au niveau de la production, les problèmes identifiés sont d'origine linguistique. Ainsi, les principales difficultés ont porté sur le manque de lexique ou le choix du lexique approprié, la structuration des énoncés et à degré moindre la prononciation. Pour résoudre ces problèmes, les apprenants ont privilégié les stratégies individuelles, beaucoup plus que les stratégies collaboratives. Nous avons constaté les efforts des apprenants pour se faire comprendre malgré leurs lacunes notamment, le recours aux stratégies de simplification, de définition et du gestuel pour gérer l'interaction. L'analyse des interactions a également permis de mettre en relief le rôle de l'enseignante qui, non seulement s'approprie « l'attitude adéquate » mais collabore énergiquement avec le groupe des apprenants meneurs, notamment, les deux éléments les plus actifs (Borhan et Djihad). Les phénomènes observés permettent ainsi de valider notre hypothèse de départ. Il existe bel et bien des conditions qui favorisent les interactions en classe et par conséquent, l'acquisition du FLE



## Conclusion générale

Au terme de l'analyse des données, un bilan s'impose. Partant du principe affirmant que « c'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel, social, et à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère. » (M. Pescheux, M. 2007 : 112), nous avons misé tout le long de ce travail sur trois points, à notre avis, primordiaux : en effet, grâce à notre analyse du corpus, nous avons pu montrer que le bon choix d'un thème à débattre dans la classe, l'attitude positive de l'enseignant, ainsi que la présence d'un groupe de meneurs en classe peuvent influencer positivement le cours des événements.

Nous entendons par événement ici, tout ce qui peut motiver et faire parler en classe :

« une classe peut être considérée comme un groupe si nous y retrouvons les éléments caractéristiques propres aux groupes. Ces principaux éléments sont : l'interaction, la participation, la communication, le leadership et la prise de décision. » (A. Saint-Yves, 1982 : 74).

C'est justement autour de ces éléments que s'est basée notre observation ainsi que notre analyse. La classe est donc, à elle seule la meilleure source de matériel didactique pour tout apprenant: « elle offre l'occasion unique d'observer et de développer consciemment des stratégies d'interaction entre l'individu et le groupe. » (M. Pescheux, 2007 : 112).

Il convient à présent de faire des suggestions pour un meilleur enseignement de l'oral à l'école primaire. Toutes les observations et les expériences menées lors de ce travail de recherche seront prises en considération. Nous essayons de présenter donc, en guise d'aboutissement, des orientations didactiques capables d'aider les apprenants à améliorer leur compétence de communication verbale en FLE et par la suite, tout apprentissage linguistique en rapport avec cette langue. Tout d'abord, nous pensons que l'aspect acquisitionnel de la pratique constante de la langue doit être bien expliqué aux apprenants comme dit Bange « c'est en communiquant qu'on apprend peu à peu à utiliser la langue » (P. Bange, 1992 : 5). Par ailleurs, il serait nécessaire de créer des conditions favorables à l'acquisition des compétences discursives telles que prendre la parole et défendre son point de vue, par le choix des thèmes attractifs, par exemple.

## Bibliographie

Bange, P. 1992a. « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ». *AILE*, N° 1, pp. 53-85

Bange, P. 1992b. « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelle ». *AILE*, N°4, *Les cahiers du Cediscor*, pp. 189-202.

Cosnier, J. et Kerbrat-Orecchioni, C (dir). 1987. *Décrire la conversation*. Lyon: Presse Universitaire de Lyon.

- Dabene, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Faerch, C et Kasper, G.1980a. "Processes and strategies in foreign language learning and communication". *International Studies Bulletin* N° 5, pp. 47-118.
- Faerch, C et Kasper, G.1980b. "Stratégies de communication et marqueur de stratégies". Encrages ». *Acquisition d'une langue étrangère*. Numéro spécial, Automne 1980b, Publications de l'Université Paris 8 -Vincennes, pp. 17-24.
- Faerch, C et Kasper, G.1983, (éds). «*Strategies in interlanguage communication*». London, Longman P 20-60.
- Goffman, E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1. *La présentation de soi*. Paris, édition de Minuit.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Traduit de l'Anglais par Alain Kihm, Paris, Edition de Minuit.
- Goffman, E. 1987. *Façon de parler*. Traduit de l'Anglais par Alain Kihm, Paris, édition de Minuit, 1987.
- Pescheux, M. 2007. *Analyse de pratique enseignante en FLE-S.*, Paris, L'Harmattan.
- Saint-Yves, A. 1982. *Psychologie de l'Apprentissage-enseignement. Une approche individuelle*. PUQ.