



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues étrangères
Filière de Français

MÉMOIRE DE MASTER

Option : didactique des langues-cultures

Présenté et soutenu par :
MGHEZZI HABELLAH Amina

L'impact de « l'affectivité » dans la relation pédagogique sur les interactions orales des apprenants en classe de FLE

Cas des apprenants de 2^{ème} AS.SE
Lycée Mohamed BENNACER – LIOUA- Biskra

Jury:

Dr	BENAISSA Lazhar	Mohamed Khider Biskra	Rapporteur
Mme	BAISSA Rokaia	Mohamed Khider Biskra	Président
Mme	AOUADI Lamia	Mohamed Khider Biskra	Examineur

Année universitaire : 2021-2022

Remerciements

Je remercie,

En premier lieu, le bon dieu, le tout puissant, de m'avoir donné la force pour survivre ainsi que l'audace pour dépasser toutes les difficultés.

Mon directeur de recherche Mr. BENAÏSSA Lazhar pour ses orientations, ses remarques pertinentes et sa disponibilité.

A tous les enseignants, aux qui je dois le respect et la reconnaissance.

A mes chers collègues à l'établissement pour leur aide et soutien.

A tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin à développer ce travail

Dédicaces

A celle qui symbolise l'amour et l'affection, mon idole dans ma vie personnelle et professionnelle, Ma chère maman, qui n'a jamais cessé de prier pour moi.

A mon cher papa, celui qui n'a jamais cessé de me guider vers le bon chemin et de m'épauler pour que je puisse atteindre mes objectifs.

A ma chère sœur qui m'a chaleureusement encouragé tout au long de mon parcours.

A mes chers frères et surtout Ramy qui a toujours été là pour moi et qui m'a aidé dans la saisie de ce travail.

A mes chères nièces Mélina et Ouatine.

A toutes mes amies :Noor, Anfel, Djoumana, Hanine, Besma, Yousra, Khadija, Yasmin, Ikram et Hadil pour leurs aides et supports dans les moments difficiles, et à qui je souhaite plus de succès.

A tous ceux que j'aime.

Je dédie cet humble travail.

Résumé

A nos jours, la transmission du savoir prend un autre cheminement qu'avant. La relation de l'enseignant avec ses apprenants représente un facteur majeur de cette mission. Il est appelé à mobiliser un ensemble de compétences pédagogiques, notamment psychopédagogiques et interactionnelles afin d'établir une bonne relation pédagogique et éducative avec ses enseignés. Ce dernier doit adopter une attitude constructive vis-à-vis de ses apprenants qui l'aide à exercer son métier et à fournir une atmosphère propice surtout lors de sa présentation d'un cours d'une activité de l'oral. Plusieurs recherches affirment qu'il n'y a pas un processus cognitif sans imprégnation affective qui manifeste dans le langage corporel et comportemental de l'enseignant. Cette imprégnation agit efficacement sur l'amélioration des interactions des apprenants en classe de FLE car elle est conçue comme un facteur émotionnel motivationnel qui favorise le progrès potentiel des apprenants et mène à sa réussite scolaire.

Mots clés : compétences psychopédagogiques, relation pédagogique, activité de l'oral, affective, amélioration des interactions, facteur émotionnel motivationnel, réussite scolaire.

Summary

Nowadays, the transmission of knowledge takes a different path than before. The teacher's relationship with his learners is a major factor in this mission. He is called upon to mobilize a set of pedagogical skills, in particular psycho-pedagogical and interactional skills in order to establish a good pedagogical and educational relationship with his students. The latter must adopt a constructive attitude towards his learners which helps him to exercise his profession and to provide a favorable atmosphere, especially during his presentation of a course of an oral activity. Several studies affirm that there is no cognitive process without affective impregnation that manifests in the body and behavioral language of the teacher. This impregnation acts effectively on improving the interactions of learners in the FLE class because it is designed as an emotional motivational factor that promotes the potential progress of learners and leads to their academic success.

Key words : psycho-pedagogical skill, pedagogical relationship, an oral activity, affective, improving the interactions, an emotional motivational factor, academic success.

التلخيص

في الوقت الحاضر، يأخذ نقل المعرفة مسارًا مختلفًا عن قبل حيث تعتبر علاقة المعلم مع المتعلمين عاملاً رئيسياً في هذه المهمة وذلك لأنه مدعو إلى استعمال مجموعة من المهارات التربوية، ولا سيما المهارات النفسية التربوية والتفاعلية، من أجل إقامة علاقة تربوية وتعليمية جيدة مع متعلميه. يجب أن يتبنى الأخير موقفاً بنّاءاً تجاه المتعلمين مما يساعده على ممارسة مهنته وتوفير جو ملائم خاصة أثناء تقديمه لنشاط شفوي. تؤكد العديد من الدراسات أنه لا توجد عملية معرفية بدون تشريب عاطفي يتجلى في لغة جسد المعلم ولغة سلوكه. يعمل هذا التشريب بشكل فعال على تحسين تفاعلات المتعلمين في صف مادة اللغة الفرنسية لأنه مصمم كعامل تحفيزي عاطفي يعزز التقدم المحتمل للمتعلمين ويؤدي إلى نجاحهم الدراسي.

الكلمات المفتاحية : مهارات نفسية تربوية / علاقة تعليمية/ نشاط شفوي/ عاطفي/ تحسين التفاعلات/ عامل تحفيزي عاطفي/ نجاح دراسي.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	
Dédicace	
Introduction générale	
Premier chapitre : La relation pédagogique et les interactions orales en classe de FLE	
Introduction	
1. La relation pédagogique	
1.1. Naissance de la relation pédagogique	2
1.1.1. Définition et concepts relatifs à la relation pédagogique	3
1.1.2. Le triangle pédagogique de J.HOUSSAY	4
1.2. Le style d'enseignement « relationnel-interactionnel »	6
1.3. Effet de la médiation langagière sur la relation pédagogique	8
1.3.1. Les facteurs relationnels	11
1.3.1.1. Les facteurs cognitifs	12
1.3.1.2. Les facteurs socio affectifs	12
1.3.1.3. La sécurité linguistique	14
2. Les interactions orales en classe	
2.1. L'oral en FLE.	16
2.1.1. Définition de l'oral	16
2.1.2. Les formes de l'oral	17
2.2. Définition des interactions orales	18
2.3. Les principes des interactions orales	19
2.3.1. Interaction enseignant-apprenant	20
2.3.2. Les outils de l'interaction	20
2.3.3. La sincérité et la confiance en interaction	21
2.3.4. Pour une interaction efficace et harmonieuse	22
2.3.5. La motivation	23
2.4. L'impact des attitudes de l'enseignant sur la motivation des apprenants à l'oral	24
Conclusion	
Deuxième chapitre : Eléments essentiels de la didactique de l'oral en FLE	
Introduction	
1. La place de l'oral dans les différentes méthodologies	28
2. Les difficultés rencontrées lors de l'enseignement/apprentissage de l'oral	30
3. L'enseignement de l'oral en classe 2 ^{ème} AS	30
3.1. Compréhension de l'oral	31
3.1.1. Définition	31
3.1.2. Les objectifs de la compréhension de l'oral	33
3.1.3. L'évaluation lors de la compréhension de l'oral	35
3.2. L'expression de l'oral	35
3.2.1. Définition	35
3.2.2. Les objectifs de l'expression de l'oral	37
3.2.3. L'évaluation lors de l'expression de l'oral	39
Conclusion	
Troisième chapitre : Cadre pratique	
Bibliographie	

Annexes

Introduction générale

Introduction générale

Ils sont là, une vingtaine d'apprenants dans les classes du secondaire, tous différents les uns des autres. Les situations d'apprentissage conçues pour eux les invitent à des activités interactives qu'ils réalisent souvent avec de nombreuses difficultés. Ce que tout observateur peut remarquer, c'est la passivité et l'anxiété de la plupart vis-à-vis l'interaction orale et le manque d'intérêt pour le travail de classe.

L'enseignement/apprentissage en tant que processus sous-entend une modification du comportement de l'apprenant. En interagissant avec d'autres, dans le groupe-classe, il construit son savoir et développe ses compétences. Cependant, les apprenants ont des lacunes qui les empêchent de mieux les construire et les développer ce, par conséquent, ils deviennent démotivés et passifs dans la construction de leur apprentissage surtout au niveau de l'oral.

Les spécialistes de l'enseignement des langues soutiennent que les apprenants apprennent la langue en l'utilisant de façon plus naturelle et plus significative. Or, on pense que l'échange entre l'enseignant et ses apprenants en classe est un excellent instrument pour l'apprentissage et l'amélioration de la communication en langue étrangère.

Le choix de travailler sur la notion de la relation pédagogique est inspiré d'abord par notre expérience vécue en tant qu'apprenante de français et ancienne lycéenne et notre statut actuel en tant qu'enseignante "novice" au cycle secondaire. Ce qui nous a motivés de plus c'est que nous avons remarqué que la majorité des apprenants relie leur envie d'apprendre une matière avec le caractère et le comportement de l'enseignant qui assure cette dernière. En outre, nous avons choisi de travailler en parallèle sur les interactions orales car la plupart des apprenants trouvent des difficultés à apprendre une langue étrangère surtout au niveau de l'oral ce qui a éveillé notre intérêt pour savoir l'effet de la relation pédagogique, notamment de l'affectif sur l'engagement des apprenants pour s'exprimer librement et interagir en classe de langues étrangères. Nos préoccupations se focalisent sur les facteurs qui pourraient perturber les activités orales et le rôle de l'enseignant pour aider ses apprenants à dépasser ces perturbations au niveau des interactions et des expressions orales en classe.

Dans ce contexte, l'objectif principal de notre travail est de mettre en évidence l'influence des attitudes de l'enseignant sur les interactions orales en classe et la motivation de ses apprenants.

Introduction générale

Pour ce travail, nous avons choisi comme échantillon les apprenants de 2^{ème} années secondaire branche sciences expérimentales au lycée Mohammed BENNACER à Lioua.

La présente recherche tend à répondre à la problématique suivante :

Comment l'enseignant peut-il exploiter sa relation avec ses apprenants afin de réduire les lacunes dans l'apprentissage de l'oral et les motiver à interagir ?

Pour répondre à cette problématique deux hypothèses sont émises :

- Encourager les apprenants par des expressions qui relèvent de l'affectivité pourrait les faciliter à s'impliquer dans les interactions, notamment, les apprenants en difficultés et les moins bons.
- Ne pas empêcher les apprenants d'échanger leurs points de vue permettrait de mieux contrôler leurs connaissances et leurs expressions verbales.

Notre méthode adoptée, afin de vérifier les hypothèses que nous avons émises, est la méthode qualitative. Nous avons opté l'observation directe comme outil d'enquête afin de mettre en valeur des pratiques enseignantes qui renvoient à « l'affectivité » comme vecteur de réussite dans les apprentissages et l'optimisation de la relation pédagogique. Nous avons tenté de comparer deux enseignantes du même lycée mais avec deux différents publics en gérant la même d'apprentissage de l'oral (compréhension/ expression).

Pour effectuer notre recherche, notre mémoire est divisé en trois chapitres :

- Le premier chapitre sera consacré à la présentation théorique focalisant le concept de la relation pédagogique et celui de l'interaction orale et quelques concepts de base en relation.
- Le deuxième chapitre présente des éléments théoriques sur l'oral et son enseignement en Algérie.
- Le troisième chapitre sera consacré pour l'expérimentation effectuée à l'aide d'un outil d'investigation : d'une observation directe dans une classe de 2^{ème} année secondaire où nous allons présenter et interpréter les résultats obtenus afin de montrer l'impact de la relation pédagogique sur les interactions orales des apprenant en classe de FLE.

Notre travail de recherche prendra fin avec une conclusion dans laquelle nous allons confirmer ou infirmer nos hypothèses émises au départ.

Premier chapitre

La relation pédagogique et les interactions orales en classe.

« [...] il est étonnant de constater à quel point les enseignants

sous-estiment l'effet de leur personne [...] »

Boris Cyrulnik, 2003

INTRODUCTION

Dans la majorité des situations d'enseignement, l'apprentissage se fait dans le cadre d'une interrelation avec un enseignant et /ou dans le cadre d'un groupe. De multiples travaux mettent en évidence l'impact de ces relations sur la réussite scolaire notamment le développement des interactions orales des apprenants. La relation pédagogique a été placée au centre de la réflexion et de la démarche d'enseignement par divers courants pédagogiques issus de " l'éducation nouvelle ".

Le constat de l'impact de la relation pédagogique sur l'apprentissage a mené les chercheurs en sciences de l'éducation à s'interroger sur les facteurs de cette influence. Ainsi ont été mis en évidence l'existence de " styles pédagogiques " des enseignants et la puissance de ce que l'on a appelé " l'effet maître ", c'est à dire l'impact des attitudes de l'enseignant (sa personnalité, son énergie, sa motivation, sa pratique et de ses stratégies pédagogiques , ...) sur la réussite des élèves.

Dans ce chapitre intitulé " la relation pédagogique et les interactions orales " nous allons nous focaliser sur la relation pédagogique comme un outil de motivation pour l'amélioration des interactions orales des apprenants en classe de FLE. Il se compose de deux titres dont le premier est : " la relation pédagogique " qui contient à son tour des sous-titres relatifs à lui, le deuxième est : " les interactions orales " qui contient aussi plusieurs sous titres.

1. La relation pédagogique

1.1. Naissance de la relation pédagogique

Un petit aperçu historique nous semble pertinent afin de se rendre compte que la problématique étudiée dans ce travail de réflexion, est une question déjà ancienne qui suscitait un vif intérêt depuis longtemps.

Avant tout nous présentons la définition et le rôle attribué au pédagogue. Le "pédagogue" désignait en Grèce, l'esclave chargé d'accompagner l'enfant dans ses déplacements, de le conduire à l'école et de lui apprendre ses leçons à la maison. Le pédagogue finit par désigner " le maître " et la pédagogie l'activité que celui déploie pour enseigner.

Avant deux siècles, la conception traditionnelle de l'enseignement s'est trouvée critiquée par un courant puissant d'innovation aboutissant au XX^e siècles au mouvement de l'école Unique.

Bien des enjeux des recherches actuelles résident dans la prise en compte des multiples dimensions qui se croisent dans la relation pédagogique qui est au cœur de tout processus d'enseignement, et ce depuis toujours. La force et la valeur, aujourd'hui encore, de l'attitude socratique montre que tous les éducateurs ont réfléchi, depuis les origines de la socialité à ce qui se joue entre le " maître et son élève ".¹

Il faudra, donc, attendre J-J ROUSSEAU pour voir surgir une nouvelle tradition, celle de l'éducation nouvelle, mouvement qui se caractérise justement malgré sa diversité, par une centration dans sa réflexion sur la relation pédagogique, sur la construction du sujet apprenant comme un des facteurs déterminants de cette relation.

Nous pourrions dire que depuis un siècle, l'analyse de la relation pédagogique s'est complexifiée. Même si certains enseignants continuent à enseigner de manière purement didactique, beaucoup d'autres prennent en compte de multiples dimensions qui se croisent dans la situation pédagogique et notamment l'identité de la personne.

1.1.1. Définitions et concepts relatifs à la relation pédagogique

La définition de la relation pédagogique généralement retenue repose sur : « *les interactions entre l'enseignant et ses étudiants et est tributaire de facteurs sociaux, éducatifs et affectifs.* »²

Jérôme Visioli voit que la relation pédagogique se base sur la liberté de l'apprenant ainsi que sur l'autorité de l'enseignant et la relation affective entre ces deux derniers : « *La relation pédagogique n'est pas qu'affaire de charisme ou de passion. Elle questionne l'autorité de l'enseignant et la liberté des élèves, l'articulation avec les savoirs disciplinaires et les dimensions affectives de l'apprentissage.* »³

Le "dictionnaire de pédagogie"⁴ définit la pédagogie comme l'ensemble des didactiques, disciplines qui cherche à répondre à la question: comment l'enseigné s'approprie-t-il le savoir?

¹R.Hess, G. Weigand « *La relation pédagogique* » Armand Collin 1994.

²M.De Grandpré «*La relation pédagogique* » No10,2016.

³ Jérôme Visioli «*La relation pédagogique* ». Edition EP&S,2019.

⁴« *Le dictionnaire pédagogique* ». Edition Bordas pédagogie, p.216-217.

La relation éducative est un lien existant entre des choses, des personnes dans le sens de " rapport " entre l'enseignant et l'enseigné.

Le dictionnaire actuel de l'éducation définit la relation pédagogique comme « *l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique. Certains auteurs nomment communément « relation pédagogique » l'ensemble des « phénomènes d'échanges, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés* »⁵

Cette relation est généralement étudiée comme une interaction sociale s'inscrivant dans la vie personnelle de chacun des participants. Elle est soumise aux mécanismes d'une dynamique des groupes. Cette situation peut être décrite à travers plusieurs constantes. En effet, la relation pédagogique, le plus souvent, met en présence un adulte connaisseur et un nombre important d'enfants ou de jeunes. L'adulte est supposé savoir, il détient un savoir à transmettre et à partager. Les apprenants sont supposés démunis de ce savoir sans qu'ils manifestent toujours de l'acquiescer.

Depuis Platon, plusieurs éléments constitutifs de la relation pédagogique ont été dégagés :

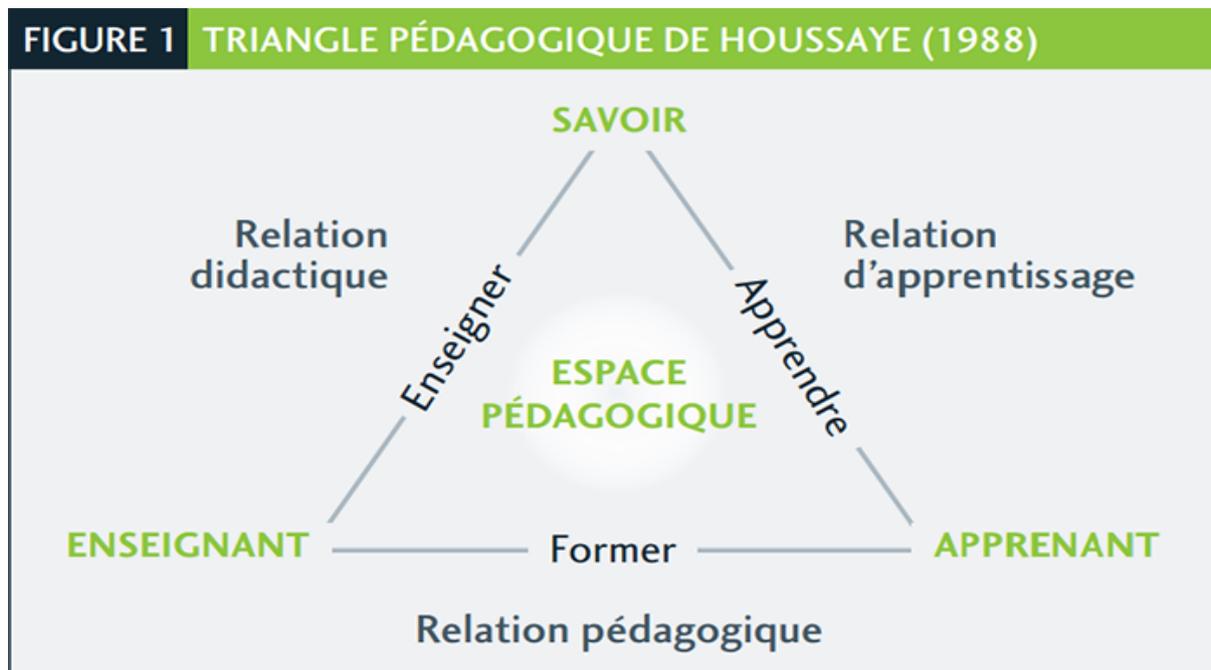
- la responsabilité de l'adulte vis-à-vis de l'enfant.
- Ensuite, le but de la relation qui en constitue en même temps la limite : cette relation doit être auto-dépassée ; l'enfant doit pouvoir à un moment donné devenir sujet indépendant du « maître », autonome dans sa capacité au savoir.
- Enfin, pour qu'il y ait relation, il faut une acceptation réciproque de la relation éducative (ce que Pestalozzi appelait « *l'amour pédagogique* ». Il s'agit d'un espace privilégié, construit abstraitement selon un contexte social qui la traverse.

1.1.2. Le triangle pédagogique de J. HOUSSAYE

Le triangle pédagogique est devenu un classique dans les lieux d'apprentissage. C'est un modèle de compréhension du fonctionnement de la situation d'enseignement-apprentissage qui peut être définie comme un triangle composé de trois pôles indispensables, le savoir,

⁵Gertrud Frei, Adam Kiss, Roland Vuataz, « *Eléments pour comprendre la relation pédagogique* » ? Neuchâtel, A la Braconnière, 1974, p12.

l'enseignant et les apprenants, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième fait le « fou ou le mort »⁶ tout dépend de l'axe privilégié.



On distingue trois côtés du triangle appelés « PROCESSUS » dont :

- **La relation didactique :** est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER. L'enseignant a simplifier le savoir afin de le rendre « enseignable » et « accessible » avant de le transmettre à ses apprenants, ce qu'on appelle la « transposition didactique ».
- **La relation pédagogique :** est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant et qui permet le processus FORMER. L'enseignant est l'animateur qui a l'art et la manière de faire échanger les apprenants par exemple sur des mises en situations, des textes, es problèmes, etc ; comme l'affirme HOUSSEYE « *l'important, c'est de construire une relation d'échange et de débattre autour des concepts et des courants d'idées scientifiques, afin que chacun construise son opinion, ses valeurs* »⁷

Tout cela pour leur apprendre à chercher, à s'exprimer, et à prendre position sur divers contenus. Grâce à ses échanges élaborés par l'enseignant, l'apprenant va découvrir, organiser, des connaissances et prendre position à l'aide de son enseignant qui va lui orienter à mobiliser ses anciennes connaissances et à structurer des nouvelles connaissances soit par la maïeutique⁸

⁶Le fou est celui qui récuse les termes du langage et du fonctionnement communs. Le mort est le 3^{ème} pôle qui ne participe pas dans la relation mais son rôle est indispensable.

⁷ «*Sciences humaines*», hors série N°12, février /mars 1996.

⁸ Dans la philosophie socratique, art de conduire l'interlocuteur à découvrir et à formuler les vérités qu'il a en lui.

soit par des débats. L'enseignant va prendre d'avantage les échanges et les explications des apprenants, plutôt que son discours et va suivre l'apprenant dans son apprentissage.

- **La relation d'apprentissage** : est le rapport que l'élève construit avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE. L'apprenant construit lui-même son savoir en essayant et expérimentant grâce aux ressources mises à sa disposition ; cela le mentionne HOUSSAYE comme suit : « *l'important, c'est que les étudiants puissent être en contact avec les sources du savoir, pour construire leurs connaissances le plus efficacement possible, en expérimentant, de manière à ce qu'ils puissent les mettre en pratique ultérieurement* »⁹. Il est souvent dans l'auto-apprentissage non dirigé mais peut être aussi en travail de groupe créatif. Souvent l'enseignant a fourni une méthodologie de travail ou des consignes pour le guider et lui faciliter le travail afin de réaliser convenablement. Par ailleurs, l'école, en l'occurrence l'enseignant, a comme mission de fournir à la société un individu autonome dans ses actions et réactions et qui possède des méthodologies et du savoir-faire.

1.2. Le style d'enseignement « relationnel, interactionnel »

Selon Margueritte Altet¹⁰ pour créer un contact avec ses élèves et présenter une matière, chaque enseignant a un style propre à lui, qui peut d'ailleurs varier selon les situations. Prendre conscience permet de modifier éventuellement ce style afin d'améliorer les conditions d'apprentissages.

Douze styles ont été repérés par S.N. BENNETT à partir de divers «*choix pédagogiques de la conduite de la classe , diverses manières de faire au niveau de la planification, de l'intervention, de la discipline, de l'évaluation* ».¹¹

D'autres chercheurs ont préféré une approche par «*les manières d'interagir*»¹² en centrant leurs observations sur le style relationnel de l'enseignant (Anderson : style dominateur ou style socio intégratif ; Lewin, Lipitt et White : style autoritaire, démocratique ou laisser-faire). D'autres encore ont analysé les «*manières d'être*»¹³ les façons employées pour traiter l'information, et dégagé le style personnel d'apprentissage de l'enseignant.

⁹ Pour suivre Apprendre Autrement « *Le Triangle Pédagogique de Jean HOUSSAY* ». <http://poursuivre.net/> consulté le 29/05/2022

¹⁰ Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Nantes, responsable du centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), auteur de la formation professionnelle des enseignants, Puf, 1994.

¹¹ S.N. Bennett « *Teaching styles: a Typological Approach* », NFER Publishing Company, 1975.

¹² R.Lipitt et R.K.White, « *Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe* », A.Lévy, Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains, Dunod, 1978 (texte américain en 1939)

¹³ M.Huteau, « *Style cognitif et personnalisé ; La dépendance-indépendance du champ* », Presse universitaire de Lille, 1987

Certains ont aussi pris en compte les « tactiques » mises en œuvre en classe par rapport aux stratégies préalablement fixées. Selon les critères retenus, les catégorisations sont nombreuses mais elles favorisent toute une dimension sur l'autre.

A l'inverse M. Altet a pu définir le style pédagogique en citant trois dimensions constructives interdépendantes :

- La dimension « *style personnel* » : c'est la manière dominante personnelle d'être de l'enseignant.
- La dimension « *style relationnel, interactionnel* » : c'est sa manière dominante personnelle d'entrer en relation.
- La dimension « *style didactique* » : c'est sa manière dominante personnelle de faire, d'organiser la situation pédagogique. Trois dimensions étroitement liées entre elles.

Nous allons mettre l'accent sur la dimension « style relationnel, interactionnel ».

Chaque enseignant a sa façon et sa manière de communiquer avec ses apprenants et d'intervenir dans le groupe ; si l'enseignement est avant tout un travail interactif, il crée simultanément des relations entre pairs et aussi entre l'enseignant et les apprenants. Le style relationnel, c'est la manière de créer un climat propice à l'apprentissage, de développer des modes de communication¹⁴ (notamment non verbale), et surtout de montrer une certaine habileté à être en relation avec les apprenants, à avoir « le contact », à percevoir les réactions des élèves. En relevant le nombre, l'origine, la destination, la forme des interactions dans plusieurs séquences de classe menées par un même praticien, on retrouve, quelles que soient les modalités didactiques choisies par l'enseignant, une certaine stabilité de cette dimension relationnelle.

Les études ont ainsi dégagé des styles relationnels ou interactionnels privilégiés par l'enseignant en adoptant des profils différents :

- S'adresse au groupe collectif, à la cantonade : l'instructeur.
- S'adresse essentiellement à l'apprenant en le désignant : le questionneur d'individus.

¹⁴ Il existe différentes formes de la communication. Elles sont constituées de deux parties distinctes : la communication verbale et la communication non verbale. Parmi elles, on distingue la parole, l'écriture, les mouvements gestuels, et rarement la mimique.

- Dirige à la fois ses messages vers le groupe et vers les individus : le questionneur échangeur mixte.
- Laisse l'initiative des messages à l'élève et régule les échanges dans les groupes : le moniteur-guide.

Les enseignants de style « instructeur » et « questionneur » d'individus sont à l'origine de la plupart des interactions, et organisent des échanges de communications verticaux. Leur mode de communication est de type « séduction-persuasion »¹⁵

Chez les enseignants de style « questionneur échangeur mixte » ou « moniteur guide », les interactions viennent autant des élèves que des enseignants, les relations sont plus horizontales fondées sur l'échange. Leur mode de communication est de type « écoute-échange ».

Lorsqu'il y aurait un relâchement voire un désintéressement pour le cours ou encore lorsqu'un apprenant interrompt son enseignant en lui posant une question d'actualité (c'est souvent une de leur tactique pour provoquer des digressions) ; dans ce cas, l'enseignant préfère répondre volontiers à leurs interrogations mais tout en gardant à l'esprit qu'il existe des objectifs à tenir à la fin de la séance ce qui provoque un mini débat tout en soumettant les élèves à suivre des modalités précises, notamment celles inspirées des modes de communication en demandant aux élèves de s'exprimer en respectant les principes d'une communication verbale et non verbale. (Écoute active, questionnement, reformulation, recherche des problématiques, argumentation, traitement des objections, etc.). Ainsi de façon habile, l'enseignant fait passer les notions du cours.

1.3. Effet de la médiation langagière sur la relation pédagogique

L'acte d'enseigner est, en réalité, une forme de médiation. Cuq et Gruca (2005) définissent l'enseignement comme « une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant »¹⁶. Cette notion de médiation occupe une grande place en didactique des langues et cultures. Elle suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs. Le terme « médiation » vient du latin *mediare* qui veut dire être au milieu. L'utilisation du terme « médiation » a été introduite aux États-Unis en 1970 dans le champ de la jurisprudence et du droit (Gautheron-Boutchatsky *et al* 2003 : 181). C'est à partir de là qu'il s'est répandu dans la plupart des pays européens et dans le *Commonwealth*. Lévy et Zarate (2003) soulignent que le terme a été emprunté au domaine

¹⁵ L'enseignant pose une question dans laquelle la « bonne » réponse est incluse.

¹⁶ Cuq J.-P. & Gruca I « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* » (nouvelle version). Grenoble : PUG.2005, p.123.

Premier chapitre

diplomatique dans le sens de « *gérer l'équilibre des relations engagées sur des principes de souveraineté ou d'influence nationales souvent concurrents mais que la médiation va tenter de rendre complémentaires et interactifs* »¹⁷. Elles affirment dans le même ordre d'idée que ce terme a été déjà utilisé « *dans la société civile pour structurer des modalités défaillantes de la communication publique et privée* »¹⁸ (Ibid. 186).

La médiation en psychologie cognitive est définie comme « *l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions)* »¹⁹. Par ailleurs, le rôle de l'enseignant comme étant un médiateur en classe consiste à permettre à ses apprenants de devenir autonomes et responsable de la construction de leurs savoirs et de l'actualisation de sa personne dans une perspective métacognitive²⁰. Elle se traduit par une relation pédagogique que l'enseignant établit avec son apprenant afin de l'aider à porter un regard critique sur sa façon d'apprendre et de comprendre et sur la manière dont il interagit avec ses pairs et son entourage.

¹⁷Lévy D. & Zarate G « *La médiation dans le champ de la didactique des langues et cultures* ». In *Le Français dans le monde, recherches et applications*. Paris : Clé international. 2003, p.188

¹⁸Ibid 186.

¹⁹Françoise Raynal et Alain Rieunier « *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive)* », Paris. E.S.F.. 1997, p. 220

²⁰ Pierre Angers et Colette Bouchard « *Le développement de la personne* », Montréal, Bellarmin (L'activité éducative - Une théorie, une pratique), 1986.

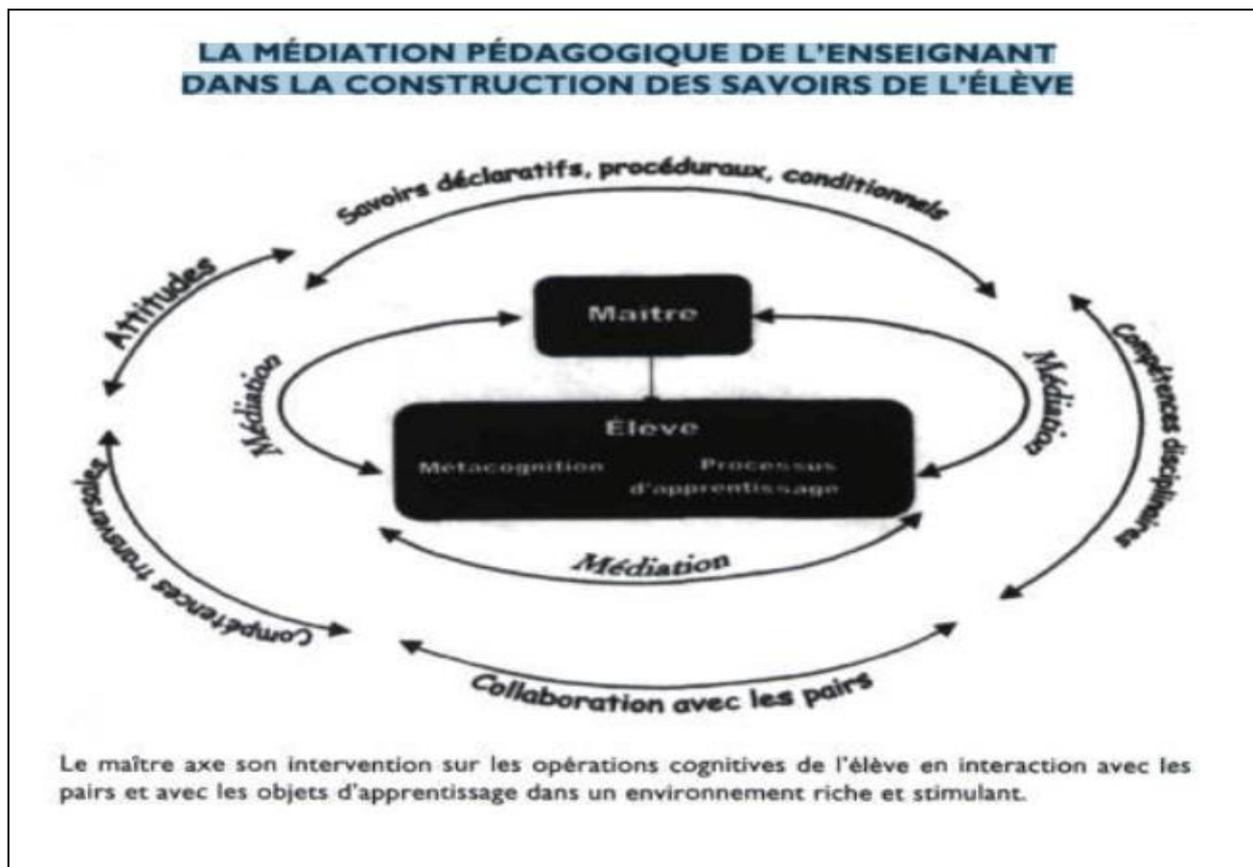


Figure -2-

L'enseignant-médiateur oriente ses apprenants dans l'appropriation de leurs processus mentaux et les engage cognitivement en les incitant à expliquer leurs façons de faire. Il les interpelle, suscite le doute, déstabilise les représentations initiales (conflits cognitifs et socio-cognitifs) et exige une clarification de leur compréhension d'un concept ou d'un problème. Il accompagne les apprenants dans la sélection des stratégies convenables et efficaces pour qu'ils pensent à les réinvestir et les mobiliser dans d'autres situations qui les affrontent dans leurs quotidiens. Il les amène ainsi à une prise de conscience progressive de leurs activités mentales. Par son interaction, l'enseignant éveille l'expérience de l'apprenant, sa compréhension, son jugement, sa décision et sa responsabilité d'apprenant dans l'auto régulation de ses apprentissages. Il oriente son questionnement en ce sens :

« *Que penses-tu de... ? Sais-tu pourquoi ? Quels sont les liens avec ce que tu connais ? As-tu déjà utilisé cette stratégie ? Quand ? Convient-elle dans le moment ? Pourquoi ? Comment vas-tu t'y prendre pour trouver ton information ? Quel est ton plan ? Qu'est-ce que tu as découvert ? Peux-tu l'expliquer ?* »²¹

²¹Capra, L. & Arpin, L. « *La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets* ». Québec français, (126),2002, p.67-71.

1.3.1. Les facteurs relationnels

Les facteurs relationnels dans une situation d'enseignement/ apprentissage sont considérés comme un outil d'amélioration des interactions orales des apprenants en classe. En effet, des spécialistes en éducation précisait qu'une relation pédagogique de qualité s'avérait une condition précise et essentielle pour l'apprentissage. Depuis, d'autres études ont montré qu'il est important d'établir des interactions positives(Francine Cicurel,2011/ Sylvine Schmidt,2009) pour créer un climat favorable à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce climat serait considéré comme efficace par les apprenants lorsque leurs enseignants sont capables de maintenir l'ordre, de faire apprendre, de garder chacun occupé, d'être justes, gentils, respectueux, de bonne humeur et d'avoir le sens de l'humour. Les apprenants auraient donc besoin d'un cadre pédagogique tout à la fois rigoureux et souple où les liens de cette relation sont harmonieux et se soucier de les établir sera une priorité pour l'enseignant.

Un consensus s'est installé dans le monde de l'éducation, à savoir que la qualité de la relation entre enseignants et apprenants a un impact remarquable sur le développement affectif et cognitif de ces derniers. Cette influence positive de la qualité de la relation pédagogique se manifeste à tous les ordres d'enseignement. En effet, les recherches de Kubanek et Waller (1994) montrent que les contacts individuels avec les enseignants et leurs encouragements favorisent l'apprentissage et la persévérance scolaires, alors qu'à l'inverse un enseignement distant et impersonnel est associé aux échecs scolaires et aux changements de programme, et ce, quel que soit l'âge des apprenants.

Selon Langevin (1996), l'établissement d'une relation entre l'enseignant et ses apprenants se réalise à travers le prétexte de l'apprentissage. Cette auteure parle de l'importance d'une relation empathique et de coopération, orientée dans le sens de la résolution des problèmes cognitifs, affectifs et d'ordre pratique. L'enseignant doit accorder de l'importance à l'enseignement des attitudes et des principes de vie. Que ce soit conscient ou non, intentionnel ou non, il joue inévitablement le rôle de modèle dans sa communication verbale et non verbale, dans ses stratégies de résolution de problèmes, dans ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dans sa flexibilité pédagogique. Or, de nombreux facteurs peuvent influencer

l'établissement de cette relation pédagogique. On en cite trois : les facteurs cognitifs, socio affectifs et la sécurité linguistique.

1.3.1.1. Les facteurs cognitifs ²²

Chaque élève possède une attitude cognitive propre à lui et qui lui permet à développer des stratégies d'apprentissage plus ou moins efficaces.

Mais il est nécessaire de définir, d'abord, l'attitude cognitive de l'apprenant. Il s'agit de l'attitude de l'élève face à une tâche d'apprentissage qui nécessite attention, effort de compréhension et de mémorisation. Elle se détermine par différents paramètres, d'ordre psychologique, évidemment, mais aussi d'ordre physiologique et neurobiologique. Commençons par les ressorts psychologiques, sans doute les plus connus de tous. La motivation est sans nul doute un des grands facteurs de réussite dans l'apprentissage. Elle peut être consciente ou pas, explicite ou pas. Si l'attitude de l'élève envers la langue qu'il étudie est positive, la motivation nécessaire à l'apprentissage d'une langue peut naître et se renforcer à mesure que l'élève moyen notamment faible constate qu'il fait des progrès. Les enseignants de langues ont, semble-t-il, la partie facile. Ceci car la population dans son ensemble n'a jamais été aussi motivée pour apprendre une langue étrangère, surtout le français. Partout, les cours se multiplient, pour des élèves de l'école élémentaire est sans doute la conséquence la plus évidente de la pression sociale en faveur de l'enseignement des langues.

1.3.1.2. les facteurs socio-affectifs

Il y a déjà plusieurs décennies, le psychologue et éducateur humaniste Carl Rogers (1975 : 401) critique les institutions éducatives de l'époque parce que, selon lui, elles se focalisent que sur le cognitif et, que cette focalisation a engendré des très graves conséquences sociales. Les chercheurs et les enseignants de tous les niveaux, beaucoup parmi eux considèrent que l'un des objectifs d'un véritable enseignant éducateur est d'aider ses apprenants à atteindre leurs potentialités en tant qu'apprenants et en tant qu'individu social, ce qui implique nécessairement la prise en compte de la dimension affective.

²² «*Institutrice Professionnels de l'éducation*» : <https://institutrice.com/attitude-cognitive-de-leleve-definition-et-facteurs-dinfluence> /consulté le 18/05/22

« Les démarches socio-affectives permettent de « nous dire » et d'inviter d'autres personnes à « se dire », à engager la communication. »²³

L'expression « démarche socio-affective » se rapproche surtout des comportements reliés à soi-même lors d'interactions sociales, des comportements où l'affectivité occupe une place de taille. Grâce aux démarches socio-affectives l'apprenant pourrait se situer à l'intérieur d'un groupe et de participer au développement de ses relations interpersonnelles avec ses camarades en classe puis il s'engage et sera actif lors de ses interactions orales avec son enseignant.

Stevick (1980 : 4) confirme que « *Le succès [dans l'apprentissage de langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe* »²⁴

C'est-à-dire, pour réussir l'apprentissage d'une langue étrangère, y compris les interactions en classe, il est utile de compter sur « des personnes » plus que sur « des choses ». Autrement dit, ce qui se passe *entre* les personnes concerne les aspects de la relation, qui peuvent avoir rapport soit aux processus interculturels, tels que le choc culturel dans les situations d'apprentissage d'une langue seconde soit aux interactions en classe où les attitudes du professeur et l'établissement d'un climat de classe adéquat doivent être pris en considération. Ainsi, nous savons tous que tous les aspects de notre existence sont touchés par le facteur affectif et de manière très directe ce qui se passe en classe. Puisque l'influence des facteurs éducatifs dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues étrangères est très large.

Beaucoup de travaux actuels soulignent l'importance des facteurs affectifs pour l'apprentissage en pensant que l'affect est par définition un motivant intrinsèque et que l'affect positif aide à participer et à approfondir l'intérêt de l'apprentissage et de l'interaction chez les apprenants.

Le *Cadre commun européen de référence* (Conseil de l'Europe, 2000), reconnaît de manière explicite l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage. Traitant des compétences

²³Gestion de la Classe en Réseaux : « *Des démarches socio-affective* »
<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursgr/textes/capsule11.html> / consulté le 19/05/2022

²⁴Jane Arnold « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? »
Numéro 2006/4 (n° 144) : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.html>

générales des apprenants de langues, dans le paragraphe 5.1.3. *La compétence « existentielle »* (savoir être), il indique que :

« L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité. »

Beaucoup de professionnels de l'enseignement des langues ont écrit sur l'importance des facteurs affectifs et confirment en s'appuyant sur leur propre expérience que plus ils favorisent et donnent de place aux facteurs affectifs en classe plus les interactions et la réussite des apprenants seront remarquables et efficaces.

Underhill(1999) a distingué dans son modèle évolutif trois types d'enseignant comme suivant :

- Le modèle « Lecteur » : cela concerne l'enseignant qui connaît sa matière, la langue étrangère en l'occurrence, mais qui peut, après un certain temps, se rendre compte qu'il n'est pas suffisant et qu'il sait qu'il s'efforce pour chercher des nouvelles connaissances.

- Le modèle « Professeur » : cela concerne l'enseignant qui, à part sa maîtrise de sa matière (la langue étrangère), il connaît des méthodes et des techniques d'enseignement ce qui laisse le déroulement de ses séances beaucoup mieux. Cependant, il se retrouve toujours gêné devant les imprévus et pour résoudre certains problèmes en classe, ce qui l'amène à chercher à nouveau d'autres connaissances.

- Le modèle « Facilitateur » : c'est l'enseignant qui non seulement maîtrise la langue et connaît la méthodologie d'enseignement mais qui sait aussi « *créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité... Cette nouvelle équation comprend les relations internes des personnes et leur relation au groupe* »²⁵ (Underhill,1999:147-8)

²⁵Jane Arnold « *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?* » Numéro 2006/4 (n° 144) : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm/> consulté le 19/05/2022

1.3.1.3. La sécurité linguistique :

Avant d'aborder la sécurité linguistique comme un moyen de développement de l'interaction orale en classe, il nous semble nécessaire de parler d'abord sur la notion de l'insécurité linguistique que l'apprenant ait lors de ses interactions dans une classe de langue étrangère.

Calvet a défini le phénomène sécurité/insécurité linguistique comme suivant :

« On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu' ils considèrent leur norme comme la norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre model, plus prestigieux mais qu'ils ne pratiquent pas »²⁶

Selon lui, la sécurité ou l'insécurité linguistique dépendent de la conscience normative en considérant que l'insécurité linguistique est le résultat du conflit entre la langue et sa norme. Autrement dit, l'apprenant se retrouve dans une situation d'insécurité linguistique lorsqu'il est anxieux ou il a peur d'être jugé quand il parle, écrit, ou lit. Cette insécurité résulte de la comparaison de son parler au parler légitime, donc la norme linguistique pesant alors comme un frein sur son intégration et son interaction en langue cible.

A cet égard, nous comprenons que l'enseignant qui a une bonne relation avec ses apprenants cherche à fournir un climat adéquat pour apprendre une langue étrangère où l'erreur est permise sans avoir un sentiment de doute ou de discrédit envers sa pratique langagière. Cela remonte l'estime et la confiance en soi de l'apprenant qui seront par la suite son motif pour interagir en classe sans se sentir anxieux dans ses productions. Donc, il est important de prendre en compte ce facteur dans les pratiques de classe, car il revient essentiellement à réduire l'effet des facteurs négatifs et stimuler celui des positifs.

²⁶ CALVET. J. L « *LA SOCIOLINGUISTIQUE* » PUF, collection que sais-je ?, Paris, 1993 8eme édition, p47.

En générale, l'enseignant, dans ces situations d'insécurité linguistique, il est appelé à favoriser et soutenir leurs engagements et leurs efforts pour leur faire comprendre qu'ils appartiennent à un lieu d'apprentissage et de construction de savoir tout en ayant le droit à tomber dans l'erreur et non pas un lieu de pression à réussir sans faute.

2. Les interactions orales

2.1. L'oral en FLE

Plusieurs chercheurs considèrent l'oral comme un objet d'enseignement, au même titre que la lecture et l'écriture, c'est pour cette raison qu'on souligne l'importance d'accorder un privilège à l'oral comme à l'écrit dans une classe de langues étrangères (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 49-50 ; Lafontaine, 2001, p. 212). Cela permettra aux enseignants de se fixer des objectifs à atteindre et des compétences à développer chez leurs apprenants afin d'élaborer un projet de communication qui favorise l'interaction orale en classe du FLE.

2.2.1. Définition de l'oral

Le terme « oral » est un terme polysémique assez complexe. Pour le définir nous avons trouvé une multitude de définitions de cette notion.

Le dictionnaire « Le Petit Robert » définit l'oral comme « *mot qui vient du latin os, oris « bouche », (oppose à l'écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole* »²⁷

L'oral renvoie au langage parlé produit par l'appareil phonatoire humain ce que le montre « Le Petit Larousse illustré » dans sa signification du mot « oral » comme suit : « *fait de vivre voix transmis par la voix (par opposition à l'écrit). Témoignage oral, tradition oral ; qui appartient à la langue parlée.* »²⁸

Toutefois, l'oral n'est pas seulement la voix transmise ou la parole exprimée par la bouche, il est aussi « *ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles, et en même temps les commentes.* »²⁹

²⁷« **Le Petit Robert de la langue française** », Dictionnaire le Robert, Paris, 2006, p.1792.

²⁸« **Le Petit Larousse illustre** », paris, 1995, p.720

²⁹Francois. Cité par Rabéa BENAMER 2002, p.57 « **Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de Fle au secondaire algérien** ». Enjeux et perspectives, Thèse de doctorat, université Tlemcen, p14.

En concluant ce point, nous avons opté sur le schéma présenté par Jean Marc qui montre

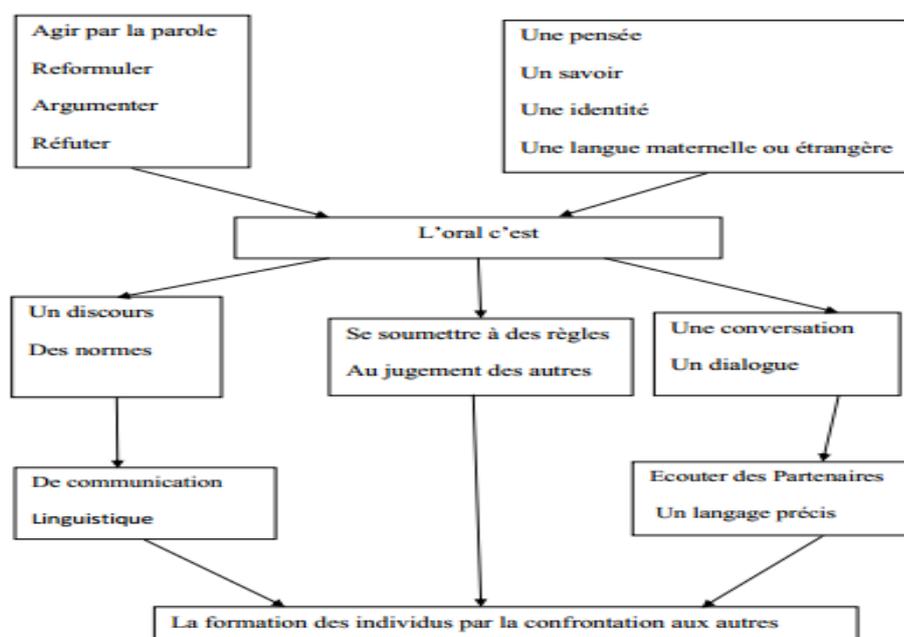


Figure -3- : La complexité de la notion « oral »³⁰

2.2.1. Les formes de l'oral

Pour réaliser des interactions verbales en classes, il existe trois formes d'oral qui sont : oral spontané, oral scriptural et écrit oralisé. Ces dernières ont des conditions et des caractéristiques de production propres à chacune.

2.2.1.1. L'oral spontané

C'est un mode qui se développe de façon privilégiée dans les interactions de la sphère privée³¹, ayant des traits spécifiques différentes de celles de l'écrit. C'est la réalisation naturelle de l'oral. Ces traits, les plus caractéristiques de l'oral spontané « *ne doivent pas être disqualifiés, perçus*

³⁰Coletta , Jean –Marc , « *L'oral c'est quoi ? Dans oser l'oral* », Cahiers Pédagogiques n°400, p38.(cité par Benaïssa Amina)

³¹ La sphère privée est perçue, non sans raison, comme une zone de choix individuel et même d'autonomie. — (Peter Berger, Thomas Luckmann, traduit par Pierre Taminioux et Danilo Martuccelli, *La Construction sociale de la réalité*, Armand Colin, collection « *Individu et Société* », Malakoff, 2018, p.300)

comme « somme d'écart et d'incohérences » et jugés comme des « fautes ». Au contraire, on estime qu'ils dessinent une « grammaire » propre à ce mode réalisation de la langue ». ³²

2.2.1.1.L'oral scriptural

Il s'agit d'une forme qui a sa place entre l'oral spontané et l'écrit oralisé. Il est nommé ainsi, l'oral institutionnel, l'oral formel mais la nomination la plus appropriée est « scriptural ». Ce mode de production langagière est privilégié par l'école dans toutes les pratiques de l'interaction orale (prise de parole, exposé, ...). Le locuteur produit des « phrases » proches de celles de l'écrit car il emploie, attentivement, son lexique ce qui fait de son oral un parler « contrôlé » dont son élaboration est dans un registre académique. Bernard LAHIRE, pour mieux expliquer ce mode de production, souligne que :

« les pratiques langagières orales ne prennent de cette leur sens à l'école que si on les rapporte à des formes sociales scripturales, c'est-à-dire des formes de relations sociales qui ont historiquement rendues possibles par des pratiques de l'écriture, des savoirs scripturaux et le rapport au monde et au langage qui en est indispensable ». ³³

2.2.1.2.L'écrit oralisé

Ce mode de production s'agit d'un texte écrit « mis en voix » par une lecture ou restitué après une mémorisation. Les activités de lecture à haute voix (énonciation d'un texte non mémorisé) et celles de récitation (énonciation d'un texte mémorisé) font partie de ce mode de réalisation orale, à l'école.

2.2. Définition des interactions orales

Ce terme est composé de deux notions dont la première est « interaction » qui est défini selon le dictionnaire Larousse par « l'influence réciproque de deux phénomènes, de deux personnes », et la deuxième est « orale » « c'est l'échange de parole ». ³⁴

Cette définition, nous montre que l'interaction orale est tout échange oral effectué entre deux ou plusieurs personnes sur un sujet donné.

³²Linguistique et didactique : « *Les formes de l'oral en classe de FLM/FLE/FLS* » publié le : 08/07/2018 <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/> consulté le 22/05/2022

³³Linguistique et didactique : « *Les formes de l'oral en classe de FLM/FLE/FLS* » publié le : 08/07/2018 <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/> consulté le 22/05/2022.

³⁴« *Le dictionnaire Larousse de la langue française* », Ed 1993-1997, p821-p1119.

Kramsch dit :

*« tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, apprendre ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances (...), Mais, s'engagé dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. »*³⁵

Partant de cette citation, nous réalisons que l'interaction est un facteur majeur dans l'apprentissage, qui permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances et de construire son savoir à l'aide de l'orientation de son enseignant (facilitateur).

Jounaret et Vander voient que : *« la relation didactique peut être considéré comme l'ensemble des interactions qui entretiennent entre eux des élèves et un enseignant et d'apprentissage dans un cadre spatiotemporel déterminé, en général le cadre scolaire . »*³⁶

En d'autre terme et selon les chercheurs, les interactions orales sont indispensables et un comportement essentiel en classe de FLE ; elles mettent en œuvre l'échange entre l'apprenant et l'enseignant durant la transmission et l'acquisition de savoir dans le cadre scolaire.

Jonnaert Ph.et Vander Borth.C, affirment que :
*« La relation didactique peut être considérée comme l'ensemble des interactions qu'entretiennent des élèves et un enseignant. Ces interactions peuvent être présentées dans la réalisation d'une action finalisée au sujet d'un contenu d'enseignement et d'apprentissage ou dans un cadre spatio-temporel déterminé. En générale, cela se passe dans le cadre scolaire ».*³⁷

Pour mieux dire, le terme « interaction » dans l'enseignement du français langue étrangère est considéré comme une communication didactique organisée et orientée lors des savoirs enseignés, il s'agit d'un échange de paroles entre enseignant-apprenant ou apprenant-apprenant dans le contexte scolaire, elle insiste sur le fait que les apprenants perçoivent qu'ils apprennent mieux, et davantage lorsqu'ils ont les occasions d'interagir oralement avec leurs camarades.

³⁵KRAMSCH.C, « *Interaction et discours dans la classe de langue* » Hatier, 1984, p.78

³⁶JOUNARET.PH Et VANDER.B, « *Communiquer à l'oral* » <http://www.ac-nancy-metz.fr> consulté le 24.02.2022 à 15.00h

³⁷JONNARET. Ph et VANDER.B « *Communiquer à l'oral* » <http://www.ac-nancy-metz.fr> consulté le 20.05.2022 à 12.00h

2.1. Les principes de l'interaction entre enseignant et apprenant

La classe est un lieu adéquat pour la contribution et la réalisation d'une interaction langagière où les protagonistes jouent un rôle conversationnel, cette interaction se déroule entre (enseignant/apprenant) et (apprenant-apprenant) Rimbaud affirme que : « *La salle de classe est un lieu où la manière et le but sont un seul et même objet : la langue elle-même ; on provoque un discours par le discours pour en saisir les irrégularités...* ». ³⁸

Mais, ce qui nous concerne dans notre recherche c'est l'interaction qui se passe entre l'enseignant et ses apprenants.

2.1.1. L'interaction enseignant/apprenant

L'enseignement/apprentissage se fait à travers l'intégration de l'apprenant dans une interaction personnelle avec son enseignant. Le travail se réalise par une collaboration entre ces deux éléments où le contact mis entre eux exige un rôle d'animateur et d'orienteur pour l'enseignant car, c'est lui qui gère cette interaction par une série de questions sur lesquelles les apprenants vont répondre. Grâce aux interactions et au rôle de facilitateur que joue l'enseignant, l'apprenant développe son autonomie d'apprentissage : c'est lui qui va construire son savoir. L'enseignant prend des astuces qui peuvent motiver l'apprenant à communiquer et à s'engager langagièrement. Francine Cicurel dit :

« Dans l'interaction didactique, l'enseignant détient un certain pouvoir sur l'apprenant. Il s'agit de savoir de quelle manière se manifeste ce pouvoir au sein de ce qu'on peut appeler dialogue interrogatif. Sous ce terme nous désignons le dialogue didactique au cours duquel l'enseignant, sous forme de questionnement, conduit les échanges et fait circuler le savoir. » ³⁹

2.1.2. Les outils des interactions

³⁸RIMBAUD.S « *L'interaction dans l'apprentissage en classe de français langue étrangère* » université Paul Valéry.Montpellier III Master. Mémoire en ligne : <https://www.memoireonline.com/09/10/3880/m.2008.p159>.

³⁹Francine Cicurel & Eliane Blaondel, « *La construction interactive des discours de la classe de langue* », PSN, Paris, 1996, p.131

Dans le domaine de la psychologie sociale, les interactions sociales qui se déroulent entre les enfants et entre adultes et enfants sont le lieu « *privilegié du développement cognitif* ». ⁴⁰ La communication pédagogique se définit comme étant une activité de régulation et d'ajustement dans le but de gérer le groupe classe mais aussi dans le but d'ajuster le niveau des connaissances attendues.

De plus, Pascal Bressoux mentionne un élément essentiel de la communication : le feedback.

Lors d'une interaction, un émetteur transmet un message à un récepteur qui, à son tour renvoie un message à l'émetteur. C'est ce dernier message qui est appelé feedback, il transforme la simple transmission en véritable communication. Le rôle de l'enseignant ne consiste pas à simplement transmettre les connaissances, mais à les communiquer, l'élément retour trouve alors tout son sens dans les interactions entre enseignant et élèves.

Une étude canadienne donne beaucoup d'importance à la confiance dans la relation enseignant et élève. Elle parle « d'inclusion » qui « *est une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, appréciée et en sécurité* » ⁴¹. Dans une situation de communication, le climat propice joue un rôle sur l'efficacité de celle-ci. Une atmosphère visant l'inclusion de tous les élèves est alors bénéfique. Le climat de classe généré par l'enseignant est à la fois un outil pour une communication efficace et le résultat de celle-ci.

2.2.1. Sincérité et confiance en communication :

Pour développer ce point, nous allons parler de « l'effet des critiques et des louanges » faites par l'enseignant vis-à-vis ses apprenants comme interaction.

Pascal Bressoux cite dans sa note de synthèse que les critiques ou les louanges en situation d'apprentissage ne semblent pas souvent efficaces. En effet, il s'avère que les enseignants ayant souvent tendance à blâmer dans les classes, réprimander ou désapprouver leurs élèves. Ces derniers montrent des signes de vexations voire de blocages qui leur cause un manque de confiance en soi. Les effets des critiques sont alors clairement négatifs qui peuvent donc avoir des effets désagréables à long voire très long terme sur les relations de classe car ce genre d'interactions est jugé comme « perturbateur ». Par conséquent, certains élèves se sentent «

⁴⁰LAUTIER Nicole. « *Psychologie de l'éducation* », p.101

⁴¹Education Manitoba. Services aux élèves pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba. p. 8

dégoûtés, ridiculisés, découragés, (...) cassés à vie »⁴² car ils se retrouvent dans une situation suffisamment sécurisante pour entrer à nouveau dans une communication sereine avec leur professeur.

De même, l'enseignant qui utilise fréquemment de la louange pense que cette dernière influence positivement les comportements de ses apprenants. Par ailleurs, L'efficacité des compliments en tant que renforcement positif se trouve au moment où ils interviennent à la suite d'un comportement attendu ou un travail convenablement effectué de la part de l'apprenant et non pas pour un autre qui a des difficultés dans le but de l'encourager dans ce cas elle apparaît alors inappropriée. L'enseignant doit aussi donner des louanges en fonction de la difficulté des activités, des efforts fournis par l'apprenant et de ses compétences et non de celles des autres éléments de la classe. Pour gagner en crédibilité elles sont caractérisées par leur spontanéité et leur spécificité en fonction de l'apprenant concerné.

On ajout qu'afin de réaliser une interaction efficace, les apprenants et leur enseignant entretiennent une bonne relation qui doit se reposer sur des critères qui sont : le respect mutuel, la liberté d'expression, la franchise, la solidarité marquée par la coopération et l'entraide et le respect des besoins des autres, etc.

En classe entière, l'enseignant s'adresse souvent au groupe-classe, notamment pour donner une consigne, mais il arrive qu'il s'adresse à un élève pour demander la réponse. Les études mettent d'ailleurs en évidence que les maîtres qui posent des questions à leurs élèves se révèlent plus efficaces que les autres.

Il s'avère également que la façon dont l'enseignant interroge ses élèves influe sur leur capacité à interagir avec ce qu'il a demandé. Ainsi, d'après l'étude d'Anderson citée par Pascal Bressoux qui montre que pour qu'un enseignant réussisse les interactions de ces apprenants, notamment les faibles et ceux manquant de confiance en soi, en classe il doit les interroger par ordre selon lequel il donne l'occasion à tous les apprenants de prendre la parole et d'interagir sans favoriser ceux qui sont doués qui pourraient au fur à mesure monopoliser le droit de s'exprimer ce qui sous-estime le soi des autres apprenants moyens et faibles.

Beaucoup d'expériences affirment que dans toutes les situations d'apprentissage les apprenants ont besoin d'un soutien moral et un encouragement qui a un impact positif sur leurs comportements et leurs interactions ce qui les amène à surmonter l'obstacle de s'impliquer

⁴²MERLE Pierre. « *L'élève humilié* ». PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE – PUF, édition (18 août 2012) p. 21

et d'interagir dans leur apprentissage. Cela leur motive et pousse à produire des travaux convenablement et de se comporter comme leur enseignant le souhaite.

2.1.1. Pour une interaction efficace et harmonieuse :

Les rapports entre enseignant et élève sont très nécessaires et se construisent au fur et à mesure si une relation de confiance s'installe entre eux. Le professionnalisme de l'enseignant implique que ses élans affectifs soient maîtrisés pour un souci d'égalité. Les sourires, les regards affectueux, les gestes d'encouragement doivent être distribués équitablement avec ses apprenants. Cette relation est d'autant plus complexe qu'il existe une hiérarchie établie entre un professeur et son apprenant, l'enseignant doit assurer sa position par des attitudes verbales ou non qui peuvent interférer dans l'interaction avec ses élèves. Chacun doit sentir son appartenance en classe et se sentir traité avec dignité et respect, un équilibre entre le rôle de l'enseignant en tant que « leader » et son intérêt envers chaque élève doit être trouvé. Enfin, Nathalie Francols met en évidence l'importance de la politesse linguistique, celle-ci désigne les règles du discours mis en place dans le but de préserver le caractère harmonieux de la relation. L'auteur affirme la nécessité de préserver la « face » des participants à l'échange, c'est-à-dire les images valorisantes de soi ou l'estime de soi, pour assurer une relation harmonieuse.

2.1.1. La motivation :

La motivation est un facteur primordial, essentiel et important dans l'apprentissage des langues étrangères. D'abord, il nous paraît utile de définir ce terme qui est considéré comme le processus psychologique responsable de déclenchement de l'apprentissage et des interactions. Elle est la force qui pousse les apprenants à agir et à penser d'une manière ou d'une autre.

Selon

Mc

Comb:

« La motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève (motivation, attitude, affection) son pouvoir (aptitude intellectuelles) et le rapport social

(*respect, attention, conférence*) »⁴³. Pour lui : la motivation de l'apprenant est étroitement liée à trois dimensions essentielles : sa volonté, son pouvoir et ses besoins...

CUQ la définit comme suit : « *Dans son sens le plus général, la motivation est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites; elle peut être définie comme un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but* »⁴⁴

A partir de cette définition, nous déduisons que la motivation est un phénomène complexe que si les facteurs déclencheurs sont absents, l'apprenant sera démotivé. Donc, la motivation de l'apprenant ne se manifeste qu'à travers le rôle actif de l'enseignant en utilisant des expressions d'encouragement, des compliments voire même des récompenses matériels pour l'encourager à interagir, par exemple : « merci pour votre réponse, bravo, très bien, pas mal, excellent c'est ce que je cherche, ... »

2.1.L'impact des attitudes de l'enseignant sur les interactions de ses apprenants à l'oral

Plusieurs études affirment que la relation enseignant-apprenant peut rendre l'élève plus proche ou plus éloigné à son école et surtout à son professeur et que l'établissement d'une bonne relation

a des effets bénéfiques sur l'engagement scolaire de l'apprenant. Cette bonne relation peut être considérée aussi comme un facteur qui aide les apprenants à mieux assimiler et à s'intégrer dans les différentes situations d'apprentissage. De ce fait, l'enseignant joue un rôle primordial dans le développement de certaines aptitudes chez les apprenants ; car c'est celui qui influence positivement ou négativement leurs compétences, notamment leurs interactions orales.

Autant que la compétence orale est la première compétence à développer chez l'apprenant et qui représente le premier besoin dans l'enseignement / apprentissage du FLE, qui incite l'élève à entrer en contact avec son enseignant à travers des interactions orales. l'enseignant doit maîtriser donc les composantes de la communication : les composantes verbales , para verbales et non verbales dont ces dernières reposent sur des gestes et des attitudes qui jouent un rôle crucial lors de l'activité de la compréhension orale , parce que l'apprenant dans cette activité a besoin d'être dans un milieu assez confortable et motivant pour acquérir plus d'informations et mieux développer ses compétences .

⁴³WOLFS.J-L, « *Méthode de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université recherche-théorie application*», DE BOECK SUPERIEURE, 2^eédition, 2000, p47.

⁴⁴CUQ J.-P. Op. Cit p.170-171.

L'enseignant doit associer entre les composantes de la communication pour développer les interactions orales chez ses apprenants, et contrôler certaines attitudes et booster d'autres afin de pousser les apprenant à prendre l'initiative de parler en classe du FLE, exemple

La voix :si l'enseignant parle couramment et d'une manière claire et chaleureuse en classe cela suscite à capter l'attention de ses apprenants et à écouter attentivement pour mieux saisir le sens et acquérir des connaissances.

Le regard : c'est la partie expressive de l'être humain dans la communication et l'extériorisation des sentiments qui permettrait la facilitation de la compréhension chez les apprenants sans le recours à la langue maternelle. Cette attitude joue un rôle prépondérant dans l'engagement scolaire des apprenants, sachant que certains chercheurs trouvent que : « *Les enseignants qui utilisent un ton de voix fort, qui font face à leurs élèves ; qui gardent la tête haute, qui maintiennent un contact visuel et utilisent une voix empathiques et directives, lors des interventions disciplinaires seraient perçus positivement par leurs élèves* ». ⁴⁵

La gestuelle est aussi considérée comme un élément facilitateur qui joue un rôle intéressant dans la transmission de messages non linguistiques. L'utilisation des gestes lors des interactions orales a pour objectif de renforcer la mémorisation chez les apprenants, d'éviter le recours à la langue maternelle et même de créer une atmosphère d'ambiance ce qui motive les apprenants à l'utiliser pour mieux s'exprimer et clarifier leurs idées lors de leurs échanges en classe de FLE.

Sur le plan émotionnel :

L'enseignant lors de son exercice du métier se trouve devant diverses situations qui exigent d'être flexible et indulgent sans avoir recours à la violence , c'est-à-dire être bienveillant , car le public qui est devant lui représente une catégorie inconsciente et sensible des adolescents qui ont besoin d'être compris et bien traité de la part de leur enseignant pour qu'ils puissent s'intégrer dans la classe puis dans la société ; en effet , être bienveillant « *c'est en réalité* » bien veiller sur ». *C'est créer un climat de classe où l'on peut se tromper, prendre des initiatives, essayer, sans vrais risques* » ⁴⁶. Évidemment, le caractère humain des enseignants est perçu positivement par l'apprenant cela l'encourage à réfléchir pour accéder au sens sans avoir peur de commettre des fautes et lui motiver à participer en classe.

⁴⁵Laurier fortin « *Recension des écrits sur la relation maître-élève* » Avril 2011, p.16.

⁴⁶Antidote ; « *Les Cahiers pédagogiques* » HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE N°46 AVRIL 2017, p.10.

L'apprentissage est la prise du risque de faire ce qu'on ne sait pas faire. L'enseignant doit savoir comment identifier l'erreur de l'apprenant sans mettre en danger sa « face ». Il doit être capable de contrôler sa frustration. Il utilise des expressions d'adoucissement telles que « c'est pas mal », « presque bien » généralement suivi de « mais », il s'agit d'un encouragement à continuer ce qui a été conduit. Ce processus d'adoucissement s'accompagne de mots cherchant à minimiser la gravité de l'erreur. L'enseignant apporte alors un regard rationnel sur la tâche accomplie. L'apprenant peut parfois être face à une activité longue, l'aide consiste à l'encourager pour sa ténacité dans l'effort, il s'agit de maintenir son orientation.

Quand c'est la difficulté de l'activité qui est en jeu, le rôle de l'enseignant est de rassurer sur le droit à l'erreur, l'utilisation du « nous » inclut le professeur qui se met au même niveau que ses apprenants de façon solidaire. Encourager l'apprenant par des évaluations positives peut passer par des silences approbateurs, des courtes affirmations, des louanges accompagnés de signes non verbaux comme les sourires et les gestes des mains qui désigne que « c'est bien fait ! »

Donc un enseignant bienveillant exerce un impact positif sur le développement des capacités de ses apprenants qui leur permettent d'interagir avec lui convenablement dans les différentes situations, ainsi, il encourage ceux qui hésitent à entrer en interaction avec lui et les soutenir.

CONCLUSION

Comme nous l'avons souligné dans la première partie de ce chapitre, le champ de la relation pédagogique est un thème de recherche qui motive un nombre important de travaux d'analyse et de réflexion bien que les chercheurs en pédagogie n'aient pas démontré de façon rationnelle l'influence de la relation sur la construction des savoirs des apprenants.

Nous maintenons notre postulat selon lequel l'aspect relationnel établi entre l'enseignant et l'apprenant reste un atout essentiel pour la transmission du savoir ainsi que de son appropriation par l'apprenant et donc de sa réussite.

Cela nécessite, néanmoins lorsque cela est possible, une grande disponibilité mentale et psychique de la part de l'enseignant afin d'assurer un climat propice qui favorise et motive les apprenants à être actifs lors de leurs interactions orales avec leur enseignant ou entre eux

Deuxième chapitre

Eléments essentiels en didactique de l'oral
en FLE

INTRODUCTION

Apprendre une langue est « *acquérir une certaine compétence de communication dans cette langue* »⁴⁷. Pour améliorer les interactions orales en langue étrangère dans une classe de FLE, l'enseignant doit faire développer chez les apprenants la capacité des'exprimer dans cette langue sur deux principales étapes dans l'apprentissage de cette dernière : la compréhension de l'oral et l'expression orale. Cependant, la majorité des enseignants rencontrent des difficultés et des lacunes qui empêchent leurs apprenants à s'exprimer oralement.

Dans ce chapitre, notre objectif consiste à mettre l'accent sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE dans le programme algérien qui n'est pas une tâche facile. D'abord nous commençons cette partie par la définition de quelques notions importantes telles que : la compréhension de l'oral et l'expression orale. Et pour finir nous aborderons l'évaluation dans ces deux étapes.

1. La place de l'oral dans les différentes méthodologies

L'oral étant un objet d'étude a eu des différentes places dans les divers méthodologies d'enseignement/ apprentissage du FLE, voici sa place dans chacune de ces dernières :

- **Dans la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction): du 17^{ème} siècle au début de 20^{ème} siècle**

L'enseignement de l'oral dans cette méthodologie est basé essentiellement sur la traduction des textes littéraires c'est-à-dire sur les formes écrites, ce qui privilégie l'écrit et néglige l'enseignement de l'oral qui s'est mis au second plan et presque absent dans les classes du FLE. Le professeur est le seul détenteur du savoir et l'apprenant est considéré comme un sujet passif dans son apprentissage. Selon J.P.Cuq : « *De fait , l' enseignement – traduction , fondé sur des modèles écrits , se prêtait mal à l'exercice de compétences orales* »⁴⁸.

⁴⁷Hymes. D « *Vers la compétence de communication* », Paris, Hatier, Lal 1984, P74

⁴⁸Jean Pierre Cuq ; « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* » édition : CLE international, Paris 2003,p.182

- **La méthodologie directe : 1901 - 1960**

Avec l'avènement de cette méthodologie, l'oral a trouvé une place importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE en classe où l'enseignant est devenu actif et qui motive ses apprenants à participer et à s'exprimer oralement à l'aide des illustrations, des images et des objets mais surtout sans recourir à la langue maternelle pour laisser l'apprenant penser et réfléchir en langue étrangère sans traduction. J.P.Cuq note que : « *dans les méthodes directes puis audio-orales et audiovisuelles, que la place de l'oral a réellement été problématisée au point de passer parfois au premier plan* ». ⁴⁹

- **La méthodologie audio-orale 1940- 1970**

Cette méthodologie a donné une place primordiale à l'enseignement/apprentissage de l'oral. Elle favorise la mémorisation des structures syntaxiques en s'appuyant sur la répétition et l'imitation des dialogues en langue française sous forme d'activités afin de développer chez les apprenants les deux compétences : la compréhension et la production orales.

- **La méthodologie Structuro-Globale Audio Visuelle (SGAV) : 1960 –1970**

Cette méthodologie vise à développer chez les apprenants des compétences de communication pour qu'ils puissent comprendre et s'exprimer aisément à l'aide de dialogues et d'échanges. Elle considérait la langue comme un instrument de communication et donnait beaucoup d'importance à la compréhension du message, Jean Pierre Cuq indique que la SGAV a comme objectif « *faciliter la perception et la compréhension et, dans le meilleur des cas, illustrer les diverses composantes de la situation d'énonciation* » ⁵⁰

- **L'approche communicative : 1970 à nos jours**

L'approche communicative donnait de l'importance à l'oral comme à l'écrit car, selon ses spécialistes, enseigner une langue vise à développer les compétences des apprenants au niveau de ces deux domaines. La langue est considérée comme un moyen de communication et un instrument d'interactions sociales. Elle favorise l'expression libre ce qui rend l'erreur inévitable dans le but de rendre l'apprenant actif. Cela se réalise par le recours de l'enseignant à des situations réelles et simultanées à la réalité de l'apprenant par l'utilisation des documents authentiques, qui est considéré un individu social, et qu'on devrait lui faire apprendre les règles d'emploi des aspects linguistiques apprises en classe.

J-P Robert (2002) définit le concept de l'approche communicative comme : « *Le terme est une traduction fidèle de l'anglais communicative approach, néologisme qu'on peut définir comme*

⁴⁹Ibidem 182

⁵⁰Ibidem 28

:la façon d'envisager l'enseignement des langues à partir de la fonction essentielle du langage qui est celle de communication. »⁵¹.

1. Les difficultés rencontrées lors de l'enseignement / apprentissage de l'oral

Enseigner et apprendre l'oral sont une mission très difficile à accomplir dans la mesure de la complexité de ce dernier

« C'est un objet d'enseignement péniblement isolable ; il suppose une production sonore difficile à gérer dans une classe ; beaucoup de paramètres rendent ardue l'analyse ; une trace pour l'évaluation est nécessaire : l'enregistrement n'est pas toujours possible, il dépend des moyens matériels. »⁵².

Schneuwly et Dolz (1998) confirment en effet que l'oral s'agit d'une compétence difficile à faire acquérir aux apprenants : *« ...c'est un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser. Il n'est donc pas surprenant de constater que l'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme véritable discipline du français. »⁵³* Les interactions verbales des apprenants en classe ne permettent pas à leur enseignant d'analyser soigneusement leurs productions orales car ces dernières ne laissent pas de traces ce qui empêche l'enseignant de les valider et les évaluer convenablement.

2. L'enseignement de l'oral en classe de 2^{ème} AS

L'oral désigne en didactique de FLE comme suit : *« le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduite à partir du texte sonore, si possible authentique »⁵⁴*

L'enseignement/apprentissage du français en Algérie occupe un statut important. En outre, l'enseignement de l'oral a comme objectif prédominant l'instauration et le développement de la compétence communicative chez les apprenants selon des activités

⁵¹Robert, J-P, « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Collection l'essentiel Français, OPHRYS, 2002

⁵²BAGHEZZA Abdelwahhab, « *Enseignement de l'oral, les stratégies de résolution de problèmes de communication en classe* », mémoire de master 1 recherche français langue étrangère, université Stendhal Grenoble3, 2011, p.9.

⁵³Schneuwly, B ; Dolz, « *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école* », ESF, édition, 1998, p.11.

⁵⁴Jean-Pierre Robert ; « *l'Essentiel français (dictionnaire pratique de didactique du FLE)* », Ophrys ; 2008, Paris, p.156.

proposées de la part du tutorat qui impose un programme à suivre afin d'atteindre les objectifs de ces activités. Ces activités se présentent comme suivant :

- Compréhension orale.
- Production orale.
- Compréhension écrite.
- Production écrite.

D'après cet ordre, nous déduisons que l'enseignement de l'oral est réparti en deux activités: la compréhension orale et la production orale.

3.1. La compréhension de l'oral

3.1.1. Définition

Le terme compréhension vient du verbe comprendre qui signifie « décoder ». La compréhension en didactique des langues est, comme nous le présente J-P Robert (2002) :

*« l'opération mentale en décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue (et celle des registres de discours des interlocuteurs ou des textes écrits. »*⁵⁵

En effet, J-P Cuq (2003), selon lui, la compréhension :

*« est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires ».*⁵⁶

La compréhension orale selon Desmons, F (2005) se présente avant la compétence de production orale :

« est aussi un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de parole. En effet, on ne peut inventer les formes discursives utilisées par un groupe social dans une situation donnée. L'étudiant doit, donc, être exposé à des

⁵⁵Robert, J-P « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* » Collection l'essentiel Français, OPHRYS, 2002, p.32

⁵⁶Jean Pierre Cuq « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* » édition : CLE international, Paris, 2003, p.49

situations suffisamment diverses pour qu'il en dégage un comportement linguistique adéquat. »⁵⁷

Dans une cours de compréhension de l'oral quatre écoutes sont à insérer afin de pouvoir décoder le message, selon l'intérêt qu'il présente comme nous l'indique (Desmons, F,2005) :

« Une première stratégie d'écoute sera donc la reconnaissance des voix, du nombre de locuteurs, des éléments paralinguistiques tels que les pauses ou les accents d'instance qui facilitent la compréhension des modalités de la parole (l'intonation, la négation, le doute, la surprise, l'indignation, etc). On privilégiera ensuite une écoute globale suivie et non fragmentée du document pour en faire saisir le sens général. Suivra son écoute sélective, pour laquelle des questions préétablies permettront à l'apprenant de retrouver des informations « ciblées » qu'il recherche dans le document. Enfin, une écoute détaillée peut permettre de reconstituer, voire de reformuler, le document dans son ensemble. »⁵⁸

Nous comprenons que la compréhension est un processus cognitif qui concerne aussi bien l'oral et pour que l'apprenant arrive à saisir la signification ou le décodage d'un message oral, il est tenu de se familiariser avec les supports oraux tout au long de son apprentissage. Pour bien mener une séance de compréhension de l'oral, l'enseignant s'appuie sur des supports audio ou vidéo authentiques et faisant partie du vécu de l'apprenant pour lui attirer l'attention et le rendre plus actif au cours de la séance. De même Daniëtte Bailly (2001) tente de montrer que la compétence réceptive orale « oblige l'auditeur à anticiper, à s'adapter d'avance à la teneur d'un message qu'il doit accueillir, en s'aidant des indices à sa disposition. »⁵⁹

3.1.1. L'objectif de la compréhension de l'oral

La compréhension de l'oral vise à développer le processus de l'écoute de l'apprenant à partir des activités proposées par l'enseignant où l'apprenant fait appel aux différentes

⁵⁷Desmons, F « Enseigner le FLE (français langue étrangère), pratiques de classe », Belin : Guide de Belin de l'enseignement, 2005, p.26

⁵⁸Ibid.28

⁵⁹Bailly, D « Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique » Tome 2, Paris : Nathan (coll. Perspectives didactiques, 2001, p.60.

Deuxième chapitre

stratégies qui vont favoriser à leurs tours son automatisation et les former à être actifs et motivés dans la compréhension des documents oraux. Jean-Michel-Ducrot(2007)souligne que

*« La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. »*⁶⁰

De même, l'objectif de l'enseignement/ apprentissage de l'oral au cycle secondaire en Algérie vise à acquérir une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de comprendre des messages sociaux et littéraires ainsi que l'utiliser dans des situations d'interlocution.

En effet, l'objectif de l'activité de la compréhension de l'oral conçu dans le programme de 2^{ème} AS se base essentiellement sur le profil d'entrée de l'apprenant qui est :

- Comprendre et interpréter des textes écrits en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataires précis.
- Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage de l'oral au secondaire vise primordialement à installer des compétences pour comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur. Chaque compétence a des objectifs à atteindre afin qu'elle soit installée chez l'apprenant. Nous présentons les compétences ainsi que les objectifs à viser pour assurer l'installation de ces capacités extraits du guide d'accompagnement des enseignants au secondaire :

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
------------------	-------------------------------------------

⁶⁰L'Enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches 2007
<http://frabel.canalblog.com/archives/2007/11/19/6943232.html> ; consulté le:24/05/2022

Deuxième chapitre

<i>Savoir se positionner en tant qu'auditeur</i>	<ul style="list-style-type: none">• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
<i>Anticiper le sens d'un message</i>	<ul style="list-style-type: none">• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
<i>Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message</i>	<ul style="list-style-type: none">• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.• Repérer la structure dominante d'un message oral.• Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
<i>Elaborer des significations</i>	<ul style="list-style-type: none">• Identifier les informations contenues explicitement dans le message.• Identifier le champ lexical dominant.• Repérer les marques de l'énonciation.• Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques.• Interpréter un geste, une intonation, une mimique.• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
<i>Réagir face à un discours</i>	<ul style="list-style-type: none">• Se construire une image du locuteur.• Prendre position par rapport au contenu.• Découvrir l'enjeu discursif.• Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.• Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

L'enseignant est appelé de cerner les objectifs de cette activité en fonction de :

- L'objet d'étude étudié.
- L'objectif fixé à l'écoute.
- Niveau des apprenants.
- Le support choisi lors de cette activité.

Pour récapituler, l'apprenant à l'issue de la 2^{ème} AS sera capable de :

« Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés. »⁶¹

3.1.2. L'évaluation lors de la compréhension de l'oral

Pour évaluer la compréhension orale de l'apprenant, l'enseignant doit se doter d'outils qui lui permettent de repérer les informations à écouter par une chaîne sonore en fonction des objectifs fixés auparavant. De ce fait, l'enseignant prépare un questionnaire relatif à cette activité comprenant quatre éléments comme suivant :

- Le questionnaire à choix multiple (QCM) :

Dans cet élément, pour éviter les réponses hasardeuses de la part des apprenants, on peut prévoir une case « pas de réponse » ou « on ne sait pas ».

- Le texte d'appariement : comme un exercice qui consiste à relier des éléments entre eux.

questionnaire à réponses ouvertes : il est devenu un outil moins « performant » car ; généralement ses réponses sont longues ce qui pose un problème à l'enseignant lors de l'évaluation : est-ce qu'il va évaluer la réponse attendue (la compréhension) ou bien la langue orale qui pourrait être mal prononcée ou structurée.

- Textes à trous: le texte ne présente pas de limite particulière.

Enfin pour varier une évaluation, on peut mélanger des types d'exercices (exemple : QCM+questionnaire à réponses ouvertes courtes.).(Desmons,F, 2005 : 32)

3.2. La production orale

3.2.1. Définition

La production orale s'agit d'un discours naturel, interactif et spontané, voire même improvisé. Elle est considérée comme l'une des compétences la plus marquante dans l'apprentissage des langues étrangères, elle est difficile à acquérir car elle fait appel également à comprendre l'autre. Elle permet, progressivement, aux apprenants de s'exprimer en langue étrangère dans les diverses situations de communication. En effet, Hélène SOREZ souligne que « l'expression orale est un moyen de communication c'est sans doute là sa fonction principale. »⁶²

⁶¹Curriculum de français 2^{ème} AS, Algérie,2006.

⁶²SOREZ Hélène, « *Prendre la parole* », Paris1995, Hatier, p.38

Selon Tagliante(2006), La production orale est construite comme suit :

« *Le fond est caractérisé par :*

- *Les idées, les informations que l'on donne, l'argumentation que l'on choisit, les opinions et les sentiments exprimés ;*
- *Les illustrations orales, les exemples qui accompagnent les idées ou les informations ;*
- *La structuration des idées ;*
- *Le langage, la correction linguistique, l'articulation, l'intonation.*

La forme c'est :

- *L'attitude générale, les gestes, les sourires ;*
- *La voix, son volume, son débit ;*
- *Les regards, les pauses significatives, les silences voulus. »⁶³*

A partir de cette citation, pour s'exprimer oralement il faut prendre en considération deux niveaux d'apprentissage :

1. *Au niveau du fond* : c'est-à-dire avoir une intention nette et claire derrière cette expression. Par ailleurs, pour formuler nos idées, nos informations, nos sentiments, le choix des arguments est important afin de traduire fidèlement ce que nous voulons dire sans se soucier de produire des énoncés qui ne véhiculent pas nos idées. Cela se réalise, ainsi, par la bonne structure des idées, son enchaînement logique et une illustration claire et concrète.
2. *Au niveau de la forme* : cela se manifeste dans les attitudes, les gestes et les sourires de l'émetteur qui soient naturels au moment de l'expression orale ce qui reflète sa décontraction en adaptant le ton de notre voix à la distance qui nous sépare du destinataire, à qui nous devons prendre soin de notre articulation et notre débit. Ainsi, le regard et le silence représentent des paramètres essentiels pour une bonne expression orale. En effet, le silence dépend de l'enchaînement des idées exprimées, quant au regard, il permet à l'émetteur de vérifier la bonne réception de son message par la maintenance du contact avec de destinataire.

3.2.2. Les objectifs de la production orale

⁶³TAGLIANTE, C. « *La classe de langue* ». Paris, Nouvelle édition, CLE international. 2006, p.82.

Deuxième chapitre

Apprendre à s'exprimer et prendre la parole en langue étrangère exige à l'apprenant la disposition de d'un lexique varié et adapté à des situations de communication ce qui lui permet de :

- répondre efficacement à un message verbal.
- Prendre sa place dans une interaction communicationnelle.
- Identifier le sujet parlant, de quoi il parle dans une situation d'apprentissage.
- Réagir verbalement à une consigne orale pour manifester sa compréhension.

L'objectif prédominant de la production orale se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative, elle vise à développer des compétences qui amènent les apprenants à s'exprimer oralement en langue étrangère notamment le français dans toutes les situations adaptées à leurs entourages et à leurs âges. De même, elle développe chez l'apprenant les moyens de la production orale en français afin d'installer chez lui l'aptitude à une expression orale plus précise et variée de sa pensée. Pour Cuq et Gruca (2012):

*« La didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer des véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc., qui couvrent toute une gamme de situations discursives, plus ou moins complexes et dont la mise en œuvre instaure une progression. »*⁶⁴

Par ailleurs, l'expression orale dans l'enseignement/apprentissage de la langue française au cycle secondaire en Algérie, préoccupe une place de taille. On constate cela dans le programme destiné aux apprenants de la 2^{ème} AS où cette activité est privilégiée de celle de la compréhension orale. Elle vise essentiellement à « *Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.* »⁶⁵

A ce propos, l'enseignant est chargé d'assigner des objectifs relatifs aux capacités à installer chez les apprenants selon celles à installer chez les apprenants lors de cette activité. Le guide d'accompagnement présente ces capacités et les objectifs à fixer comme suivant :

⁶⁴(57) CUQ, J-P. & GRUCA, I. « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Paris, PUG.),2012, p183

⁶⁵Curriculum de français, Algérie, Janvier 2006

Deuxième chapitre

Capacité	Objectifs d'apprentissage à l'oral
<i>Planifier son propos.</i>	<ul style="list-style-type: none">• Définir la finalité du message oral• Activer des connaissances relatives à la situation de communication• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé.• Choisir le niveau de langue approprié.• Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication.• Adapter son propos à son auditoire.
<i>Organiser son propos.</i>	<ul style="list-style-type: none">• Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.• Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé).• Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé).• Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution).• Respecter le temps imparti.
<i>Utiliser la langue d'une façon appropriée</i>	<ul style="list-style-type: none">• Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé).• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral.• Etablir le contact avec l'interlocuteur.• Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...).• Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections.• Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.

	<ul style="list-style-type: none">• Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.• Utiliser la syntaxe de l'oral.• Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens. Respecter le schéma intonatif de la phrase.• Respecter le schéma intonatif de la phrase.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.2.3. L'évaluation lors de l'expression de l'oral

L'évaluation de l'expression orale est jugée par les spécialistes comme difficile dans la mesure de son caractère éphémère. Maurer(2001) évoque la difficulté de l'évaluation de l'oral : « *la communication de l'oral serait un processus complexe difficilement critériable, ne pouvant être soumis, contrairement à d'autres activités, à des procédures d'évaluation* »⁶⁶

De ce fait, l'enseignant adopte des diverses évaluations afin d'évaluer l'expression orale de ses apprenants, donnant exemple de différentes évaluations :

- l'évaluation *immédiate* : elle est utilisée fréquemment en classe où l'enseignant repris ou formule en intervenant lors d'échanges en classe.
- l'évaluation *positivedirecte* : l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant accompagné d'expressions positives telle que : « oui, bien , d'accord... »
- l'évaluation *positiveindirecte* : reprise de l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction de l'enseignant.
- l'évaluation *négatedirecte* : l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant en ajoutant des commentaires et le morphème « non ».
- l'évaluation *négative indirecte* : l'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant sans l'accompagner d'expressions négatives.
- l'évaluation *différée* : c'est celle qui permet à l'enseignant d'avoir un recul par rapport aux énoncés des apprenants. Il évite ainsi d'interrompre celui qui parle, ce qui serait la manière la plus désastreuse de faire. Et surtout, grâce à des phases de cours bien définies, comme par exemple le jeu de rôles. (Desmons, F, 2005).

L'enseignant au cours de ces évaluation devrait faire comprendre à ses apprenants qu'ils ont le droit à l'erreur et c'est en se trompant qu'on apprend et progresse. De plus, pour que l'enseignant rassure ces apprenants lors de leurs expressions orales, il doit :

- Eviter de corriger « à chaud »

⁶⁶MAURER, Bruno « *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée* » Bertrand Paris, Lacoste.2001,p.64.

- Donner toujours à l'apprenant l'occasion de se corriger lui-même, en lui signifiant par un signe qu'il a commis une erreur.
- Si l'apprenant n'y arrive pas, solliciter les autres apprenants.
- Ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve.
- Montrer que l'énoncé, incorrect dans la situation où il a été produit, pourrait être correct dans une autre situation et expliquer ainsi à l'apprenant qu'il a eu raison d'essayer de le produire. (Tagliante,C,2011 :157)⁶⁷

CONCLUSION

Pour finir, tout au long de ce chapitre nous avons essayé d'affirmer que l'enseignement/apprentissage de l'oral est très important pour faire de nos apprenants des interlocuteurs qui s'expriment librement en langue étrangère au cours des différentes situations d'interactions communicatives. Cela se fait par le développement des deux compétences orales au niveau de la compréhension et l'expression que Michèle Pendant(1998) affirme que se sont deux processus indissociables dans l'apprentissage de l'oral « *L'accès au sens se réalise à l'oral lors des activités de l'échange verbal. Compréhension et production sont alors indissociables l'une de l'autre et se réalisent simultanément : dans l'échange, la compréhension est nécessaire à la production.* »⁶⁸. Nous avons remarqué que les capacités à installer représentent beaucoup plus de techniques à faire apprendre aux apprenants plutôt que des compétences.

Nous avons constaté, ainsi, qu'en cas de lacunes d'enseignement/apprentissage il n'existe pas des activités appropriées ou des démarches alternatives notamment en contexte FLE.

⁶⁷Tagliante,C « *La classe de langue, techniques et pratiques de classe* », Nouvelle édition, CLE INTERNATIONAL :Paris, 2006,p.32-33

⁶⁸Pendanx, M « *Les activités d'apprentissage en classe de langue* » Hachette livre, Paris,1998, p. 105

Troisième chapitre

INTRODUCTION

Toute recherche théorique nécessite obligatoirement une application pratique dans le domaine de l'éducation et de la didactique, afin de répondre à la problématique posée préalablement et de confirmer ou infirmer les hypothèses émises.

Dans ce chapitre, nous allons présenter le cadre pratique de notre recherche, en exposant la démarche et la méthodologie suivies pour mener à bien ce travail.

Comme notre travail s'inscrit dans le domaine relationnel, nous avons tenté en premier lieu de mettre évidence sur les comportements des enseignants en classe avec leurs apprenants lors de la séance de l'expression orale afin d'analyser des attitudes de l'enseignant (son regard, sa voix et ses gestes et langage) relatives à l'apprentissage de l'oral . Il nous semble que la relation pédagogique contribue à réduire les lacunes des apprenants et influe leurs engagements et leur motivation dans cette situation didactique.

1. L'observation

1- Description du terrain

Pour la réalisation de ce travail de recherche, nous avons assisté à deux séances dont la première était pour l'activité de l'expression oral et la deuxième pour la compréhension de l'oral avec deux enseignantes, au niveau de lycée : Mohammed BENNACER à Lioua avec deux classes de 2^{ème}AS branche sciences expérimentales.

2- Présentation du corpus

Notre travail de recherche repose sur une observation de la relation de deux enseignantes et leurs attitudes adoptées avec leurs apprenants de la 2^{ème} année secondaire lors du déroulement des activités de l'oral(la compréhension et production).

Nous avons choisi les apprenants de la classe de 2^{ème} AS car le niveau des apprenants est plus appréciable par rapport aux autres cycles (primaire et moyen). Ce qui nous motive à travailler dans ce cycle est que l'approche communicative y est mieux appliquée, relativement, assez bien maîtrisée par les enseignants. Dans le but de connaître l'effet des pratiques comportementales des enseignants sur les interactions orales des apprenants en classe.

3- Le public visé

3.1. Les apprenants

Notre enquête est effectuée avec deux classes de 2^{ème} année secondaire, d'une capacité moyenne de 22 à 24 apprenants âgés respectivement de 16 à 17 ans.

La raison principale de ce choix de public

La raison principale de notre choix de cette catégorie est que les apprenant à cet âge sont dans la période d'adolescence qui est une période très sensible dans le développement personnel où les apprenants ont besoin d'être respectés par leurs enseignants cela leur aide à développer leur personnalité qui favorise à son tour la création d'une bonne relation humaine et chaleureuses avec les enseignants que le contenu des cours. En effet, le rôle principal et majeur de l'enseignant se traduit par l'établissement d'un contact positif avec ces adolescents afin d'assurer et privilégier leurs engagements d'apprentissages surtout à l'oral.

3.2. Les enseignantes PES (Professeur d'Enseignement Secondaire)

La première enseignante avec qui nous avons assisté est plus âgée que la deuxième. Enseignante chevronnée de 20 ans d'expérience et elle travaille depuis 2012 dans cet établissement par contre la deuxième enseignante elle a 7 ans d'expérience et c'est sa première année de travail dans cet établissement.

4-Déroulement habituel de la séance de la production orale

Cette séance a été décrite à partir d'une gestion de l'activité de la production orale qui devrait se réaliser selon la fiche pédagogique préparée par l'enseignante et qui contient les éléments suivants :

Projet II	Produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion ou d'une cause ou un réquisitoire pour la discréditer.
Objet d'étude	Le plaidoyer et le réquisitoire
Séquence	produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion ou d'une cause.
Objectifs d'apprentissage	-Définir la finalité du message oral. -Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations. -Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral.

Troisième chapitre

Objectif de la séance :	-Produire un argumentaire en situation de monologue ou enjeux de rôles pour défendre son opinion.
Activité	Production de l'oral.
Support didactique	Une image. (voir annexes)

L'enseignante a suivi les étapes de la séance de la production orale selon le programme officiel :

- Mise en situation : pour attirer l'attention des élèves et les inciter à deviner le sujet du cours.
- Exploitation du support : à travers des questions/ réponses.
- Réinvestissement et créativité : l'enseignante demande aux apprenants de créer une situation de communication où ils vont défendre le droit à l'éducation des enfants.

4.1. Le climat de la classe de l'enseignante (1)

Lors de notre observation de la classe de l'enseignante (1), nous avons pu noter quelques remarques comme suivant :

La classe choisie est une classe de 23 apprenants composée de 18 filles et 5 garçons ; les apprenants sont assis d'une façon traditionnelle organisée en 4 rangées. Chaque table est occupée par un seul apprenant selon le protocole sanitaire COVID-19.

Dès l'entrée de l'enseignante en classe, tous les apprenants commencent à lui saluer, elle leur a salué à son tour en « souriant » tentative de la part de l'enseignante pour mettre à l'aise les apprenants afin de créer un climat propice pour leur apprentissage. Cependant, ils étaient trop agités et ils n'ont pas gardé le silence. L'enseignante a essayé de les calmer pour commencer son cours paisiblement. La majorité d'eux ont arrêté de parler dès que l'enseignante a commencé d'écrire sur le tableau en demandant à ses apprenants de lui rappeler de l'intitulé de chaque élément du cours :

- la date.
- le projet.
- l'objet d'étude.
- la séquence.

D'après la grille d'observation ,**l'enseignante(1)** semble active dans sa classe ; pendant la présentation de son cours, elle n'a pas eu de moments de répit tout en se déplaçant entre le bureau, l'estrade et les rangées. L'enseignante a commencé son cours comme suivant : « *Regardez bien le tableau, voilà l'objectif de **notre** séance* : Produire un argumentaire en

Troisième chapitre

situation de monologue ou enjeux de rôles pour défendre son opinion. *Vous savez, dans la vie il y a beaucoup de causes à défendre ! [...]un arrêt, change de regard et baisse la voix, mais là vous devez défendre le « le droit à l'éducation des enfants » en affichant l'image au tableau. Je ne vous demande pas de trop réfléchir mais de me proposer d'abord quelques phrases ».* Après, l'enseignante a posé des questions sur l'image tout en rappelant ses apprenants de l'objectif de la séance. Elle a essayé de faciliter l'acquisition de l'idée globale que véhicule l'image tout en utilisant des gestes et des mimiques; vue que son premier objectif est d'attirer l'attention de ses apprenants puis les susciter à interagir elle a accepté toutes les réponses spontanées proposées par ses apprenants. Ensuite, l'enseignante a commencé à poser des questions afin de diriger leurs interactions positivement pour qu'ils puissent arriver à détecter convenablement la cause défendue. Concernant les apprenants; ils semblent motivés et actifs, surtout les filles et ceux qui sont alignés dans les premières rangées.

5- Déroulement habituel de la séance de la compréhension orale

Cette séance a été décrite à partir d'une gestion de l'activité de la compréhension de l'oral qui devrait se réaliser selon la fiche pédagogique préparée par l'enseignante et qui contient les éléments suivants :

Projet II	Produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion ou d'une cause ou un réquisitoire pour la discréditer.
Objet d'étude	Le plaidoyer et le réquisitoire
Séquence	produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion ou d'une cause.
Objectifs d'apprentissage	-Emettre des hypothèses de sens. - Déchiffrer un message oral. -identifier les caractéristiques d'un discours argumentatif
Objectif de la séance :	Connaitre un lexique lié au thème.
Activité	Compréhension de l'oral.
Support didactique	Audiovisuel : pourquoi faut il apprendre le français ?

L'enseignante a suivi les étapes de la séance de la compréhension orale selon le programme officiel :

- La pré-écoute.
- L'écoute.

- La post-écoute.

5.1. Le climat de la classe de l'enseignante (2)

Lors de notre deuxième observation de la classe de la deuxième enseignante nous avons remarqué :

La classe choisie est une classe de 22 élèves, composée de 12 filles et 10 garçons, la disposition des apprenants était organisée d'une façon traditionnelle en 4 rangées et chaque apprenant occupe une table vue la situation sanitaire actuelle (COVID-19)

Lorsque l'enseignante est entrée en classe en ramenant un PC et un Data Show à ce moment, les élèves étaient entrain de chuchoter et discuter entre eux mais pas d'une façon gênante, elle a demandé de l'aide à l'une de ses apprenants à installer le matériel. Entre temps, l'enseignante a pris le marqueur pour écrire sur le tableau, puis elle a utilisé un ton fort (presque elle a crié) pour attirer leurs attentions pour bien suivre. L'enseignante a pris la parole pour commencer son cours : " *Aujourd'hui, nous allons voir une nouvelle séquence d'oral sur l'importance de l'apprentissage de langue française* " puis une question pour mettre les apprenants en bain. Ensuite, elle a diffusé la vidéo mais avec une lecture muette pour pousser les apprenants à deviner de quoi s'agit-il dans cette vidéo.

Lors de l'écoute du support, nous avons remarqué un silence total ; tous les apprenants regardent attentivement la vidéo. L'enseignante a diffusé la vidéo 3 fois aux élèves et dès que la lecture de la vidéo est terminée ,elle a commencé à poser des questions de compréhension ,tout en intervenant pour corriger les fautes des élèves et les empêcher de répondre en arabe. L'enseignante semble un peu sévère avec ses apprenants et autoritaire dans sa classe mais elle a réussi à assurer le silence et à attirer leurs attentions, elle parle d'une voix non monotone tout en maîtrisant son déplacement et son regard à travers toute la classe.

La séance s'est bien passée malgré l'interaction modeste des apprenants, la majorité d'eux étaient passifs et un peu anxieux.

6. L'outil d'investigation

La grille d'observation

Pour réussir notre observation, nous avons choisi la grille d'évaluation proposée par Jean Michel Ducrot (voir annexes) qui sert à évaluer les comportements des enseignants et comment pourraient ils influencer les interactions en classe. Pour qu'elle soit convenable à notre étude, nous avons introduit quelques modifications sur la grille.

CONCLUSION

Après la présentation de l'outil d'investigation que nous avons opté pour cette recherche, le prochain chapitre sera consacré à l'analyse des résultats obtenus ,où nous commencerons par la grille d'observation et nous terminerons par une synthèse.

*Analyse et
commentaire
des résultats obtenus de la grille
d'observation*

INTRODUCTION

Dans ce chapitre nous allons analyser les résultats obtenus à travers des commentaires appropriés afin de bien expliquer les résultats à travers une synthèse générale.

1- L'analyse des résultats de la grille d'observation

A partir de notre présence avec les deux enseignantes et selon les critères d'évaluation (5 critères) que nous avons choisis pour construire notre grille d'observation.

- L'organisation du cours.
- L'aspect cognitif.
- La relation de l'apprenant avec ses apprenants.
- L'utilisation de gestes, sollicitation de l'attention de l'apprenant.
- Les interactions.

Critère 01 : l'organisation du cours

Nous avons constaté que chaque enseignante a son propre style pédagogique, sa propre façon de se comporter avec ses apprenants et sa propre manière pour présenter son cours.

D'après la grille d'observation, nous avons remarqué que les deux enseignantes sont méthodiques lors de leurs présentations des cours. Chaque enseignante a préparé sa fiche pédagogique (voir annexes....) en respectant l'ordre d'étapes selon l'activité à enseigner.

Voici les résultats obtenus qui concernent **l'enseignante (1)**

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignante (1)	1	2	3	4
Organisation	<input type="text"/> Met-elle en évidence les objectifs du cours ?	X			
	<input type="text"/> Prépare-t-elle un moyen d'introduction de chaque phase du cours (faire deviner le point qui sera abordé) ?	X			
	Alterne-t-elle entre travail collectif, en tandem et individuel ?		X		
	<input type="text"/>		X		

Troisième chapitre

	Utilise-t-elle des supports pédagogiques lors de la présentation du cours ?				
--	-----------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

L'enseignante (1) a présenté son cours de la production orale par l'utilisation d'une image étant considérée comme un support didactique tout en expliquant à ses apprenants l'objectif de cette séance qui favorise un travail de groupe.

- Un débat qui favorise l'expression orale et construit une relation pédagogique voire un contrat didactique incitant aux interactions verbales.

Quant aux résultats obtenus de la grille d'observation de **l'enseignante (2)** sont comme suivant :

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignante (2)	1	2	3	4
Organisation	<input type="text"/> Met-elle en évidence les objectifs du cours ?				X
	<input type="text"/> Prépare-t-elle un moyen d'introduction de chaque phase du cours (faire deviner le point qui sera abordé) ?	X			
	Alterne-t-elle entre travail collectif, en tandem et individuel ?			X	
	<input type="text"/> Utilise-t-elle des supports pédagogiques lors de la présentation du cours ?		X		

L'enseignante (2) a exploité une vidéo qui dure 2min comme un support de sa séance de compréhension orale, cependant, elle n'a pas expliqué à ses apprenants l'objectif de la séance.

- Un rythme d'allocation qui ne favorise pas à construire une relation pédagogique ou un contrat didactique incitant les interactions orales.

Critère 02 : l'aspect cognitif

Les résultats de la grille d'observation de **la première enseignante** sont :

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignant (1)	1	2	3	4
<i>Aspect cognitif</i>	Fait-elle preuve de disponibilité auprès de ses apprenants ?	X			
	Utilise-t-elle différents types de questions ? (ouverte, fermée, simples)	X			
	Est-ce qu'elle reformule les questions en cas d'incompréhension ?	X			
	Cherche-t-elle à faire réfléchir ses apprenants ?		X		

Exemple d'interactions qui montre ce critère:

- " -**Apprenant** : « Madame, nous n'avons pas bien saisi qu'est ce que nous devons faire ! »
- **Enseignante** : **D'accord, c'est pas grave.** Je vais vous réexpliquer la consigne une autre fois. Vous allez vous imaginez par exemple dans un plateau télévisé où l'un de vos camarades est le journaliste, et vous les protagonistes de cette cause.
 - **Apprenant** : Que veut dire protagonistes, madame ?
 - **Enseignante** : Nous avons une cause et vous êtes les personnes qui sont pour cette cause, donc **vous allez faire quoi** ? (elle **s'est déplacée** jusqu'à sa table)
 - **L'apprenant** : nous allons la défendre.
 - **Enseignante** : Excellent ! donc les protagonistes sont les gens qui défendent une cause."

L'enseignante (1) essaie toujours d'être à la disposition de ses apprenants. Nous avons remarqué qu'à chaque fois un groupe d'apprenants lui demande de réexpliquer un point déjà abordé elle **se déplace jusqu'à leurs table pour leur expliquer**. Des fois, elle parle en langue native avec le groupe pour débloquer quelques situations et laisser les apprenants réfléchir autrement ce qui montre **la bienveillance** de cette enseignante. Ainsi, cette dernière utilise tous les types de questions pour reformuler ses questions et consignes dans le but de, non seulement, simplifier la tâche et faire comprendre ses apprenants qui n'arrivaient pas à saisir le sens dès le début mais aussi pour susciter leur réflexion et mobiliser leurs compétences déjà acquises.

Troisième chapitre

- Les apprenants grâce à ces bonnes attitudes sont motivés, actifs, attentifs tout au long de la séance ce qui montre le climat interactif favorisé de la part de cette enseignante.

Pour **l'enseignante (2)** ses résultats sont comme suit :

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignante (2)	1	2	3	4
<i>Aspect cognitif</i>	Fait-elle preuve de disponibilité auprès de ses apprenants ?			X	
	Utilise-t-elle différents types de questions ? (ouverte, fermée, simples)			X	
	Est-ce qu'elle reformule les questions en cas d'incompréhension ?			X	
	Cherche-t-elle à faire réfléchir ses apprenants ?				X

Exemple d'interactions :

"Apprenant 1: Madame, que veut dire mondialisation ?

Enseignante : ... Il vient du mot mondial c'est évident !! . Normalement tu ne me pose pas ce genre de questions "

"Apprenant 2 : Madame, s'il vous plait, j'ai pas compris ce mot. " (il le montre avec son doigt dans sa fiche d'apprenant (...))

Enseignante : lis le mot que tu n'a pas compris. (n'a pas pris la peine de se déplacer pour vérifier de quel mot parle-t-il)

Apprenant 2 : Je n'arrive pas à le lire oppor... opportu ...

Enseignante : Ah ! Opportunité professionnelle, c'est la chance d'avoir un post de travail"

L'enseignante (2) n'était pas vraiment disponible auprès de ses apprenants, elle ne donne pas vraiment d'importance à leurs questions posées, pour elle, ce sont **des questions «banales»**. Aussi, lorsque ses apprenants n'arrivent pas à trouver la bonne réponse, elle ne reformule pas la question ; elle ne leur donne pas du temps pour réfléchir, elle **donne rapidement la réponse** puis elle passe à une autre question, elle n'essaie pas à leur motiver ou bien à leur guider pour réfléchir autrement et dépasser le blocage qu'ils ont eu pour trouver la bonne réponse.

- Les apprenants ne se sentent pas à l'aise au cours de la séance, la majorité d'eux sont démotivés, passifs et ne s'intéressent pas vraiment au cours.

Critère 03 : la relation de l'enseignant avec ses apprenants

D'après la grille d'observation le critère de la relation pédagogique de **l'enseignante (1)** ses résultats sont comme suivants :

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignant(1)	1	2	3	4
La relation de l'enseignante avec ses apprenants	Est-elle proche de ses apprenants ?		X		
	Est-elle capable de détecter l'incompréhension chez ses apprenants ?			X	
	Sait-elle écouter et se montrer patient avec les apprenants ?	X			
	Centre-t-elle son attention sur tous ses apprenants ?	X			
	Est-elle motivante et tolérante avec ses apprenants ?	X			

Exemple d'interactions :

" Enseignante : [...] mais de me proposer quelque phrases.

Apprenant 1 : Tous les enfants du monde sont égaux, donc nous avons tous le droit d'aller à l'école.

Enseignante : Très bien ! une bonne réponse."

"Apprenant 2 : On a le droit d'être scolarisés pour améliorer notre vie intellectuelle.

Enseignante : Bravo « X » ! Une idée intéressante."

"Enseignante : et toi « Y » ? est-ce que t'as arrivé à comprendre ce que je vous ai demandé ?!
(l'apprenant Y avait gardé le silence depuis le commencement de la séance)

Troisième chapitre

Apprenant Y : (hésité de répondre), oui un peu madame.

Enseignante : OK mon fils! (elle a réexpliqué une autre fois, et à chaque fois elle vise son regard sur lui)''

L'enseignante (1) a une bonne relation avec ses apprenants, **chaleureuse et positive**, elle possède un caractère calme, compréhensif et tolérant. Elle domine sa classe sans être autoritaire ou se positionner comme un détenteur de savoir. L'enseignante est **patiente** avec ses apprenants, malgré leur âge, **elle leur traite comme des petits enfants** ; elle est attentionnée à tous les apprenants. Ce qui nous a étonnés c'est qu'elle arrive à savoir si un apprenant n'a pas vraiment compris la question ou la consigne sans qu'il le déclare seulement par le mal aise ou les grimaces de l'incompréhension qu'elle remarque dans les visages de ses apprenants ou cela est justifié par **sa relation proche** avec eux. Elle sait bien écouter ses apprenants et les pousser à interagir en leur motivant par des expressions d'encouragement qui influent positivement sur leur engagement (par exemple elle ne cesse pas de féliciter les apprenants qui répondent correctement en disant « **Excellent !** » « **C'est la réponse que je cherche exactement** » « **Très bien** » « **Bravo ! une idée intéressante** » ...)

- D'après nos remarques, cette enseignante est bienveillante et motivante. Nous pouvons dire qu'elle réussit l'établissement d'une relation pédagogique.

Concernant **la deuxième enseignante** les résultats sont :

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignante (2)	1	2	3	4
La relation de l'enseignant avec ses apprenants	Est-elle proche de ses apprenants ?			X	
	Est-elle capable de détecter l'incompréhension chez ses apprenants ?			X	
	Sait-elle écouter et se montrer patiente avec les apprenants ?			X	
	Centre-t-elle son attention sur tous ses apprenants ?				X

Troisième chapitre

	Est elle motivante et tolérante avec ses apprenants ?			X	
--	-------------------------------------------------------	--	--	---	--

Exemple d'interactions :

"Enseignante : Quelles sont les langues que vous voulez apprendre ?

Apprenant 1 : l'anglais.

Apprenant 2 : le chinois.

Apprenant 3 : l'espagnol

Enseignante : D'accord. Maintenant concentrez vous avec la vidéo que je vais lancer "

(sans réagir sur les réponses de ses apprenants ou vouloir savoir pour quoi ce choix de langue)

L'enseignante (2) sa relation avec ses apprenants est très rigoureuse, elle a un caractère d'une autoritaire : **stricte et détenteur de savoir**, car, durant toute la séance c'est elle seulement qui pose les questions et attend que les apprenant répondent ce que lui empêche à détecter l'incompréhension de certains apprenants. Sa relation avec eux ne lui intéresse guère, **ce qui est important pour elle est de présenter son cours** et transmettre les informations. D'après nos constats, cette enseignante ne répond pas facilement aux posées. Elle ne se montre pas assez chaleureuse ni trop active en classe, Ainsi, elle ne s'intéresse pas à tous les apprenants mais seulement à ceux qui veulent participer.

- Les comportements de cette enseignante, rompent la création d'une relation pédagogique interactive ce qui défavorise l'échange de paroles et met l'apprenant dans un climat d'apprentissage ennuyeux et démotivant.

Critère 04 : l'utilisation de gestes, sollicitation de l'attention de l'apprenant

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignant (1)	1	2	3	4
<i>l'utilisation de non verbale, sollicitation de l'attention de</i>	A-t-elle un ton agréable et enthousiaste ?		X		
	Est-ce que son regard atteint toute la classe ?		X		
	Recourt-elle à des gestes en cas d'incompréhension ?		X		

Le regard

L'enseignante (1) suit toujours avec son regard l'apprenant qui prend la parole. Elle essaye de lui

Troisième chapitre

l'apprenant	Sait-elle gérer son déplacement en classe ?		X		
--------------------	---------------------------------------------	--	---	--	--

La voix

L'enseignante (1) quand elle a expliqué l'objectif de la séance elle a levé sa voix **pour attirer l'attention** de tous les apprenants et leur donner envie d'écouter afin d'accéder facilement à l'idée générale de l'image et pour qu'ils puissent saisir qu'est ce qu'ils vont réaliser à la fin de la séance.

Le déplacement

L'enseignante (1), son déplacement était entre le bureau et l'estrade pour **assurer l'attention de ses apprenants** et pour que la séance se déroule paisiblement. Toutefois, lorsque les apprenants ont commencé à travailler en groupe elle s'est déplacée **spontanément** entre les rangées pour leurs prouver **sa disponibilité** devant ses apprenants.

La gestuelle

L'enseignante (1) nous avons remarqué que cette dernière fait souvent appel aux gestes pour expliquer un mot afin de **faciliter la compréhension** de ses apprenants et pour éviter toute ambiguïté qui pourrait les empêcher à prévenir le message oral ainsi que pour leur faire réfléchir. Par exemple : Elle a essayé d'expliquer le mot « égaux » écrit sur l'image affichée avec **des gestes manuels (où elle a mis ses deux mains en parallèle)** dès qu'elle a terminé l'explication de ce mot elle a **tapé la main sur l'épaule de l'apprenante** (car elle était proche d'elle) pour rassurer qu'elle a saisi le sens en lui disant : **c'est claire maintenant ?**

- l'utilisation de gestes constitue un atout fort pour la relation pédagogique et éducative qui mène à la réussite des apprenants. Cette enseignante accompagne ses apprenants dans leur apprentissage en mettant en place de gestes et des attitudes qui leur sont propices.

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignante (2)	1	2	3	4
------------------------------	-------------------------------------------	----------	----------	----------	----------

Troisième chapitre

L'utilisation de non verbale, sollicitation de l'attention de l'apprenant	A-t-elle un ton agréable et enthousiaste ?	X			
	Est-ce que son regard atteint toute la classe ?		X		
	Recourt-elle à des gestes en cas d'incompréhension ?			X	
	Sait-elle gérer son déplacement en classe ?	X			

Le regard

L'enseignante (2) ne s'intéresse pas à l'apprenant qu'elle a désigné pour répondre à la question demandée elle ne lui fixe pas par son regard. Tandis qu'elle fixe son regard sur un apprenant pour **l'avertir** ou pour lui adresser une **critique défavorable**. Alors nous pouvons dire que son regard est une forme de **menace** pour ses apprenants qui **arrêtent de parler** et restent calmes tout au long de la séance.

La voix

L'enseignante (1) utilise le même rythme d'une voix monotone durant toute la séance et quelques fois elle utilise un ton fort juste **pour imposer le calme** en classe et non pas pour privilégier l'écoute de ses apprenants. Cela influe négativement sur l'engagement des apprenants et les rend anxieux.

Le déplacement

Elle se déplace tout au long de la séance entre les rangées, souvent, **pour vérifier les affaires** ou pour **imposer le calme** d'une façon rigide ce qui mène les apprenants à avoir un sentiment d'insécurité et du malaise cela apparaît dans l'immobilité et l'inactivité des apprenants durant la séance.

La gestuelle :

L'utilisation des gestes était rare, pour achever la compréhension de ses apprenants elle ne cherche pas à leur pousser pour trouver le sens d'un mot ou d'une expression à l'aide des gestes mais elle **donne rapidement** le synonyme du mot ou bien elle le définit tout court (seulement pour expliquer le mot « judicieux » elle a dessiné une lampe pour rapprocher le sens à l'intelligence.)

- les attitudes et les gestes utilisés par l'enseignante (2) n'ont pas aidé ses apprenants dans leurs processus d'apprentissage mais ils ont bloqué ce dernier.

Critère 05 : les interactions

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignant (1)	1	2	3	4
Les interactions	Entame-t-elle des interactions avec ses apprenants ?	X			
	Fait-elle pratiquer une écoute active ?		X		
	Est-ce qu'elle suscite les interactions entre pairs ?	X			
	Est-ce qu'elle laisse l'apprenant parler sans les couper la parole ?	X			
	Stimule-t-elle tous ses apprenants notamment les faibles et les passifs ?		X		
	Est elle réceptive des interrogations de ses apprenants ?	X			
	Evite-t-elle les critiques négatives envers ses apprenants ?	X			
	Encourage-t-elle ses apprenants dans le cas de donner une réponse fausse ?	X			

Exemple favorisant les interactions

" **Enseignante** : d'abord, c'est quoi le droit à l'éducation des enfants ?

Apprenant : Madame, c'est le droit de prendre soin des enfants.

Enseignante : Umm ! (en basculant la main) t'es pas loin de la bonne réponse, essaie de réfléchir encore j'attends ta réponse.

" **Apprenant** : le droit à l'éducation est une droit fondamental à toute l'enfance.

Enseignante : est un droit fondamental à tous les enfants. **Bien** "

Troisième chapitre

" **Apprenant 1** : nous devons créer une organisation pour défendre ce droit car il nous concerne tous.

Enseignante : Très bien ! Que pensez-vous de ce que votre camarade vient de dire ?

Apprenant 2 : Oui madame, car si nous avons dans leurs place nous attend l'aide des autres.

Enseignante : **C'est bien !** si nous étions tous à leurs places nous attendions l'aide des autres."

Pour les interactions nous avons apprécié les échanges dans la classe de cette enseignante qui essaie toujours de **créer une atmosphère interactive** entre elle et ses apprenants et aussi entre les pairs. Cela nous l'avons remarqué quand un apprenant prend la parole elle lui accorde le temps suffisant pour s'exprimer en lui écoutant attentivement et dans le cas où il commet une faute, elle **repris la phrase qu'il a prononcé en la corrigeant sans lui juger** ou lui couper la parole par des expressions démotivantes. Elle accepte avec toute bienveillance les interrogations et les questions que ses apprenants posent.

Pour encourager **les interactions entre pairs**, parfois, lorsqu'un apprenant cherche à comprendre quelque chose, elle demande d'abord à ses camarades de lui expliquer ou si un apprenant propose une réponse ou une idée elle demande l'avis des autres apprenants en disant « **que pensez-vous de ce que X vient de dire ?** » en les encourageant par un langage simple, souple et motivant. En outre, elle ne s'adresse jamais à ses apprenants par des mots, expressions ou critiques négatifs comme : « Non » « C'est faux » lorsqu'ils n'arrivaient pas à répondre convenablement par contre elle ne cesse pas de leur encourager en disant : « **ce n'est pas vraiment la réponse que je cherche** » « **essaie de réfléchir encore** » « **une réponse approximative** » ce qui pousse les apprenants, à discuter et à échanger les idées avec leur enseignante, et surtout à interagir sans hésitation notamment les faibles et les timides. En effet, lorsqu'elle leur a demandé de se regrouper pour parler de sujet traité qui est « Le droit à l'éducation des enfants » elle a créé un climat de concurrence entre les groupes car elle leur a promis que le groupe qui va présenter ses idées d'une façon spéciale sera récompensé par un petit cadeau ce qui a suscité et motivé la créativité chez les apprenants.

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignant(2)	1	2	3	4
	Entame-t-elle des interactions avec ses apprenants ?			X	
	Fait-elle pratiquer une écoute active ?		X		

Troisième chapitre

Les interactions	Est-ce qu'elle suscite les interactions entre pairs ?				X
	Est-ce qu'elle laisse l'apprenant parler sans les couper la parole ?			X	
	Stimule-t-elle tous ses apprenants notamment les faibles et les passifs ?				X
	Est il réceptive des interrogations de ses apprenants ?			X	
	Evite-t-elle les critiques négatives envers ses apprenants ?				X
	Encourage-t-elle ses apprenants dans le cas de donner une réponse fausse ?				X

Quant à la **deuxième enseignante**, sa classe n'est pas vraiment interactive. Elle ne laisse pas l'occasion aux apprenants pour prendre la parole et si l'un parmi eux essaye de répondre elle lui coupe la parole si sa réponse est fausse sans qu'elle essaie de lui reformuler la question ou lui simplifier les mots pour inciter sa compréhension ; elle paraît impatiente et insouciante de la compréhension des apprenants faibles voire les timides car dans le cas où un apprenant ose de prendre la parole en commettant des fautes elle lui traite comme un coupable par des réactions de sous-estimation, cela empêche l'engagement des apprenants à interagir avec leur enseignante et ils n'interviennent que lorsqu'elle désigne quelqu'un à répondre. Ce dernier répond avec un malaise et une anxiété. Par conséquent, nous avons constaté que les apprenants manifestent indifférents en classe à cause de la dominance et le statut autoritaire de leur enseignante qui ne donne pas le droit à l'erreur : soit ils sont sûrs de leurs réponses soit ils se taisent si non elle va leur critiquer avec des expressions négatives qui sous-estiment leurs compétences et capacités.

SYNTHESE

Suite à l'observation que nous avons effectuée et l'analyse de la grille d'observation, nous avons constaté que l'enseignement/apprentissage de l'oral est une tâche difficile à réussir vu la complexité de ce domaine qui est liée à plusieurs facteurs à la fois linguistiques en tant qu'une langue étrangère dans notre société surtout au Sud algérien, aussi des facteurs cognitifs car l'apprenant doit apprendre les stratégies de l'écoute en premier lieu et comment saisir le sens en second lieu ainsi que l'aspect psychologique qui joue un rôle important dans l'apprentissage de l'oral en FLE et d'autres facteurs comme le milieu social et intellectuel de l'apprenant qui influe à son tour l'envie de l'acquisition de cette langue. En outre, le rôle de l'enseignant dans les situations d'apprentissage d'une langue étrangère est très important cela se base sur :

- La relation, notamment affective, établie avec les apprenants.
- Le soutien moral, la motivation, et l'encouragement qu'il accorde aux apprenants.
- La fourniture d'un climat propice à l'apprentissage.
- Des comportements rassurants et des bonnes attitudes qui stimulent l'écoute et la compréhension des apprenants.
- Les attentes positives envers les apprenants et leurs capacités.

Comme nous avons comparé la relation et les attitudes de deux enseignantes et leurs influences sur les interactions orales en classe, nous pouvons déduire que **l'enseignante (1)** a réussi à établir une bonne relation remarquable avec ses apprenants cela manifestait dans sa bienveillance et l'animation chaleureuse de sa séance de l'expression orale où elle a vraiment essayé de mobiliser les compétences de ses apprenants et les pousser à interagir et à réfléchir avec tous les moyens notamment le non-verbal, en adoptant des comportements qui favorisent l'interaction en utilisant cette langue étrangère.

Cependant, **l'enseignante (2)**, qui avait l'air d'être, souvent, sévère, dominante et autoritaire en classe. La séance de la compréhension de l'oral, pourtant elle a utilisé un support audio-visuel, mais elle lui manque la souplesse et l'animation et le sens de l'humour envers ses apprenants qui étaient influés automatiquement par les attitudes qu'elle possède, cela, été remarqué dans la passivité et l'anxiété de la majorité des apprenants qu'ils n'interagissent que lorsqu'elle leur demande d'intervenir. Aussi bien, elle ne donne pas de l'importance au côté émotionnel et affectif de ses apprenants cela apparait dans les critiques négatives et les expressions démotivantes qu'elle leur donne durant la séance ce qui limite leurs interactions en classe. Donc sa relation éducative avec eux n'était pas vraiment convenable pour favoriser les interactions orales en classe ou pour mettre ses apprenants en situation de sécurité.

Conclusion générale

Conclusion générale

La relation pédagogique est un acte qui naît intentionnellement ou non dans un contexte de formation scolaire ou autre.

L'enseignant qui sait comment gérer cette relation sachant ses effets positifs sur la réussite scolaire est un enseignant capable de développer des compétences.

Certes, cette relation est complexe et pourrait induire des effets contraires comme l'effet Jourdain mais un enseignant conscient de sa posture aura beaucoup de chance à réussir.

La relation pédagogique agit sur les comportements des apprenants et sur leur manière de réfléchir et agir en classe. Par ses gestes, sa voix, son langage, ... l'enseignant manifeste de l'affectivité qui dans son sens profond conduit les apprenants à se motiver et d'activer leur potentiel socio cognitif et langagier.

C'est dans ce contexte que notre modeste recherche s'est intéressée. A partir de notre modeste expérience professionnelle, nous étions convaincues que l'affectivité dans l'enseignement pourrait contribuer à la formation de l'oral. C'est pour cette raison que nous avons choisi le sujet de « ***L'impact de l'affectivité dans la relation pédagogique sur les interactions orales des apprenants en classe de FLE*** » ayant une problématique : *Comment l'enseignant peut-il exploiter sa relation afin de réduire les lacunes de ses apprenants dans l'apprentissage de l'oral et les motiver à interagir ?* à laquelle nous avons émis des hypothèses qui nous semblent intéressantes :

- ✓ Encourager les apprenants par des expressions qui relèvent de l'affectivité pourrait les faciliter faibles à s'impliquer dans les interactions, notamment, les apprenants en difficultés et les moins bons.
- ✓ Ne pas empêcher les apprenants d'échanger leurs points de vue permettrait de mieux contrôler leurs connaissances et leurs expressions verbales.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses nous avons opté, pour notre expérimentation, sur une observation directe de deux enseignantes dans deux classes différentes de 2^{ème} AS afin de comparer leur comportement avec leurs apprenants en classe notamment lors des activités de l'oral. Concernant notre corpus, nous nous sommes référés à la grille d'observation conçue par Jean Michel Ducrot.

Conclusion générale

D'après les observations effectuées et le recueil de résultats obtenus, nous avons constaté que les apprenants ont été vraiment influencés différemment de la part de leurs enseignantes. Nous pouvons l'expliquer par la nature de la relation de chaque enseignante avec ses apprenants car le métier d'enseignement ne nécessite pas la maîtrise des savoirs et des contenus à transmettre seulement mais aussi l'intégration de la dimension affective parce que la relation enseignant/apprenant sert, essentiellement, à favoriser les interactions et à instaurer le respect entre les deux pôles ce qui aide à créer une atmosphère propice à l'apprentissage notamment de l'oral.

Ainsi, les bonnes attitudes de l'enseignant et sa mobilisation du langage corporel et comportemental, lors des activités orales, afin d'attirer l'attention des apprenants et faciliter leur accès au sens mènent au développement des interactions orales en classe de langues étrangères.

En termes de ce mémoire, nous estimons que nous avons atteint nos objectifs est répondre relativement à nos hypothèses tout en espérant que d'autres recherches puissent enrichir ce sujet dans de nouveaux contextes.

Bibliographie

Références bibliographiques

➤ **Ouvrages**

- Bailly, D. (2001), *Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique*, Tome 2, Paris Nathan (coll. Perspectives didactiques).
- Cuq J.-P. & Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (nouvelle version). Grenoble : PUG.
- Desmons, F. (2005), *Enseigner le FLE (français langue étrangère), pratiques de classe*, Belin : Guide de Belin de l'enseignement
- Francine Cicurel & Eliane Blaondel, *La construction interactive des discours de la classe de langue*, PSN, Paris, 1996.
- Gertrud Frei, Adam Kiss, Roland Vuataz, *Éléments pour comprendre la relation pédagogique?* Neuchâtel, A la Braconnière, 1974.
- Hymes, D., *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier, 1984.
- KRAMSCH, C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier, 1984.
- Laurier fortin ; *Recension des écrits sur la relation maître-élève* ; Avril ; 2011
- LAUTIER Nicole. *Psychologie de l'éducation*.
- Lévy D. & Zarate G. (2003). « *La médiation dans le champ de la didactique des langues et cultures* ». In *Le Français dans le monde, recherches et applications*. Paris : Clé international.
- R. Hess, G. Weigand, *La relation pédagogique*, Armand Collin 1994.
- R. Lipitt et R.K. White, *Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe*, A. Lévy, Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains, Dunod, 1978 (texte américain en 1939)
- Schneuwly, B ; Dolz, J. (1998), *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, ESF, Edition.
- CALVET, J. L., *La sociolinguistique*, PUF, collection *que sais-je?*, Paris, 1993 8ème édition
- MERLE Pierre. *L'élève humilié*. 2005

➤ **Articles et revues**

Bibliographie

- Antidote; *Les Cahiers pédagogiques HORS-SÉRIE NUMÉRIQUE N°46 AVRIL2017*
- Capra, L. & Arpin, L. (2002). *La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets. Québec français.*
- Coletta , Jean –Marc , *L'oral c'est quoi ? Dans oser l'oral, cahiers pédagogiques n°400, P38.*(cité par Benaissa Amina)
- Education Manitoba. *Services aux élèves pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba.*
- M.Huteau, *Style cognitif et personnalisé ; la dépendance-indépendance du champ,* Presse universitaire de Lille, 1987.
- Pierre Angers et Colette Bouchard, *Le développement de la personne,* Montréal, Bellarmin (L'activité éducative - Une théorie, une pratique), 1986.
- S.N, Bennett, *Teaching styles: a Typological Approach,* NFER Publishing Company, 1975.
- Sciences humaines, hors série N°12, février /mars 1996.
- WOLFS.J-L, *Méthode de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université recherche-théorie application,* DE BOECK SUPERIEURE, 2édition, 2000
- **Dictionnaires**
- CUQ, J-P, *Dictionnaire de didactique de français Langue étrangère et seconde,* Paris, CLÉInternational, 2003
- Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive),* Paris. E.S.F.. 1997.
- Jean-Pierre Robert (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE,* Collection l'essentiel Français, OPHRYS.
- Jean-Pierre Robert ; *l'Essentiel français (dictionnaire pratique de didactique du FLE)* ,OPHRYS; 2008, Paris
- Le dictionnaire Larousse de la langue française, Ed 1993-1997.
- Le Petit Larousse illustre, paris, 1995.
- Le Petit Robert de la langue française, Dictionnaire le Robert, Paris, 2006.
- **Documents officiels**
- Curriculum de français, 2^{ème} AS, 2006, Algérie.

➤ **Thèses et mémoires**

- BAGHEZZA Abdelwahhab, *Enseignement de l'oral, les stratégies de résolution de problèmes de communication en classe*, mémoire de master 1 recherche français langue étrangère, université Stendhal Grenoble3, 2011, P9
- BENAMER Rabéa, *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de Fle au secondaire algérien. Enjeux et perspectives*, Thèse de doctorat, université Tlemcen.
- RIMBAUD.S, *L'interaction dans l'apprentissage en classe de français langue étrangère*, université Paul Valéry.Montpellier III Master. Mémoire en ligne : <https://www.memoireonline.com/09/10/3880/m.2008.p159>.

➤ **Sitographie**

- Gestion de la classe en réseau
 - <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursgr/textes/capsule11.htm>
- LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE : Les formes de l'oral en classe de FLM/FLE/FLS publié le : 08/07/2018
- <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/>
- Institutrice Professionnels de l'éducation
- <https://institutrice.com/attitude-cognitive-de-leleve-definition-et-facteurs-dinfluence/>
- JANE Arnold « *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?* » Numéro 2006/4 (n° 144)
 - <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>
- JOUNARET.PH Et VANDER.B, *communiquer à l'oral*
 - <http://www.ac-nancy-metz.fr>
- L'Enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches 2007<http://frabel.canalblog.com/archives/2007/11/19/6943232.html>

Annexes

1- La grille d'observation

Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
1	2	3	4

Critères d'évaluation	Les attitudes de l'enseignant	1	2	3	4
Organisation	<input type="text"/> Met-il en évidence les objectifs du cours ?				
	<input type="text"/> Prépare-t-il un moyen d'introduction de chaque phase du cours (faire deviner le point qui sera abordé) ?				
	Alterne-t-il entre travail collectif, en tandem et individuel ?				
	<input type="text"/> Utilise-t-il des supports pédagogiques lors de la présentation du cours ?				
Aspect cognitif	Fait-il preuve de disponibilité auprès de ses apprenants ?				
	Utilise-t-il différents types de questions ? (ouverte, fermée, simples)				
	Est-ce qu'il reformule les questions en cas d'incompréhension ?				
	Cherche-t-il à faire réfléchir ses apprenants ?				
La relation de l'enseignant avec ses apprenants	Est-il proche de ses apprenants ?				
	<input type="text"/> Est-il capable de détecter l'incompréhension chez ses apprenants ?				
	Sait-il écouter et se montrer patient avec les apprenants ?				
	Centre-t-il son attention sur tous ses apprenants ?				
	Est-il motivant et tolérant avec ses apprenants ?				
	A-t-il un ton agréable et enthousiaste ?				

Annexes

<i>l'utilisation de non verbale, sollicitation de l'attention de l'apprenant</i>	Est-ce que son regard atteint toute la classe ?				
	Recourt-il à des gestes en cas d'incompréhension ?				
	Sait-il gérer son déplacement en classe ?				
<i>Les interactions</i>	Entame-t-il des interactions avec ses apprenants ?				
	Fait-il pratiquer une écoute active ?				
	Est-ce qu'il suscite les interactions entre pairs ?				
	Est-ce qu'il laisse l'apprenant parler sans les couper la parole ?				
	Stimule-t-il tous ses apprenants notamment les faibles et les passifs ?				
	Est il réceptif des interrogations de ses apprenants ?				
	Evite-t-il les critiques négatives envers ses apprenants ?				
	Encourage-t-il ses apprenants dans le cas de donner une réponse fausse ?				

2- Le support didactique de la séance de l'expression orale (Enseignante(1))



Pierre et Rose, 2 et 6 ans.