

**UNIVERSITÉ IBN KHALDOUN TIARET
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET DES SCIENCES SOCIALES
DÉPARTEMENT DES LANGUES ET LITTÉRATURES**

**Mémoire de Magistère
Option : Didactique**

Sujet :

**INTERACTIONS VERBALES EN TRAVAUX DE
GROUPES.
ETUDE DE CAS EN SITUATION DE CLASSE DE
FRANÇAIS A TIARET**

**Présenté par
AIT AMAR MEZIANE Ouardia**

**Dirigé par
BENAMAR Aïcha**

Membres du jury :

**Président : Mr. MILIANI Hadj, Professeur, Université de
Mostaganem.**

Rapporteur : Mr. BENAMAR Aïcha, M.R. CRASC Oran.

Examineur 1 : Mr. CHAALAL Ahmed, M.C. Université de Mostaganem.

Examineur 2 : Mr. MAHMOUDI Amar, M. C. Université de Tiaret.

Examineur 3 : Mr. BRAIK Saadane, C.C. Université de Mostaganem.

Année Universitaire : 2006-2007

**UNIVERSITÉ IBN KHALDOUN TIARET
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET DES SCIENCES SOCIALES
DÉPARTEMENT DES LANGUES ET LITTÉRATURES**

**Mémoire de Magistère
Option : Didactique**

Sujet :

**INTERACTIONS VERBALES EN TRAVAUX DE
GROUPES.
ETUDE DE CAS EN SITUATION DE CLASSE DE
FRANÇAIS A TIARET**

**Présenté par
AIT AMAR MEZIANE Ouardia**

**Dirigé par
BENAMAR Aïcha**

Membres du jury :

**Président : Mr. MILIANI Hadj, Professeur, Université de
Mostaganem.**

Rapporteur : Mr. BENAMAR Aïcha, M.R. CRASC Oran.

Examineur 1 : Mr. CHAALAL Ahmed, M.C. Université de Mostaganem.

Examineur 2 : Mr. MAHMOUDI Amar, M. C. Université de Tiaret.

Examineur 3 : Mr. BRAIK Saadane, C.C. Université de Mostaganem.

Année Universitaire : 2006-2007

RÉSUMÉ

Selon les instructions pédagogiques appliquées en classe de langue, la maîtrise de l'oral est un objectif important à atteindre. Pour ce faire, c'est la pédagogie interactive qui semble privilégiée dans les situations pré-enregistrées. La présente recherche vise l'étude de l'influence des interactions verbales en travaux de groupes sur le développement de la compétence linguistique des apprenants.

MOTS-CLÉS

Interaction ; travail de groupe ; compétences ; oral

DÉDICACES

Je dédie ce modeste travail à toutes les personnes qui m'ont patiemment encouragée et soutenue tout au long de la réalisation de ce mémoire surtout dans les moments de doute.

Mes pensées vont surtout :

Aux trois personnes qui ont éveillé en moi le besoin de savoir, de discerner et d'exprimer mon individualité :

Mon père, ma mère et ma grand-mère que Dieu ait son âme.

A mes frères et leurs épouses, mes sœurs et leurs époux.

A tous mes neveux et nièces.

A mes trois amies, mesdames : Lakhal Samira, Benamara Bakhta et M'raim Linda.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire : Madame Benamar Aicha, pour ses conseils et ses remarques pertinentes.

Je remercie également Monsieur Benramdane Farid pour la dimension théorique qu'il a insufflé à ce travail.

Pour m'avoir permis d'affiner ce projet, je suis reconnaissante à Monsieur Richer Jean-Jacques, Madame Delcambre Isabelle et Monsieur Arabyan Marc.

Sans oublier tous les membres de l'administration de l'Université Ibn Khaldoun: Monsieur le recteur de l'Université Ibn Khaldoun, Tiaret, Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences Humaines et des Sciences Sociales, Monsieur le Chef de Département des Langues et Littératures et tous les enseignants algériens et français qui ont assuré notre formation durant les deux années de magistère.

Un grand merci à chaque membre de l'honorable jury qui m'a accordé son précieux temps pour lire mon modeste travail et juger sa valeur.

Merci enfin à tous les P.E.F de français et à tous les élèves qui ont participé à la réalisation de ce travail sans oublier l'ensemble des étudiants de ma promotion.

Sommaire

Introduction	1
CHAPITRE I CADRE THÉORIQUE	
1. Comment définir l'oral.....	8
1.1. La compétence langagière.....	8
1.2. La compétence linguistique.....	9
1.3. La compétence de communication.....	10
1.4. La compétence à communiquer langagièrement.....	12
1.5. La communication.....	14
2. L'interaction.....	18
2.1. L'approche interactionniste.....	20
2.2. Le processus d'étayage.....	21
3. Le travail de groupe en classe de F. L. E.....	24
3.1. Les types de groupes.....	26
4. L'oral dans les instructions officielles.....	27
4.1. Place des langues étrangères dans le système éducatif.....	28
4.2. Programme de français en 2 ^{ème} année moyenne.....	29
4.3. La pédagogie du projet.....	31
4.4. L'approche par compétence.....	32
CHAPITRE II CADRE MÉTHODOLOGIQUE	
1. Déroulement de l'expérimentation.....	34
1.1. Choix de l'école.....	34
1.2. Echantillonnage.....	35
1.3. Choix des activités.....	36
2. Déroulement du dispositif d'observation dans les trois activités.....	39
CHAPITRE III RÉSULTATS : PRÉSENTATION D'ANALYSE	
1. Analyse des questionnaires.....	42
1.1 Questionnaire enseignants.....	42
1.2 Questionnaire apprenants.....	52
2. Dispositif d'observation.....	60
2.1. Dispositif d'observation en groupe classe (C2).....	62
2.2. Dispositif d'observation en petits groupes (C1).....	74
3. Synthèse.....	85
Conclusion.....	91
Références bibliographiques	
Annexes	

Introduction

Apprendre, tout comme rêver, créer ou jouer, fait partie de ces expériences nécessaires qui stimulent le savoir-faire individuel de tout être humain dès sa naissance. Qu'il soit biologique (marcher, ou regarder) ou intellectuel (réfléchir, formuler une opinion), l'apprentissage est un acte fondamental pour l'être humain mais c'est aussi le processus le plus complexe et le plus subjectif à concevoir. Ramener ce mot à un seul synonyme est une tâche difficile puisque apprendre une poésie n'est pas apprendre à parler une langue étrangère. Que l'on associe ce terme à l'acquisition des connaissances ou à l'observation d'évènements, il n'en reste pas moins un concept important suscitant l'intérêt de nombreuses recherches.

Un courant contemporain regroupe des pédagogies inhérentes à l'apprentissage, dans lesquelles le pédagogue centre ses activités sur l'apprenant et met à sa disposition des moyens d'apprendre et des moyens de réussir. Selon Atlet, M. (1997 : 5), dans ce courant *"la conception de l'apprentissage devient celle d'un processus d'appropriation personnelle. C'est l'élève qui apprend, l'élève qui s'approprie par lui-même le savoir, l'enseignement consistant à mettre en place des situations d'apprentissage."*¹

Ce renversement de perspective où, dans une situation pédagogique donnée, le fait d'apprendre prime sur celui d'enseigner, où l'apprenant est au centre d'une problématique de l'apprentissage, où son activité est privilégiée par rapport à la prestation de l'enseignant modifie le rôle de l'enseignant. Celui-ci devient alors un médiateur, un organisateur des conditions externes de l'apprentissage, un facilitateur. Les précurseurs de ces nouvelles pédagogies sont : Dewey, J. (1859-1952), Claparède, E. (1873-1940), Cousinet, R. (1881-1973) et Freinet, C. (1896-1966).

¹Atlet, M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage, Paris : Ed. PUF, p.7.

Motivation du choix

Une langue est avant tout un outil de communication, son apprentissage doit donc être centré sur la communication écrite et surtout orale avec comme finalité l'échange entre les individus.

Lors des différentes observations dans les classes de français langue étrangère (désormais F.L.E), nous avons constaté qu'il est difficile d'amener les apprenants à prendre la parole et à s'exprimer dans une langue qui n'est pas la leur. Nous avons donc choisi de nous focaliser sur ce sujet. En outre, les nouveaux programmes de 2003 insistent sur la motivation qui doit être entretenue afin de favoriser le plaisir de communiquer dans une langue étrangère. Mais comment susciter la motivation des élèves ? Quelles démarches pédagogiques et quelles situations d'apprentissage pouvons-nous mettre en place pour favoriser la communication orale chez les apprenants ?

La plupart des ouvrages théoriques existant sur le sujet préconisent la mise en place des situations telles que le débat, le théâtre, le travail de groupe... pour favoriser l'expression orale des élèves et les aider dans leur apprentissage de la langue.

Pour enrichir ce contexte, nous souhaitons, par le biais de cette recherche, vérifier l'efficacité d'un dispositif didactique que représente le travail de groupe, pouvant avoir un effet améliorant l'expression orale des apprenants scolarisés. Le cadre d'intervention est une école fondamentale (collège) située dans l'Algérie profonde (Tiaret). Nous avons proposé ce dispositif étant donné que les autres procédés (le débat et le théâtre) ne figurent pas dans le programme officiel de la deuxième année moyenne (objet de cette recherche).

Problématique

Selon Nussbaum, L. et Unamuno, V. (2001:59) *"L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu guidé se construit à travers les interactions multiples que les apprenants réalisent avec l'enseignant, avec les matériaux oraux et écrits divers et avec d'autres apprenants"*¹.

¹ Nussbaum, L. et Unamuno, V. (2001). Sociolinguistique de la communication entre apprenants, in Castelletti, V. (dir), D'une langue à une autre : Pratiques et Représentations. Publications de l'Université de Rouen : Coll. Dyalang, p. 59.

Dans le cadre de cette recherche nous nous limiterons aux interactions verbales enseignant/apprenants et surtout apprenants/apprenants.

Si l'on croit Meirieu, Ph.¹ (1987 : 22) et Astolfi, J.P.² (1992 : 87), on ne peut pas apprendre à la place d'un apprenant ; autrement dit un élève n'apprend pas seul. Il ne s'approprie véritablement un savoir que si ce dernier est intégré dans un contexte social qui lui donne du sens, et qui renvoie à l'élève ses manques, les mises au point à faire et les décalages. Ce processus se réalise souvent par la mise en oeuvre de situations didactiques dans lesquelles les interactions entre les apprenants jouent un rôle certain.

Or, si les performances des élèves, à l'oral surtout, sont considérées comme étant insuffisantes en dépit du modèle méthodologique mis en place (l'approche par compétence), il est fort possible que la démarche interactionniste préconisée dans le dispositif didactique officiel soit mal comprise ou mal appliquée.

En outre, même si les discours pédagogiques et didactiques peuvent changer et ceci, à la faveur de la réforme d'un système éducatif, cela ne signifie pas que les pratiques de classes suivent ces évolutions.

A partir de cette problématique, la question de recherche de ce mémoire est :

Est-ce que le travail de groupe joue un rôle dans le développement des interactions verbales entre les apprenants et par la même permet d'améliorer leur compétence linguistique ?

Nous tenterons de répondre à ce type d'interrogation, en suivant les deux axes d'analyse suivants :

- Les réponses des enseignants et des apprenants à l'enquête menée sur l'enseignement/apprentissage de l'oral et certaines de ses pratiques en classe du FLE.
- La présence ou l'absence du travail de groupe en classe du FLE.

¹ Meirieu, P. (1987). Outils pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe? Tome 2. Lyon: Coll. Formation, Ed. Chronique sociale, p.22.

²Astolfi, J-P. (1992). L'école pour apprendre, Paris : Coll. pédagogique, ESF Editeurs, p.87.

Au cours du présent travail, nous analyserons dans un premier temps ces deux axes en nous interrogeant sur la définition de l'oral et sur ses enjeux aussi bien institutionnels que pédagogiques. Nous tenterons d'analyser au travers des situations mises en place (le travail de groupe) l'influence et les limites de ce dispositif sur les échanges entre les apprenants.

Pour développer les interactions verbales entre les élèves, nous nous proposons d'abord de construire des groupes restreints d'élèves afin de rompre, d'une part la polarité enseignant/élève qui s'installe dans le grand groupe, et d'autre part de décentraliser le réseau de communication et de ce fait, multiplier les échanges dans le but de travailler à partir de groupes hétérogènes.

En ce qui concerne l'étayage de l'enseignant, nous veillerons à laisser aux élèves le temps de réfléchir à ce qu'ils vont dire et de demander à l'enseignante de formuler des relances légères pour amener les apprenants progressivement à allonger leurs interventions c'est-à-dire augmenter le temps de parole des élèves ; autrement dit, comme l'énonce Bucheton, D. (1996 :25) "*c'est l'augmentation du volume de l'activité langagière qui lui-même est le moteur du développement langagier.*"¹

Enfin, nous nous proposons de diversifier les thèmes des activités pour enrichir le contenu des échanges entre les élèves.

Contexte

Développer la compétence de communication est l'une des préoccupations premières du professeur de langue. Selon Martinez, P. (1996 : 52), "*enseigner une langue étrangère signifie la nécessité de développer, chez l'apprenant, l'habilité à communiquer*"². Dans le cadre de l'approche par compétence, les objectifs d'enseignement vont être définis en fonction de cette compétence.

La recherche sur l'acquisition des langues a démontré selon Kramsh, S. (1983 : 8) que "*l'aptitude linguistique (...) est acquise à travers l'aptitude à construire et à négocier le sens d'un discours*"³. Nous nous intéressons donc à la communication en classe de langue en se penchant sur toutes sortes d'interaction

¹ Bucheton, D. (1996). "Interactions : dialoguer, communiquer. L'art du mélange". Le Français Aujourd'hui, n°113. Paris : Armand Colin, p. 25.

² Martinez, P. (1996). La didactique des langues étrangères, Paris : PUF. Coll. que sais-je ? p. 52.

³ Kramsh, C. (1983). Interaction et discours dans la classe de langue, Paris : Ed Crédif Hatier/Didier, p.8.

didactique entre enseignant et élèves et surtout entre élèves. Nous entendons par interaction, un processus communicatif entre plusieurs personnes, se développant en fonction de l'identité et de la parole de l'autre. L'interaction en classe est caractérisée par la coprésence des participants ayant un statut asymétrique, par une visée didactique, et par un cadre institutionnel contraignant. C'est pourquoi, nous avons fixé notre réflexion sur les théories de l'approche interactionniste. L'approche théorique dans le présent travail est donc interactionniste. Une interaction verbale implique l'existence d'un destinataire qui est physiquement distinct de l'émetteur et que selon Kerbrat-Orecchioni, C. (1990 : 17) "*tous les deux, destinataire et émetteur, soient engagés dans un échange communicatif*"¹. Les locuteurs ne doivent pas seulement parler alternativement, il faut qu'ils se parlent, ce qui suppose un engagement mutuel dans l'interaction verbale. Il est donc important de s'intéresser aux interactions qui se déroulent en classe au cours des travaux de groupes car ces échanges peuvent favoriser l'acquisition d'une compétence de communication.

Objet de la recherche

La recherche sur l'interaction et le discours en classe de langue a pour spécificité de prendre son départ sur le terrain et sur les pratiques de classe. La méthodologie consiste à enregistrer des situations de communication en situation d'enseignement /apprentissage du FLE, à transcrire ces enregistrements et enfin les analyser.

Le corpus présenté dans ce travail est constitué de transcriptions recueillies. Qui dit transcription dit difficulté à transcrire car il y a non seulement une délimitation d'un corpus, mais aussi parce que dix pages de transcription ne correspondent approximativement qu'à une demi heure de cours. Nous avons observé deux classes de deuxième année moyenne FLE d'une école fondamentale et nous avons enregistré les activités sur cassette audio : La première classe (C1) est le groupe expérimental dans lequel nous avons tenté de développer les interactions verbales et améliorer la compétence linguistique des apprenants à travers les travaux des groupes restreints.

¹ Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations. Paris : Armand Colin, p. 17

La deuxième classe (C2) est le groupe témoin ou le groupe de contrôle c'est-à-dire le dispositif d'enseignement collectif.

Nous avons proposé de développer les interactions verbales entre les apprenants à travers le travail des groupes restreints dans deux activités où l'oral est un moyen d'apprentissage¹ et une activité où l'oral est un objet d'apprentissage (l'expression orale). Les contenus de toutes ces activités figurent dans le programme officiel de français de deuxième année moyenne.

Pour l'analyse des matériaux à la fin de chaque activité réalisée, la méthode dont nous nous sommes servis est à la fois quantitative et qualitative. Nous avons comparé quantitativement les résultats des deux classes en se basant sur les deux questions empiriques suivantes :

- Le temps de parole des apprenants est-il le même dans les deux dispositifs ?
- Le statut de l'enseignante est-il le même dans les deux dispositifs ?

En ce qui concerne l'analyse qualitative, nous avons analysé la compétence linguistique des apprenants dans chaque activité réalisée et cela dans les deux dispositifs.

En plus du dispositif mis en place, nous avons eu recours à une enquête sous forme de deux questionnaires :

- le premier aux enseignants de français au niveau des écoles fondamentales.
- le second aux apprenants de la classe expérimentale.

Ces questionnaires ont permis d'avoir plus d'informations sur l'enseignement/apprentissage de l'oral et certaines de ses pratiques en classe du FLE et pour vérifier si la démarche interactionniste préconisée dans le dispositif didactique officiel est mal comprise ou mal appliquée par les enseignants et leurs apprenants.

Enfin, nous avons proposé à quelques enseignants du FLE et à quelques apprenants du groupe expérimental un entretien pour évaluer le dispositif mis en place.

¹ La compréhension orale d'un texte de lecture et la présentation d'une notion de conjugaison.

Démarche

Pour être la plus cohérente possible, la présente recherche suit une démarche à trois chapitres principaux qui représentent les grands axes de notre réflexion :

Dans le premier chapitre, nous avons présenté les éléments théoriques de base, à savoir la définition de l'oral comme un moyen et un objet d'apprentissage ainsi que son statut dans les nouveaux programmes du FLE.

Dans le deuxième chapitre, nous avons focalisé notre réflexion sur le cadre général et le déroulement du dispositif d'observation.

Dans le troisième chapitre, nous avons tenté de détailler le déroulement pédagogique et l'analyse des activités sélectionnées et exploitées avec le groupe expérimental. Le tout est complété par l'analyse des résultats des questionnaires et des entretiens.

La conclusion englobera un bilan de ce travail, ses points positifs, ses limites et enfin des perspectives ultérieures.

I. Cadre théorique

1. Comment définir l'oral ?

L'oral est, à un premier niveau de définition, un moyen de communication et, de ce point de vue, il est le support de tous les échanges qui se déroulent dans une classe de langue. Selon le dictionnaire "Le Petit Robert" : oral, ale, aux ; du latin *os, oris* "bouche". -Adjectif : Qui se fait, se transmet par la parole. Nous parlons de langue orale et le -Substantif est : L'oral : l'expression, la langue orale. L'oral. Comme contraires nous retiendrons l'écrit, le graphique.

Selon l'Encyclopédie "Le Grand Larousse Universel" : oral : adjectif : se dit de ce qui se fait par la parole, par opposition à écrit. -De vive voix, verbal. Déposition orale. Ces deux définitions de l'oral, mettent l'accent sur le fait que le terme "oral", que ce soit en tant qu'adjectif ou en tant que substantif, s'oppose au terme "écrit". Traditionnellement, l'oral se définit négativement par rapport à l'écrit, qui est considéré comme la forme neutre du langage. En outre, pour les linguistes, les situations de communication sont différentes selon que le message est oral (communication directe) ou écrit (communication indirecte). Pour Saussure, F. (1857-1913), la langue est avant tout orale.

Par ailleurs, tout au long de son apprentissage, au cours du cycle moyen, l'élève va apprendre à maîtriser un certain nombre de compétences relatives au langage oral :

1.1. La compétence langagière

Pour Hymes, D. (1988 : 31-32) "*tout locuteur est un participant qui dans un contexte situationnel, agit en fonction de ses intentions, dans un but déterminé. Pour atteindre ce but, il met en jeu des stratégies verbales et non verbales. Ainsi, l'apprenant d'une langue doit tenir compte de tous ces aspects s'il veut devenir un acteur social à part entière dans sa culture*"¹. De ce fait, la compétence langagière se définit avant tout comme l'ensemble des compétences à la fois linguistiques et de communication.

¹ Hymes, D. (1988). "L'ethnographie de la communication et le FLE ", Cahiers Pédagogiques n° 257, Paris : Ed. CRAP, p. 31-32.

1.2. La compétence linguistique

La notion de compétence en linguistique est définie par l'opposition chomskyenne compétence/performance. D'autres extensions ont été apportées à cette définition, certaines d'entre elles vont même jusqu'à rejeter cette dichotomie, et ce dans une optique de linguistique pragmatique. Trois approches de l'objet de recherche en linguistique peuvent retracer cette évolution.

En linguistique générative, la compétence linguistique relève de l'ordre du savoir qui concerne principalement les procédures de traitement de la syntaxe ; en d'autres termes la performance, qui renvoie à l'utilisation de cette connaissance dans une situation concrète de communication.

Pour les linguistes du discours, le niveau discursif est un élément essentiel de la compétence linguistique. Ainsi une pragmatique de l'action langagière fait intervenir à la compétence d'un locuteur des paramètres tels que le contexte extralinguistique, le sujet parlant, le social : des éléments qui ne sont pas pris en compte par une analyse stricte de la compétence linguistique.

Avec le dialogisme apparaît une nouvelle lecture de la compétence : Kerbrat-Orecchioni, C. en définit certaines composantes : linguistique, encyclopédique et rhétorico-pragmatique.

La notion de compétence linguistique a donc évolué progressivement. Une approche pragmatique s'intéresse beaucoup à la communication naturelle et interactionnelle ; dans cette optique, compétence de communication signifie compétence conversationnelle ou dialogique. Pour Perrenoud, Ph. (1988 : 10), "*La maîtrise de l'oral n'est rien si elle n'est pas intégrée à une compétence de communication*"¹. Cela veut dire que toute maîtrise de l'oral est conditionnée par son intégration à une compétence de communication.

¹ Perrenoud, Ph. (1988). "A propos de l'oral", Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, p. 10, disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html1

1.3. La compétence de communication

En 1967, dans un article intitulé "Models of the Interaction of Language and Social Setting"¹ Hymes, D. a développé le concept de "compétence de communication" en réaction à la conception chomskyenne (*la compétence est la capacité pour un individu d'émettre et de comprendre des phrases nouvelles*²). Hymes, D. considère que savoir parler, n'est pas seulement être capable de produire et d'interpréter un nombre infini de phrases bien formées mais aussi maîtriser les conditions d'utilisation adéquate des possibilités offertes par la langue.

La compétence linguistique doit être envisagée au sein d'un ensemble plus large, où savoirs linguistiques et savoirs socioculturels sont mêlés : la compétence de communication est définie comme l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturellement spécifiques. Cela veut dire que c'est en possédant une compétence de communication que l'individu peut survivre en société. Hymes, D. (1991 : 35) considère également que : "*pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social*"³.

La notion de "compétence de communication" fait son entrée officielle en didactique des langues en 1976 avec la publication du Dictionnaire de la Didactique des Langues (désormais D.D.L) de Galisson, R. et Coste, D. (1976 : 106). Ils décrivent la "compétence de communication" ainsi :

" *Hymes présente sous l'expression compétence de communication la connaissance (pratique et non nécessairement explicite) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre*

¹ Bachmann, C. Lindenfeld, J. Simonin, J. (1981). Langage et communications sociales, Paris : Hatier, p. 37-76.

² Baylon, C. (1991). Sociolinguistique, société, langue et discours. Paris : Nathan Université, p. 35

³ Huteau, M. (2000). "Compétence" in Champy.P et Etévé.C, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan Université, p. 202.

*social. Le processus de socialisation langagière consiste pour partie, en l'acquisition progressive de cette compétence de communication qui complète nécessairement la compétence grammaticale du sujet apprenant. La compétence de communication suppose la maîtrise des codes et de variantes sociologiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatrices qui sont d'usage dans la communauté considérée."*¹

Besse, H. (1985 : 10) pour sa part hisse la compétence de communication au dessus de toute critique "*C'est une option fondamentale guère contestable*"².

Courtillon, J. (1980 : 89) de son côté, confirme la rapidité d'appropriation et d'adoption de ce concept par les didacticiens en avançant que c'est "*une idée admise implicitement par la plupart des méthodologues et des pédagogues*"³.

La didactique des langues s'est donc saisie de cette notion. Pour Canale et Swain (1980) la compétence de communication inclut trois compétences principales : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique.

Moirand, S.⁴ (1982 : 20) donne une définition plus précise de la compétence de communication en identifiant les composantes suivantes :

- Une composante linguistique
- Une composante discursive : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours, leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- Une composante référentielle : la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.

¹ Galisson, R. et Coste, D. (1976). Dictionnaire de la Didactique des Langues, Paris : Hachette, p. 106.

² Besse, H. (1985). "Enseigner la compétence de communication", le Français Dans le Monde, N°153, CLE International, p.10.

³ Courtillon, J. (1980). "Que deviendra de la notion de progression", Le Français Dans le Monde, N°123 CLE international, p. 89

⁴ Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris : Hachette, coll. F, p20.

- Une composante socioculturelle : la connaissance et l'appropriation des règles sociales, des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

Nous pouvons dire donc que, communiquer en langue étrangère est la préoccupation majeure de l'enseignement des langues. Les praticiens sont aujourd'hui conscients et convaincus de l'importance de plus en plus grande que doit prendre dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères la notion de compétence de communication, car pour pouvoir communiquer, il n'est pas suffisant de connaître les règles grammaticales, phonologiques ou morphologiques d'une langue, il est indispensable d'avoir en plus, une connaissance des règles sociales et culturelles qui en régissent l'emploi de cette langue.

1.4. La compétence à communiquer langagièrement

Dans Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (désormais C.E.C.R.), la redéfinition de la compétence de communication a donné lieu au concept de "compétence à communiquer langagièrement"¹ qui présente plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique.

Chaque composante est constituée de savoir, d'habilités et de savoir-faire :

La composante linguistique, a trait non seulement à l'étendu et à la qualité des connaissances en langue (distinctions phonétiques établies, étendue et précision du lexique,...) mais également à l'organisation cognitive, au mode de stockage mémoriel et à l'acceptabilité de ces connaissances. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions sur le système d'une langue pris en tant que tel.

La composante sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels et aux normes sociales de l'utilisation de la langue (règles d'adresse et de politesse, rituels inhérents au fonctionnement d'une communauté).

¹ Conseil de l'Europe (1998). Les langues vivantes, apprendre, enseigner, évaluer, un cadre européen commun de référence, Strasbourg : Hatier. p 18.

La composante pragmatique quant à elle, recouvre la mobilisation fonctionnelle des ressources de la langue selon des scénarios d'échange interactionnels et maîtrise du discours (cohérence, cohésion, repérage des types et genre textuels,...).

L'objectif de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère n'est plus réduit à sa stricte dimension instrumentale d'exprimer des émotions ou de transmettre des informations. Il est désormais envisagé comme une pratique sociale, un lieu où se manifestent les relations de pouvoir et où la parole devient un moyen d'action sur l'autre, moyen de lier langage et action.

Dans une classe de langue, les compétences de communication sont mal partagées, en raison de la diversité des personnalités et des héritages culturels. Enseigner la compétence de communication en situation du FLE, c'est mettre en place en classe un enseignement/apprentissage qui se construit donc à travers la réalisation d'activités langagières qui peuvent être :

- de réception :

- la compréhension orale (écouter)
- la compréhension écrite (lecture)

-de production :

- la production écrite (écrire)
- la production orale (parler).

La compétence de communication, quel que soit le niveau des apprenants, mobilise les actes de parole, les savoirs linguistiques et culturels. La construction de compétences n'est donc possible que s'il y a acquisition des savoirs ; l'apprenant ne peut progresser dans les niveaux des compétences décrites dans un programme officiel que s'il acquiert des savoirs de plus en plus nombreux et complexes. Devenir compétent en langue signifie dès lors acquérir une compétence de communication d'une grande complexité.

1.5. La communication

Dans une classe de langue, la communication est selon Perrenoud, Ph. (1994 :13-18) "*Une modalité de réalisation du curriculum, une modalité d'exercice du métier d'enseignant et du métier d'élève*"¹. C'est une pratique complexe, prise dans un tissu de contradiction ou de dilemmes.

La communication ne fait pas donc l'objet d'une représentation descriptive ou explicative : elle est rapportée à une norme ou à un contrat plus ou moins explicite car elle est d'abord une question de survie et de régulation de la relation pédagogique et des situations didactiques des apprentissages des apprenants.

D'une manière générale, et selon Watzlawick, P. (1979 : 186) "*On ne peut pas ne pas communiquer*"² ; cela veut dire que la communication est avant tout un outil et un enjeu dans toutes sortes de situations de la vie sociale, professionnelle, civique et personnelle. Nous vivons dans une civilisation dite de communication.

La communication est de ce fait permanente et incontournable pour plusieurs domaines tels que la psychologie, le travail social et l'enseignement. Elle est à la fois l'outil et l'objet de la pratique. Communiquer c'est échanger, dans un premier temps, des informations. En effet, nous parlons pour raconter, pour donner une information, une explication, pour essayer de donner des consignes ou des ordres ou pour exprimer des réactions.

Si le langage est, bien plus encore la raison, le propre de l'homme il sert au premier chef à communiquer car "*l'homme est par nature un être de communication*"³ comme le confirment Baylon, C. et Mignot, X. (1999 : 10) Cependant les moyens dont il dispose pour transmettre ses informations se sont multipliés.

¹ Perrenoud, P. (1994). "La communication en classe : onze dilemmes". Cahiers Pédagogiques n° 326. Ed. CRAP, p. 13-18.

² Watzlawick, P. Helmick-Beaven, J. Jakson, D. (1979). Une logique de la communication. Paris : Ed. Seuil, Coll. Points Essais, p. 286.

³ Baylon, C. et Mignot, X. (1999). La communication. Paris : Editions Nathan, p. 10

Diachroniquement parlant, les grands bouleversements de la communication ont commencé par l'invention de l'écriture et de l'imprimerie. Grâce à ces deux inventions, nous pouvons conserver et reproduire la parole à l'infini. Pour Vion, R. (1992 : 12) : "*aucune analyse linguistique ne peut faire l'économie d'une problématique générale de la communication*"¹, cela veut dire que tout travail théorique ou pratique portant sur le langage présuppose un modèle de la communication auquel nous faisons référence.

Nous parlerons plus au cours de ce travail d'une linguistique de message (nous travaillons sur des messages verbaux des apprenants en classe du FLE).

Dans le Dictionnaire Historique de la langue française "Le Robert", le mot communication est emprunté à la fin XIII^e début XIV^e siècle au dérivé latin "*communicare*" (1998 : 123) : "*mise en commun, échange de propos, action de faire part*"². Il a été introduit en français avec le sens général de "manière d'être ensemble" et envisagé dès l'ancien français comme un mode privilégié de relations sociales.

Dans le sens commun, communiquer c'est transmettre de l'information et diffuser des idées ou des contenus culturels. Il s'agit là de la transposition spontanée d'un modèle que la linguistique et les sciences de la communication ont formalisé pour tous les processus de communication : une ligne unit deux pôles, l'émetteur et le récepteur, et le message y subit divers traitements.

Nous trouvons une telle conception dite "transitive" dès le Cours de Linguistique Générale (1916) de Saussure. La communication se limite donc au transfert d'une information entre une source et une cible qui la reçoit. Elle est présentée comme un système linéaire et mécanique sans ancrage social.

Nous parlons de conception télégraphique (le modèle de Shannon, C. et Weaver, W. (1949) et celui de Lasswell, H-D. (1948))³.

¹ Vion, R. (1992). Communication verbale, Analyses des interactions. Paris : Hachette, p.12

² Rey, A. Tomi, M. Hordé, T. Tanet, C. (1998). Dictionnaire Historique de la langue française Le Robert. Tome 1. Paris: Ed. Robert, p. 123.

³ Shannon, C.E. et Weaver, W. (1940), The mathematical theory of communication, Univ of Illinois Press, Urbana, Illinois in Skinner, B. (1968) La révolution scientifique de l'enseignement, Louvain, Dessain, Dessart, p.23 in Marc, E. Garcia-Locqueneux, J. Arrivé, J-Y. (2001). Guide des méthodes et pratiques en formation, Paris : Ed Retz, p. 95.

Cette conception "traditionnelle" est une conception fondamentalement unilatérale et linéaire. Dans cette perspective :

-Les déterminations s'exercent à sens unique : l'émission commande unilatéralement la réception.

-Ces déterminations se déploient sur un axe linéaire, les événements observables en émission conditionnant les événements observables en réception, et cela sans réciproque.

-Le message circule entre un émetteur "actif" et un récepteur "passif" de telle sorte que l'émetteur ayant encodé un certain contenu à l'aide d'une certaine "clé", et le récepteur n'a plus qu'à le décoder à l'aide de la même clé et à reconstituer ainsi le contenu initial.

Mais pouvons-nous encore définir la communication comme un transfert d'informations ? Pouvons-nous faire de la communication l'expression d'une conscience individuelle ? Les travaux de plusieurs chercheurs comme Kerbrat Orecchioni, C. montrent que la réponse est non.

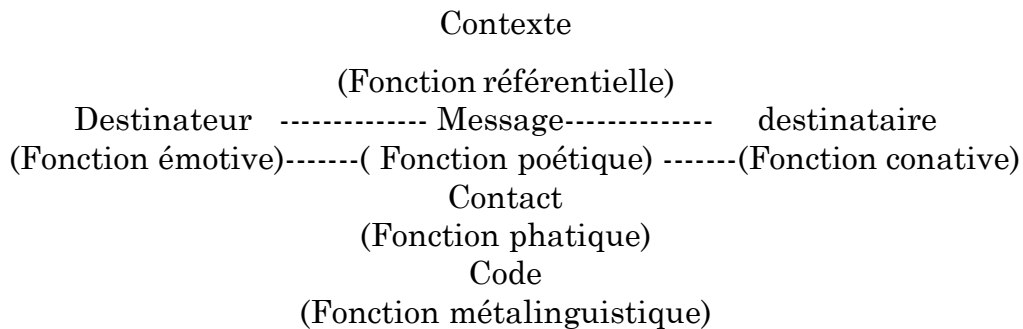
Notons tout de même que les situations de communication sont d'une extrême diversité, donc la nécessité d'outils descriptifs s'impose. Le souci de dégager des outils descriptifs a conduit à différentes modélisations de la communication. Deux sont à retenir :

Le modèle de Jakobson, R.¹

Le modèle de Jakobson, R. (1963 : 209-248) isole six éléments constitutifs de tout acte de communication verbale. La communication est constituée de plusieurs paramètres selon la définition de Jakobson : l'émetteur élabore et transmet un message à l'intention d'un destinataire. Le message transmis requiert un contexte (appelé aussi référent) et se fait par l'intermédiaire d'un canal (le plus souvent auditif). Dans un dialogue, les rôles d'émetteur et de destinataire sont intervertis à chaque prise de parole. Le schéma de la communication de Jakobson a l'avantage de mettre en évidence de façon simple les relations existant entre les différents éléments de l'acte de communication.

¹ Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique, Essai de linguistique générale, Paris : Minuit, p. 209-248.

Cependant, les partenaires de l'interaction apparaissent figés dans leur rôle d'émetteur et de récepteur. A chacun de ces éléments est associée une fonction du langage :



Le modèle de Hymes, D. "Speaking"¹

La "compétence de communication" est un concept utilisé par Hymes, D. qui a proposé le modèle "Speaking" qui fournit aux chercheurs un modèle descriptif et méthodologique pour procéder à l'étude de la communication. Il prend en compte la variabilité culturelle des systèmes de communication et qui permet la comparaison du rôle de la parole dans diverses sociétés.

Pour Auger, N. (2004 : 4) ce modèle qui inclut la compétence de Chomsky et va au-delà "*porte en germe le fait qu'interaction et socialisation sont étroitement liés*"². Il met en évidence un aller-retour constant entre situation sociale et sujet parlant. Huit composantes sont retenues :

- Setting (cadre spatiotemporel et psychologique)
- Participants (locuteurs ou autres personnes présentes)
- Ends (finalité : but et résultat de l'activité de communication)
- Acts (contenu, thèmes et forme du message)
- Key (manière, tonalité : ton sérieux, taquin,...)
- Instrumentalities (instruments, moyens de communication, canaux et codes)
- Norms (normes d'interaction et d'interprétation)

¹ Bachmann, C. Lindenfeld, J. Simonin, J. Op. Cit. p. 73/76.

² Auger, N. (2004). Interactions verbales : langage et métalangage d'une socialisation culturelle. Marges Linguistiques, n°8, Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur, p.1

³ Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). La conversation, Paris : Ed. Seuil, p. 4.

-Genre (type d'activité du langage : conte, chant, devinette, lettre commerciale).

L'exercice de la parole (à travers la communication) implique donc selon Kerbrat-Orecchioni, C.¹ (1996 : 4) :

-Une allocution, c'est-à-dire l'existence d'un destinataire physiquement distinct du locuteur.

-Une interlocution, c'est-à-dire un "échange de mots", la situation la plus commune d'exercice du langage, c'est celle où la parole circule et s'échange (le dialogue), où permutent en permanence les rôles d'émetteur et de récepteur.

-Une interaction, c'est-à-dire que tout au long d'un échange communicatif quelconque, les participants que l'on appellera désormais "interactants" exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles.

Parler, pour Kerbrat-Orecchioni, C. (1996 : 10) "*est échanger et c'est changer en échangeant*"².

2. L'interaction

Selon Charaudeau, P. (1990 : 319) l'interaction renvoie à "*l'action de deux ou plusieurs objets ou phénomènes l'un sur l'autre*"³. Ce concept est apparu d'abord dans le domaine des sciences de la nature et des sciences de la vie et il a été, à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, adopté par les sciences humaines pour qualifier les interactions communicatives, c'est-à-dire, "*toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, il couvre aussi bien les échanges conversationnels...*"⁴.

Pour Goffman, E. (1992 : 17) l'interaction est "*l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres, par une interaction, on entend de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouve en présence continue les uns des autres, le terme "rencontre" pouvant aussi convenir.*"⁵

Cette définition a le mérite de couvrir les deux principaux usages de ce terme :

² Kerbrat-Orecchioni, C. Op. Cit. p.10.

³ Charaudeau, P. (1990). Dictionnaire d'Analyse Du Discours. Paris : Seuil, p. 318.

⁴ Charaudeau, P. Op. Cit. p. 319

⁵ Vion, R. Op. Cit. P. 17.

-L'interaction est un processus d'influences mutuelles qu'exercent les uns sur les autres, les participants à l'échange communicatif.

-L'interaction est le lieu où s'exerce ce jeu d'actions et de réactions : une interaction est une "rencontre", c'est-à-dire l'ensemble des événements qui composent un échange communicatif complet, lequel se décompose en "séquences", "échanges" et autres unités constitutives de rang inférieur "intervention".

-En didactique, l'accent est, selon Cuq, J-P.¹ (2003 : 128), mis sur les liens entre interaction, acquisition et apprentissage : l'acquisition du langage, le développement des conduites interactives et des conduites conversationnelles. L'effet des interactions sur l'acquisition du langage et l'apprentissage d'une langue, le rôle des interactions de tutelle ou entre pairs dans un contexte défini par un contrat didactique, et enfin, les travaux relatifs aux échanges des situations didactiques.

Avec l'explosion des savoirs et de leur diffusion, la multiplication des médias, le développement des nouvelles technologies, l'apprentissage est devenu l'un des grands enjeux des sociétés modernes. La conception pédagogique selon laquelle l'enfant est une sorte de cire molle sur laquelle on imprime des connaissances nouvelles par "déversement" fut abandonnée. A partir de là l'enfant a été de plus en plus conçu comme un feu que l'on allume, qui choisit et détermine lui-même ses apprentissages. Cette conception, représentée par les mouvements pédagogistes a dénoncé la surcharge des programmes et les méthodes à caractère déductif et elle a aussi manifesté un souci de définir des procédures d'enseignement adaptées aux capacités naturelles d'apprentissage des apprenants. Selon Bronckart, J-P. (2005 : 135) "*Ces prises de position, si elles ont débouché parfois sur des innovations pédagogiques intéressantes, elles n'ont cependant guère exercé d'effets durables sur les démarches d'enseignement à l'œuvre dans les systèmes éducatifs*"². Il a fallu attendre le premier quart du

¹ Cuq, J-P. (Ed.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Asdifle / Cle-International, p.128.

² Chiss, J-L. David, J. Reuter, Y. (2005). Didactique du français, fondements d'une discipline. Bruxelles : De Boek. p 135.

XX^{ème} siècle pour que ces prises de position soient réellement prises en compte, sous l'effet conjugué de leur reformulation par les pionniers de l'éducation nouvelle, et de l'émergence d'un contexte socio-économique-politique rendant possible leur opérationnalisation. Depuis cette époque, il est formellement admis que toute démarche d'enseignement doit se fonder sur "l'état du développement psychologique des apprenants", qu'elle doit notamment s'articuler aux compétences intellectuelles, aux capacités d'actions et aux capacités verbales des apprenants.

Dans le champs de la psychologie contemporaine quatre conceptions majeures du développement sont identifiées à savoir : le behaviorisme ; le constructivisme, le cognitivisme et l'interactionnisme.

Dans le cadre de ce travail, nous évoquerons seulement quelques points de l'approche interactionniste.

2.1. L'approche interactionniste

Mise en avant par le psychologue russe Vygotsky, L.S. Il s'agit d'une approche en plein développement. Comme argument à l'appui, nous pouvons citer des auteurs très différents comme Vygotski.L.S, Bruner.J ou Perret-Clermont, A.N.

Selon Pekarek, S¹. (2000) trois postulats de base forment le cœur de l'approche interactionniste :

- Le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier.
- La sensibilité contextuelle des compétences langagières.
- La nature située et réciproque de l'activité discursive et cognitive.

Pour Pekarek, ce qui constitue l'originalité de l'approche interactionniste, c'est qu'elle réunit ces trois postulats dans une démarche interprétative et analytique qui a pour but la compréhension du fonctionnement socio interactionnel lié aux différents processus, conditions et occasions d'apprentissage, et de mieux comprendre l'apprentissage, les compétences, et l'apprenant comme acteur social.

¹ Pekarek, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives". Mise en ligne le : 16décembre 2005. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document934.html> Edition Aile N°12.

L'interactionnisme introduit donc le paramètre déterminant de la médiation de l'autre "l'interaction" (l'influence du monde extérieur sur le développement de l'enfant). Pour que cette médiation soit efficace, elle doit être adaptée au niveau des compétences de l'apprenant. Vygotski concentre l'ensemble de ses travaux à l'étude de la psychologie de l'enfant et de ses applications pédagogiques. Il considère (1995 ; 56) "*que l'individu est le résultat de ses rapports sociaux et (...) l'intériorisation d'une culture*"¹.

Il met entre autre au point une théorie interactionniste de l'apprentissage qui insiste sur la composante sociale (2000 : 75) : "*dans notre conception, la vraie direction de la pensée ne va pas de l'individuel au social mais du social à l'individuel*"². Son travail de recherche porte sur les relations entre la pensée et le langage et plus particulièrement sur le processus de construction de l'enfant. Ainsi, Vygotski met en évidence que le langage est un instrument privilégié de la socialisation et de médiation de relations humaines dans le processus d'apprentissage de l'enfant.

Le processus d'apprentissage est alors enraciné dans la sociabilité humaine avec tous les éléments sociaux tel que les dialogues, les échanges d'information et l'affectivité qui la caractérisent.

La présentation de cette approche sociocognitive s'appuiera sur le concept du processus d'étayage de Bruner, J.

2.2. Le processus d'étayage

Pour Bruner, J. (1996 : 78) apprendre est "*un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres*"³. Il considère que le modèle transmissif qui place l'enseignant en position de monopole n'est plus à même de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'auto-évaluer. Selon Prouillac, M. et Delcambre, I. (2004 : 175) "*l'étayage en contexte*

¹ Florin, A. (1995). Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit. Paris : Ellipses p56.

² Bruner, J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Paris : Ed. Retz, p. 75 in Barnier, G. (2000). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. Paris : l'Harmattan.

³ Bruner, J. Op. Cit. p. 78.

scolaire recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des apprenants."¹

Pour Bruner, J. c'est l'enseignant qui va s'assurer qu'il y a bien eu intention de communication ; c'est aussi lui qui va faire prendre conscience à l'élève que la langue est un outil pour :

- Agir sur les autres (ordonner, demander, argumenter)
- Agir sur les choses (nommer, décrire, expliquer)
- Agir sur soi (exprimer, se justifier, s'expliquer).

Il utilise la notion d'étayage pour expliquer la manière dont l'enseignant qui est le tuteur soutient ou stimule les comportements des élèves, dans l'intention de les aider à comprendre et atteindre leurs buts. Il définit ainsi six fonctions d'étayage :

- Maintien et guidage de l'attention : il s'agit d'abord pour l'enseignant de capter l'intérêt des élèves par des phatiques tels que "écoutez bien !", "Attention!", ensuite de définir clairement les objectifs, et enfin de veiller à la bonne formulation des consignes.
- Finalisation : il s'agit de mettre en relation ce que l'enseignant a fait avec ce qu'il reste à faire, afin de permettre à l'élève d'anticiper et de prévoir les résultats de ses essais.
- Prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves
- Contrôle des frustrations : minimisation des erreurs. Grâce à l'enseignant, l'élève doit se persuader qu'il a le pouvoir de réaliser sa tâche.
- Présentation de modèles langagiers : dans sa façon de parler, l'enseignant sert de modèle aux élèves.
- Feed-back : par ces réactions, l'enseignant montre qu'il a bien reçu le message de l'élève et qu'il le prend en compte de façon positive ou négative.

En raison de la justesse de son questionnement épistémologique et de l'accent qu'elle porte sur la problématique des apprentissages l'approche

¹ Delcambre, I. Prouillac, M. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages, in Debanc, C.G. et Plane, S. Comment enseigner l'oral à l'école primaire. Paris : Hatier pédagogie, p. 175.

interactionniste (2005 : 135) "*ouvre d'intéressantes pistes de réflexion*"¹ en matière d'apprentissage selon Bronkard, J-P. Qu'il s'agisse de la prise en compte des processus d'appropriation des connaissances, de solliciter l'activité métacognitive, et de privilégier la dimension formative de l'évaluation.

Dans la relation classique d'enseignement, l'enseignant s'adresse à l'ensemble d'une classe et ce sont des processus de transmission et d'acquisition de connaissances qui sont mis en oeuvre. Mais si l'enseignant présente des connaissances, sommes-nous sûrs que ceux sont également ces connaissances que les apprenants reçoivent ? Même si l'enseignant fait un double travail de transposition didactique et d'accompagnement pédagogique pour faciliter les acquisitions il devrait accorder davantage d'importance aux processus par lesquels les informations contenues dans ce qui est présenté aux apprenants sont reprises par eux, et deviennent alors des connaissances. Ce retraitement des données reçues, où le travail de verbalisation joue un rôle très important, nécessite tout un effort d'explicitation, de reconstruction et de modélisation. Il permet ensuite aux apprenants de réinvestir les connaissances qu'ils se sont ainsi appropriés. Du coup l'enseignant devient davantage celui qui encadre, accompagne les apprenants dans des activités didactiques où ils sont en position d'avoir à comprendre, à agir. En outre, l'approche interactionniste invite l'enseignant à se positionner davantage comme un médiateur, un passeur, un régulateur et une personne ressource dans des dispositifs de mise en activité des apprenants. Ceci rejoint d'une certaine façon la manière dont une commission internationale de L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, (the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (désormais l'UNESCO) sur l'éducation pour le 21^{ème} siècle parle de l'évolution du métier d'enseignant². L'enseignant est de plus en plus appelé à établir une relation nouvelle avec l'apprenant, passer du rôle de soliste à celui d'accompagnateur, devenant celui qui aide ses apprenants à trouver, à organiser et à gérer le savoir.

¹ Chiss, J-L. David, J. Reuter, Y. Op. Cit. p 135.

² Barnier, G. Op. Cit. p.12

C'est en se fondant sur ces observations, que nous avons décidé, pour la suite de ce travail, de se baser principalement, sur l'approche interactionniste.

En effet, nous considérons que le langage et la communication vont de pair avec la socialisation d'un individu et sont étroitement liés à son évolution. En plus, les interactions entre les élèves au moment du processus d'apprentissage, jouent un rôle primordial dans la théorie de Vygotski.

L'oral et son évaluation

Etant donné les recherches récentes concernant le domaine de l'oral, l'évaluation de celui-ci est encore difficile car contrairement à l'écrit, l'oral ne se prête pas à un réexamen attentif, sauf si nous faisons un enregistrement, qui est perçu comme une lourde tâche à mettre en place. S'ajoute à cela l'importance de l'implication personnelle : certains élèves n'osent pas ou ne se risquent pas à prendre la parole : l'élève à qui nous demandons de s'exprimer doit se mettre en scène devant ses camarades. Il doit trouver une réponse à une question posée dans l'instant et essayer de résoudre un problème qu'il ne savait pas le faire auparavant, en direct et devant un public. Cet élève n'est pas seulement jugé sur ce qu'il sait, mais aussi sur sa façon de le dire. C'est toute sa personnalité, son corps, son apparence, qu'il met en jeu cela veut dire pour Dupuis, M. (2001 : 30) que *"à travers sa façon de s'exprimer transparaissent ses origines sociales, géographiques, qui sont sources de critique et donc d'inhibition"*¹.

Même s'il est constamment présent dans les pratiques de classe, l'évaluation de l'oral est difficile. Pourquoi ? Selon Maurer, B. (2001 : 64) deux arguments sont le plus souvent avancés pour ne pas évaluer l'oral : *"trop d'élèves et pas assez de temps et la complexité du processus de la communication orale"*²

3. Le travail de groupe en classe du FLE

Parmi les diverses formes de l'apprentissage coopératif (qui marque la construction de l'apprentissage par les apprenants eux-mêmes et va de pair avec une pédagogie à base de communication interactive entre les apprenants et dont l'enseignant reste le maître d'œuvre) le travail de groupe (que nous avons

¹ Dupuis, M. (2001). "Donner la parole aux élèves sans donner de la voix", Le Monde de l'Éducation, Paris : PUF, n°224, p.30.

² Maurer, B. (2001). Une didactique de l'oral : Du primaire au lycée, Paris : Ed Bertrand Lacoste, Coll. Parcours didactiques, p.64.

appliqué dans la classe expérimentale), constitue un des dispositifs didactiques qui prennent en compte les relations entre apprenants, et de les impliquer davantage dans leurs propres apprentissages. Complémentaires à la forme habituelle d'enseignement. Situés à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, ces dispositifs sollicitent conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances.

C'est en référence à la conception vygotkienne du développement et à la culture de l'apprentissage mutuel de Bruner que ces formes d'apprentissage trouvent leurs références théoriques. Ces dispositifs peuvent notamment avoir pour effet formateur d'extérioriser l'activité mentale, de générer des modes de pensée à la fois partageables et négociables au sein du groupe. En rendant l'activité cognitive davantage publique, négociable et solidaire, ce travail d'externalisation aide les apprenants à construire des outils pour apprendre.

Le travail en groupe facilite les échanges entre les élèves d'un même groupe. Il est défini comme une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée. Cette définition peut être complétée par celle de Meirieu, Ph. (1996 : 4) qui ajoute la dimension de production commune et de collaboration : "*Le travail de groupe est une activité où plusieurs hommes sont impliqués individuellement par la perception d'un but commun. La collaboration de chacun est nécessaire aux activités définies dans un engagement collectif.*"¹ Nous pouvons donc retenir que, le travail de groupe réunit des apprenants en vue d'une production commune qui naîtra grâce à la collaboration et aux échanges entre eux.

Les interactions entre les élèves sont caractéristiques, car au cours du travail de groupe selon Bruner, J. (1987 : 56) "*en causant avec ses égaux que l'enfant est obligé de faire le plus grand effort de clarté et de cohérence, sinon de style, car les pairs font moins d'efforts que l'adulte pour comprendre sa pensée*"². C'est lors de la confrontation des points de vues que les élèves vont construire leur savoir. Le travail de groupe peut offrir un grand potentiel pour

¹ Meirieu, P. (1996). Op. Cit. p.4

² Bruner, J. (1987). Comment les enfants apprennent à parler ? Paris : Ed. Retz.p56

l'apprentissage mais il est source de difficultés du fait que les élèves doivent communiquer et travailler ensemble.

3.1. Les types de groupes

Il existe différentes façons de travailler en groupe selon les objectifs visés. Nous mentionnons à titre d'exemple :

- les groupes d'apprentissage dans lesquels les élèves sont regroupés pour développer des compétences en particulier.
- Les groupes de besoin sont construits pour faire face à un besoin identifié, ponctuel et commun aux membres du groupe.
- Les groupes de niveaux permettent de répartir les élèves selon leurs capacités, leur rythme de travail ou leur méthode de travail.

Pour constituer les groupes, les élèves peuvent être répartis à partir de la liste alphabétique, par tirage au sort, sur certains critères tels que l'âge et le niveau, l'origine des élève, par désignation de l'enseignant ou selon le libre choix des apprenants. Afin que tous ces choix soient réfléchis et surtout mutuels, Moreno, J-L. (1984 : 106) a inventé une méthode sociométrique¹. A partir de listes secrètes et appliquées, il construit des sociogrammes qui mettent en évidence un réseau de préférences et de rejets selon la nature du travail et la personnalité de l'élève. Cette technique peut être un outil pour l'enseignant, toutefois celui-ci peut exercer un rôle de médiateur afin de constituer des équipes équilibrées.

Le temps disponible pour un travail de groupe dépend de la familiarité qu'ont les élèves avec ce type d'organisation. En effet, il faut compter un certain temps pour la mise en place des élèves et l'organisation du travail. Ainsi, pour accomplir une tâche, le groupe de travail se voit allouer un laps de temps bien défini au terme duquel il lui faut réintégrer le groupe classe. L'idéal pour Barlow, M². (1993 : 22) est que les élèves se prennent en charge.

¹ Schiffler, L. (1984). Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Paris : Hatier, p.106.

² Barlow, M. (1993). Le travail en groupe des élèves. Paris : Armand Colin, p. 22

Les rôles diffèrent selon l'organisation du groupe et de la nature de la tâche. Définir un rôle pour chaque élève dans le groupe assure la participation et la motivation de chaque membre. Les rôles possibles sont divers et nombreux :

- le porte-parole (c'est celui qui présente le travail à l'issue du travail de groupe), le maître du temps (c'est celui qui s'assure que la tâche est réalisée dans le temps imparti), le secrétaire (c'est celui qui prend des notes),...

L'enseignant pour sa part, observe les élèves et écoute les discussions pour suivre l'évolution de l'apprentissage. Il intervient pour aider en cas de difficulté et pour recentrer l'activité si le besoin s'en fait sentir. Ce sera sous forme des questions et des relances qui ont le but de stimuler les apprenants, que l'enseignant peut intervenir dans les groupes.

Choisir de faire travailler les élèves en groupe c'est les amener à développer leurs apprentissages en interaction. La socialisation, la coopération, l'estime de soi, le conflit sociocognitif et les tâches de coopération qui émergent en travaux de groupes aident les élèves à atteindre l'apprentissage de la langue et la maîtrise de la communication orale.

4. L'oral dans les instructions officielles

Nous allons aborder à présent l'oral dans le contexte de l'école algérienne. Nous commencerons par une vue générale sur le nouveau système éducatif algérien car une réforme globale du système éducatif algérien a été entreprise. Cette dernière s'inscrit parmi les réformes que le Président de la République a mises en chantier. La Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (désormais CNRSE) a été installée le 13 mai 2000 pour étudier entre autre l'organisation des structures éducatives, l'architecture des cursus, le statut des enseignants. Ses conclusions et recommandations ont été transmises à une nouvelle instance, la Commission Nationale des Programmes (désormais CNP) dont dépendent les Groupes Spécialisés de Disciplines (désormais GSD) chargés de la conception des programmes et des curricula.

La réforme du système éducatif s'articule autour de ces objectifs :

- 1- La mise en place d'un système rénové de formation et d'évaluation de l'encadrement.

2- La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires selon les orientations de la CNRSE.

3- La réorganisation du système éducatif qui s'articule autour des points suivants :

-La généralisation de l'éducation préscolaire (pour les enfants âgés de cinq ans).

-La mise en place d'une nouvelle organisation de l'enseignement de base obligatoire.

-L'allongement de l'enseignement moyen d'une année.

-La réduction de l'enseignement primaire d'une année.

-L'introduction de l'enseignement du français à partir de la deuxième année du cycle primaire pendant les années 2003/2004 et 2004/2005¹.

4.1. Place des langues étrangères dans le système éducatif algérien

Au plan des langues, le travail de la CNP et le GSD s'est inscrit directement dans les orientations du Président de la République qui a déclaré, lors du discours d'installation de la CNRSE (2000 : 5) :

"... la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves (...) une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain (...) l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif (...) permettra l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures..."²

Les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatifs et qualitatifs. Nous remarquons cependant, que les premiers ont été mis en évidence, au détriment des aspects des contenus et des méthodes. Pour autant, les aspects quantitatifs ne sont pas négligeables. A l'issue de la réforme, et selon la projection de Ferhani, F-F. (2006 : 22) inspectrice générale au Ministère de l'Education Nationale et ancienne présidente du GSD de français, un apprenant de "terminale" série Langues Etrangères devrait capitaliser durant

¹ Depuis l'année scolaire 2005/2006, l'enseignement du français est décalée d'une année et introduit en troisième année du cycle primaire .

² Extrait du discours de Monsieur Bouteflika au palais des nations, Alger, 13 mai 2000, discours disponible sur www.el-mouradia.dz,p.5.

tout son cursus 1456 heures de français contre 1176 heures auparavant. Ce gain de 280 heures supplémentaires peut être différemment apprécié¹.

Ainsi, et selon Ferhani, F-F. dans le cas de l'école algérienne, il semble que ce n'est pas tant le fait que l'on enseigne plus au moins d'heures de français que celui de les enseigner plus tôt qui fera la différence. Les bienfaits prouvés et universellement reconnus de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, de même que ceux d'un apprentissage simultané n'ont pas besoin d'être rappelés.

Désormais, les écoles algériennes se voient offrir la possibilité de passer, dès la seconde année, à une situation de diglossie (arabe, français) puis, de triglossie en quatrième année (arabe, français et tamazight) pour aboutir à une polyglossie au collège avec l'introduction de l'Anglais. En outre, dès cette année scolaire 2006/2007, la deuxième année du lycée, a vu l'introduction de la filière "Langue Etrangère" qui bénéficiera de l'enseignement d'une langue supplémentaire, l'Allemand ou l'Espagnol au choix de l'élève.

En ce qui concerne l'enseignement moyen, il se déroule dans les collèges et constitue la dernière phase de l'enseignement de base qui constitue une éducation de base commune à tous les apprenants assuré par l'école primaire de 5 ans et par le collège de 4 ans. La fin de la scolarité dans l'enseignement de base est sanctionnée par un examen final appelé "Brevet d'Enseignement de Base", avec ses propres finalités et des compétences bien définies. Celles-ci assurent pour chaque apprenant un socle de compétences incompressibles d'éducation.

Dans l'enseignement moyen, un des objectifs de l'enseignement du FLE est la maîtrise d'un outil de communication qui est un acquis qu'il serait regrettable de le perdre. Les élèves ne doivent pas oublier que l'Algérie se situe aux portes de l'Europe et que l'évolution de la technique, la science, la vie économique, sociale et culturelle exigent une maîtrise parfaite de plusieurs langues.

4.2. Programme de français en 2^{ème} année moyenne

Le programme de français en 2^{ème} année moyenne est composé de trois projets composés chacun à leur tour de trois séquences. Chaque séquence comporte un certain nombre d'activités de lecture, de grammaire, de vocabulaire,

¹ Ferhani, F.F. (2006). Algérie, L'enseignement à la lumière de la réforme dans "Le Français Aujourd'hui, Former au français dans le Maghreb, n°154, Coord. Par J.David, M. Hammami, L. Le Pesant. A.F.E.F. Armand Colin, p. 22

de conjugaison, d'orthographe et d'oral. Selon le programme, "*L'élève de 2^{ème} année étudiera essentiellement la description, pour continuer l'apprentissage de toutes les autres formes de discours (narratif, explicatif, argumentatif).*"

-A l'oral, l'élève doit être capable à la fin de la deuxième année moyenne de :

- Identifier l'objet de la description dans un texte écouté.
- Décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique (affiche, image).
- Décrire un itinéraire.
- Insérer une description dans différents types de discours en fonction de la situation de communication.
- Reformuler un énoncé descriptif.
- Nommer les éléments constitutifs d'un objet.
- Les compétences qui doivent être acquises par l'élève à l'oral, selon le programme, sont :
- Ecouter pour réagir dans une situation de communication.
- Construire du sens à partir d'un message descriptif écouté.
- Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs).
- Produire un énoncé pour décrire.

D'autre part, et selon le document d'accompagnement du programme de français¹ on distingue dans la classe les moments où "on fait de l'oral" (questions /réponses avec l'enseignant, travaux de groupes, récitation d'un poème et les moments où "on travaille l'oral" qui devient alors objet principal d'apprentissage.

- Les séances d'oral pourront être réalisées pour :
- Apprendre à présenter quelqu'un
- Apprendre à décrire un lieu, un objet
- Dire pourquoi on a aimé un lieu ou un objet
- Apprendre à lire une image.

L'élève doit être confronté à des tâches courtes (reformuler un mot difficile) et à des consignes précises, qu'il pourra renouveler pour s'améliorer.

¹ Document d'accompagnement du programme de la deuxième année moyenne (français) 2003.

D'autre part, et selon toujours le document d'accompagnement le programme de français fait le choix de s'inscrire dans la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences qui est un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus différents autour d'un ou plusieurs objectifs. Le travail en séquences, qui met en œuvre le décloisonnement, redéfinit l'apprentissage comme appropriation des savoirs par les apprenants et relativise la seule transmission. *"L'apprenant, désormais impliqué dans la construction de ses apprentissages sera incité à répondre aux questions de lecture plus qu'à écouter, à poser des questions plus qu'à recevoir de l'information à explorer des séries de réponses possibles plus qu'à appliquer des formules et ce, dans une pédagogie ouverte et interactive"*¹. Cela veut dire que le projet formalise les processus d'acquisition de l'élève qui est amené à réaliser une production. D'autre part, la grande nouveauté de la réforme des programmes du FLE est d'avoir introduit une entrée dans les programmes par les compétences. Les nouveaux programmes s'appuient donc sur deux concepts pédagogiques clés à savoir :

4.3 La pédagogie du projet

Toute pédagogie qui entend échapper à l'instantané, pour mobiliser les motivations de l'apprenant, ne peut que recourir au projet : une idée organisatrice de l'action commune à plusieurs. Cette formule s'étend dans les écoles en même temps que se développe l'interdisciplinarité qui justifie la recherche sur les objets concrets ; la multiplication des travaux de longue haleine (rédaction d'un journal scolaire, élaboration d'un journal de bord, préparation d'une exposition) mais le projet doit garder, selon Vial, J. (1975 : 8) en volume et en temps des limites raisonnables².

D'autre part, dans la pédagogie du projet :

- 1- Le sujet d'étude et l'activité qui le met en œuvre ont une valeur affective pour l'élève.
- 2- Le sujet d'étude est assumé par plusieurs élèves ce qui entraîne une division du travail préalablement discutée par les apprenants.

¹ Document d'accompagnement du programme de la deuxième année moyenne (français) 2003.

² Vial, J. (1975). Vers une pédagogie de la personne, Paris : PUF, P. 8.

3- Sa mise en œuvre donne lieu à une anticipation collective et formelle des phases de son développement et de l'objectif à atteindre.

4- Le projet doit aboutir à une production attendue par la classe qui en est informée et qui l'appréciera.

5- La mise en œuvre du projet donne lieu à une alternance du travail individuel et de la concertation collective.

6- Le projet permet de donner du sens aux apprentissages des élèves.

7- Dans une pédagogie de projet, l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir. Il organise les activités et tente d'y apporter un éclairage didactique dans le but de déclencher des apprentissages.

Les caractères qui viennent d'être décrits découlent tous, finalement, de la condition indiquée au premier point, à savoir l'engagement affectif de l'élève dans la tâche qui a un sens car *"La pédagogie du projet est (...) le résultat de toute une démarche au sein de l'école"*¹.

Pour leurs parts, Bru, M. et Not, L. distinguent cinq principales fonctions à la pédagogie du projet :

1- Une fonction économique et de production qui consiste à construire directement une œuvre.

2- Une fonction thérapeutique qui renouvelle l'intérêt des élèves pour l'école.

3- Une fonction didactique où sont restituées les actions pédagogiques par rapport à leurs traitements séquentiels, aux nouvelles connaissances et aux objectifs.

4- Une fonction sociale où tout progrès fait directement ou indirectement référence à des partenaires.

5- Une fonction politique, la pédagogie du projet assure la formation du citoyen selon une perspective de participation active à la vie publique.

4.4 L'approche par compétence

L'approche par compétence s'appuie sur une conception de l'apprentissage et de l'enseignement qui est interactionniste. Ainsi, elle vise à relier les apprentissages acquis à l'école et les contextes d'utilisation hors de la classe. Elle

¹ GFEN. (1982). Groupe français d'éducation nouvelle, Agir ensemble à l'école aujourd'hui. La pédagogie du projet, Lyon : Chronique Sociale, P37-39.

permet à l'apprenant d'apprendre à partager, à échanger et à coopérer avec l'autre. Le programme est structuré sur la base de compétences à installer. La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitude permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches.

Développer une compétence c'est donc savoir agir de manière efficace en fonction des situations d'apprentissage qui sont proposées par l'enseignant tout en faisant appel aux nombreuses connaissances que l'élève doit acquérir. Il est donc important de se montrer attentif, non seulement à ce que l'élève apprenne, mais aussi à sa manière d'apprendre. L'élève continue d'acquérir des nouvelles connaissances qui sont adaptées à son cycle¹.

L'école algérienne découvre des nouveaux concepts et outils avec l'introduction de l'organisation du travail en projets. Ces innovations sont traduites pour l'enseignement du français par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques. La relation enseignant/enseigné qui, avait fonctionné selon une relation frontale de type cours magistral / application, cohabite désormais avec des interactions de type apprenant/enseignant et surtout apprenant/ apprenant.

Le programme encourage ainsi la mise en place les échanges entre les élèves à travers le travail de groupe " *il est reconnu que le travail de groupe en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs...la pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes*"². Le respect de l'apprenant implique des pratiques diversifiées qui permettent de faire réussir à chacun son apprentissage. L'apprentissage du FLE n'est plus figé dans la monopolisation de la parole par l'enseignant, qu'il ne concédait que pour des réponses à ses questions. La prise de parole spontanée ou sollicitée, les échanges au sein des binômes ou des groupes, l'exposé, les jeux de rôles et, d'une manière générale,

¹ Cros, F. (2000). Compétence in Champy.P et Etévé, C. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université, p836-840.

² Ministère de l'Education Nationale Commission Nationale des Programmes. Programme de la deuxième année moyenne. 2003.

l'expression des élèves et entre élèves est préconisée dans les nouveaux programmes du FLE.

II. Cadre méthodologique

1. Déroulement de l'expérimentation

1.1. Choix de l'école

Il n'était pas facile de choisir l'école où nous pouvions appliquer le dispositif d'observation sachant que la commune de Tiaret compte un nombre relativement important d'écoles fondamentales. Pour régler cette difficulté, nous avons sollicité l'aide de l'Inspecteur d'Enseignement Moyen de la langue française qui a suggéré l'école fondamentale Bakr Ibn Hamad.

Après avoir formulé une demande auprès du Directeur de l'établissement, il nous a proposé de travailler avec une enseignante de français ; nous avons pu obtenir l'accord pour accéder au lieu d'expérimentation qui se trouve au Nord de la commune de Tiaret.

Nous avons ensuite pris contact avec l'ensemble des classes au cours de deux séances pour collecter les informations susceptibles d'aider la réalisation de ce travail. Durant les deux séances de prise de contact nous avons :

- Discuté avec les enseignants du FLE des difficultés rencontrées dans l'enseignement de la langue française.
- Observé les élèves en classe du FLE.
- Opté pour deux groupes classes : la première classe "C1" : la classe expérimentale avec laquelle l'enseignante a appliqué le dispositif d'enseignement (le travail de groupe) et la deuxième classe "C2" : la classe de contrôle ou la classe témoin avec laquelle l'enseignante a travaillé avec l'ensemble de la classe.

Après la prise de contact, nous avons proposé un questionnaire aux élèves de la classe expérimentale puisque c'est dans ce groupe que nous avons appliqué le dispositif d'observation. Nous avons présenté et expliqué tout le questionnaire aux élèves afin d'avoir des réponses précises sur certains aspects (surtout l'oral) de leur apprentissage. Nous leur avons accordé une heure entière pour remplir le questionnaire (voir annexe 1 A).

Nous avons enfin proposé un deuxième questionnaire à une quinzaine d'enseignants du FLE exerçant dans différentes écoles fondamentales de la commune de Tiaret. Ce questionnaire nous a permis de collecter un maximum de données sur l'enseignement du FLE (voir annexe 1B). Ces deux questionnaires vont nous permettre de vérifier si la démarche interactionniste préconisée dans le dispositif didactique officiel est mal comprise ou mal appliquée par les enseignants.

Après la dernière activité enseignée, et à la fin du dispositif d'observation, nous avons réalisé deux entretiens¹ pour évaluer le dispositif d'observation mis en place.

1.2. Echantillonnage

Notre choix s'est porté sur les apprenants de deuxième année moyenne car d'une part, ils ont accompli quatre années d'apprentissage du FLE (4^{ème}A.F, 5^{ème}A.F, 6^{ème}A.F et 1^{ère}A.M) et d'autre part il leur reste cinq années d'apprentissage, jusqu'à la 3^{ème}A.S. Nous pouvons dire donc que ces apprenants sont à la moitié de leur parcours d'apprentissage du FLE.

D'autre part, nous ne pouvons pas travailler avec les apprenants de la première année moyenne car en plus du fait que dans leur programme la narration occupe une place prépondérante ; ils n'arrivent toujours pas à s'exprimer correctement en langue française. Nous ne pouvons pas travailler non plus avec les apprenants de la quatrième année car ils préparent l'examen de fin de cycle dans sa version nouvelle "Brevet d'Enseignement Moyen" (désormais B.E.M). Enfin, nous ne pouvons pas travailler avec les apprenants de la troisième année car l'enseignante choisie n'assure pas de cours aux élèves de ce niveau.

Les deux classes que nous avons choisi sont hétérogènes. Le total des apprenants de l'échantillon est au nombre de 84, la classe expérimentale (C1) accueille 42 apprenants, la classe de contrôle (C2) 42 apprenants, 50 filles et 34 garçons tous de même niveau d'instruction (2^{ème} année moyenne). Ils ont tous à peu près le même âge (entre 13 et 14 ans) et sont issus de milieux sociaux confondus.

¹ Le premier avec quelques enseignants de français et le deuxième avec quelques apprenants de la classe expérimentale (voir annexe 2A et 2B).

Pour ne pas perturber l'emploi du temps de l'enseignante, nous avons opté pour un itinéraire de cinq mois réparti sur deux trimestres¹, ce choix nous a été en quelque sorte imposé car nous n'avons pu commencer le travail sur notre mémoire qu'en mois de décembre 2006 et cela après la validation de l'avant projet et l'inscription administrative en deuxième année de magistère.

1.3. Choix des activités

C'est avec la collaboration de l'enseignante que nous avons opté pour trois activités : premièrement, la compréhension orale d'un texte de lecture ensuite, la production (expression) orale et enfin la présentation d'une notion de conjugaison. Ces trois activités ont été enseignées dans les deux classes (C1) et (C2) avec les mêmes objectifs d'enseignement , le seul élément qui a été modifié est l'organisation des classes (la classe entière et la classe divisée en groupes).

Les trois séances de la classe de contrôle (C2) ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone.

Pour ce qui est de la classe expérimentale (C1), et pour la faisabilité de cette recherche, nous avons opté pour l'observation d'un seul groupe d'apprenants puisque il nous était impossible d'enregistrer ou d'observer huit groupes en même temps. Nous avons eu recours à deux grilles d'observation pour noter les différentes interventions de l'enseignante et des apprenants.

Grille d'observation 1 des interventions de l'enseignante

La première grille d'observation concerne le nombre des interventions de l'enseignante et son taux par rapport à l'ensemble des interventions (le nombre des interventions de l'enseignante et celui des élèves). Nous avons calculé aussi le temps de parole de l'enseignante et son taux de parole par rapport à l'ensemble du temps total²

Les interventions de l'enseignante			
Nombre d'interventions	Taux	Temps de parole de l'enseignante	Taux

¹ En grande partie le deuxième trimestre et le début du troisième trimestre

² Le temps de parole de l'enseignante et celui des élèves

Grille d'observation 2 les interventions des apprenants

Les interventions des apprenants			
Nombre des interventions		Temps de l'ensemble des interventions	
spontanée	sollicitée	spontanée	sollicitée

La deuxième grille d'observation concerne le nombre des interventions des apprenants (spontanée et sollicitée). Nous avons calculé également le temps de parole des apprenants (spontanée et sollicitée).

Le groupe expérimental

Au cours de la présentation du questionnaire aux élèves de la classe expérimentale (C1), nous avons expliqué le motif du présent travail, tout en sollicitant leur aide ; nous avons remarqué que les élèves, dans leur ensemble, étaient favorables à collaborer.

Constitution des groupes

Nous avons demandé à l'enseignante de consacrer une séance pour la construction des groupes hétérogènes contenant entre quatre et cinq apprenants chacun dans la classe expérimentale (C1), l'enseignante nous a informé avoir fait ce travail au début de l'année et cela dans le but de réaliser des travaux écrits par les élèves à la fin de chaque projet didactique.

Nous avons demandé alors à l'enseignante sur quel critère elle s'est basée pour la construction de ces groupes ; elle a répondu que tous les groupes étaient hétérogènes c'est-à-dire que les bons et les moins bons apprenants se retrouvaient dans le même groupe. Elle a aussi pris en considération dans la formation des groupes les affinités des apprenants. Pour ne pas déranger l'ordre établi par l'enseignante dans sa classe, et puisqu'elle connaît mieux les élèves, nous avons préféré garder la même constitution des membres des groupes sachant qu'il existait une certaine affinité entre les membres de chaque groupe et sachant aussi que selon le travail de Pantanella, R.¹ il faut former des groupes permanents dès le début de l'année. *"Ces groupes ne sont pas créés au hasard*

¹ Pantanella, R. (1999), "Le travail de groupe comment faire pour que ça marche ?" Cahiers Pédagogiques. ESF Editeurs. N°356, P10.

mais selon des critères d'affinité, de mixité, de proximité d'habitation de niveau scolaire." Pour pouvoir réaliser le dispositif d'observation, nous avons choisi un itinéraire de huit séances réparties sur une durée de cinq mois.

Il faut signaler que cette programmation a été perturbée par les devoirs, les compositions et les journées pédagogiques de l'enseignante. Les huit séances ont été réparties comme le montre le tableau suivant :

Ecole fondamentale Bakr Ibn Hamad, Tiaret.

Niveau 2^{ème} année moyenne

Année scolaire 2006/2007

Situation de classe ¹	Date	Durée	Activité	Remarques
A	05-12-2006	120 minutes	-Première prise de contact avec les deux groupes classes (C1) et (C2).	-Observation de l'enseignante dans les deux classes (C1) et (C2).
B	12-12-2006	60 minutes	-Deuxième prise de contact avec seulement le groupe expérimental (C1).	-Observation de l'enseignante dans la classe (C1).
C	19-01-2006	60 minutes	-Présentation du questionnaire pour les apprenants de (C1) et pour les enseignants du français exerçant à l'école Bakr Ibn Hamad, Tiaret.	-Distribution et récupération des questionnaires.
1	30-01-2007	120 minutes	-Présentation de la première activité : compréhension orale d'un texte de lecture à (C1) et (C2) le texte est intitulé "l'eau" (Manuel scolaire de 2 ^{ème} année moyenne, Projet 2 "la monographie illustrée", Séquence 2 "la description dans la monographie I " p. 56).	-Enregistrement de la phase de la compréhension orale du texte de lecture.
2	19-02-2007	120 minutes	-Présentation de la deuxième activité : expression orale à (C1) et (C2) le thème est "le livre" (Projet 2 "la monographie illustrée", Séquence 3 "la description dans la monographie II ", p. 64).	-Enregistrement de la phase de la production orale.
3	02-04-2007	60 minutes	-Présentation de la troisième activité : présentation d'une notion de conjugaison à (C1) et (C2) le thème est le présent de l'impératif.	-Enregistrement de la phase orale.
D	09-04-2007	90 minutes	-Entretien avec quelques enseignants de français en dehors des heures de travail.	-Enregistrement d'un seul entretien
E	09-	120	-Entretien libre avec quelques élèves de	-Enregistrement d'un

¹ Nous appellons situation de classe chaque cours (leçon ou activité) présenté par l'enseignante, ces derniers sont numérotés 1,2 et 3, il reste les situations A, B, C, D et E où il ne s'agit pas de cours mais de présentation des questionnaires et des entretiens réalisés au niveau de l'école fondamentale.

	04-2007	minutes	la (C1) en dehors des heures d'étude.	seul entretien.
--	---------	---------	---------------------------------------	-----------------

Nous n'avons pas proposé d'épreuve systématique d'évaluation car nous avons voulu observer les échanges entre les élèves et entre l'enseignante et les élèves dans les deux classes. A la fin du travail, nous avons délivré à chaque élève du dispositif d'observation et leur enseignante "une attestation de réussite" remise symboliquement par le directeur de l'école pour les remercier pour les efforts fournis au cours de ce travail.

2. Déroulement du dispositif d'observation dans les trois activités

Nous allons maintenant présenter le dispositif d'enseignement/apprentissage que nous avons observé et appliqué afin de vérifier si le travail de groupe développe les interactions verbales entre les élèves et si ce développement des échanges suscite l'amélioration de la compétence linguistique des élèves. Il a fallu donc comparer les deux dispositifs (collectif et en petits groupes) au cours des trois activités en se basant sur les deux questions empiriques suivantes :

Question empirique n° 1

-Le temps de parole des apprenants est-il ou non le même dans les deux dispositifs ?

Les indicateurs pour répondre à cette question sont les suivants :

Indicateur 1 Le temps de parole des apprenants dans chaque dispositif.

Indicateur 2 Le nombre des interventions spontanées des apprenants dans chaque dispositif.

En répondant à cette première question empirique, nous pourrions vérifier si le travail de groupe a permis ou non d'améliorer le temps de parole des apprenants et par conséquent le développement de leur expression orale et cela par rapport au groupe de contrôle où il y a l'enseignement collectif.

Question empirique n°2

- Le rôle de l'enseignante est-il ou non le même dans les deux dispositifs ?

Les indicateurs pour répondre à cette question sont les suivants :

Indicateur1 Le temps de parole de l'enseignante dans les deux dispositifs.

Indicateur 2 Le pourcentage des questions posées par l'enseignante calculé par rapport à l'ensemble de ses interventions.

En répondant à cette question, nous pourrions vérifier l'hypothèse : si nous réduisons le temps de parole de l'enseignante le temps de parole des apprenants augmentera. Nous comparerons les résultats des deux dispositifs.

Pour pouvoir présenter les résultats de chaque séance dans les deux dispositifs, nous suivrons la méthodologie suivante :

Séance 1

Présentation de l'objectif et la consigne de la séance

Description de la séance

Analyse des deux questions empiriques

Questions	C1	C1
Question empirique n° 1	Indicateur 1 Taux de temps de parole des apprenants	Indicateur 2 Taux de temps de parole de l'enseignante
Question empirique n° 2	Indicateur 1 taux des interventions spontanées des apprenants	Indicateur 2 taux des questions posées par l'enseignante

Pour pouvoir calculer le taux de chaque indicateur et dans chacune des deux classes nous avons effectué les calculs suivants :

A titre d'exemple, pour l'indicateur 1 de la première question empirique c'est-à-dire pour obtenir le temps de parole des apprenants dans chaque dispositif nous avons divisé le temps de parole des apprenants par le temps de parole total c'est-à-dire : le temps de parole de l'enseignante plus le temps de parole des apprenants et les moments de silence et les interruptions. Par exemple, en séance 1 dans la C2, le temps total est 28 minutes, celui des apprenants est 10 minutes. En divisant 10 par 28, nous avons obtenu 35.71% qui représente le taux de temps de parole des apprenants dans la première activité et cela dans la classe de contrôle.

Pour pouvoir calculer le taux des interventions spontanées des apprenants dans chaque dispositif, nous avons divisé le nombre des interventions spontanées des apprenants par le nombre total des interventions des apprenants. Par exemple, en séance 2 dans la C2, le nombre des interventions spontanées des apprenants est 40 sur un nombre total de 220 représentant l'ensemble des interventions des apprenants. En divisant le nombre des interventions

spontanées 40 par l'ensemble des interventions 220, nous avons obtenu 18.18%, qui représente le taux des interventions spontanées des apprenants dans la deuxième activité et cela dans la classe de contrôle.

Analyse des compétences linguistiques

Dans chaque séance, nous avons analysé les compétences linguistiques des apprenants et cela surtout au niveau de la syntaxe¹, le temps employé par les apprenants, la distinction entre le féminin et le masculin, entre le singulier et le pluriel, les accords sujet verbe.... Nous attachons de l'importance au lexique des apprenants, sans oublier les compétences phonétiques des apprenants dans chaque séance et dans chaque classe pour pouvoir comparer les deux classes.

¹ La construction des phrases, simples ou complexes, l'emploi des locutions telle que les conjonctions de coordination ou de coorsubordination ...

III- Résultats : Présentation et analyse

Afin de saisir la méthodologie suivie dans l'analyse des données recueillies, nous présentons les résultats des questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants, sous forme de tableaux contenant le taux de chaque réponse suivi d'un constat. A la fin de chaque questionnaire une synthèse est présentée. Pour avoir plus de détails sur certaines questions, nous avons eu recours à des entretiens effectués avec quelques enseignants et quelques apprenants.

1. Analyse des questionnaires

1.1. Questionnaire enseignants

Il s'agit d'un questionnaire composé de questions fermées : mode Questions aux Choix Multiples (désormais Q.C.M) et de questions ouvertes. Ce questionnaire nous a permis d'avoir plus d'informations sur ce que pensent les enseignants du FLE de certaines pratiques de l'oral et pour vérifier si la démarche interactionniste préconisée dans le dispositif didactique officiel est mal comprise ou mal appliquée par les enseignants. Les quinze enseignants sollicités ont bien voulu répondre au questionnaire. Ils sont répartis géographiquement ainsi :

Le nombre des enseignants	Les établissements
04	E.F Bakr Ibn Hamad, Tiaret
03	E.F Ben Brahim Belkacem, Tiaret
03	E.F Nouvelle de Karman, Tiaret
05	E.F Tahri AEK, Tiaret

Identification

Réponses	Nombre de réponses	Taux
-Sexe :		
-Homme	06	40%
-Femme	09	60%
-Expérience professionnelle :		
Moins de 5 ans	03	20%
De 5 à 10 ans	01	06.66%
Plus de 10 ans	11	73.33%
-Formation initiale		
- I.T.E	11	73.33%
- Licence de français	04	26.66%

-Formation continue	15	100%
----------------------------	----	------

Plus de la moitié des enseignants interrogés sont des femmes et la majorité d'entre eux ont une carrière de plus de dix ans dans l'enseignement du FLE. Seulement quatre enseignants ont une formation initiale universitaire, les autres ont suivi une formation initiale dans l'Institut Technologique de l'Education (désormais I.T.E). En outre, tous les enseignants suivent une formation continue (une journée chaque mois au niveau de l'ITE) assuré par deux inspecteurs de la langue française.

Question n° 1 : Aimez-vous votre métier ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	14	93.33%
non	01	06.66%

Les enseignants pour leur majorité ont répondu positivement à cette question, ce qui permet de dire que le choix de ce métier n'est pas accidentel mais un choix délibéré. Cette réponse doit être évidemment rassurante pour les apprenants.

Question n° 2 : Comment trouvez-vous le métier d'enseignant ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
facile	01	06.66%
difficile	14	93.33%

Les enseignants interrogés affirment que leur métier est difficile car autres, les classes et les emplois du temps surchargés, les programmes ne sont pas à la portée de tous les élèves (voir annexe 2A page IX ligne 10 et 11).

Question n° 3 : Si votre réponse est : "difficile", qu'est-ce qui le rend ainsi ? (Plusieurs réponses possibles)

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Effectif des apprenants	12	80%
Volume horaire	06	40%
Programmes surcharges	07	46.66%
Niveau bas des	13	86.66%

apprenants		
La formation insuffisante	02	13.33%

Pour la plupart des enseignants, l'effectif des apprenants, leurs niveaux bas et les programmes surchargés sont les facteurs principaux qui rendent leur métier difficile. La surcharge des classes est un véritable handicap pour mener à bien la mission de l'enseignant "*nous ne pouvons pas travailler dans de telles conditions si nous souhaitons améliorer le niveau de nos élèves. Aucun enseignant digne de ce nom n'est capable de travailler avec une cinquantaine d'apprenants par classe, l'enseignant n'a pas de baguette magique*". Ces propos sont assez explicites ; ils traduisent une profonde frustration. Lors de l'entretien, certains enseignants ont donné d'autres facteurs qui rendent le métier d'enseignant difficile :

- Les programmes sont, selon eux, très ambitieux.
- Certains thèmes évoqués dans le programme de la 2^{ème} année sont loin du quotidien des élèves.
- Quelques élèves arrivent au collège sans possession des pré-requis en langue française (voir annexe 2A page VII ligne 6).

Question n° 4 : Pour préparer votre enseignement, travaillez-vous avec un ou des collègues ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	14	93.33%
non	01	06.33%

Pour préparer leurs cours, la plupart des enseignants sont conscients de l'importance de la concertation régulière entre eux et cela, pour en tirer les meilleures pratiques d'enseignement à appliquer en classe.

Question n° 5 : Si votre réponse est 'oui', veuillez préciser SVP (Plusieurs réponses possibles)

Réponses	Nombre de réponses	Taux
partage de matériel	06	40%
partage d'idées	13	86.66%
partage de pratiques	06	40%

C'est le partage des idées qui dominent dans les concertations des enseignants. Certains d'entre eux ont affirmé lors de l'entretien que quelques points du programme sont difficiles ; donc ils se concertent pour les éclairer et échanger les informations (voir annexe 2A page IX ligne 6).

**Question n°6 : Les nouveaux programmes du FLE (1^{ère}, 2^{ème} ...) sont :
(Plusieurs réponses possibles)**

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Attrayants	09	60%
Pratiques	09	60%
Sans intérêt	03	20%
Mauvais	01	06.66%

Pour la majorité des enseignants, les nouveaux programmes sont attrayants vu la diversité des activités et les champs de connaissances qu'ils impliquent. Lors de l'entretien, certains enseignants ont insisté sur la qualité des illustrations et la présentation des nouveaux manuels qu'ils trouvent attrayants, surtout pour les élèves. Selon les enseignants toujours, les programmes pourraient être plus motivants pour les élèves si les thèmes traités étaient tirés de la vie quotidienne de l'élève. (Voir annexe 2A page VII ligne 13 et 14).

Question n° 7 : Avez-vous suivi une formation continue ou complémentaire concernant les nouveaux programmes ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	07	46.66%
non	08	53.33%

Plus de la moitié des enseignants confirment ne pas avoir eu de formation spéciale concernant les nouveaux programmes. Ceux qui ont suivi une formation affirment qu'ils ont eu des séances de lecture des programmes et le document d'accompagnement des programmes, effectuées avec l'inspecteur de français. En plus de cette formation qui se déroule au début de chaque année scolaire, les enseignants suivent une formation continue pendant l'année scolaire au niveau de l'ITE à raison d'une journée par mois. Selon certains enseignants interrogés,

ces journées sont consacrées seulement au travail (volet) théorique. (Voir annexe 2A page VII ligne 17, 18, 19 et 20).

Question n° 8 : Utilisez-vous les documents qui accompagnent les programmes (documents d'accompagnement) :

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	12	80%
non	03	20%

La plupart des enseignants utilisent les documents d'accompagnement pour appliquer les programmes, mais ils disent que ces documents contiennent essentiellement des aspects théoriques et les directives à suivre ; les enseignants désirent cependant avoir plus d'informations sur les pratiques, sur les démarches et les dispositifs qui peuvent être appliqués en classe et qui peuvent donner plus de rendement à leur enseignement. (Voir annexe 2A page VII ligne 23, 24 et 25).

Question n° 9 : Pensez-vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	04	26.66%
non	11	73.33%

Selon les réponses des enseignants, nous constatons que plus de 73% d'entre eux considèrent que les apprenants ne s'intéressent pas au français et cela peut s'expliquer probablement par le fait que plusieurs enseignants interrogés travaillent dans le sud de la ville où les apprenants sont issus des milieux socioculturels défavorisés. Donc, ces derniers ne s'intéressent pas à l'apprentissage des langues étrangères.

Les 27% des enseignants qui affirment que leurs élèves s'intéressent au français exercent éventuellement au nord de la ville. Certains professeurs ont confirmé lors de l'entretien que leurs élèves ne s'intéressent pas à la langue française car ils arrivent de l'école primaire sans base linguistique solide qui leur permet de suivre leur apprentissage du FLE au collège. (Voir annexe 2 A page VII ligne 27, 28, 29 et 30).

**Question n° 10 : Vos apprenants éprouvent t-ils des difficultés en :
(Plusieurs réponses possibles)**

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Compréhension orale	07	46.66%
lecture	06	40%
production orale	09	60%
production Ecrite	15	100%

Pour cette question, les enseignants ont signalé les défaillances des apprenants dans les quatre habilités avec une majorité pour la production écrite et orale, cela est dû peut être aux méthodes d'enseignement de ces deux activités et le manque de motivation des apprenants dans l'apprentissage de ces activités.

Question n° 11 : Est-ce que le volume horaire consacré à l'oral est suffisant ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	03	20%
non	12	80%

La majorité des enseignants c'est-à-dire 80% s'accordent à confirmer que le volume horaire consacré à l'oral est insuffisant. Pour appuyer ce constat, une enseignante a affirmé lors de l'entretien que sur les 12 heures que comporte chaque séquence, une heure seulement est consacrée à l'oral proprement dit (voir annexe 2A page VII ligne 31 et 33).

Question n° 12 : Selon vous, est ce que l'oral doit être une priorité par rapport à la grammaire, l'orthographe et la lecture ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	08	53.33%
Non	07	46.66%

Sur cette question, les avis sont partagés. Les 53% des enseignants qui disent que l'oral doit être une priorité par rapport à la grammaire, l'orthographe et la lecture le pensent ainsi, car pour eux, l'oral est la finalité de tout apprentissage. Cela veut dire que lorsqu'un élève parle, il fait de la conjugaison,

il fait attention aux accords et à la concordance des temps. Donc, l'oral est la synthèse de toutes les autres activités et c'est la pratique de l'oral qui permet aux apprenants de parler le français correctement (voir annexe 2A page VII ligne 43, 44, 45 et 46).

Pour les 47% des enseignants qui pensent que l'oral ne doit pas être une priorité par rapport à la grammaire, l'orthographe et la lecture, ils considèrent que leurs apprenants doivent d'abord acquérir une maîtrise de l'écrit car lors des examens de fin du trimestre ou fin de cycle, l'élève est interrogé par écrit et sa réponse est rédigée par écrit.

Question n°13 : Est-ce que vos apprenants interagissent oralement avec vous pendant les cours ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	13	86.66%
Non	02	13.33%

La majorité des enseignants 87% affirment que leurs apprenants interagissent avec eux durant les activités enseignées.

Question n°14 : Si votre réponse est "oui" ils sont combien à interagir ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Majorité	02	13.33%
Minorité	10	66.66%
Moitié de la classe	03	20%

Dans 67% des classes du FLE, c'est seulement la minorité des apprenants qui interagissent oralement avec les enseignants, cela est dû aux contenus enseignés qui, selon certains enseignants, dépassent le niveau des élèves (voir annexe 2A l'entretien page VIII ligne 2, 3, 6 et 7). Mais pour 13% des enseignants interrogés, c'est la majorité des apprenants qui interagissent oralement avec eux, le reste des enseignants, c'est-à-dire 20% disent que c'est la moitié de la classe qui interagit avec eux.

Question n°15 : Dans quelle activité vos apprenants interagissent le plus avec vous (plusieurs réponses possibles)

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Production orale	06	40%
Compréhension orale	10	66.66%
Grammaire	11	73.33%

C'est en compréhension orale et en grammaire que les apprenants interagissent le plus avec leur enseignant, puisque dans ces activités il y a beaucoup de répétitions et de questions/réponses de la part des enseignants/apprenants.

Question n°16 : Selon vous, pourquoi les apprenants ne prennent pas souvent part dans les interactions :

Réponses	Nombre de réponses	Taux
manque de motivation	02	13.33%
Raisons psychologiques	04	26.66%
Ils ne savent pas parler	09	60%

Les enseignants affirment que leurs apprenants n'interagissent pas avec eux car ils ne savent pas parler et le volume horaire consacré à l'oral est insuffisant (question 11).

Question n° 17 : Quelle est l'interaction prédominante en classe : (plusieurs croix possibles)

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Professeur/apprenants	14	93.33%
Apprenants/apprenants	01	06.66%
Apprenants/manuel	02	13.33%

Les interactions prédominantes dans les classes des enseignants interrogés sont les interactions (enseignant/apprenants). Ces échanges consistent dans les trois interventions : la question de l'enseignant, la réponse de l'élève et l'évaluation de l'enseignant.

Question n° 18 : Est ce que le travail de groupe figure dans le programme officiel ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	14	93.33%
non	01	06.66%

Presque tous les enseignants affirment savoir que le travail de groupe figure dans les nouveaux programmes du FLE.

Question n° 19 : Le pratiquez-vous réellement en classe comme une stratégie d'enseignement ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
oui	03	20%
non	12	80%

12 enseignants sur les 15 interrogés n'appliquent pas ce dispositif dans leurs classes.

Question n° 20 : Si votre réponse est "non" pourquoi ?

Malgré les instructions officielles qui recommandent l'utilisation du travail de groupe, 80% des enseignants n'appliquent pas ce dispositif en classe, les arguments avancés par ces derniers pour expliquer cette non application sont le temps important que demande sa mise en place et le grand nombre des élèves dans les classes. (Voir annexe 2A page VIII ligne 11, 12, 13, 14, 15 et 16).

Le travail de groupe ne semble pas être, pour les enseignants un travail productif, car les apports de ce dispositif ne sont pas visibles rapidement. Les 20% des professeurs qui pratiquent le travail de groupe l'effectuent principalement dans les travaux écrits.

Question21 : Comment peut-on améliorer l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie ?

Les réponses des enseignants interrogés convergent toutes vers les points suivants :

- "Impliquer les enseignants dans l'élaboration des programmes et les manuels scolaires (voir annexe 2A page IX ligne 13, 14, 15 et 16)
- Diminuer l'effectif des élèves dans les classes.
- Donner la priorité à la pratique de l'oral en classe.
- Miser sur un bon encadrement aux trois paliers avec une formation de qualité pour les enseignants.
- Doter les enseignants d'un matériel audiovisuel."

A la lecture des propositions des enseignants, nous remarquons qu'ils veulent être une partie prenante d'un projet pédagogique qui les encourage à donner le meilleur d'eux-mêmes. L'enseignant est la pièce maîtresse dans tout système éducatif. Il constitue selon Girard, D. (1985 : 135) " *le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec avant le programme, l'horaire, l'effectif de la classe (...) le type de méthode et des matériaux pédagogiques utilisés*"¹.

La formation initiale des enseignants, toujours de l'avis de Girard, D. (1985 : 134) " *doit d'abord assurer une bonne maîtrise de la langue qu'on se propose d'enseigner, celle qui donne en compréhension et en expression orale et écrite une aisance et une sûreté comparable à celle d'un autochtone (...) une bonne formation de la psychologie des apprenants, (...) une solide formation didactique*"². Ces domaines de la formation sont les conditions nécessaires qui permettraient à tout enseignant d'installer des bases solides et contribuer ainsi à la formation des générations futures appelées à affronter sereinement le monde des sciences et des technologies tout le temps renouvelées.

En ce qui concerne la formation continue, Girard, D. (1985 : 134) signale aussi qu'elle " *doit permettre périodiquement à l'enseignant de confronter sa propre*

¹ Girard, D. (1985). Enseigner les langues, méthodes et pratiques. Paris : Bordas. P.135

² Girard, D. Op. Cit. p. 134

pratique professionnelle à celle de ses collègues, de s'informer sur telle ou telle innovation, de rafraîchir ses connaissances, de combler éventuellement les lacunes d'une formation initiale reçues dans un passé plus au moins lointain"¹. En ce qui concerne toujours la formation continue et selon Porcher, L. *"la formation des enseignants doit être partiellement linguistique et partiellement littéraire. Ces deux points étant partie intégrante de la langue"*². Par conséquent, nous pouvons dire que sans formation régulière et consistante, toute tentative de rupture avec les anciens programmes ne peut se concrétiser d'autant plus que les enseignants trouvent toujours des moyens pour se dérober afin de ne pas "se déstructurer" en mettant en exergue la non disponibilité de l'emploi du temps hebdomadaire et de la progression pédagogique.

Ainsi, les réponses des enseignants au questionnaire proposé montrent que certains d'entre eux n'appliquent pas toutes les directives préconisées dans les nouveaux programmes (les travaux de groupes), tandis que les autres appliquent mal ces directives (les travaux de groupes seulement pour les travaux écrits). Nous pouvons donc dire que la démarche interactionniste préconisée dans le dispositif didactique officiel est mal appliquée par les enseignants. A notre avis il faudra plus de temps aux enseignants pour pouvoir maîtriser, adopter et surtout appliquer toutes les directives des nouveaux programmes qui supposent une adaptation progressive, consciente et conséquente du rapport de l'enseignant avec sa manière de "pratiquer la classe" et de ses propres compétences professionnelles.

1.2. Questionnaire apprenants

Il s'agit d'un questionnaire destiné aux apprenants du groupe expérimental (C1). Le but de ce questionnaire est d'avoir une idée aussi fine que possible sur ce que pensent les apprenants qui constituent le groupe expérimental sur l'apprentissage du FLE surtout dans son volet oral et sur les travaux de groupes. Il s'agit d'un questionnaire composé de questions fermées (mode Q.C.M). Les 42 apprenants du groupe de la classe du dispositif d'observation ont répondu au questionnaire.

¹ Girard, D. Op. Cit. p. 134

² Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Paris : Hachette éducation, p 14

Identification

Réponses	Nombre de réponse	Taux
-Sexe		
- Garçon	16	38.09%
- Fille	26	61.90%
-Age		
-13 ans	10	23.80%
-14 ans	32	76.19%
-Profession du père		
-Cadre	16	38.09%
-Simple fonctionnaire ou retraité	26	61.90%
-Profession de la mère		
-Femme au foyer	31	73.80%
-Travailleuse	11	26.19%
Nombre de frères et de sœurs		
-Moins de 5	14	33.33%
-Plus de 5	28	66.66%

Nous notons que plus de la moitié des parents des apprenants sont retraités ou de simples fonctionnaires, un tiers des apprenants ont des pères "cadres", huit sont dans le domaine de l'enseignement primaire et moyen (six directeurs, deux inspecteurs) les huit autres cas (un médecin, un avocat, un pharmacien, un vétérinaire et quatre ingénieurs).

Tous les apprenants du groupe du dispositif d'observation résident dans la commune de Tiaret. Concernant les mères, onze d'entre elles travaillent pour la plupart dans l'enseignement (cinq enseignantes, deux adjointes d'éducation, une secrétaire et une sous intendante) tandis que le reste des mères s'occupent de leur foyer.

A partir de ces données nous pouvons dire que plusieurs apprenants sont d'un père fonctionnaire et d'une mère qui n'exerce aucun travail en dehors de son foyer. Par conséquent, les parents ne peuvent pas consacrer beaucoup de temps à leurs enfants et donner la priorité à leur scolarité et en particulier leur faire maîtriser une langue étrangère.

Les chiffres font constater que plus des deux tiers des apprenants appartiennent à des familles nombreuses, raison pour laquelle les parents sont peu incités à prendre en charge toutes les préoccupations de leurs enfants y

compris leur scolarité. Cela peut justifier en quelques sortes, le manque d'encouragement tant matériel que moral de la part de ces parents envers leurs enfants.

Seul un tiers des parents à l'avantage de suivre attentivement, participer sérieusement au développement d'un tel processus et encourager leurs enfants à agir positivement dans l'apprentissage d'une langue étrangère indispensable pour une meilleure ouverture sur le monde.

Question n°1 : Quelles sont tes matières préférées, Classes les matières suivantes de la plus importante à la moins importante selon tes préférences). Utilises les chiffres de 1 à 4.

Matière n°1 des apprenants	Nombre de réponses	Taux
Maths	22	52.38%
Arabe	11	26.19%
Français	07	16.66%
Anglais	02	04.76%

Ce classement montre que la moitié des apprenants préfèrent les mathématiques, un quart des élèves a opté pour la langue arabe et le dernier quart a préféré les langues étrangères (français et Anglais).

Question n°2 : Pourquoi préfères-tu la matière n°1

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Elle est importante et utile	32	76.19%
L'enseignant de cette matière nous l'enseigne bien	10	23.80%

Il s'agit des apprenants pour qui les objectifs de l'enseignement sont fixés au départ pour effectuer un choix bénéfique en classant les matières les plus importantes et utiles et qui ont un coefficient élevé à l'examen final (B.E.M) en priorité. Les élèves qui ont choisi les langues étrangères ont affirmé qu'elles permettent d'accéder aux autres pays et d'autres cultures. Nous remarquons aussi que le facteur enseignant joue un rôle aussi dans le classement de quelques apprenants seulement (24%).

Question n°3 Regardes-tu des émissions télévisées françaises ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	17	40.47%
Non	02	4.76%
Des fois	23	54.76%

Pour ceux qui ont répondu "oui", la nécessité de pratiquer la langue en dehors de la classe en regardant des émissions en langue française est réelle. Cette importance accordée à de telles pratiques pousse ces apprenants à s'intéresser aux programmes télévisés diffusés en langue française.

Ces apprenants sont curieux de savoir plus et de s'informer sur cette langue. Les chaînes de télévision regardées par les élèves sont celles des dessins animés (voir annexe 2B page XI ligne 19). Pour ceux qui ont répondu par non ou des fois ce n'est pas pour eux une habitude pratiquée, soit par un empêchement au niveau familial, soit par un désintéressement de leurs parts (ils ne fournissent pas un effort pour écouter les gens parler cette langue car ils prétendent qu'ils ne comprennent pas et c'est la stratégie d'évitement).

Question n°4 : Pourquoi les regardes-tu ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Pour apprendre/ comprendre mieux le français	08	47.01%
Elles sont très intéressantes	09	52.94%

Les élèves qui s'intéressent aux émissions françaises favorisent la pratique de cette attitude ; la nécessité d'une pratique extra-scolaire mène sans doute à un intérêt certain. En plus de s'intéresser à la langue, les apprenants trouvent que ces émissions sont aussi très intéressantes en termes des contenus, et de leur présentation (voir annexe 2B page XI ligne 22).

Question n°5 : Parles-tu en français chez toi ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Tout le temps	03	07.14%
Des fois	37	88.09%
Jamais	02	04.76%

Ceux qui ont répondu "tout le temps" sont probablement issus d'une famille peu nombreuse (moins de 5 personnes) et de parents instruits qui ont une certaine maîtrise de la langue française.

Ceux qui ont répondu "jamais" ont des parents soit illettrés, soit des parents qui ont fait des études seulement en langue arabe (primaire, moyen et secondaire). Ceci donne des informations sur le niveau et les possibilités de suivi des parents et leur participation à l'adaptation de leurs enfants au programme proposé en langue française à ce niveau.

Ceux qui ont répondu "des fois" constituent la majorité des réponses, "des fois" veut dire que les apprenants utilisent quelques mots de français avec des mots en arabe dans leurs discussions (voir annexe 2B page XI ligne 27).

Question n°6 : Avec qui préfères-tu travailler le plus en cours de français ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Avec mon professeur	33	78.57%
Avec mes camarades	09	21.42%

Question n°7 : Peux-tu travailler sans la présence de ton enseignant ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	12	28.57%
non	30	71.42%

A partir de ces deux réponses, nous constatons que les élèves sont dépendants de leur enseignante. Lors de l'entretien, nous voulions savoir pourquoi les apprenants préfèrent travailler avec leur enseignante ils ont répondu que l'enseignante est plus compétente que leurs camarades. Elle est la seule, à cet égard, à posséder le savoir et les bonnes réponses (voir annexe 2B l'entretien page X ligne 45).

Question n°8 : Participes-tu en cours de français ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	22	52.38%
non	20	47.61%

Cette réponse confirme que, dans les classes de langues étrangères, presque la moitié des élèves ne participent pas en classe.

Question n°9 : Si la réponse est non pourquoi ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
je ne sais parler en français	13	65%
je n'aime parler en français	07	35%

Les apprenants ne se sentent pas capables de produire des énoncés acceptables en langue française et c'est leur handicap majeur. Vu le volume horaire consacré à l'oral cela accable la situation. Les 35% des élèves restants affirment qu'ils n'aiment pas le français en tant que matière car ils s'y sentent faibles en cette matière.

Question n°10 : Comprends-tu toujours ce que ton professeur te demande de faire

Réponses	Nombre de réponses	Taux
oui	14	33.33%
non	28	66.66%

La majorité de élèves ne comprennent pas toujours ce que l'enseignante leur demande de faire, mais ils disent qu'ils comprennent souvent le contenu des messages de l'enseignante mais pas mot à mot. Cela veut dire que leur compréhension orale est de type globale, favorisée par le contexte.

Question n°11 : Pourquoi apprends-tu la langue française ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Pour parler correctement cette langue	07	16.66%
Pour écrire correctement cette langue	02	04.76%
Les deux	33	78.57%

La plupart des apprenants c'est-à-dire 79% sont conscients que pour apprendre une langue, il faut savoir l'écrire et la parler correctement en même temps, 17% des élèves apprennent cette langue pour acquérir seulement la maîtrise orale et seulement 5% des élèves vise la maîtrise de l'écrit.

Question n°12 : Est-ce que tu préfères travailler en groupe, ou en classe toute entière

Réponses	Nombre de réponses	Taux
travailler en groupe	10	23.80%
travailler en classe toute entière	32	76.19%

Puisque l'enseignante n'utilise pas le travail en groupe, 76% des apprenants préfèrent travailler en classe entière avec l'enseignante (voir annexe 2B page X ligne 42).

Question n°13 : Trouves-tu qu'en classe tu travailles trop souvent en groupe, ou pas assez

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Trop souvent	00	00%
Pas assez	42	100%

La réponse n°13 explique la réponse n°12 , les élèves trouvent que l'enseignante ne les fait pas travailler assez en groupe et c'est pour cela qu'ils préfèrent travailler seulement avec l'enseignante (voir annexe 2B page XI ligne 23).

A la fin du dispositif d'observation et lors de l'entretien avec quelques apprenants du groupe expérimental, nous avons posé les questions suivantes pour avoir leurs remarques et appréciations.

Question n°1 : Avec qui préfères-tu travailler en groupe avec tes amies, des élèves qui ont le même niveau que toi ou avec n'importe qui ?

Réponse : Je peux travailler avec n'importe qui à condition ce n'est pas seulement moi qui travaille mais c'est tout le monde qui participe au travail (voir annexe 2B page X ligne 46 et 47).

Question n°2 : Est-ce que tu as osé parler plus quand tu as travaillé en groupe ?

Réponse : Oui. Les leçons qu'on a fait étaient très intéressantes surtout "l'eau" et "le livre" (voir annexe 2B page XI ligne 12).

Question n°3 : Qu'est ce le travail en groupe t'a apporté ?

Réponse : Beaucoup de nouvelles informations, j'ai parlé plus avec mes camarades, nous avons échangés nos idées. Grâce au travail de groupe, j'ai appris à connaître mes camarades. (Voir annexe 2B page XI ligne 15).

Question n°4 : Quand ton professeur vous demande toi et tes camarades de faire un travail tu trouves que c'est bien de le faire tout seul ou préfères-tu le faire en groupe ?

Réponse En groupe car chacun de nous propose une idée et ensemble on a pu faire le travail vite et bien (voir annexe 2B page XI ligne 20).

En guise de synthèse, nous pouvons dire que toutes les réponses des apprenants aux questions sont significatives dans la mesure où elles permettent de mieux connaître les élèves de la classe du groupe expérimental. Plusieurs élèves peuvent être très performants car ils s'engagent positivement avec l'enseignante quand cette dernière fait l'effort d'adapter les contenus au niveau de ses élèves, de susciter leurs intérêts et enfin de varier la manière, le mode de conception et de réalisation des activités. C'est ce que quelques élèves du groupe expérimental ont prouvé au cours des questions posées à la fin du dispositif d'observation : ils ont trouvé que le travail de groupe appliqué par l'enseignante leur a permis de mieux s'exprimer, de coopérer et de se connaître mieux. Saisir

l'impact du degré de prise de conscience des apprenants, permet de souligner où résident les points forts et faibles de tout dispositif didactique mis en place en classe. Par conséquent, les attentes des élèves et leurs capacités doivent toujours être au centre des intérêts et des démarches pédagogiques de tout enseignant.

2. Dispositif d'observation

Avant d'entamer cette partie, nous devons signaler que nous avons rencontré plusieurs difficultés en réalisant la partie empirique. La première difficulté était d'instaurer le travail de groupe dans la classe expérimentale.

Le travail de groupe suppose l'investissement de chacun et dans ce cas là, il s'agissait d'aboutir à une production orale, dont le résultat serait soumis à la réflexion. Cette forme de travail, favorise l'émergence d'interactions verbales, mais, faire travailler les élèves en respectant ce dispositif s'est révélé difficile.

Les élèves n'étaient pas vraiment habitués à ce dispositif didactique car ils n'ont recours à cette pratique que durant la réalisation des exercices écrits. La deuxième difficulté était l'observation des groupes durant le travail. En effet, il nous était impossible d'observer huit groupes en même temps, alors nous avons focalisé notre observation sur un groupe d'élèves que l'enseignante a choisi, à ce moment là a émergé la troisième difficulté : l'enregistrement des échanges entre les apprenants dans le même groupe a été très difficile car tous les élèves parlaient en même temps.

Alors pour régler ce problème, nous avons pris place au milieu du groupe représentatif et nous avons essayé d'observer les échanges entre les apprenants, et entre l'enseignante et les apprenants à l'aide de deux grilles d'observation présentées au deuxième chapitre de ce travail. Pour connaître le temps de parole des apprenants et de l'enseignante, nous avons utilisé un chronomètre. Lors de la transcription des cours et des entretiens enregistrés, nous avons opté pour les conventions de transcription du Groupe Aixoise de Recherches en Syntaxe (désormais GARS) dirigé par Claire Blanche-Benveniste, cette transcription vise la lisibilité des corpus et non pas la fidélité car nous travaillons sur l'aspect linguistique de nos enregistrements.

Travailler l'oral avec les apprenants paraît une activité essentielle mais très difficile en même temps. En effet, si l'élève ne sait pas adapter son langage à

son interlocuteur ou à la situation de communication, il va s'exposer à plusieurs difficultés, dans son apprentissage de la langue étrangère. Pour Perrenoud, Ph. *"la maîtrise de l'oral informatif, injonctif, argumentatif, décisionnel est aujourd'hui encore, l'apanage de ceux qui occupent des positions dominantes"*¹.

D'où la nécessité pour les élèves de maîtriser l'oral. Cependant, il ne suffit pas que l'élève entende parler autour de lui pour qu'il apprenne à parler une langue étrangère, il est nécessaire que ses paroles s'inscrivent dans une expérience partagée qui lui donne du sens. En conséquence : Est-ce que le travail de groupe peut jouer un rôle dans le développement des interactions verbales entre les élèves et par la même permet d'améliorer leur compétence linguistique ?

Pour développer les interactions, nous avons proposé de :

- Faire travailler les élèves en groupes restreints (composé de cinq apprenants).
- Augmenter le temps de parole de chaque élève par les relances de l'enseignante.
- Mélanger les niveaux, c'est-à-dire travailler avec des groupes hétérogènes.

Florin, A. ² prône les avantages des groupes hétérogènes parce que :

-Ils permettent l'augmentation du temps de parole.

-En étant hétérogènes, ces groupes réduisent la pression concurrentielle et permettent de laisser la parole aux élèves timides.

-Ils ont pour but de créer des conditions conversationnelles favorables aux prises de parole de chacun.

Mélanger les petits et les moyens parleurs, les moyens et les grands parleurs peut apporter beaucoup en ce qui concerne la production orale. Les élèves les plus disposés jouant le rôle de tuteur entraînent, les élèves dits "petits parleurs", en les obligeant à se faire comprendre.

¹ Perrenoud, Ph. (1991) Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral In Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, pp. 15-40.

² Agnès, F. Op, Cit, p116.

- Travailler sur trois thèmes différents (l'eau, le livre, les conseils et les consignes).

Au cours de plusieurs semaines de travail dans une école fondamentale, nous avons travaillé donc avec deux classes d'apprenants de deuxième année moyenne. La première classe (C1) était le groupe dans lequel l'enseignante a utilisé dans son enseignement le travail de groupe.

La deuxième classe (C2) était le groupe témoin ou le groupe de contrôle avec lequel nous avons eu l'enseignement collectif.

Présentation des trois séances

Séance1 : Compréhension orale d'un texte de lecture intitulé "l'eau"

Séance2 : Production orale sur le thème du "livre"

Séance3 : Présentation d'une notion de conjugaison "le présent de l'impératif"

2.1. Dispositif d'observation en groupe classe (C2)

- **Première séance**

Objectifs et consigne

Objectif Trouver les informations essentielles du texte.

Consigne "Répondez aux questions suivantes."

Présentation de la séance

Cette séance de lecture est la deuxième activité de la deuxième séquence "la description dans la monographie I" du deuxième projet "la monographie illustrée". Ses objectifs visaient à trouver les informations essentielles du texte proposé " l'eau" (voir annexe 3A page XLVI). En effet, pour expliquer le texte et permettre aux élèves de le comprendre et de trouver les informations requises, l'enseignante a posé durant toute la séance des questions à ses élèves. Après la lecture de chaque partie du texte, les élèves répondaient aux questions de l'enseignante.

- **Analyse des questions empiriques**

Question	C2		C2	
Question empirique n° 1	Indicateur 1 taux de temps de parole des apprenants	35.71%	Indicateur 2 taux de temps de parole de l'enseignante	60.71%
Question empirique n° 2	Indicateur 1 taux des interventions	18.18%	Indicateur 2 taux des questions	66.01%

	spontanées des apprenants		posées par l'enseignante	
--	---------------------------	--	--------------------------	--

Table 1 Analyse quantitative des deux questions empiriques en (C2) en première séance

L'analyse de ce premier tableau permet de remarquer que l'enseignante a parlé pendant environ les deux tiers du temps total de la phase orale de cette première activité, soit 17 minutes sur l'ensemble des 28 minutes (le temps total de la phase orale). L'ensemble du temps de parole des apprenants pour sa part représente un tiers du temps total c'est-à-dire 10 minutes sur les 28 minutes.

Si nous divisons le temps de parole des apprenants 10 minutes par les 42 apprenants qui composent la classe nous aurons un temps de parole individuel de 14.28 secondes pour chaque apprenant (nous avons remarqué que durant cette séance quelques élèves n'ont pas pris la parole durant toute cette séance). Pendant une minute, nous avons eu un premier moment de silence car le directeur de l'école est intervenu en classe puis un deuxième moment de silence est intervenu lors du passage de la feuille des absences.

En ce qui concerne les interventions des apprenants, nous avons compté seulement 40 interventions spontanées sur les 220 interventions (l'ensemble des interventions des élèves) ce qui représente un taux de 18.18%. Le reste des interventions des élèves ont été essentiellement provoqué par les questions posées par l'enseignante. Le nombre de questions posées par l'enseignante représente pour sa part un taux de 65.01% de l'ensemble de ces interventions (136 interventions sont des questions sur l'ensemble 206 interventions de l'enseignante).

▪ **Analyse des compétences linguistiques**

L'enregistrement de la phase orale de la séance de la compréhension orale du texte de lecture (annexe 2C pages XII-XXII) a permis de s'intéresser, aux compétences linguistiques des élèves, et particulièrement à la syntaxe. En effet, nous avons remarqué, durant cette séance que les élèves s'exprimaient essentiellement avec des groupes de mots plutôt qu'avec des phrases. (Voir annexe 2C page XII et XIII).

E : où est-ce qu'on trouve l'eau
A1 : dans les fleuves

E : comment est appelée notre planète
A2 : la planète bleue
E : quel est le pourcentage d'eau dans notre corps
A3 : soixante quinze

Les élèves avaient des réponses comme celles que l'on fait dans la vie courante et non des réponses scolaires : c'est toute l'ambiguïté de la situation de classe où l'élève ne sait jamais s'il est interrogé sur le contenu ou sur la forme grammaticale. Sur l'ensemble des 220 interventions des apprenants, une quinzaine seulement sont des phrases complètes et construites correctement sur le plan syntaxique. (Voir Annexe 2C page XII – XX et XXI).

E : qu'est-ce que vous pouvez dire sur l'eau
A1 : l'eau est vitale
E : quels sont les trois états de l'eau
A2 : les trois états de l'eau sont gaz liquide solide
E : est-ce qu'il y a des transformations d'un état à un autre
A3 : oui il y a des transformations d'un état à un autre
E : qu'est ce que tu vois sur la première image
A4 : je vois une cascade sur la première image

En ce qui concerne les interventions spontanées des élèves durant cette séance, elles ont été en majorité aussi sous forme de groupes de mots, mis à part quatre interventions qui ont été des phrases complètes. (Voir annexe 2C page XV-XVI-XXI-XXII).

A1 : on n'a pas terminé la troisième partie
A2 : il y a des montagnes
A3 : on dit une eau
A4 : on baisse la température

Les quelques phrases produites par les élèves sont correctes du point de vue syntaxique, elle sont construites selon le schéma habituel "sujet – verbe – complément". (Voir Annexe 2C page IXI, et XXI).

A1 : il nous donne des informations
A2 : c'est un texte documentaire

Par ailleurs, la distinction entre féminin et masculin ne semble pas bien acquise : certains élèves ont commis quelques erreurs : "les glaciers" au lieu de "les glacières" (A: dans la calotte polaire les glacières) (Voir annexe 2C page XIV.), "les nappes souterrains" au lieu de "les nappes souterraines", (A: dans les océans les lacs les fleuves les nappes souterrains) (Voir annexe 2C page XV) et "la congélateur" au lieu de "le congélateur". (A : on met l'eau dans la congélateur) (Voir annexe 2C page XVI).

Nous avons noté que le temps employé par les élèves tout au long de cette première séance est le présent de l'indicatif à la forme affirmative. (Voir annexe 2C pages XII-XIII-XVI).

A1 : elle est indispensable
A2 : elle se trouve partout
A3 : on met l'eau au congélateur

Seulement deux apprenants ont produit deux phrases à la forme négative (Voir annexe 2C pages XII et XXI).

A1 : on ne peut pas vivre sans boire
A2 : on n'a pas terminé la troisième partie

D'autre part, un seul apprenant a produit une phrase à la forme interrogative. (Voir annexe 2C page XIV).

A1 : à quel temps sont les verbes

De même, les propos des élèves montrent une certaine habileté dans l'emploi du pluriel régulier (les lacs, les fleuves, les océans, les sous titres). En revanche, quelques élèves ont mal utilisé certaines prépositions telles que : la préposition "à" dans la phrase "à l'état liquide à l'état solide" au lieu de "de l'état liquide à l'état solide" (A : à l'état liquide à l'état gazeux) (Voir annexe 2C page XVIII). Aussi dans la phrase "on l'utilise à arroser les plantes" au lieu de "on l'utilise pour arroser les plantes" (A : on l'utilise à arroser les plantes) (voir annexe 2C page XII) et la préposition "dans" dans la phrase "dans le congélateur" au lieu de "au congélateur" (on met l'eau dans le congélateur) (Voir annexe 2C page XVI).

Par ailleurs, sur le plan lexical, les propos de certains élèves, montrent une certaine connaissance personnelle du vocabulaire de l'eau "transpirer", "bouillir", "arroser", "vitale", "indispensable"...

Cette première séance a entraîné également quelques remarques concernant les compétences phonétiques : les propos de quelques apprenants mettent en évidence des défauts de prononciation. En effet, quelques apprenants semble ignorer la liaison, un apprenant a prononcé [dise] au lieu de [dize], "les océans" au lieu de "les océans", "les trois. états" au lieu de "les trois états" et "l'eau est.appelée" au lieu de "l'eau est appelée". Un autre élève a également eu des difficultés dans la prononciation du son [Ø]. Dans la phrase "à l'état gazeux",

il le remplace par le son []. Un troisième apprenant a confondu le son [i] avec le son [] dans le mot "liquéfié", il a prononcé [likefji] au lieu de [likefi].

▪ **Deuxième séance 2**

Objectifs et consigne

Objectif : Décrire et fournir des informations sur le livre

Consigne : "Répondez aux questions suivantes"

Présentation de la séance

Cette séance de production (expression) orale est la première activité de la troisième séquence "la description dans la monographie II", du deuxième projet "la monographie illustrée". Ses objectifs visaient à décrire et à fournir des informations sur "le livre" (le thème de cette séance). Pour pouvoir nommer et décrire les différentes parties du livre, l'enseignante a posé durant toute la séance des questions après avoir présenté les illustrations aux élèves qui se trouvent sur leurs manuels (voir annexes 3B page XLVII). Les élèves répondaient aux questions de l'enseignante en utilisant surtout des mots et des groupes de mots. Quelques fois les élèves ont répondu par des phrases simples.

Analyse des questions empiriques

Question	C2		C2	
Question empirique n° 1	Indicateur 1 taux de temps de parole des apprenants	32.75%	Indicateur 2 taux de temps de parole de l'enseignante	65.51%
Question empirique n° 2	Indicateur 1 taux des interventions spontanées des apprenants	17.45%	Indicateur 2 taux des questions posées par l'enseignante	72.15%

Table 2 Analyse quantitative des deux questions empiriques en (C2) en deuxième séance

Lors de cette deuxième séance, l'enseignante a monopolisé la parole pendant 19 minutes sur les 29 minutes qui représente le temps total de l'activité enregistrée. Pour leur part, les élèves n'ont parlé que presque pendant un tiers du temps soit 9.5 minutes sur les 29 minutes. Si nous divisons les 9.5 minutes par les 42 apprenants qui composent la classe nous aurons un temps de parole de 13.57 secondes pour chaque apprenant (il faut noter que durant cette séance nous avons remarqué que deux élèves n'ont pas pris la parole durant toute cette séance). En ce qui concerne les interventions spontanées des élèves, nous

remarquons qu'elles ne représentent que 17.45% de l'ensemble des interventions des élèves soit 30 interventions sont spontanées sur l'ensemble de 171 interventions des élèves. Le reste des interventions a été provoqué par les questions de l'enseignante. Ces dernières représentent le pourcentage 72.15% du total des interventions de l'enseignante soit 127 interventions de l'enseignante sont des questions sur l'ensemble des 176 interventions de l'enseignante. Nous avons noté aussi que durant cette séance l'enseignante a posé plus de questions par rapport à la première séance.

▪ **Analyse des compétences linguistiques**

La transcription de la deuxième séance (annexe 2C pages XXII-XXXI) a permis d'analyser les compétences linguistiques (particulièrement à la syntaxe) des élèves. Nous avons eu affaire dans cette séance à l'une des modalités les plus fréquentes de prise de parole des élèves qui consiste à les solliciter par des questions parfois partielles posées par l'enseignante et qui appellent des réponses très brèves, limitées à un syntagme nominal ou verbal (Voir annexe 2C page XXII).

E : que faites-vous en dehors de l'école

A1 : du sport

E : aimes-tu toute la musique

A2 : non

Les interventions spontanées des élèves durant cette séance ont été principalement sous formes de groupes de mots. Nous avons compté seulement cinq interventions spontanées qui ont été émises sous forme de phrases complètes. (Voir annexe 2C pages XXX- XXVII).

A1 : il est composé des feuilles et des illustrations

A2 : la couverture est bien présentée

A3 : il nous donne des informations

A4 : il y a des questions

A5 : c'est un mot de la même famille que écrire

Nous avons noté que sur les 171 interventions des apprenants, 41 interventions seulement sont des phrases entières et construites correctement à la forme affirmative. (Voir annexe 2C pages XXIII-XXX).

E : qu'est-ce que tu pratiques

A1 : je pratique la natation

E : qu'est ce qu'un livre

A2 : un livre est un objet courant

Une seule phrase est produite à la forme négative (Voir annexe 2C page XXIX).

A1 : pour ne pas déchirer le livre

Et une seule phrase est à la forme interrogative (Voir annexe 2C pages XXVIII).

A1 : où est ce qu'il est imprimé

La distinction entre féminin et masculin n'a pas posé de problème dans cette deuxième séance. De même, les propos des apprenants dénotent une certaine différenciation entre le singulier et le pluriel. En revanche, la préposition "de" a été mal employé par un élève dans la phrase (Voir annexe 2C pages XXIII).

A : j'aime voir des documentaires de la nature

Il fallait dire "j'aime voir des documentaires sur la nature". La préposition "à" a été aussi mal employée dans la phrase (Voir annexe 2C pages XXV).

A : on range les livres à la bibliothèque

Il fallait dire "on range les livres dans la bibliothèque".

Le temps employé par les élèves est toujours le présent de l'indicatif (Voir annexe 2C page XXIV- XXV- XXX).

A1 : un homme qui lit un journal

A2 : on prend des livres

A3 : il nous donne des informations

Seulement trois phrases ont été conjugué au passé composé (Voir annexe 2C page XXX)

A : on a fabriqué le bouquin

Sur le plan lexical, les termes trouvés par certains élèves, traduisent une certaine connaissance personnelle du vocabulaire du livre "imprimer", "bouquiner", "quotidiennes", "un volume", "ranger", "sommaire",...

Nous avons remarqué aussi que certains apprenants ont omis la liaison dans certains mots tels que dans : on "les. admire" au lieu de on les admire, "les. illustrations" au lieu de "les illustrations" (voir annexe 2C page XXVI et XXX)

▪ Troisième séance 3

Objectifs et consigne

Objectif : Identification du mode impératif et son emploi.

Consigne : "Répondez aux questions suivantes."

Présentation de la séance

Cette séance de conjugaison est la sixième activité de la première séquence intitulée "la description dans l'article de catalogue", du troisième projet "le dépliant touristique". Ses objectifs étaient d'identifier le mode impératif et son emploi pour donner des consignes et des conseils. Pour réaliser cet objectif, l'enseignante a posé des questions durant toute cette séance et les élèves répondaient à ces questions. A la fin de la séance, l'enseignante a donné un exercice d'application et de fixation écrit aux élèves.

▪ Analyse des questions empiriques

Question	C2		C2	
Question empirique n° 1	Indicateur 1 taux de temps de parole des apprenants	29.62%	Indicateur 2 taux de temps de parole de l'enseignante	64.81%
Question empirique n° 2	Indicateur 1 taux des interventions spontanées des apprenants	18.86%	Indicateur 2 taux des questions posées par l'enseignante	79.47%

Table 3 Analyse quantitative des deux questions empiriques en (C2) en troisième séance

Au cours de cette séance, l'enseignante a parlé pendant 17.5 minutes sur les 27 minutes qui représente le temps global de la phase orale de cette séance. Le temps de parole des élèves a été de 8 minutes. En divisant ce temps sur les 42 apprenants de la classe de contrôle nous aurons un temps de parole de 11.42 secondes pour chaque élève (nous avons aussi remarqué que durant cette séance quelques élèves n'ont pas pris la parole). Il y a eu des moments de silence lors du passage de la feuille des absences et lors de l'écriture du texte support sur le tableau. En ce qui concerne les interventions spontanées des apprenants nous remarquons qu'elles ne représentent que 18.86% de l'ensemble des interventions des apprenants soit 30 interventions sur l'ensemble de 159 interventions sont spontanées. Le reste des interventions étaient soit pour la répétition, soit pour répondre aux questions de l'enseignante qui représentent un pourcentage de 79.47% de l'ensemble des interventions de l'enseignante c'est-à-dire sur l'ensemble de 151 interventions de l'enseignante 120 sont des questions.

▪ Analyse des compétences linguistiques

L'analyse de l'enregistrement de cette troisième séance (annexe 2C pages XXXI-XXXIX) permet de se focaliser, sur les compétences linguistiques des élèves, et surtout à la syntaxe.

La nature des interventions spontanées émises par les élèves au cours de cette troisième séance, ont été pour la plus part des bribes de mots hormis 9 interventions spontanées qui étaient des phrases complètes.¹

Lors de cette séance, les élèves répondaient aux questions de l'enseignante principalement avec des mots (Voir annexe 2C page XXXI, XXXII).

E : que veut dire prudent
A1 : faire attention
E : quel est le premier conseil
A : roule à droite

Nous avons noté durant cette séance que seulement une dizaine d'interventions sur les 159 interventions des apprenants sont des phrases complètes et construites selon le schéma (sujet- verbe- complément)²

Le reste des interventions sont des bribes de phrases (Voir annexe 2C page XXXI, XXXII).

E : que vous dire ralentis
A1 : baisse la vitesse
E : quel est le type de ce texte
A2 : descriptif

Par ailleurs, nous avons noté que seulement trois phrases ont été émises à la forme négative (Voir annexe 2C pages XXXII, XXXIV, XXXVIII)

A1 : il n'y a pas de description
A2 : ne mange pas les sucreries
A3 : il n'y a pas de sujet

Et une seule phrase à la forme interrogative (Voir annexe 2C page XXXV).

A : quelle page

¹(Voir annexe 2C pages XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXIX).

A1 : il fait du sport
A2 : vas lentement
A3 : on lui donne des conseils
A4 : la phrase commence par un verbe
A5 : on peut l'employer quand on donne des ordres
A6 : ne mange pas les sucreries
A7 : ramassons les feuilles
A8 : taisez-vous
A9 : écris la date

²(Voir annexe 2C page XXXIV)

E : on parle à qui dans ce texte
A1 : on parle à un jeune cycliste
E : donnez un conseil à vos camarades A2 : ne mange pas les sucreries

Le reste des phrases sont à la forme affirmative. Nous avons par ailleurs remarqué que les apprenants ont eu du mal à identifier le temps, alors il a fallu l'intervention de l'enseignante :

E il n' y a pas de pronom personnel bien donc on voit ces verbes là il n'y a pas de sujet il n'y a pas de pronom personnel + à votre avis à quel temps sont conjugués ces verbes regardez + roule ralentis respecte sois à quel temps sont conjugués ces verbes -- bon d'abord quand vous voyez roule e

A le présent

E c'est le présent très bien c'est un présent mais quand je dis à quelqu'un --- ferme ton cahier bien alors quel est ce temps roule respecte c'est un présent très bien de

A XX

E non qui a dit XX bien ++ c'est un présent de l'impératif très bien c'est un présent de l'impératif bien on va voir ce que s'est ce présent de l'impératif

Certains élèves ont réussi à conjuguer plusieurs verbes correctement au présent de l'impératif tels que "observer", "chercher", "salir", "fournir", "choisir", "mourir", "disparaître".

Le présent de l'indicatif est le temps employé par les élèves au cours de cette séance (Voir annexe 2C pages XXXI).

Les apprenants ont aussi appris à utiliser l'impératif puisque l'objectif de ce cours était la présentation de ce temps (Voir annexe 2C page XXXIV, XXXVIII).

A1 : ne mange pas les sucreries

A2 : révise tes leçons

En revanche, quelques élèves ont mal utilisé la préposition "en" dans la phrase "A: ralentis en carrefours" au lieu "ralentis aux carrefours". Par ailleurs et sur le plan lexical, les interventions de quelques apprenants, expliquent leur connaissance des verbes du premier, deuxième et troisième groupe tels que "atteindre", "baisser", "conseiller"...

Nous avons aussi relevé l'écart suivant qui n'a pas été signalé par l'enseignante dans l'échange suivant (Voir annexe 2C page XXXVI).

E très bien aller un autre verbe du deuxième groupe encore

A mourir

E ah + en plus mourir tu vas dire allez mourons mourez on peut + attention au verbe mourir c'est des expressions par exemple on peut dire mourir de faim mourir de soif mourir de froid mourir de peur mais on ne peut pas conseiller une personne de mourir de faim ni de soif ni de peur oui A

Nous savons que "mourir" est un verbe du troisième groupe et non pas du deuxième groupe.

Dans les trois séances, nous avons remarqué que la parole des élèves est quantitativement limitée et qualitativement organisée, planifiée par l'enseignante et par conséquent rarement initiatrice de l'échange. D'une manière générale, les prises de parole des élèves (qui sont des réponses aux sollicitations de l'enseignante) sont courtes et partielles. Nous avons observé deux modalités de prises de parole : soit pour compléter l'énoncé de l'enseignant. Nous pouvons parler d'acte de "complétion" (voir annexe 2C page XII, XIII, XXX)

E: pour les travaux

A: ménagers

E: la terre est la planète bleue

A: parce que il y a

E: parce que

A: parce qu'il y a soixante et onze pour cent d'eau

E: tout le texte comment j'appelle ce petit paragraphe un ré

A: résumé

- Soit l'élève donne une réponse partielle à une question "étroite"(voir annexe 2C page XXXI)

E: enlève la main + regardez ce qu'on lui dit cela peut être cela peut être vous aider rouler à droite cela veut dire qu'il est où

A: dans la rue

E: je ne conjugue pas X puisque je ne peux pas donner un conseil à une personne qui est absente -- à une personne qui est présente donc quels sont les pronoms personnels

A: tu nous vous

▪ **Le rôle de l'enseignante dans la classe de contrôle**

Ce qui ressort des transcriptions des trois séances enseignées dans le dispositif collectif, c'est que l'enseignante a parlé beaucoup plus que les élèves. Le rôle de l'enseignante est d'organiser la conversation, distribuer la parole, exiger que chacun l'écoute quand elle parle. Elle interroge, et possède la décision de choisir ou pas de répondre à un élève. Pour Perrenoud, Ph. *"l'apprentissage de la langue orale, se fait (...) comme en famille par imitation, par imprégnation, par une succession de renforcements positifs ou négatifs en situation"*¹. L'enseignante, tout au long des trois séances enregistrées en dispositif collectif a présenté un

¹ Perrenoud, Ph. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral In Wirthner, M. Martin, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé,

modèle de maîtrise de la parole : elle a expliqué, évalué et questionné. Cela illustre ainsi la variété de ses actes de parole.

Sur le plan quantitatif un comptage des interventions de l'enseignante lui donne le plus souvent la proportion de plus de 50%. Nous pouvons dire qu'elle monopolise la parole en quantité d'interventions et en volume de parole. En ce qui concerne les reprises elles constituent vraisemblablement le phénomène linguistique le plus caractéristique du langage de l'enseignante. Elles sont massivement présentes dans les corpus des trois séances transcrites. Ces reprises ont une fonction régulatrice de la compréhension, de l'apport des contenus, de l'organisation matérielle et du temps en classe. Elles peuvent être un indicateur affectif (tension, émotivité) et cognitive (perte des idées ou stratégie discursive) Selon Vion, R. *"nous parlerons de reprise chaque fois qu'une séquence discursive antérieure se retrouve reproduite telle quelle sans aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbale."*¹ Nous remarquons cependant que tout énoncé produit par les élèves n'a de valeur que s'il est répété par l'enseignante. C'est un phénomène qui caractérise l'interaction didactique. La parole de l'élève n'est légitimée que par sa reprise par l'enseignante. (Voir annexe 2C page XII-XXVI-XXVII)

A l'eau est vitale

E euh l'eau est vitale bien A

E où est ce qu'il a été imprimé très bien bien voilà comment on appelle ça

A l'édition

E l'édition très bien c'est l'édition c'est l'édition

A le livres c'est un +

E est un

A est un ensemble de feuilles imprimées

E très bien est un ensemble de feuilles imprimées très bien encore qu'est qu'il y a qu'est ce qu'il y a enlève la main --- enlève la main oui A

2.2. Dispositif d'observation en petits groupes (C1)

▪ Première séance

Objectifs et consigne.

Objectif être capable de coopérer pour reconstruire le sens du texte.

¹ Vion, R. Op.cit p. 215

Consigne "Dans chaque groupe vous allez, en lisant le texte, expliquer les changements d'état d'eau à l'aide des exemples pour présenter votre schéma. Vous allez désigner quelqu'un qui viendra expliquer le schéma à toute la classe."

Constitution des groupes : hétérogènes de 5 élèves.

Présentation de la séance

En plus des mêmes objectifs de la classe contrôle à atteindre, cette séance visait l'aisance dans la prise de parole et le fait de s'exprimer de manière compréhensible. Dans un premier temps, les élèves ont lu la première partie du texte qui s'intitule "les trois états de l'eau" (voir annexe 3A page XLVI) individuellement et répondu aux questions de l'enseignante collectivement. Dans un second temps, les élèves ont été répartis en groupes de cinq : la consigne était de lire la deuxième partie du texte "les changements d'états de l'eau", afin de présenter et d'expliquer, par une discussion dans le groupe, un schéma qui présente les différents changements des états de l'eau. Le résultat du travail devait être ensuite communiqué à l'ensemble de la classe, oralement et par le biais d'un rapporteur désigné par le groupe. Pendant la phase d'observation, l'enseignante a d'abord laissé les élèves en autonomie, puis elle est intervenue dans les groupes pour s'assurer qu'un rapporteur avait été choisi et pour demander aux élèves leur proposition pour compléter le schéma. Enfin, chaque rapporteur a fait part des renseignements recueillis à l'ensemble de la classe. Dans cette séance, au lieu de poser des questions aux élèves, l'enseignante a provoqué la parole des élèves en demandant à chaque groupe de présenter un schéma qui résume le texte et de le présenter à l'ensemble de la classe.

▪ Analyse des questions empiriques

Question	C1		C1	
	Question empirique n° 1	Indicateur 1 taux de temps de parole des apprenants	51.46%	Indicateur 2 taux de temps de parole de l'enseignante
Question empirique n° 2	Indicateur 1 taux des interventions spontanées des apprenants	50.58%	Indicateur 2 taux des questions posées par l'enseignante	48.27%

Table 4 Analyse quantitative des deux questions empiriques en (C1) en première séance

Durant cette première séance dans le groupe expérimental, l'enseignante a parlé pendant 6.35 minutes sur les 15 minutes qui représentent la phase de la mise en place des travaux de groupes. Le temps de parole des cinq élèves qui composent le groupe que nous avons observé est de 7.45 minutes sur les 15 minutes.

En divisant ce temps par les cinq apprenants qui composent le groupe, nous aurons un temps de parole de 1.30 minutes pour chaque apprenant (nous avons noté que les cinq élèves ont pris part dans les discussions). Lors de la mise des groupes nous avons compté 40 secondes de silence. En ce qui concerne les interventions spontanées des apprenants nous avons noté qu'elles représentent presque 50.58% de l'ensemble des interventions des apprenants soit 43 interventions sur l'ensemble des 85 ont été spontanées, le reste des interventions étaient pour lire le texte, répondre aux questions des autres élèves, les relances et les questions de l'enseignante qui représentent 48.27% de l'ensemble des interventions de l'enseignante soit 42 questions sur l'ensemble de 87 interventions.

▪ **Analyse des compétences linguistiques**

L'enregistrement et la transcription de la production orale du groupe représentatif (annexe 2C pages XXXIX-XLIII) ont permis de s'intéresser et d'analyser, les compétences linguistiques des élèves surtout à la syntaxe. Pour répondre aux questions de l'enseignante, les élèves ont répondu certes par des bribes de mots mais ils ont aussi eu recours aux phrases complètes. Les interventions des élèves montrent une bonne maîtrise de la construction des phrases. Durant la présentation de la réponse du groupe représentatif à l'ensemble de la classe, on a compté 40 phrases construites selon le schéma "sujet – verbe – complément", à titre d'exemple :

(Voir annexe 2C pages XLI)

A1 : notre schéma représente les quatre changements d'état de l'eau

A2 : la vaporisation est le passage de l'état liquide à l'état gazeux

A3 : la condensation est le passage de l'état gazeux à l'état liquide

L'élément marquant de cette première séance dans le dispositif expérimental et cela par rapport au dispositif collectif est l'emploi par les élèves du groupe représentatif d'une dizaine de phrases composées de deux propositions liées par plusieurs conjonctions de coorsubordination. (Voir annexe 2C pages XXXIX, XLI).

A1 : quand il fait froid il neige

A2 : si on met de l'eau dans le congélateur pendant quelques minutes elle va se transformer en glaçon

A : elle est vitale parce qu'on ne peut pas vivre sans elle

Le reste des phrases sont simples. En analysant les phrases produites par les élèves, nous constatons qu'elles sont toute à la forme affirmative mis à part une seule phrase qui est à la forme négative (Voir annexe 2C page XLII)

A1: il n y a pas un nom d'auteur

De même, nous avons remarqué l'emploi à bon escient de la locution "pour" et "qui veut dire" (Voir annexe A3 pages XLI, XLII).

A1: on écrit ce texte pour donner les informations sur l'eau,

A2 : la solidification qui veut dire le passage de l'état liquide à l'état solide"

Le temps employé par les élèves est le présent de l'indicatif (Voir annexe A3 pages XXXIX).

A1 : il neige

A2 : il pleut

Mais il n'est pas le seul temps utilisé puisque deux apprenants ont utilisé le passé composé (Voir annexe 2C page XLII).

A1 : on a parlé de l'eau

A2: on a écrit ce document

Un autre élève a fait usage du futur de l'indicatif (Voir annexe 2C page XLII)

A1 : on aura

En outre, les élèves emploient également des verbes dont le radical varie par rapport à l'infinitif c'est-à-dire des verbes irréguliers sans que cela ne soit source d'erreur pour eux. Il en est ainsi dans les expressions (Voir annexe 2C page XXXIX, XLII).

A1 : elle est vitale parce qu'on ne peut pas vivre sans elle

A2 : les conditions qui permettent

A3 : on a écrit ce document pour donner de informations

La distinction entre féminin et masculin semble également acquise. De même, les propos des apprenants dénotent une différenciation entre singulier et pluriel et tous les accords : sujet – verbe sont corrects en ce domaine.

Par ailleurs, sur le plan lexical, les propos des apprenants, traduisent une bonne maîtrise des prépositions (de lieu) "dans" et (de but) "pour" (Voir annexe 2C page XLII, XLIII)

A1 : elle se trouve dans les océans

A2 : on a écrit ce document pour donner des informations

Les apprenants ont réussi à étendre le champs lexical de l'eau en donnant d'autres mots par rapport au dispositif collectif : douce, salée, saine, polluée, H₂O, indispensable, puits. (Voir annexe 2C pages XLIII)

▪ Deuxième séance

Objectifs et consigne

Objectif : être capable de coopérer pour nommer et décrire les différentes parties d'un livre.

Consigne : "Dans chaque groupe, vous allez essayer de voir ces livres, et les feuilleter pour décrire les différentes parties qui les composent, et après imaginer un dialogue entre un libraire et un lecteur qui veut acheter un livre. Vous allez désigner quelqu'un qui fera la description à toute la classe."

Constitution des groupes : hétérogènes de 5 élèves.

Présentation de la séance

Cette deuxième séance visait l'aisance des élèves dans la prise de parole, la construction des phrases correctes et l'expression de manière correcte, pour pouvoir décrire et nommer les différentes parties du livre. Dans un premier temps, l'enseignante a présenté aux élèves les illustrations utilisées comme support de cette séance (voir annexe 3C page L), ensuite elle a posé des questions à l'ensemble de la classe, les élèves ont répondu à ses questions collectivement pour découvrir ensemble le thème de la séance "le livre".

Dans un second temps, les élèves ont été répartis en groupes de cinq. L'enseignante a donné pour chaque groupe plusieurs livres : un roman, un manuel scolaire, un dictionnaire, une bande dessinée et un livre de spécialité (maths). Chaque groupe devait trouver les différentes parties de chaque livre pour pouvoir décrire un livre : la consigne était de feuilleter les documents, afin

de repérer les différentes parties du livre puis d'essayer de trouver, par une discussion dans le groupe, les noms de ces parties pour enfin faire une description du livre.

Le résultat des recherches devait être ensuite communiqué à l'ensemble de la classe, oralement et par le biais d'un rapporteur désigné par le groupe. Pendant la phase d'observation, l'enseignante a laissé les élèves travailler entre eux, puis elle est intervenue dans les groupes pour s'assurer que les élèves travaillent ensemble et pour relancer ceux qui sont bloqués sur un point.

▪ **Analyse des questions empiriques**

Question	C1		C1	
	Question empirique n° 1	Indicateur 1 taux de temps de parole des apprenants	56.66%	Indicateur 2 taux de temps de parole de l'enseignante
Question empirique n° 2	Indicateur 1 taux des interventions spontanées des apprenants	55%	Indicateur 2 taux des questions posées par l'enseignante	48.14%

Table 5 Analyse quantitative des deux questions empiriques en (C1) en deuxième séance

Lors de cette deuxième séance le temps de parole de l'enseignante a été de 5.5 minutes sur les 15 minutes enregistrées, alors que les cinq apprenants qui composent le groupe observé ont parlé pendant 8.5 minutes.

Si nous divisons ce temps par les cinq apprenants qui composent le groupe nous aurons un temps de parole de 1 minute et 42 secondes pour chaque apprenant (nous avons noté que les cinq élèves ont pris part dans les discussions). Pendant une minute, nous avons noté un moment de silence et cela pendant la mise en place des groupes.

En ce qui concerne les interventions spontanées des apprenants nous remarquons qu'elles représentent 55% de l'ensemble des interventions des apprenants soit 22 interventions sur les 40 enregistrées sont spontanées le reste des interventions a été produit en répondant aux questions des autres apprenants et celles de l'enseignante qui représentent 48.14% de l'ensemble des interventions de l'enseignante soit 13 interventions sont des questions sur l'ensemble de 27 interventions.

▪ **Analyse des compétences linguistiques**

Pour pouvoir s'intéresser aux compétences linguistiques des élèves nous avons enregistré cette séance (Annexe 2C pages XLIII-XLV).

Pour répondre aux questions de l'enseignante, les élèves ont utilisé des groupes de mots et cela durant la phase de la présentation collective des illustrations (Voir annexe 2C page XLIII,XLIV).

E : quel est le thème commun des illustrations

A1 : le livre

E : on dit imprimer ou bien

A2 : écrire

En parallèle, ils ont aussi eu recours aux phrases complètes, on a même eu une première réponse sous forme d'un paragraphe composé de plusieurs phrases lors de la présentation des réponses de chaque groupe.

A: le livre est un ensemble de feuilles imprimées + il y a plusieurs sortes de livres comme euh le manuel scolaire le roman la bande dessinée le dictionnaire les livres de spécialité comme les livres de maths euh par exemple la première page du livre s'appelle la couverture+ elle contient le nom de l'auteur le titre du livre le nom de l'édition ou de la collection -- euh dans la deuxième page on trouve -- le sommaire ou la table de matière qui présente les différentes parties du livre les chapitres numérotés + on trouve aussi dans certains livres des illustrations et des images qui nous aide à comprendre mieux le contenu du livre + dans les manuels scolaires on trouve des exercices pour comprendre mieux les cours -- dans la dernière page de certains livres comme le roman on trouve la biographie de l'écrivain qui contient la présentation de l'auteur comme sa date et lieu de naissance le résumé du livre sa date de parution et le prix du livre

La transcription des interventions du groupe représentatif, nous a permis de compter une dizaine de phrases simples qui sont construites selon le modèle sujet- verbe- complément. Trois d'entre elles sont mises à la forme interrogative. (Voir annexe 2C page XLV).

A1 : quel livre as-tu choisi

A2 : combien coûte-il

A3 : est ce que je peux les voir monsieur

Les élèves ont employé des phrases composées de deux propositions liées par :

-Une comparaison (Voir annexe 2C pages XLIV).

A1 : il y a plusieurs sortes de livres comme le manuel scolaire, le roman la bande dessinée et le dictionnaire

- Le pronom relatif "qui" (Voir annexe 2C pages XLIII).

A1 : on a un homme qui lit un journal

A2 : c'est une imprimante qui imprime les journaux

- La conjonction de coordination "et" (Voir annexe 2C pages XLIV et XLV).

A1 : je vois des livres et des personnes

A2 : je vais te proposer deux livres les misérables et notre dame de paris.

- La conjonction de coordination "ou"(Voir annexe 2C pages XLIV).

A1: dans la deuxième page on trouve le sommaire ou la table des matières

-Et un complément de but (Voir annexe 2C pages XLIV).

A: dans les manuels scolaires on trouve des exercices pour comprendre les cours

Nous avons noté que lors de cette séance que les élèves ont même utilisé les verbes d'opinion (Voir annexe 2C page XLV).

A1 : je pense que je vais prendre notre dame de paris

Le temps employé par les élèves est le présent de l'indicatif. (Voir annexe 2C page XLIV).

A1 : on trouve dans certains livres des illustrations

A2 : il y a plusieurs sortes de livres

Un apprenant a également utilisé l'impératif (Voir annexe 2C page XLV)

A: soyez la bienvenue

Et un autre apprenant a eu recours au passé composé deux fois (Voir annexe 2C page XLV).

A1 : qu'est ce que tu as choisi

A2 : tu as fait un bon choix

Un quatrième apprenant a utilisé le plus que parfait (Voir annexe 2C page XLV).

A1 : ce livre a été adapté en film et même en comédie musicale

Sur le plan lexical, on a constaté le réinvestissement de quelques mots qui n'ont pas été trouvés dans le dispositif collectif, notamment "collection", "ouvrage", "table des matières", "abréviation" "ordre alphabétique", certains verbes: "inciter","comprendre", "raconter" et enfin certains adjectifs "connu", "célèbre" et "riche"...(Voir annexe 2C page XLIVet XLV).

La distinction entre féminin et masculin semble également acquise.

De même, les propos des apprenants dénotent une bonne différenciation entre singulier et pluriel et tous les accords : sujet – verbe sont corrects en ce domaine.

Par ailleurs, sur le plan des verbes, nous avons constaté que les élèves ont su conjuguer deux verbes suivis correctement (Voir annexe 2C page XLV).

A1 : je vais te proposer deux titres

A2 : je pense que je vais prendre notre dame de paris

Par ailleurs, cette séance n'a entraîné aucune remarque concernant les compétences phonétiques des élèves.

Nous avons constaté enfin dans le dialogue produit par le groupe représentatif montre une certaine culture littéraire des élèves qui connaissent quelques livres

de Victor Hugo "les misérables" et "Notre Dame De Paris". Ils savent aussi que ce dernier a été adapté en film et en comédie musicale. (Voir annexe 2C page XLIV).

▪ Troisième séance

Objectifs et consigne.

Objectif : être capable de coopérer pour identifier le présent de l'impératif et son emploi.

Consigne : "Dans chaque groupe, vous allez essayer de trouver à partir de ce petit passage le temps employé, ses emplois et comment conjuguer les verbes dans ce temps. Vous allez désigner quelqu'un qui viendra présenter votre travail."

Constitution des groupes : hétérogènes de 5 élèves.

Présentation de la séance

Cette dernière séance avait également pour objectif l'aisance dans la prise de parole et l'identification d'une notion de conjugaison "le présent de l'impératif". Lors de cette séance, l'enseignante a réparti les élèves en groupes de cinq, ensuite elle a distribué le texte support (voir l'annexe 3C) à chaque groupe.

La première consigne était de lire et de comprendre le texte, afin de repérer son thème puis vint la deuxième consigne qui consistait à trouver, par une discussion dans le groupe, à quel temps sont conjugués les verbes. La dernière consigne était de conjuguer quelques verbes au présent de l'impératif. Chaque fois le résultat des recherches devait être communiqué à l'ensemble de la classe, oralement et par le biais d'un rapporteur désigné par le groupe. Pendant la phase d'observation, l'enseignante a d'abord laissé les élèves en autonomie, puis elle est intervenue dans les groupes pour expliquer aux élèves ce qu'ils n'ont pas bien compris. Enfin, chaque rapporteur a fait part des renseignements recueillis à l'ensemble de la classe.

▪ Analyse des questions empiriques

Question	C1	C1
----------	----	----

Question empirique n° 1	Indicateur 1 taux de temps de parole des apprenants	55.76%	Indicateur 2 taux de temps de parole de l'enseignante	40%
Question empirique n° 2	Indicateur 1 taux des interventions spontanées des apprenants	55.31%	Indicateur 2 taux des questions posées par l'enseignante	42.64%

Table 6 Analyse quantitative des deux questions empiriques en (C1) en troisième séance

L'enseignante au cours de la troisième séance a parlé pendant un peu plus du tiers du temps, soit 6 minutes sur les 15 minutes enregistrées. Les cinq apprenants qui composent le groupe observé ont parlé pendant un peu plus que la moitié du temps soit 8 minutes sur les 15 minutes. Si nous divisons les huit minutes qui représentent le temps de parole des apprenants par les cinq apprenants qui composent le groupe nous aurons un temps de parole de 1 minute et 36 secondes pour chaque apprenant (nous avons noté que les cinq élèves ont pris part dans les discussions). Pendant une minute, personne n'a parlé et cela pendant la mise en place des groupes. En ce qui concerne les interventions spontanées des apprenants nous remarquons qu'elles représentent 55.31% de l'ensemble des interventions des apprenants soit 52 interventions sur les 94 sont spontanées, le reste des interventions a été provoqué par les questions des autres apprenants et celles de l'enseignante qui représentent 42.64% de l'ensemble des interventions de l'enseignante soit 29 questions sur l'ensemble de ses 68 interventions.

▪ **Analyse des compétences linguistiques**

La transcription de cette dernière séance (Annexe 2C pages XLV- XLVII) a permis de s'intéresser, aux compétences linguistiques des élèves. Ces derniers ont utilisé des groupes de mots mais aussi par des phrases complètes pour répondre aux questions de l'enseignante.

Sur le plan syntaxique, les phrases prononcées par plusieurs apprenants sont correctes du point de vue syntaxique (Voir annexe 2C page XLV, XLVI).

A1 : dans ce texte il s'agit d'un homme âgé

A2 : il y a quatre verbes dans ce texte

A3 : il n y a pas de sujet dans les phrases

Durant cette séance, nous avons relevé 25 phrases construites selon le schéma sujet- verbe- complément. Parmi ces dernières, nous avons compté une phrase à la forme négative (Voir annexe 2C page XLVI)

A : il n y a pas de sujet

Et une phrase à la forme interro-négative (voir annexe 2C page XLVII).

A1: madame pourquoi on ne dit pas les lois

Quelques apprenants ont employé des phrases composées de deux propositions liées par :

-Le pronom relatif "qui" (Voir annexe 2C page XLV).

A1 : il s'agit d'un homme qui était cycliste et qui a de l'expérience

-La locution de condition (ou la conjonctive de temps) (Voir annexe 2C page XLVI).

A1 : quand on est dans un carrefour il faut y aller lentement

-La locution de cause "puisque" (Voir annexe 2C page XLVII).

A1 : puisque ce texte donne des conseils on utilise le mode impératif

-La locution impersonnelle "il faut" (Voir annexe 2C page XLVI).

A1 : il faut y aller lentement", A : "il faut faire le tour", "il faut faire le rond point

De même, les propos des apprenants dénotent une bonne différenciation entre singulier et pluriel. Sur un autre plan, tous les accords : sujet – verbe sont corrects en ce domaine. Par ailleurs, cette séance n'entraîne aucune remarque concernant les compétences phonétiques.

Le temps employé par les élèves est le présent de l'indicatif (Voir annexe 2C page XLV).

A1 : dans ce texte il s'agit d'un homme âgé

A2 : il y a quatre verbes dans ce texte

Mais il n'est pas le seul temps utilisé par les élèves puisqu'ils ont utilisé le présent de l'impératif car c'est l'objectif de cette séance (Voir annexe 2C pages XLVII).

A1 : aidez les pauvres

A2 : révisez bien vos leçons

A3 : respectez le règlement de l'établissement

Un apprenant a utilisé l'imparfait (Voir annexe 2C page XLV),

A : quelqu'un qui était cycliste

Deux autres apprenants ont utilisé le passé composé (Voir annexe 2C pages XLVII).

A1 : on a dit réviser bien

A2 : on a dit les lois de l'établissement

Sur le plan lexical, nous avons constaté le réinvestissement de quelques expressions intéressantes (Voir annexe 2C pages XLVI).

A1 : cédez le passage

A2 : quatre chemins

A3 : stop veut dire arrête

▪ **Rôle de l'enseignante dans la classe expérimentale**

En analysant les transcriptions des trois séances enseignées dans le dispositif expérimental, nous remarquons que le temps de parole de l'enseignante a diminué par rapport au dispositif collectif. Pour instaurer un climat propice à la production orale, l'enseignante a eu un rôle important à jouer. Elle a favorisé les interactions, en relançant les prises de paroles, en encourageant la circulation des idées et en émergeant de questionnements entre les élèves dans chaque groupe. Il a été important, que chaque prise de parole de chaque élève puisse être écoutée et mise en valeur par les autres élèves du même groupe car pour Simonpoli, J.F. parler s'apprend en parlant et toute prise de parole est un moyen d'exercer les outils langagiers que l'on est par ce biais. Il est rejoint en cela par Bruner, J. qui estime que l'on apprend à parler en parlant.

Durant les trois activités enseignées dans le dispositif expérimental, l'enseignante ne s'est pas contentée de poser seulement des questions. Elle a aussi, en fonction des objectifs définis au préalable, proposé aux élèves des situations pour déclencher les échanges entre les élèves (présenter un schéma, imaginer un dialogue sous forme d'un jeu de rôle, feuilleter des livres pour nommer ses parties et analyser un texte). Ces situations ont favorisé les interactions afin d'obtenir des réponses variées, longues et pertinentes pour mettre en place une diversité de points de vue. L'enseignante a incité chaque groupe à argumenter son point de vue et à ne pas se contenter d'accepter un simple avis. Il s'agissait en effet, de préférer l'originalité à la convergence des points de vue. A défaut d'atteindre ce résultat, l'un des objectifs a été de tenter de

faire dire à chaque groupe les mêmes choses que les autres mais de façon différente. Durant ces moments de conversation en petits groupes, l'enseignante a été sans cesse partagée entre le désir de laisser les élèves s'exprimer et l'envie d'approfondir le questionnement pour les amener à réfléchir encore plus. Cela a permis aux élèves de produire des phrases correctes et complètes.

3. Synthèse

Bilan des résultats quantitatifs dans les deux dispositifs

Question empirique n° 1

-Le temps de parole des apprenants est-il ou non le même dans les deux dispositifs ?

Séance 1 Compréhension orale d'un texte de lecture

Question empirique n° 1	C2		C1	
	Indicateur 1	taux de temps de parole des apprenants	37.50%	taux de temps de parole des apprenants
Indicateur 2	taux des interventions spontanées des apprenants	18.18%	taux des interventions spontanées des apprenants	50.16%

Table 7 Comparaison des résultats quantitative de la première question empirique en (C1) et (C2) en première séance

En comparant les résultats des deux dispositifs dans la première séance, nous remarquons que dans la classe expérimentale (C1) le temps de parole des apprenants s'est amélioré en quantité (51.48%) et en qualité (voir l'analyse de la compétence linguistique des élèves dans cette première séance) par rapport à celui du groupe contrôle (37.50%). Quant aux interventions spontanées des apprenants, elles ont été triplées en quantité et améliorées en qualité en classe expérimentale par rapport à celles de la classe de contrôle dans laquelle, les interventions spontanées ne sont pas nombreuses et elles sont la plus part du temps sous forme des groupes de mots plutôt que des phrases.

Séance 2 Expression orale

Question empirique n° 1	C2		C1	
	Indicateur 1	taux de temps de parole des apprenants	32.75%	taux de temps de parole des apprenants
Indicateur 2	taux des interventions	17.45%	taux des interventions	55%

	spontanées des élèves		spontanées des élèves	
--	-----------------------	--	-----------------------	--

Table 8 Comparaison des résultats quantitative de la première question empirique de (C1) et (C2) en deuxième séance

En comparant les résultats des deux dispositifs dans la deuxième séance, nous remarquons également que dans la classe expérimentale le temps de parole des apprenants est amélioré par rapport à celui du groupe contrôle, quant aux interventions spontanées des apprenants, elles se sont améliorées en quantité et en qualité en classe expérimentale par rapport à la classe de contrôle.

Séance 3 Présentation d'une notion de conjugaison

Question empirique n° 1	C2		C1	
Indicateur 1	taux de temps de parole des apprenants	25.92%	taux de temps de parole des apprenants	55.76%
Indicateur 2	taux des interventions spontanées des apprenants	18.86%	taux des interventions spontanées des apprenants	55.31%

Table 9 Comparaison des résultats quantitative de la première question empirique de (C1) et (C2) en troisième séance

La comparaison des résultats des deux dispositifs dans la dernière séance, montre que dans la classe expérimentale, les apprenants ont parlé pendant plus longtemps en groupes par rapport aux élèves de la classe de contrôle. Quant aux interventions spontanées des apprenants elles se sont développées en travaux de groupes par rapport à la classe entière.

Par conséquent, pour répondre à la question empirique n°1 nous pouvons dire que le temps de parole des apprenants en classe expérimentale et dans les trois activités s'est amélioré et peut être considéré comme supérieur à celui de la classe de contrôle

Question empirique n°2

- Le rôle de l'enseignante est-il ou non le même dans les deux dispositifs ?

Séance 1 Présentation de la compréhension orale d'un texte de lecture

Question empirique n° 2	C2		C1	
Indicateur 1	taux de temps de parole de l'enseignante	62.50%	taux de temps de parole de l'enseignante	47.33%
Indicateur 2	taux des questions	65.01%	taux des questions	47.12%

	posées par l'enseignante		posées par l'enseignante	
--	--------------------------	--	--------------------------	--

Table 10 Comparaison des résultats quantitative de la deuxième question empirique de (C1) et (C2) en première séance

En comparant les résultats des deux dispositifs dans la première séance, nous remarquons que dans la classe expérimentale où nous avons utilisé les travaux de groupes le temps de parole de l'enseignante a nettement diminué par rapport à celui de la classe de contrôle, quant au nombre des questions posées par l'enseignante, lui aussi a diminué en classe expérimentale par rapport à la classe de contrôle.

Séance 2 Expression orale

Question empirique n° 2	C2		C1	
Indicateur 1	taux de temps parole de l'enseignante	65.51%	taux de temps parole de l'enseignante	36.66%
Indicateur 2	taux des questions posées par l'enseignante	72.15%	taux des questions posées par l'enseignante	48.14%

Table 11 Comparaison des résultats quantitative de la deuxième question empirique de (C1) et (C2) en deuxième séance

Nous remarquons que dans la classe expérimentale le temps de parole de l'enseignante a aussi diminué par rapport à celui de la classe de contrôle. Le nombre des questions posées par l'enseignante, lui aussi a diminué en classe expérimentale par rapport à la classe de contrôle.

Séance 3 Présentation d'une notion de conjugaison

Question empirique n° 2	C2		C1	
Indicateur 1	taux de temps parole de l'enseignante	62.96%	taux de temps parole de l'enseignante	38.46%
Indicateur 2	taux des questions posées par l'enseignante	79.47%	taux des questions posées par l'enseignante	42.64%

Table 12 Comparaison des résultats quantitative de la deuxième question empirique de (C1) et (C2) en troisième séance

La comparaison des résultats des deux dispositifs dans la troisième séance montre que dans la classe expérimentale le temps de parole de l'enseignante a diminué en le comparant à celui de l'enseignement collectif, en ce qui concerne le

nombre des questions posées par l'enseignante, lui aussi a régressé en classe expérimentale par rapport à la classe de contrôle.

Pour répondre à la question empirique n°2 nous pouvons dire que le rôle de l'enseignante a changé : il est passé de celui qui fait et dirige tout le cours à travers un arsenal de questions dans la classe de contrôle à celui qui guide et oriente les élèves pour réaliser les différentes activités proposées dans la classe expérimentale.

Nous pouvons dire que les travaux en groupes ont permis d'améliorer le temps de parole des apprenants et en même temps ils ont permis de décentraliser le réseau de communication en multipliant les échanges entre les apprenants et en leur rendant la parole longtemps confisquée par l'enseignante.

▪ **Bilan des résultats qualitatifs dans les deux classes**

Si nous comparons les compétences linguistiques des élèves dans les deux dispositifs nous pouvons dire qu'au cours de l'enseignement collectif, les élèves ont eu tendance à répondre aux questions de l'enseignante avec des groupes de mots en utilisant un seul temps qui est le présent de l'indicatif. Alors qu'en travaux en groupes et grâce aux échanges entre les élèves, ils ont répondu plusieurs fois par des phrases complètes simples (affirmatives, négatives et même interrogatives) et même parfois complexes. Ils ont par ailleurs varié les temps utilisés (en plus du présent de l'indicatif, on a eu le passé composé, l'impératif et le plus que parfait), nous avons remarqué une certaine richesse du vocabulaire, l'emploi correct des conjonctions a été enrichi. Ces performances sont probablement le fruit du temps laissé aux apprenants pour s'exprimer et organiser ensemble les réponses. L'enseignante pour sa part, a eu plus de temps pour écouter ses élèves parler, les évaluer et les corriger. Par conséquent, nous pouvons dire que les travaux de groupes ont permis d'améliorer la compétence linguistique des apprenants qualitativement. Par ailleurs, nous devons dire que le travail de groupe a imposé nécessairement à l'enseignante une diminution du temps de sa parole. Le fait que les apprenants en groupes n'étaient plus sous le contrôle de l'enseignante d'où une plus grande liberté et abondance de parole. Ceci étant peut-être une explication du fait qu'en dispositif collectif les apprenants par crainte de la faute ne répondent que par des bouts de phrases.

Durant le trois séances enregistrées dans le dispositif expérimental, les élèves ont exprimé leurs idées librement. Chaque élève a participé à la discussion en groupe en apportant sa remarque, alors que dans la classe de contrôle, certains élèves sont restés silencieux.

Le travail de groupe a permis aux élèves les plus timides de s'exprimer librement (c'est une remarque qui a été faite par l'enseignante qui connaît mieux que nous ses élèves). Au cours de ces moments, les élèves ne devaient pas parler "comme le voudrait l'enseignante", il n'y avait pas de contrat didactique défini, si ce n'est de respecter les règles de prises de parole. Le fait que les élèves s'écoutaient les uns et les autres, que l'enseignante leur posait des questions et s'intéressait à leurs réponses, leur a permis de prendre confiance en eux et d'étoffer leurs propos. Les élèves de chaque groupe ont été motivés par l'idée de faire toujours mieux que les autres groupes. Malgré cela, chaque groupe s'est bien débrouillé pendant la présentation. Certes, certains ne parlaient pas très fort, mais à la fin des présentations de chaque groupe, nous avons vu à quel point les élèves étaient fiers d'y être arrivés.

Pour conserver la mise en oeuvre d'un parcours partagé entre la parole de l'enseignante et celle des apprenants, Parpette, C.¹ propose aux enseignants quelques pistes de travail sans oublier de remarquer que la parole dans une classe de langue n'est pas toujours un domaine simple sur lequel nous pouvons envisager des aménagements :

- Travailler à la prise de conscience du fonctionnement du discours enseignant et réfléchir à son impact sur la compréhension des élèves. Ce travail est important à appliquer avec les enseignants en activité, mais également avec les enseignants débutants lors de la formation initiale.
- Créer une nouvelle répartition de la parole dans la classe, qui diminuerait la parole enseignante au profit de la parole de l'élève.
- Envisager une répartition plus nette, plus délimitée entre la parole de l'enseignant et celle des élèves.

¹ Parpette, C. (2004), La parole de l'enseignant : richesse et complexité, journée départementale de l'accueil et de l'intégration des enfants nouvellement arrivés en France, Inspection Académique du Rhône, p.9

-Organiser dans la classe une parole élève davantage fondée sur l'échange d'informations et la concertation entre les élèves.

Conclusion

Au travers de cette modeste étude notre propos était de voir d'une part, si le travail de groupe peut jouer un rôle dans le développement des interactions verbales entre les apprenants et par la même permet d'améliorer leur compétence linguistique.

Les résultats de notre recherche montrent que le travail en groupe suscite l'expression orale des apprenants par les interactions verbales qu'il provoque. Il s'est révélé comme un des outils qui peuvent participer au développement des stratégies interactionnelles favorisant l'apprentissage linguistique.

Il n'en demeure pas moins que privilégier cette démarche d'enseignement a amené à reconsidérer le rôle de l'enseignant qui consiste désormais en une relation d'aide et de soutien en faveur des apprenants qui très tôt sont amenés à s'approprier les outils de l'estime de soi et des autres, à accepter leurs différences tant intellectuelles que sociales pour comprendre que la différence fait la force. Le travail de groupe restreint peut être efficace malgré toutes les difficultés que nous avons rencontré dans sa mise en place ; Il a non seulement favorisé la prise de parole de presque tous les élèves et surtout ceux qui sont timides et/ou ayant du mal à parler en grand groupe mais il a aussi augmenté leurs temps de parole.

Cette démarche d'enseignement qui semble très inconfortable pour certains enseignants, et cela pour plusieurs raisons :

- Le travail de préparation est des fois coûteux en temps
- La taille du groupe classe fait obstacle.
- L'hétérogénéité plus ou moins importante des niveaux individuels des élèves.
- La constitution des groupes (qui faire travailler avec qui ?)
- La différence des dynamiques dans les groupes (qui peut faire qu'un groupe fonctionne bien et qu'un autre fonctionne mal).

-Le fait que les besoins d'aide sont différents selon les groupes et l'avancée du travail dissemblable selon les groupes.

Les enseignants font remarquer que les produits des groupes sont d'inégale qualité, oubliant parfois que ces disparités peuvent être plus au moins compensées par la richesse des possibilités d'exploitation des travaux de groupes. Ce que nous pouvons souligner ce sont en fait les retombées sociales de ce dispositif qui répond aux finalités de l'institution scolaire : *"l'école a aussi pour fonction d'apprendre aux hommes à vivre ensemble, à pouvoir se parler et se comprendre, en dépit et à cause de leurs différences"*¹.

En plus de la classe, Le milieu peut jouer un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans le sens où si l'apprenant est entouré de personnes ne trouvant aucune utilité à apprendre une langue étrangère, il aura probablement la même conception. Si au contraire, il est issu d'un milieu plus ouvert, l'élève aura très envie d'apprendre cette langue.

De même pour l'enseignant qui en s'impliquant dans son enseignement et montrant de l'enthousiasme, il pourra à coup sûr communiquer aux élèves l'envie d'apprendre une langue étrangère.

La présente recherche est largement tributaire de divers éléments dont l'influence sur les résultats a engagé une synthèse sur ses limites.

Tout d'abord, nous sommes convaincus que la courte période d'expérimentation et le peu de recul de la classe expérimentale à l'égard de cette méthode sont des facteurs agissants sur les résultats recueillis.

Par conséquent, il est fort probable qu'une variation sensible des résultats pourrait être observée si le même dispositif d'observation devait être reconduit ultérieurement.

Dans le travail de groupe, l'élève n'a pas forcément conscience qu'il exerce ses compétences, mobilise ses connaissances et les met au service de l'activité. Ce point est particulièrement important à souligner : le travail de groupe constitue un précieux outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation mais nous

¹ Vanderpoorte, M. (2005). Travail de groupe ? Mémoire de IUFM de l'académie de Reims, Centre de Charleville Mézières, p 30.

ne pouvons pas espérer l'utiliser seul pour introduire de nouvelles notions ou un cours entier.

D'autre part, et puisque Bassis, H considère que l'essence de toute recherche créatrice consiste moins à trouver les réponses qu'à élaborer une grille de questionnement du réel, nous pouvons dire que le projet dans lequel nous nous sommes investis a permis de cerner avec plus de précision la complexité et la richesse des pratiques de l'oral dans une classe de langue. Si l'oral joue un rôle clé dans l'apprentissage de toute classe de langue, force est de constater que la prise de parole des élèves est rarement spontanée dans le dispositif collectif, par contre dans les pratiques interactives, le rôle de l'enseignant a consisté à donner la parole aux élèves pour les impliquer dans la construction du savoir.

Notre travail, est encore loin d'être achevé et complet car nous ne pouvons pas aborder tous les aspects de l'oral, des travaux de groupes et encore moins des interactions verbales.

Voilà ce qui clôt deux années de recherche...et comme c'est difficile de mettre un point final à une recherche, car finalement cette fin n'est qu'un point virgule ... en attente de la suite. Une question en appelant une autre, il semblerait intéressant d'associer à notre analyse les comportements non verbaux des élèves dans les travaux de groupes qui ont une part non négligeable à notre avis tout autant à leur description que les comportements verbaux. La question des finalités des interactions peut être aussi posée ; ce n'est pas tant le dispositif de classe que le contenu (l'intérêt) et l'enjeu du travail (ses objectifs) qui sont les moteurs des interactions ; cela veut dire que les élèves ne parlent que s'il y a matière à parler, à changer, à échanger, et à discuter.

Réfléchissant à une de ces pistes ultérieures de recherche qui peut être le sujet qu'on proposera en doctorat, un dicton nous vient à l'esprit : "*on entend pas l'arbre tomber, on entend la forêt pousser*"...

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES CONSULTÉS

- ASTOLFI, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : Coll. pédagogique. ESF éditeurs.
- ATLET, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Ed. PUF.
- BACHMANN, C. LINDENFELD, J. et SIMONIN, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier.
- BARLOW, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin.
- BARNIER, G. (2000). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Paris : l'Harmattan.
- BAYLON, C. (1991). *Sociolinguistique, Société, Langue et Discours*. Paris : Nathan Université.
- BAYLON, C. et MIGNOT, X. (1999). *La communication*. Paris : Editions Nathan.
- BRUNER, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Ed. Retz.
- CASTELLOTTI, V. (2001). (dir). *D'une langue à une autre : Pratiques et Représentations*. Paris : Coll. Dyalang.
- CHAMPY, P. & ETEVE, C. (2000) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université.
- CHARAUDEAU, P et MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris. Seuil.
- CHISS, J-L. DAVID, J. REUTER, Y. (2005). *Didactique du français, fondements d'une discipline*. Bruxelles: De Boek.
- CUQ, J-P. (2003). (Ed). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle. Cle International.

- DEBANC, GC et PLANE, S.** (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Coll. Hatier Pédagogie.
- FLORIN, A.** (1995). *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ed. Ellipses.
- GALISSON, R. et COSTE, D.** (1976). *Dictionnaire de la Didactique des Langues*. Paris : Hachette.
- GIRARD, D.** (1985). *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.
- GROUPE FRANCAIS D'EDUCATION NOUVELLE.** (1982). *Agir ensemble à l'école, aujourd'hui la pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale.
- JAKOBSON, R.** (1963). *Linguistique et poétique. Essai de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C.** (1990). *Les interactions verbales Approche interactionnelle et structure des conversations tome1*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C.** (1996). *La conversation*. Paris : Edition du Seuil.
- KRAMSH, C.** (1983). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Ed. Crédif. Hatier/Didier.
- MARC, E. GARCIA-LOCQUENEUX. J, ARRIVE, J-Y.** (2001). *Guide des méthodes et pratiques en formation*. Paris : Ed. Retz,
- MARTINEZ, P.** (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. Coll. que sais-je ?
- MAURER, B.** (2001). *Une didactique de l'oral : Du primaire au lycée*. Paris : Editions Bertrand-Lacoste. Coll. Parcours didactiques.
- MEIRIEU, P.** (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF éditeur
- MEIRIEU, P.** (1987). *Outils pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe ? Tome 2*. Lyon : Collection Formation. Ed. Chronique sociale.
- MOIRAND, S.** (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette. Coll. F.
- PERRENOUD, P.** (1994). "La communication en classe : onze dilemmes", Cahiers pédagogiques n° 326.

- POPCHER, L.** (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.
- REY, A. TOMI, M. HORDE, T. TANET, C.** (1998). *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert*. Paris : tome1.
- SCHIFFLER, L.** (1984). *Pour un enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier
- VIAL, J.** (1975). *Vers une pédagogie de la personne*. Paris : PUF.
- VION, R.** (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.
- WATZLAWICK, P. HELMICK-BEAVEN, J. JAKSON, D.** (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Ed. Du Seuil, Coll. Points Essais.

REVUES CONSULTEES

- BESSE, H.** (1985). "Enseigner la compétence de communication". *Le Français Dans le Monde*, N°153.
- BUCHETON, D.** (1996). "L'art du mélange. Interactions : dialoguer, communiquer. L'art du mélange." *Le Français Aujourd'hui*. Paris : Ed. Armand Colin, n°113.
- COURTILLON, J.** (1980). "Que deviendra de la notion de progression". *Le Français Dans le Monde*. n°123. Paris : CLE International.
- DUPUIS, M.** (2001). "Donner la parole aux élèves sans donner de la voix", *Le Monde de l'Education*, Paris : PUF, n°224.
- FERHANI, FF.** (2006). Algérie, "L'enseignement à la lumière de la réforme" *le Français Aujourd'hui*. Former au français au dans le Maghreb. n°154. Paris : Armand Colin.
- HYMES, D.** (1988). "L'ethnographie de la communication et le F.L.E". *Cahiers Pédagogiques*, n° 257, Paris : Ed. CRAP.
- PANTANELLA, R.** (1999). "Le travail de groupe comment faire pour que ça marche ? " *Cahiers Pédagogiques* n°356, Paris : Ed. CRAP.

ARTICLES ET MÉMOIRES CONSULTES

- AUGER, N.** (2003). "Interactions verbales : langage et métalangage d'une socialisation culturelle" in actes du Colloque " La didactique des langues face aux

cultures linguistiques et éducatives " (Université Paris III , du 12 au 14 décembre 2002).

-PARPETTE, C. (2004). La parole de l'enseignant : richesse et complexité, journée départementale de l'accueil et de l'intégration des enfants nouvellement arrivés en France, Inspection Académique du Rhône.

-PEKAREK, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives". Edition Aile N°12 Mis en ligne le : 16 décembre 2005 Disponible sur : <http://aile.revues.org/document934.html>

-PERRENOUD, P. (1994). La communication en classe, onze dilemmes, in Cahiers pédagogiques, n°326, p13-18.

Disponible sur :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/terachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html

-PERRENOUD, P. (1988). A propos de l'oral, disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html1

-PERRENOUD, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral In Wirthner, M. Martin, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, disponible sur: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_10.rtf

-VANDERPOORTE, M. (2005). Travail de groupe ? Mémoire de IUFM de l'académie de Reims, Centre de Charleville Mézières.

-Documents officiels

-Algérie (2000) Le discours de Monsieur Bouteflika au palais des nations, Alger, disponible sur : www.el-mouradia.dz.

-Algérie (2003), Document d'accompagnement du programme de la deuxième année moyenne (français).

-Algérie (2003), Programme de la deuxième année moyenne (français), Commission Nationale Des Programmes.

-Conseil de l'Europe (1998). "Les langues vivantes, apprendre, enseigner, évaluer". Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier

Annexes

1 Présentation des enquêtes

A- Présentation du questionnaire des enseignants

Questionnaire destiné aux enseignants

Identification

Etablissement.....	
Femme <input type="checkbox"/>	homme <input type="checkbox"/>
Nombre d'années d'expérience - Moins de 5 ans..... <input type="checkbox"/>	
- De 5 à 10 ans..... <input type="checkbox"/>	
- Plus de 10 ans..... <input type="checkbox"/>	
Formation initiale	
I.T.E <input type="checkbox"/>	
Licence <input type="checkbox"/>	
Formation continue	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>

-Pour chaque question veuillez SVP, mettre un X dans la case qui convient à votre réponse. Merci

1-Aimez-vous votre métier ?

-Oui.....

- non.....

2-Comment trouvez-vous le métier d'enseignant ?

-facile.....

-difficile.....

3- Si votre réponse est difficile, qu'est qui le rend ainsi ? (Plusieurs croix possible)

-Effectif des élèves.....

-Volume horaire.....

-Programmes surchargés.....

-Niveau bas des élèves.....

-La formation insuffisante.....

-Autre

4-Pour préparer votre enseignement, travaillez-vous avec un ou des collègues ?

-Oui.....

-non.....

5-Si votre réponse est oui veuillez préciser SVP (plusieurs croix possible)

- partage de matériel.....
- partage d'idées.....
- partage de pratiques.....

6-Les nouveaux programmes du FLE (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème}) sont : (plusieurs réponses possibles)

- Attrayants.....
- Pratiques.....
- Sans intérêt.....
- Mauvais.....

7-Avez-vous suivi une formation continue ou complémentaire concernant les nouveaux programmes ?

- Oui.....
- non.....

8-Utilisez-vous les documents qui accompagnent les programmes (documents d'accompagnement) :

- Oui.....
- non.....

9-Pensez- vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française ?

- Oui.....
- non.....

10-Vos apprenants éprouvent t-ils des difficultés en :

- compréhension.....
- lecture.....
- expression orale.....
- expression Ecrite.....

11-Est-ce que le volume horaire consacré à l'oral (autant qu'objet d'enseignement) est suffisant ?

- Oui.....
- Non.....

12-Pensez-vous qu'en classe de langue, l'oral doit être une priorité par rapport à la grammaire, l'orthographe et la lecture ?

- Oui.....
- Non.....

13-Est-ce que vos apprenants interagissent avec vous pendant les cours ?

- Oui.....
- Non.....

14-Si c'est oui ils sont combien à interagir :

- Majorité.....
- Minorité.....
- Moitié de la classe.....

15-Dans quelle activité vos apprenants interagissent le plus :

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

Lecture.....

16-Selon vous, pourquoi les apprenants ne prennent pas souvent part dans les interactions :

- manque de motivation.....
- Raisons psychologiques (timidité, trac, peur de commettre des erreurs en plein public).....
- Il ne savent pas parler.....
- Autres.....

17-Quelle est l'interaction prédominante en classe :

Professeur/apprenant.....

Apprenants/apprenants.....

Apprenants/manuel.....

18-Est ce que le travail en groupe figure dans le programme officiel ?

-Oui.....

-Non.....

19-Le pratiquez-vous réellement en classe comme une stratégie d'enseignement ?

Oui.....

-Non.....

20-Si votre réponse est "non" pourquoi ?

.....
.....

21- Selon vous comment peut-on améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE dans notre pays ?

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

Merci pour votre collaboration

B- Présentation du questionnaire des apprenants

Questionnaire destiné aux apprenants

Identification :

Etablissement	
Fille <input type="checkbox"/>	Garçon <input type="checkbox"/>
Age.....	
Profession de mes parents	
Père	Mère.....
Nombre des frères.....	Nombre des sœurs....

-Pour chaque question mets un X dans la case qui convient à ta réponse. Merci.

1- Quelles sont les matières que tu préférées ? (Classes ces matières de la plus importante à la moins importante) utilises des chiffres de 1 à 6

- arabe.....
- maths.....
- français.....
- histoire géographie.....
- anglais.....
- animation (dessin, musique).....

2- Pourquoi préfères-tu l a matière1 ?

La matière 1 :

- est facile à assimiler.....
- est importante et utile.....
- a un coefficient important au BEM.....
- est motivante.....
- Le professeur de cette matière nous l'enseigne bien

3-Regardes-tu des émissions françaises ?

- Oui.....
- Non.....

4-Pourquoi les regardes-tu ?

- Pour apprendre/ comprendre mieux le français.....
- Elles sont très intéressantes.....

5-Parles-tu la langue française chez toi ?

- toujours.....
- jamais.....

-des fois.....

6-Avec qui préfères-tu travailler en cours de français ?

-Avec mon professeur.....

-Avec mes camarades.....

7- Peux-tu travailler sans la présence de ton enseignant ?

- Oui.....

-Non.....

8- Participes-tu en cours de français ?

- Oui.....

-Non.....

9-Si la réponse est non pourquoi ?

-je ne sais parler en français.....

-je n'aime parler en français.....

Autre.....

10- Comprends-tu toujours ce que ton professeur te demande de faire

- Oui.....

-Non.....

-des fois.....

11-Pourquoi apprends-tu la langue française ?

Pour parler bien cette langue...

Pour écrire bien cette langue.....

Les deux.....

Autre.....

12- Est-ce que tu préfères travailler en groupe, ou en classe toute entière

Travailler en groupe.....

Travailler en classe toute entière.....

13- Trouves-tu qu'on travaille trop souvent en groupe pas assez ou juste ce qu'il faut

-Souvent.....

- Pas assez.....

-Juste ce qu'il faut.....

Merci pour ton aide

Annexe 2 Transcription des entretiens et des séances enseignées en (C1) et (C2)

Conventions de transcription du "GARS" : Le Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe dirigé par Claire Blanche-Benveniste

Conventions générales :

+	pause courte
- -	pause moyenne
- - -	pause longue
///	Interruption assez longue du discours
X	symbole pour une syllabe incompréhensible
XXX	suite de syllabes incompréhensibles
<u>oui</u>	énoncés qui se chevauchent (chaque énoncé est souligné)
<u>d'accord</u>	

/d'accord, d'abord/	multi-transcription, alternance auditive
/ces, ses/	
/d'accord, Ø /	hésitation entre une écoute et rien
Il(s) chante (nt)	alternances orthographiques
d'accord ¹	appel de note pour souligner, en bas de page, faits de prononciation, de prosodie ou de débit; gestes, rires, bruits, événements de la situation.

Conventions particulières :

V:	allongement de voyelle
C	consonne syllabique prononcée avec /□/, /avek□ /
aller à	liaison remarquable : aller à Paris
est. à	absence de liaison, remarquable : c'est. à lui

Annexe 2 A- Transcription de l'entretien avec une enseignante de français

E euh rencontrez-vous des difficultés dans l'enseignement du fle

E2 oui je rencontre des difficultés

E lesquelles

E2 premièrement le programme est trop ambitieux ceux sont des programmes trop ambitieux les informations données ne sont pas conformes à notre vie de tous les jours et à notre quotidien + aussi les élèves arrivent presque sans aucun niveau et ils se retrouvent avec des textes très difficiles

E d'accord les nouveaux programmes du fle de première année deuxième année troisième année et quatrième année sont à votre avis attrayants pratiques sans intérêt ou mauvais

E2 non ils ne sont pas mauvais non non ils ne sont pas mauvais au contraire euh attrayants oui ils sont attrayants

E pourquoi

E2 dans leurs présentations même l'illustration la présentation ils sont attrayants motivants

E avez vous suivi une formation continue ou complémentaire concernant les nouveaux programmes

E2 non les nouveaux programmes aucune formation continue on se rencontre une fois par mois au niveau de lite pour nous dire voila c'est -- pour qu'on nous lise une partie du programme dont nous avons déjà une copie et c'est tout parce que lorsqu'on applique le programme on était pas impliqué on nous a rien demandé

E utilisez-vous les documents qui accompagnent les programmes c'est-à-dire les documents d'accompagnement

E2 et bien oui bien sûr parce que c'est le programme parce que c'est le programme le document de l'élève ça c'est un outil de travail ce n'est pas le programme le programme est dans les documents

E pensez- vous que vos apprenants s'intéressent à la langue française

E2 ils euh pourraient s'intéresser je dis pourraient euh pourraient au conditionnel s'ils avaient une base parce que quand même ceux sont des enfants intelligents nous n'avons pas d'enfants idiots au contraire ils sont XX et intelligents ils peuvent s'intéresser à toute langue

E d'accord combien d'heure est consacré à l'oral autant qu'objet d'apprentissage

E2 dans chaque séquence nous avons une heure

E c'est-à-dire une heure pour chaque séquence--douze heures contient une heure d'oral

E2 une heure d'oral proprement dit

E proprement dit voilà

E2 ou l'élève s'exprime ce n'est pas le professeur qui est là à papoter le tout

E est ce que ce volume est suffisant à votre avis

E2 non c'est très insuffisant parce que attention il ne faut pas oublier qu'on est dans le cadre du fle très bien

E croyez-vous qu'en classe de langue l'oral doit être une priorité par rapport à la grammaire l'orthographe et la lecture

E2 absolument parce que c'est la finalité de tout + l'oral est la finalité lorsque je parle je fais de la grammaire je fais de la conjugaison je fais attention aux accords je fais attention euh à la concordance des temps à tout donc l'oral c'est une synthèse de tout ce que j'ai appris

E d'accord et c'est ce que se passe réellement en classe

E2 c'est ce qui se passe réellement en classe sauf que nous avons un français trop cassé ce n'est pas de leur faute ce n'est pas de leur faute euh j'aurais préféré qu'il y ait des questions euh une heure d'élocution tout simplement où l'élève parle pour faire parler au moins toute la classe oui toute la classe oui déjà pour une classe de quarante neuf élèves XXX

E est-ce que vos apprenants interagissent avec vous pendant les cours

E2 non ils sont en général passifs ils sont passifs ce n'est pas de leur faute je défends toujours les élèves

E selon vous pourquoi les apprenants ne prennent t-ils pas souvent part dans les interactions

E2 euh parce que ils sont désintéressés vu que toutes les informations les dépassent dépassent leurs niveaux voilà c'est pour cela ils ne réagissent pas

E est ce que vous pratiquez le travail de groupes euh en classe

E2 non les élèves sont trop nombreux

E pourquoi

E2 parce que je n'ai aucun résultat satisfaisant au contraire cela me XXX une grosse pagaille et que euh justement ces élèves sont trop nombreux trop nombreux il y a l'effectif et que lorsque j'ai douze groupes je ne peux pas donner deux minutes à chaque groupe je ne peux pas m'intéresser à chaque groupe ne XX que trois minutes d'orientation qu'est ce que tu as fait fais voir fais voir non recommence ce n'est pas comme cela + je ne peux pas ils sont trop nombreux

E et pourtant ce dispositif figure est recommandé dans le programme officiel

E2 oui cela figure dans le programme officiel ah non mais je te dis une chose la classe c'est une autre réalité la classe est une autre réalité---

E selon vous comment on peut améliorer l'enseignement du fle

E2 oui on peut l'améliorer

E comment

E2 on peut améliorer premièrement en créant des classes normales pour que humainement possible un professeur peut euh les surveiller ne X que les surveiller les regarder ou bien les connaître deuxièmement alléger les programmes ou tout simplement recevoir des élèves ayant au moins un niveau + nos élèves arrivent sans niveau + sinon créer des classes par niveaux

E j'aimerais bien avoir votre avis sur ces nouveaux concepts la pédagogie du projet l'approche par compétence l'approche communicative

E2 bon euh bon d'abord on va commencer par la première la pédagogie du projet personnellement je /pars parle/ d'un avis personnel cela fait quatre ans que cela roule euh je trouve qu'elle a apporté quand même quelque informations aux élèves elle a impliqué les élèves parce qu'on a euh elle se divise en six enfin en trois parties bien distinctes on a l'oral on a les exercices de langue et on a l'expression écrite c'est-à-dire la finalité euh avec l'outil pédagogique qui est le manuel de l'élève cela motive un peu l'élève à travailler la pédagogie du projet

E donc vous trouvez que les heures consacrées à l'oral sont limitées

E2 ah oui justement elles sont très limitées on aurait on souhaiterait qu'il y ait un peu plus de temps consacré à l'oral à faire parler les élèves parce que l'oral c'est faire parler les élèves voilà euh justement ils sont motivés lorsqu'il y a une illustration non ils sont motivés euh même quelques fois ils le pensent en arabe et le euh bon et puis ils le traduisent en français dans un français cassé c'est sûr un français cassé mais ils le disent quand même voilà justement au primaire euh je souhaiterais parce que moi j'ai fait le primaire je souhaiterais que l'instituteur fasse parler l'élève à partir d'une image si le support est audiovisuel cela serait encore mieux

E les compétences

E2 bon on a oral et écrit on a oral et écrit que cela soit à l'oral ou à l'écrit on a des blocages vis à vis des élèves on a des blocages euh et je retourne à mon idée initiale l'élève ne peut pas être motivé parce qu'il n'a pas de niveau l'élève répondrait l'élève s'impliquerait lorsqu'il comprend quelque chose s'il ne comprend rien -- il ne peut pas

E c'est-à-dire euh il faut il faut faire tout le travail au niveau l'école primaire

E2 au niveau l'école primaire du moins si on veut XXX travailler en première année qu'ils choisissent des thèmes abordables

A la formation des enseignants

E2 peut être la formation des enseignants XXX il faut aimer ça ah non il faut aimer il ne faut pas penser à la poste au chèque il faut penser aux élèves si on pense aux élèves on travaille avec les élèves

E dans ce cas là il faut parler du partage des idées des matériels et des pratiques entre les enseignants

E2 oui justement je travaille avec une collègue sur cela
E comment trouvez-vous le métier d'enseignant facile difficile
E2 je le trouve difficile
E pourquoi
E2 vu les moyens mis à la disposition du professeur notamment les classes surchargées les emplois du temps surchargés et encore plus que cela on vous impose un programme
E est ce qu'on vous a sollicité pour l'élaboration des programmes
E2 aucune considération j'aimerais bien qu'on considère mon opinion mon avis pour ce qui est bien aux élèves de la ville de tiaret et lorsqu'on conçoit des livres au niveau de l'imprimerie nationale euh qu'on comprenne que par exemple qu'on a des choses propre à l'algérie et lorsqu'il parlent de régions qu'ils parlent des régions en algérie car on a de très belles régions
E vos apprenants éprouvent des difficultés en compréhension lecture expression orale expression écrite
E2 non essentiellement en compréhension ils ne comprennent pas il y a la volonté de vouloir travailler mais ils ne comprennent pas parce que ce qui est demandé c'est trop demandé à des élèves + l'élève de première année il a douze ans il ne peut pas comprendre tout cela euh à douze ans est ce qu'un élève un algérien des hauts plateaux peut comprendre le: présent de narration le présent de vérité générale le présent euh momentané le présent du futur proche et le présent du passé récent impossible impossible il ne peut pas concevoir tout ça dans son cerveau de douze ans
E à votre avis il faut simplifier les contenus
E2 il faut absolument simplifier simplifier
E merci madame

Annexe 2 B- L'entretien avec un apprenant de français

Entretien réalisé à la fin du dispositif d'observation

E allez on commence euh quel âge as-tu
A treize ans
E treize ans d'accord euh quel est la profession de ton père
A il travaille dans une direction
E une direction c'est un fonctionnaire oui et ta maman elle fait quoi
A médecin
E combien de frères et sœurs as-tu
A j'ai deux sœurs et un frère
E deux sœurs et un frère + quelles sont tes matières préférées
A français anglais arabe et maths
E pourquoi tu as mis français en première position
A l'enseignant de cette matière nous l'enseigne bien
E d'accord lis-tu des textes en langue française hors de la classe tu lis des textes des textes en langue française
A oui
E quel genre
A des récits pour enfants
E regardes-tu des émissions euh française la une la deux la six
A non je regarde les chaînes de dessins animées XX
E pourquoi tu regardes euh ces émissions pour apprendre la langue française ou parce que elles sont intéressantes
A elles sont intéressantes
E elles sont intéressantes d'accord parles-tu le français chez toi avec tes parents tes frères et tes sœurs
A oui je parle le français
E tu parles toujours jamais des fois
A des fois
E des fois est ce que ton professeur de français utilise la langue arabe pour expliquer les cours en classe

A non

E souhaites-tu qu'il utilise la langue arabe de temps en temps pour mieux expliquer les cours

A non

E pourquoi

A je ne euh ce professeur fait euh c'est un professeur de français /il on/ n'a pas le droit de faire des leçons en arabe

E d'accord juste expliquer expliquer les mots difficiles ou +

A non non pour apprendre la langue il faut la parler

E d'accord avec qui préfères-tu travailler en cours de français avec ton professeur ou avec tes camarades

A avec mon professeur

E avec votre professeur pourquoi

A car mon professeur a toujours plus d'informations que mes camarades

E dans les travaux de groupes préfères-tu travailler avec tes amies des élèves qui ont le même niveau que toi ou avec n'importe qui

A je peux travailler avec n'importe qui à condition ce n'est pas seulement moi qui travaille mais c'est tout le monde qui participe au travail

E trouves-tu que le travail de groupe a causé beaucoup de bruit en classe

A non car chaque groupe voulait être le meilleur donc on n'avait pas beaucoup de temps pour savoir s'il y avait du bruit ou non

E d'accord est-ce que tu trouves que tu as compris mieux quand tu as travaillé en groupe

A oui quelques fois

E quelques fois d'accord est-ce que tu trouves que c'est plus efficace de travailler en groupe que de travailler tout seul ou en classe entière

A des fois oui

E pourquoi

A le travail de groupe est plus efficace car je gagne du temps et je peux faire plusieurs activités mais des fois je préfère travailler toute seule et avec mon professeur

E est-ce que tu as osé parler plus et participer plus quand tu travaillais en groupe

A oui car les leçons qu'on a fait étaient très intéressantes surtout l'eau et le livre

E d'accord euh qu'est ce que t'a rapporté le travail en groupe tout ce qu'on a fait durant ma présence dans votre classe

A euh beaucoup d'informations et j'ai parlé plus avec mes camarades

E euh quand ton professeur te fait travailler tu trouves que c'est bien de faire cela en groupe ou tu préfères être tout seul

E en groupe

A pourquoi

E chacun de nous a proposé une idée et ensemble on a pu faire le travail vite et bien

E euh dans votre classe trouves-tu qu'on travaille en groupe souvent pas assez ou juste ce qu'il faut

A pas assez

E pas assez d'accord pas assez euh quoi encore euh euh quand tu tu auras ton bac quel métier aimerais-tu exercer

A je ne sais pas encore

E d'accord euh quelle langue aimerais-tu utiliser à la fac

A français anglais

E comment tu trouves l'expérience des travaux de groupes qu'on a appliqué dans la classe positive ou négative

A positive

E pourquoi

A parce que dans chaque groupe le nombre des élèves n'est pas important on comprend bien la leçon on a beaucoup d'informations et on parle plus

E en français

A oui

E merci

A merci

Annexe 2 C- Transcription des trois activités enseignées en (C2)

-La transcription de la première séance

Compréhension orale du texte de lecture intitulé "l'eau"

E alors avant d'entamer la lecture on avait donné des informations sur l'eau qu'est ce que vous pouvez me dire sur l'eau + A

A l'eau est vitale

E euh l'eau est vitale bien A

A l'eau est + est est -- la vie

E l'eau c'est la vie c'est bien encore oui

A l'eau c'est la source de la vie

E l'eau est la source de la vie c'est très important que veut dire l'eau est la source de la vie A X X

A + est indispensable

E elle est indispensable cela veut dire

A on ne peut pas vivre XXX

E A

A on ne peut pas viv sans --- sans. eau

E sans

A sans elle sans boire

E sans eau + parle plus parle plus fort A

A on ne peut pas vi sans boire

E on ne peut pas

A vivre

E on ne peut pas vivre sans boire on ne peut pas vivre sans eau est ce que l'eau /serve sert/ seulement à boire

A non

E à quoi /serve sert/ elle alors lève la main A

A madame

E oui A

A à manger

E à manger pour préparer la nourriture

A laver

A à se laver

E à se laver +

A madame

E A

A ménagers

E pour les travaux

A ménagers

E ménagers parce que c'est pour le nettoyage

A pour laver les vêtements

E laver nos vêtements

A roser les plantes

A j'arrose les plantes

E arroser les plantes on ne dit pas XX on dit arroser pour qu'elles

A poussent

E pour qu'elles poussent très bien pour qu'elles grandissent donc l'eau voilà et +donc l'eau est un élément vital bien où est ce qu'on trouve l'eau où est-ce qu'on trouve l'eau où trouve t-on l'eau A
A -- dans notre corps
E dans notre corps très bien encore A
A dans les fleuves
E dans les fleuves très bien A encore euh A
A dans les océans
E dans les océans très bien où est ce qu'on trouve l'eau A
A dans les ascades
E les
A les ascades
E les ascades
A cascades
E ferme le livre mais où se trouvent les cascades -- où on trouve les cascades
A la nature
E où on trouve les cascades
A dans les montagnes
E dans les montagnes c'est-à-dire c'est des fleuves euh c'est des fleuves la cascade c'est de l'eau c'est dans les fleuves bien
A madame
E oui
A les lacs
E dans les lacs très bien comment est appelée notre planète A
A la planète bleue
E qui est la planète bleue
A la terre
E la terre est la planète bleue
A parce que il y a
E parce que
A parce qu'il y a soixante et onze pour cent d'eau
E très bien il y a soixante et onze pour cent d'eau
A et vingt neuf
E le reste c'est de la terre c'est facile de faire la soustraction maintenant il y a une chose + quel est le pourcentage d'eau dans notre corps + a peu près est ce que + combien pensez-vous A quel est le pourcentage d'eau dans le corps de l'être humain combien A
A soixante quinze
E soixante quinze c'est beaucoup trop
A cinquante
E un peu plus
A quarante
E bein cela veut dire qu'on est entrain de jouer - - qui a l'information
A + cinquante six + cinquante neuf
E nous avons soixante cinq pour cent d'eau dans notre corps X tout est constitué d'eau donc il y a soixante cinq pour cent dans notre corps bien alors puisque cette eau comme vous avez dit elle est vitale elle est source de vie euh elle est indispensable elle se trouve dans la terre elle se trouve dans le corps humain où est ce que se trouve aussi cette eau dans la terre dans le corps humain
A XXX aussi
E enlève la main + A
A dans le corps de l'animal
E dans le corps des animaux encore où est ce qu'on peut trouver cette eau encore A
A dans les plantes
E dans les plantes encore où est ce qu'on peut trouver cette eau
A madame madame dans les fruits
E les fruits et légumes /est, et/ important encore où est ce qu'on peut trouver cette eau:
A dans l'air
E dans
A dans l'air
E dans l'air on peut aussi la trouver dans l'air bien -- à l'état

A liquide euh gazeux

E dans l'air et c'est ce qu'on va voir aujourd'hui alors vous prenez votre livre en page cinquante six et on fait une lecture silencieuse pendant quelques minutes¹ /// allez on s'arrête --bien avant + qui a fait fait l'image du + qui a fait l'image du texte

A --- l'eau

E j'ai dit l'image du texte allez on commence par faire l'image du texte euh on fait l'image avant la lecture XX n'attendez pas que je vous le dise allez l'image du texte première chose

A le titre l'eau

E le titre l'eau deuxième chose

A cascade alimantant

E non non non non non non non

A l'auteur

A l'auteur

A la la source

E d'abord

A l'auteur

E l'auteur attention qu'est ce que tu racontes A l'auteur est ce qu'il y a l'auteur

A non madame

E il n y a pas d'auteur allez troisième A

A la source

A cours extrait du manuel scolaire de physique

E très bien voilà la source quatrième

A madame madame

E quatrième A

A combien il y a des paragraphes

E combien il y a de paragraphes combien

A trois paragraphes

E comment je sais qu'il y a trois paragraphes

A --- il y a XXX

A parce que il y a les sous titres

E parce qu'il y a des sous titres bien et cinquième cinquième

A à quel temps XXX

E j'aimerais entendre une seule voix

A à quel temps sont les verbes

E et à quel temps sont-ils

A au présent de l'indicatif

E au présent de l'indicatif + voilà l'image du texte A il faut faire l'image du texte avant de faire la lecture cela va t'aider à faire la lecture cela va t'aider à la comprendre un peu mieux + bien + donc + euh voilà allez on commence on commence à lire A on commence à lire tout le monde suit

A l'eau + les trois états de l'eau l'eau est partout présente sur la terre c'est un liquide dans les océans les lacs les fleuves les nappes souterraines dans le dans le langage courant le mot eau désigne² l'eau /et est/ l'état liquide

E ah attend le mot eau + désigne + désigne bien

A l'eau /est et/ l'état liquide c'est un solide dans la calotte

A polaire

E tsou tsou tsou calotte

A dans la calotte polaire les glaciers

E ah ah ah ah ah ah

A les glaciers

A les glaciers la neige la grêle l'eau /et est/ l'état solide est. appelée glace c'est un gaz invisible

A gazeux

A gaz

E gaz

AA oui madame

E oui

¹ Les élèves font une lecture silencieuse pendant quelques minutes

² L'élève a lu le verbe "désigne" au lieu de "désigne"

A c'est un gaz invisible dans l'atmosphère -- l'eau /et est/ l'état gazeux
A à
E et
A à
E à l'état
A à l'état gazeux est. appelée vapeur d'eau
E bien mais attention euh tu as oublié un peu les points A tu n'es pas arrêté au points il faut s'arrêter allez A on recommence
A X recommence
E oui
A l'eau + les trois. états de l'eau l'eau est partout présente sur la terre c'est un liquide dans les. océans
E non la liaison
A dans les océans dans les océans les lacs les fleuves les nappes souterraines
E non les nappes souterraines
A souterraines dans le langage euh courant le mot eau désigne l'eau à l'état liquide c'est un solide dans la calotte polaire les glaciers la neige la grêle
E non il y a un point après la grêle alors
A la grêle + l'eau à l'état solide est. appelée glace c'est un gaz invisible dans l'atmosphère
l'atmosphère l'eau à l'état gazeux est. appelée vapeur d'eau
E bien mais attention il y a de toutes petites fautes de liaison + et les points bien sûr c'est important bien sûr la ponctuation est très importante bien alors on nous dit que + où se trouve l'eau regardez la première phrase A
A l'eau se trouve partout XX
E où
A sur la terre XX
E dans le premier paragraphe alors lis-moi correctement l'eau se trouve partout
A l'eau est partout présent sur la terre
E qu'est ce que tu as dit présente féminin donc l'eau est au masculin ou au féminin
A féminin
A on dit une eau
E une eau très bien l'eau est un nom féminin regardez qu'est ce qu'on dit l'eau est partout
A présente
E présente
A elle
E féminin très bien alors + où est ce qu'on trouve cette eau où se trouve cette eau où est ce qu'on la trouve
A par tout sur la terre
E enlève la main ça y est partout sur la terre mais où exactement A
A les océans les lacs les fleuves les nappes souterraines
A liquide
E les nappes souterraines c'est de l'eau
A liquide
E quand entend eau -- on sait -- liquide
E quand on entend eau très bien on sait que c'est liquide
A et on peut en bouillir
E qu'on peut
A en bouillir
E bouillir pas seulement bouillir on peut l'utiliser partout
E bien souterraine donnez moi un mot de la même famille que souterraine
A terrain
E terrain encore
A terre la terre
E c'est un mot de la même famille que la terre donc l'eau se trouve comme on a avant
A sous la terre
E pas sous la terre non
A sur la terre
E bon sur la terre ça y est on a vu les fleuves les océans et la deuxième partie se trouve

A sous sur dans

E dans la terre l'eau se trouve dans la terre bien sûr bien donc + allez euh deuxième les changements euh d'état de l'eau les changements d'états de l'eau allez A

A les changements d'état de l'eau la solidification de l'eau placée au congélateur se transforme en glace elle se so+difie elle se solidifie on dit aussi qu'elle en congèle

E qu'elle se congèle A

A congèle on appelle solidification le passage de l'état liquide à l'état solide

E à l'état solide très bien

A madame

E donc avant de continuer la solidification réfléchissez donnez-moi le verbe

E la

A solidXX

E enlève la main et on me donne la solidification allez A

A solidifier

E solidifier

A solide

E c'est un mot de la même famille solide assiez-vous¹ on continue + alors² /// alors donc reprenons le verbe c'est le verbe

A solidifier

E c'est le verbe solidifier que veut dire solidifier

A solide

E alors réfléchissez réfléchissez une minute A est absent³/// bien alors solidifier que veut dire solidifier

A madame madame madame

E qui peut m'expliquez A

A congeler

E congeler

A madame madame

E ou bien

A transformer solide

E transformer en solide + rendre +

A solide

E comment je fais pour solidifier l'eau + enlève la main + quelle expér + comment je fais pour solidifier l'eau + oui

A en X

E en

A congélateur

A madame madame on baisse on baisse la température

E cela veut dire quoi on met de l'eau où

A au congélateur

E ne parlez pas en même temps

A on met l'eau dans la congélateur

E dans le congélateur on met de l'eau dans le congélateur +quand l'eau se transforme qu'est ce qu'elle devient

A /en glace glace/

E de la glace donc ce phénomène passer de l'eau à la glace c'est la solidification

E donc ici qu'est qu'on est en train de faire à solidification le mot qu'est ce qu'on est en train de faire un peu plus bas

A XX

E non non regardez il y a la solidification les les quatre ou cinq lignes qui sont un peu plus bas qu'est ce qu'on euh essaye de faire on nous +

A décrire

E pas décrire non on nous explique le mot solidification oui ou non

¹ Le directeur entre en classe.

² Le cours a été interrompu car le directeur a parlé à l'enseignant.

³ Un adjoint de l'éducation fait passer la feuille d'absence donc l'enseignant interrompe le cours à nouveau.

A de l'état liquide à l'état solide

E bien sûr de l'état liquide à l'état solide bien sûr allez A continue tout le monde suit

A b b la fusion + un glaçon flottant sur l'eau colorée contenue dans un verre se transforme en liquide au bout d'un certain temps il fond on appelle fusion le passage de l'état solide à l'état liquide

E bien dans ce petit paragraphe par rapport au premier solidification fusion c'est quoi

A le contraire

E très bien A c'est le contraire solidification c'est rendre

A une chose liquide à solide

E de l'état liquide à l'état solide et la fusion

A de l'état solide à l'état liquide

E donc c'est le contraire quelle est l'expérience c'est-à-dire de la fusion qu'est ce qu'on prend

A madame

E qu'est ce qu'on prend

A un verre d'eau

E un verre d'eau qu'est qu'on met dedans

A euh la glace

E un glaçon pas X la glace que va t-il se passer X

A il fond

E il va

A fondre

E fondre bien ah j'ai oublié de vous demander le verbe + on l'a donné

A fonder

E non fondre c'est le verbe fondre

A troisième groupe

E c'est le verbe fondre donc le glaçon va fondre donc ça c'est justement c'est la fusion c'est le contraire de euh liquéfier c'est la fusion bien allez A continue

A la vaporisation la vaporisation un peu d'eau placée dans une soucoupe disparaît peu à peu elle se vaporise on dit aussi qu'elle s'évapore on appelle vaporisation le passage de l'état liquide à l'état gazeux

E très bien donc la vaporisation allez donner moi le verbe A

A vapor

A vaporiser

A madame madame madame

A un mot de la même famille

E et bien tout à l'heure les mots de la même famille je veux le verbe maintenant A

A vaporiser

E vaporiser non

A vaporiser

E vaporiser bien sûr c'est le verbe vaporiser les mots de la même famille

A vapeur

E vapeur allez encore un mot de la même famille

A vaporisaX

E vaporisateur

E vaporisateur vous avez vu le vaporisateur quand vous allez chez la coiffeuse elle met de l'eau et elle euh --

A oui

A l'évaporation

A aussi on l'utilise à arroser les plantes

E pour arroser certaines plantes oui on arrose certaines plantes bien alors donc -- quel est ce phénomène donc on a vu de la solidification on a vu la fusion maintenant on va voir -- euh la vaporisation comment est ce que + bon on a vu du liquide au solide du solide au liquide et maintenant et maintenant

A du liquide à l'état gazeux

A à l'état liquide à l'état gazeux

E de l'état liquide à l'état gazeux XX il se transforme en gaz très bien dites-moi euh l'eau se transforme en gaz -- il faut qu'il y ait un élément quand il fait

A chaud

E c'est la chaleur bien

A le soleil

E le soX bon tu vas un peu plus vite que moi dites-moi les mers les lacs les fleuves s'évaporent en quelle saison

A l'été

E en été

A oui

E pourquoi

A parce que il y a beaucoup de soleil il fait chaud--

E parce qu'il fait chaud XXX¹ alors parce qu'il fait chaud bien sûr à l'action de la chaleur mais même l'être humain quand il fait chaud qu'est ce qu'il nous arrive A

A transpire on transpire

E on transpire XX mais dites-moi euh on va rester dans le euh on va rester dans euh + la vaporisation donc l'eau se transforme de la vapeur en eau qu'est ce qu'elle rencontre pour se transformer en eau la vapeur

A le froid

E le froid très bien quand l'eau rencontre quelque chose /le de/ froid pas seulement les nuages les nuages c'est tout à l'heure donc elle va redevenir eau par exemple donc on est là XX si on était resté ici nous qu'est-ce qu'on est en train de faire

A respirer

E respirer on respire on expire dans la respir quand on expire est ce qu'il y a de l'eau qui sort

A oui

E oui à l'état

A vapeur gazeux

E mais si cette eau euh + va + la vitre + froide

A oui madame

E si l'eau au contact de la vitre qu'est ce que comment va-t-elle se transformer

A en liquide des gouttelettes

E les gouttelettes ça sera de l'eau si jamais on met la main ça sera de l'eau mais l'expérience qui est sur le livre c'est de mettre euh de l'eau dans une casserole que va faire l'eau

A il va + bouillir

E et qu'est ce qu'on met dessus +

A un couvercle

E un couvercle ou bien

A la main

E la main mais froide froide euh je + on la met bien haut alors qu'est ce qui va se passer

A elle se transforme en XX

E elle se transforme en état liquide en eau on aura encore en eau bien allez on continue la conden: la condensation allez bien A

A la condensation la vapeur d'eau présente dans l'atmoX

A l'atmosphère

A l'atmosphère

E oh oh l'atmosphère

A l'atmosphère² se transforme en fines goutte + gouttelettes

E gouttelettes + oui

A d'eau au contact de la paroi froide du verre elle se liquéfié

E elle se liquéfie

A elle se liquéfie dans le langage courant on dit qu'elle se condense en se dépose en se déposant ces gouttelettes forment de la buX

E de la buée

A de la buée on appelle condensation le passage de l'état gazeux euh à l'état liquide

E bein je croie qu'on a déjà anticiper ça c'est-à-dire on a vu en même temps la vaporisation et la condensation + bien + donc -- euh dites-moi + comment s'appelle un texte comme ça + comment s'appelle ce texte -- c'est un

A document

¹ L'enseignant s'adresse à un élève puis tout le monde se met à rire.

² L'élève rit en lisant ce mot.

E c'est un document très bien un documentaire un documentaire c'est bien c'est un documentaire que nous donne un documentaire

A madame madame madame

E euh il est destiné à + faire quoi + A

A il nous donne des informations

E il nous donne des informations très bien

A explique

A il nous explique très bien alors

A il enrichit

E ce document quel est le type alors c'est un document écrit ça c'est un texte quel est le type de ce texte enlève la main -- bien qu'est ce qu'on fait dans ce texte il y a deux choses + qu'est ce qu'on fait dans ce texte qu'est ce que nous fait --

A madame

E oui

A exXX¹

E non

A madame madame madame madame

E oui

A explicatif

E il est explicatif très bien + qu'est-ce que nous explique dans ce texte

A l'eau

E pas l'eau

A les trois /états étapes/ de l'eau

E enlève la main enlève la main

A les /états étapes/ de l'eau

E les /états étapes/ de l'eau pas les états les transformations de l'eau toutes les étapes de transformation euh remarque certes c'est les états de transformation de l'eau bien et en même temps qu'est ce qu'on fait on nous explique bien en même temps

A on nous /donne décrit/

E on nous décrit très bien donc c'est le type descriptif on /fait faisait/ toujours la description nous sommes en euh c'est la deuxième année toute la deuxième année est en description mais à visée cette description A on explique aussi bien et euh comment comment on appelle ces petits paragraphes avec a b c à quoi ils vous font penser

A parties

E non ce n'est pas des parties puisqu'ils expliquent

A paragraphes

E c'est pas des paragraphes qu'est-ce qu'ils font + ceux sont des

A définissX

E ceux sont des définitions bien sûr ceux sont des définitions vous savez très bien qu'en XX à quoi sert une définition

A à explicX le mot

E à l'explication bien sûr donc c'est une définition très bien alors qui peut me:: --- allez on va répondre encore aux questions pour voir si on a bien compris le texte bien alors quels sont -- quels sont les trois états de l'eau allez enlève la main quels sont les trois états de l'eau A

A madame madame

E A

A gaz X

E ah non fais moi une phrase

A les trois états: s les trois états de l'eau sont+ gaz liquide solide

E très bien gaz liquide solide bien est ce qu'on peut faire de euh -- est ce qu'il y a des transformations d'un état à un autre

A oui il y a des transformations d'un état à un autre

E des changements très bien quelle est la première étapes est ce que quelqu'un peut me donner un état de transformation A

A liquide à l'état solide

E du liquide à l'état solide comment on l'appelle du liquide à l'état solide A

¹ Les élèves rient en entendant ce mot.

A solidification

E la solidification on n'oublie pas le déterminant c'est un nom A bien qui peut me donner une deuxième transformation

A madame madame

A la fusion

E la fusion

A de l'état solide à liquide

E très bien la fusion de l'état solide à l'état liquide allez encore encore une troisième encore A

A madame madame

E allez encore encore troisième encore A

A la vaporisation

E oui

A liquide à vapeur à gaz

E à l'état gazeux très bien et la dernière et la dernière allez A

A de gazeux à XX

E mais donne-moi le nom d'abord la

A la condensation

E condensation oui: tu as du mal à prononcer répète A + tu peux lire + tu peux lire

A de l'état gazon

E gazeux pas gazon

A gazeux à l'état liquide

E bon elle est en train de rire allez quelqu'un d'autre à sa place

A madame madame madame madame

E allez A

A à l'état gazeux à l'état liquide

E de l'état gazeux

A de l'état gazeux à l'état à l'état liquide le condensation

E le ou la

A la la condensation

A féminin

E la condensation bien sûr c'est un nom féminin quel est le verbe la condensation

A /condécer condenser/

E condenser très bien c'est le verbe condenser bien donc regarder la première regarder la page cinquante sept la première question en page cinquante sept + très bien alors euh vous avez avec c'est ce qu'on appelle une situation A de communication alors en répondant à ces questions nous allons résumer comprendre tout le texte bien --- alors A

A madame on n'a pas termine terminé la troisième partie

E oui mais jusque là je crois ah en fait on verra il nous reste les illustrations allez euh A quand on dit retrouve la situation de communication bon qui écrit il n'y a pas d'auteur comment s'appelle ce texte A

A c'est un texte -- documentaire

E très bien c'est un texte documentaire à qui est t-il destiné il est pour qui ce texte

A il est /à pour/ nous

E enlève la main il est pour qui cette ce euh + documentaire A

A il est pour l'eau

E non à qui s'adresse à qui s'adresse on parle avec l'eau

A non pour nous

E pour nous cela veut dire qui

A qui le lit le texte

E comment on appelle les gens les personnes /qui que/ lisent /le les/ /texte textes/ ils sont des

A lecteurs

E lecteur bien + lecteur un lecteur c'est quelqu'un qui lit donc ce documentaire qui écrit + bon c'est un documentaire pour qui pour les lecteurs + que dit t-il qu'est ce qu'il y a dans ce euh que dit-il

A des informations

E enlève la main

A il nous donne des informations

E avant de dire + il nous donne des informations sur euh sur

A sur l'eau

E sur l'eau mais plus précisément

A sur l'état les trois états + définitions + changement---

A sur les transformations + les changements + les définitions

E sur les transformations de l'eau d'un état à un autre et pourquoi euh il nous euh dit ces transformations il nous donne ces transformations d'un état et un autre à un autre

A pour informer

E pour nous informer très bien

A pour nous /donne donner/ des informations

E pour nous donner des informations très bien pour nous expliquer très bien donc

A des renseignements

E donc maintenant pas des renseignements des informations

A il nous. enrichi avec

E il nous enrichi de avec les --

A les définitions informations

E les informations c'est des choses que vous n'allez pas oublier bien regardez la première image de la page cinquante six + alors dites-moi ce qu'on voit dans la première image

A madame la glace

E cinquante six pas cinquante sept allez A qu'est ce que tu vois sur la première image

A je vois dans dans la première image une cascade

E une cascade

A alimentant un bassin

E c'est de l'eau à quel état

A liquide

E enlève la main + A

A liquide et gazeux

E liquide et --

A gazeux

E et gazeux -- bein oui il peut y avoir euh -- bien sûr à l'état liquide et gazeux il a tout à fait raison allez la page cinquante sept la page + cinquante sept la première image

A solide

E non ne lisez pas dites-moi plutôt ce que vous voyez

A madame madame

A les gaz

E regardez bien

A l'eau à l'état solide solide c'est la neige la glace à l'état

E à l'état

A solide

E solide c'est la

A neige

E c'est la neige non c'est écrit glace mais c'est de la neige regardez bien

A il y a des montagnes

E bien sûr c'est de la neige et la troisième XX la troisième la troisième

A madame madame

E oui

A l'eau à l'état vapeur nuages

E l'eau à l'état de vapeur

A c'est les nuages

E c'est les nuages

-La transcription de la deuxième séance

Expression orale "le livre"

E /bien bon/ qu'est ce que vous aimez faire à part l'école + en dehors de l'école + que faites-vous + il faut dire la vérité qu'est ce que vous faites + vous avez fini l'école vous sortez vous n'avez plus de travail pas d'exercices + que faites-vous allez euh A

A du sport

E on répond par une phrase A

A quand on sort on fait du sport
 E je + parle de toi A
 A quand je sors de l'école j'aime faire du sport
 E très bien /puis qui/ encore oui A
 A quand je sors de l'école je lis
 E tu lis +bien les autres que faites + vous tout le monde fait quelque chose -- qui est ce qui joue
 levez la main -- /lève très/ bien A voilà il joue qu'est ce que tu XX A
 A XXX
 E on t'entends pas A un peu plus fort
 A quand je sors de l'école je joue
 E je joue + très bien encore qu'est-ce que vous faites -- A qu'est ce que tu fais -- dis-moi la vérité
 A je regarde la télé
 E je regarde la télé très bien A XXX de voir ça + A qu'est ce que tu fais
 A je regarde la télé
 E tu regardes la télé + euh tu regardes tout ou bien vous choisissez ce que vous regardez
 A non je choisi
 E ah ah ah ah ah A qu'est-ce que tu fais en dehors de l'école
 A j'écoute de la musique
 E tu écoutes de la musique tu aimes toute la musique A non un peu mais tu écoutes + A + tu
 écoutes donne-moi une phrase
 A quand je sors de la l'école j'écoute de la musique
 E j'écoute de la musique qui s'est qui fait autre chose euh il y a alors + à part A qui fait du sport
 qui fait du sport aussi + A qu'est ce que tu fais qu'est ce que tu pratiques A
 A / la natation l'équitation/
 E je pratique
 A je pratique la /natation équitation/
 E très bien tous les jours
 A non
 E combien de fois + par semaine
 A trois fois par semaine
 E trois fois par semaine c'est bien A
 A je joue le ballon
 E au ballon quel + jeu + quel + sport le ballon il y a beaucoup de sport dans un ballon--
 A le basket
 E le basket tu es dans un clu:b euh A
 A non
 E non bien il faut XX dedans alors vous savez que + euh on peut faire beaucoup de choses en
 dehors de l'école+ ceux qui regardent la télé est-ce qu'il vous arrive de regarder un documentaire
 A oui oui
 E bon quelque fois toujours souvent allez enlève la main quelques fois toujours souvent
 A quelques fois
 E quelques fois très bien
 A souvent
 E souvent très bien
 A quelques fois
 E quelques fois quels sont les documentaires qui vous intéresse
 A les animaux
 E non on fait une phrase on fait une phrase A alors
 A je regarde les documentaires¹ sur les animaux
 E je vois + les animaux et les autres qu'est ce que vous regardez
 A j'aime voir des documentaires de + la nature
 E sur la nature très bien alors sur les animaux sur la nature donc il y a plein de documentaires
 pourquoi regarde t-on un documentaire on a vu un documentaire cela fait deux jours c'était--
 pourquoi on a regardé ce documentaire + d'abord il parlait sur quoi sur quoi parlait t-il enlève la
 main
 A le documentaire parle de l'ours blanc

¹ Les élèves se mettent à rire car l'élève n'a pas bien prononcé le mot "documentaire".

E de l'ours blanc comment il s'appelle aussi on a dit ours blanc ou bien A
A l'ours euh polaire
E c'est l'ours polaire très bien
A parce que il vit au pôle
E au pôle
A nord
E au pôle nord très bien mais pourquoi on regarde un documentaire qu'est ce que + qu'est ce qu'on gagne à regarder un documentaire c'est pourquoi
A des infoXX
E donc ah ah ah enlève la main + A
A gagner des informations
E on gagne des informations à la place du verbe gagner A qu'est ce que je peux dire quand on regarde un documentaire on a
A ---
E A
A quand on regarde un documentaire on obtient des informations
E on obtient des informations très bien ceux sont des informations est ce qu'il y a seulement le documentaire pour nous donner des informations qu'est-ce qu'il y a aussi pour nous donner des informations est ce qu'il y a seulement les documentaires --A tu ne vois pas
E non + A ne voie pas A
A madame le livre
E le livre très bien alors que peut nous donner un livre + il y a beaucoup de choses que peut nous donner un livre --- A que peut nous donner un livre
A on donne de /nouveaux nouvelles/ informations
E de nouvelles informations ou bien ou bien
A des explications
E des explications ou bien
A des informations importantes
E très importantes ou bien seulement --- non le + le plaisir de lire il peut nous donner du plaisir de la lecture de lire très bien alors est-ce que nous utilisons beaucoup le livre en classe + est ce que nous utilisons beaucoup le livre oui A
A oui nous utilisons beaucoup le livre
E nous utilisons beaucoup le livre alors ça s'appelle celui-ci celui que vous avez devant vous s'appelle un manuel scolaire c'est un manuel c'est un manuel scolaire bien alors on va voir tout ce qui se rapporte au manuel scolaire allez on ouvre son livre en page soixante quatre¹ --- bien alors observez pendant quelques minutes observez ce qu'il y a en page soixante quatre et soixante cinq regardez XXX on observe pendant quelques minutes² /// bien alors on va observer la première image de la page soixante quatre que voit-on sur toutes ces images quelle est quelle est la chose qu'on voit le plus ou bien euh + sur chaque image on voit une même chose sur chaque image A
A c'est le livre
E c'est le livre on voit le livre + regardez-moi ce + regardez sur la première illustration que voit-t-on sur la première illustration que voyez-vous sur la première illustration qu'est ce qu'on voit ici qu'est ce qu'il y a
A madame
E oui A
A un homme qui lit le journal
E un homme qui lit le journal très bien c'est un homme qui lit le journal la deuxième illustration - la deuxième illustration A qu'est-ce qu'on voit
A c'est c'est une machine qui qui imprime imprime le journal
E très bien c'est la machine qui imprime c'est un très joli verbe imprime que veut dire imprime
A imprimer quelque chose + écrire
E écrire c'est la machine qui écrit bien c'est la machine qui imprime le journal pourquoi l'appelle t-on journal pourquoi l'appelle t-on ah enlève la main A
A parce qu'il apparaît
E il paraît paraît

¹ Les élèves ouvrent leurs livres à la page demandée par l'enseignant.

² Les élèves observent les illustrations en page soixante cinq.

A toujours
E tous les jours très bien donc
A pour nous donner des informations X nouvelles
E pour nous donner les informations tous les jours comment on dit les informations de tous les jours à part jour un autre mot + que vous connaissez /les des/ informations
A quotidiennes
E très bien des informations quotidiennes tous les jours la troisième la troisième illustration oui
A
A un enfant qui lit le livre
E un + un livre un enfant qui lit un livre qu'est ce que tu as dit A
A bouquine
E il bouquine que veut dire bouquine
A lire
E je préfère dire lire que bouquine bien quels sont les livres qu'on peut lire quels sont les différents livres qu'on peut lire qu'est qu'il y a comme livre par exemple qu'est qu'il y a comme livre
A un bouquin
E c'est un livre + quelles quelles sortes de livre nous trouvons
A manuel scolaire
E le manuel scolaire encore
A le dictionnaire
E le dictionnaire très bien
A le récit
E euh c'est
A l'histoire
E euh les je préfère qu'elle me dise récit ça y est parce que vous savez les livres les récits cela c'est les types les types
A les histoires
E ça y est on vient de le dire
A euh le volume
E un volume est un -- gros /est et/ un livre bien euh la bande dessinée tu voulais dire cela A
A oui
E dommage la bande dessinée + la bande dessinée est un livre + est ce que vous aimez les bandes dessinées
A oui madame
E c'est sûr qu'est qu'il y a beaucoup sur la bande dessinée
A des images
E les images et comment sont ces images --
A dessinées
E et bien ça y est on a dit les dessins
A colorées
E colorées bien sûr elles sont en couleur c'est la bande dessinée au lieu de dire bande dessinée qu'est ce que je dis diminutif
A bd
E la bd très bien c'est la bd bien alors donc il y a un enfant qui lit un livre bien allez en en quatrième illustration quatrième + illustration qu'est ce qu'on voit A
A on voit une bibliothèque
E on voit une bibliothèque très bien + qu'est ce qu'une bibliothèque
A les livres
E enlève la main + enlève la main alors A qu'est que tu viens de me dire
A dans la bibliothèque il y a des livres
E dans une bibliothèque très bien il y a /des les/ livres il y a beaucoup de livres regardez un petit peu ici¹ euh à votre droite regardez c'est une
A bibliothèque
E bibliothèque allez euh bibliothèque donnez-moi il y a deux sens de bibliothèque alors quel est le verbe-- alors attention c'est

¹ Les élèves ont fait le cours ce jour là à la bibliothèque de l'école.

A ranger

E alors donnez-moi la phrase on range

A les livre à

E dans dans

A dans la bibliothèque

E dans la bibliothèque maintenant il y a un autre sens qui est là + aussi la bibliothèque qu'est ce qu'on /fait prend/ dans une bibliothèque

A on prend des livres

E on prend des livres

A on lit

E on lit

A on les regarde + on les admire

E mais pas regarder + non regarder c'est + c'est cela regarder

A oui madame les XX

E ah feuilleter très bien feuilleter veut dire tourner les

A feuilles

E feuilles mot de la même famille que feuille feuilleter c'est le verbe c'est le verbe bien donc on voit une bibliothèque c'est aussi un endroit où on peut travailler regardez vos camarades derrière qu'est ce qu'ils font

A ils travaillent

E /Ils Ø/ travaillent donc c'est aussi un endroit /où Ø/ je peux prendre un livre pour me documenter et travailler

A et après on le /rend rendre/

E et après le rendre bien sûr donc cela peut être aussi un lieu de travail

A madame aussi il y a la librairie

E ah tout à l'heure on va parler de librairie pas tout de suite + bien alors + regardons maintenant la page observons la page disons ce qu'il y a dans la page soixante cinq la page soixante cinq alors qu'est ce qu'on trouve à la page qu'est ce qu'il y a soixante cinq l'illustration de la page soixante cinq A

A il y a une bibliothèque

E il y a une bibliothèque bien A qu'est que je trouve dans cette bibliothèque

A je trouve --- des livres

E je trouve + bien je trouve dans la bibliothèque des livres est ce que c'est les mêmes livres que nous trouvons à la bibliothèque

A non non XX

E allez A

A ils sont différents

E ils sont différents je peux prendre je peux avoir beaucoup de livres différents pardon dans cette bibliothèque bien allez voyons maintenant regardez ici¹ /// nous allons décrire un livre bon c'est n'importe lequel cela peut être le votre ça peut être le manuel scolaire on va décrire un livre alors si je dois décrire le livre regardez que comprend t-il --

A le livre est un ensemble de feuilles

E le livre très bien est un ensemble de feuilles mais les feuilles comment

A imprimées

E imprimées A très bien alors reprends A

A le livres c'est un +

E est un

A est un ensemble de feuilles imprimées

E très bien est un ensemble de feuilles imprimées très bien encore qu'est qu'il y a qu'est ce qu'il y a enlève la main --- enlève la main oui A

A couverture

E il y a

A il y a couvertXX

E A plus fort A plus fort il y a une couverture alors il y a une couverture c'est une couverture comment

A solide solide

¹ Un adjoint d'éducation vient de rentrer dans la salle pour convoquer un élève.

E pas solide donnez-moi la qualité on regarde par ici A -- on regarde on nous donne la qualité c'est
A glacée

E glacée non /il elle/ n'est pas /glacé glacée/ comment ça s'appelle ce papier cartonné très bien
voilà donc c'est une il y a une couverture + cartonnée il y a une couverture cartonnée --- ensuite
donc nous avons une couverture cartonnée il y a des feuilles imprimées très bien on regarde bien
son manuel est ce qu'il y a seulement qu'est ce qu'il y a sur les feuilles

A madame

E A

A le livre est une affaire machine

E le livre est une +

A affaire machine

E affaire machine + qu'est ce que cela veut dire --- qu'est ce que cela veut dire

A XXX

E ah très bien c'est une machine qui imprime le livre tout à l'heure nous allons parler de
comment on confectionne un livre + pour le moment on est dans la description A

A il y a des images

E il y a des images ou bien

A des illustrations

E il y a des illustrations très bien qu'est ce qu'il y a aussi vous regardez votre livre qu'est ce qu'il y
a sur votre livre A qu'est ce qu'il y a + qu'est ce que tu vois --- ça y est on a vu les images A

A des textes

E il y a des textes très bien il y a des textes alors les illustrations les images les textes

A il y a des questions

E il y a des questions

A des exercices

E des exercices très bien ça c'est le manuel scolaire -- ceux sont des exercices alors vous choisissez
est ce que le manuel scolaire -- est ce que c'est un livre/// alors qui peut me dire ce qu'on trouve
sur votre manuel scolaire qu'est qu'il y a

A madame

E oui A

A il y a des textes

E il y a des textes encore

A questions

E des questions

A des gravures

E des gravures

A des images

E des images

A des textes

E ça y est des textes

A un ensemble de feuilles

E c'est un + bon allez c'est un ensemble de feuilles

A imprimées

E imprimées c'est ce qu'on voit comment on appelle ce genre de photos comment on appelle

A illustrations

E non pas illustrations comment on appelle ça c'est un vous le faites aussi en science un schéma
très bien voilà c'est un schéma c'est un schéma on a aussi des schémas on a des textes dans les
textes dans les textes par exemple comme le texte qu'on a vu + sur l'eau qu'est ce qu'il y a qu'est
ce qu'il y a le texte sur l'eau il y a le texte et après

A des images

E il y a des images il y a un paragraphe qu'est ce qu'il y a des

A XXX

A il y a des sous titres

E il y a des sous titres avant qu'il y ait des sous titres qu'est ce qu'il y a d'abord

A /le les/ /titre titres/

E le titre et des

A sous titres

E et des sous titres très bien bon là c'est votre manuel scolaire si je prends par exemple un autre livre bon ça aussi c'est un manuel bon -- normalement qui écrit un livre comment s'appelle la personne enlève la main comment s'appelle la personne qui écrit un livre

A l'auteur

E bien c'est un auteur ou bien il y a un autre nom ou bien A

A écrivain

E c'est un écrivain très bien

A c'est un mot que de la même famille que écrire

E c'est un mot de la même famille que écrire très bien c'est un écrivain donc normalement qu'est ce que je trouve sur la première page d'un livre -- la première page d'un livre qu'est ce que je trouve normalement il y a -- sur la couverture qu'est ce qu'il y a sur la couverture

A le nom de

E non avant avant le nom avant le nom il y a

A le titre

E il y a le titre très bien --- il y a le titre du livre qu'est ce qu'il y a aussi -- ici en bas qu'est qu'il y a

A année

E non avant --

A le nom de

E le nom de l'auteur bien sûr il y a le titre il y a le nom de l'auteur très bien alors -- ensuite quelques fois qu'est ce qu'on trouve

A le sommaire

E ah avant avant avant + alors qu'est ce qu'on trouve quelques fois qu'est ce qu'on trouve quelques fois

A /des Ø/ dessins

E enlève la main alors il y a le titre il y a l'auteur et qu'est ce qu'on trouve aussi + une

A les images

E enlève la main enlève la main qu'est ce qu'on trouve oui A

A on peut trouver une image

E on peut trouver une. image pas tout le temps pas tout le temps A

A on peut trouver le nom du livre

E ça y est c'est le titre ça s'appelle euh -- ça s'appelle un titre donc + très bien maintenant + mais il y a aussi autre chose autre chose sur -- euh la première page il y a aussi autre chose -- comment on appelle ça comment on appelle ça

A la source

E c'est la source très bien mais non ce n'est pas tout à fait la source mais comment on appelle cela --- enlève la main

A la place

E non pas la place

A où est ce qu'il est

E alors non non j'écoute une seule élève ou un seul élève + A qu'est ce que tu veux dire

A où est ce qu'il est imprimé

E où est ce qu'il a été imprimé très bien bien voilà comment on appelle ça

A l'édition

E l'édition très bien c'est l'édition c'est l'édition où est ce qu'il a été imprimé attention ce n'est pas la source la source c'est tout le livre c'est tout le volume je peux dire le volume je peux dire livre bien donc c'est l'édition très bien si j'ouvre maintenant en première page --- alors en première page si je lis ici l'édition c'est qui

A Larousse

E c'est Larousse très bien alors c'est la première page + donc il y a

A on trouve

E il y a l'édition il y a aussi le nom il y a aussi le nom de l'auteur bon c'est petit on le voit pas très bien il y a aussi le nom de l'auteur mais il y a aussi autre chose ---

E le programme

E ah le programme comment on appelle ça

A somX

E le

A sommaire

E le sommaire très bien que veut dire le sommaire votre camarade vient de dire le programme en première page + qu'est ce que je peux dire on n'appelle pas ça le programme le sommaire qui peut m'expliquer c'est le sommaire

A c'est les noms de parties qu'on trouve dans le livre

E c'est tout ce que toutes les noms toutes les parties qu'on trouve ce qu'on cherche les sous titres très bien

A elle nous aide pour euh avX pour reconnaître la page

E elle nous aide à reconnaître la page on peut aussi l'appeler la table /de des/ matière matières/ on peut aussi l'appeler la table /de des/ /matière matières/ c'est le sommaire il y a aussi autre chose il y a aussi autre chose --- c'est très important comment je sais comment je sais si ce livre est ancien ou nouveau comment je sais

A l'année

E ah ah enlève la main enlève la main enlève la main enlève la main qu'est ce qu'il y a qu'est ce qu'il y a + oui A qu'est ce qu'il y a

A aussi de de XXX

E il y a écrit une date que signifie cette date qu'est ce que cela veut dire la date + qu'est ce qu'elle signifie

A pour reconnaître ce livre si il était nouveau

E ou ancien mais qu'est ce qu'il nous donne comme informations -- l'année de

A l'imprimerie

E on ne dit pas l'imprim on l'a dit tout à l'heure de l'é --- l'année de + l'édition c'est l'année de l'édition en quelle année ce livre à été imprimé il y a toujours une année bien ensuite -- il y a -- il y a ces -- toutes les feuilles qu'est ce que vous m'avez dit tout à l'heure des pages qui sont

A imprimées

E imprimés c'est un ensemble de pages qui sont imprimées bien et quelques fois on peut trouver donc dans différents livres tout dépend du livre on peut trouver des photos aussi cela dépend du livre cela dépend du livre et il y a

A il nous donne des informations

E il nous donne des informations et il y a la dernière page les dernières pages du livre alors tout à l'heure vous m'avez dits qu'il y avait une couverture c'est vrai et elle est cartonnée regardez c'est pour euh pourquoi on met une couverture cartonnée

A pour ne pas déchirer le livre

E pour ne pas + pour bien conserver le livre pour bien le conserver regardez elle est cartonnée alors à la fin nous avons à la fin -- du livre quand c'est un roman qu'est qu'on trouve ici pas celui ici quand c'est un roman --- on trouve

A photo

E la photo de

A l'auteur écrivain

E on trouve la photo de l'écrivain et qu'est ce qu'on trouve en dessous sous la photo de l'écrivain allez

A la présentation

E la présentation comment on appelle ça

A la biographie

E la biographie très bien la biographie on trouve la biographie de l'écrivain alors on trouve la biographie de l'écrivain mais quelques fois ce n'est pas la biographie de l'écrivain mais qu'est ce qu'on trouve le

A le menu

E ah le menu X c'est sur l'ordinateur tout cela ---

A par exemple

E par exemple je vais acheter un livre la première chose que je fais qu'est ce que je fais quand je vais acheter un livre qu'est ce que je regarde

A voir la page du titre

E je regarde son titre ensuite l'auteur l'écrivain l'écrivain

A le sommaire

E le sommaire

A ce qu'il contient

E ce qu'il contient très bien ensuite je regarde directement la dernière page

A la photo

E l'année de l'édition la photo mais quelques fois ce n'est pas une biographie pour voir si ce livre m'intéresse qu'est ce que je vais trouver un
A petit paragraphe
E un petit paragraphe
A il il il présente
E tout le texte comment j'appelle ce petit paragraphe un ré
A résumé
E un résumé quelques fois je trouve le résumé de tout le livre ici pourquoi s'il m'intéresse je lis le résumé je vois que le résumé est bon ça m'intéresse j'achète le livre sinon je ne l'achète pas bien où est ce qu'on achète un livre où achète t-on un livre -- A je ne t'ai pas entendu aujourd'hui + oui
A on achète le livre en librairie
E à la librairie donc j'achète un livre à la librairie bien alors qui peut me dire en quelque phrases + à quoi sert un livre à quoi sert-il qu'est ce qu'un livre d'abord allez en résumé qu'est ce qu'un livre A
A le livre est un objet courant
E est un objet au lieu de dire objet est un
A outil
E alors le livre est un objet outil courant ou bien --
A il nous donne des informations
E le livre est un ensemble de feuilles imprimées il nous donne des informations ou bien seulement les informations
A non
A il nous donne le plaisir de lire
E c'est le plaisir de lire aussi bien c'est le plaisir de lire allez X comment est formé de quoi est composé un livre qui peut me dire de quoi est composé un livre
A il est composé des feuilles et des. illustrations
E il est composée de feuilles comment elles sont les feuilles
A imprimées
E imprimées et des illustrations quelques fois pas toujours bien que voit-on sur la couverture qu'est qu'il y a sur la couverture du livre qu'est ce qu'il y a
A le titre de livre et l'auteur
E l'auteur
A et l'édition
E l'édition en fait l'édition on ne l'a pas expliqué l'édition c'est
A la source
E non mais c'est quoi si je veux bien expliquer
A où est fabriqué le bouquin
E très bien où a été assemblée et fabriquée la couverture où a été assemblée c'est ce qu'on appelle des maisons des maisons d'édition ou bien des imprimeries c'est des maisons d'édition où à qui et fait par qui très bien
A l'éditeur
E l'éditeur très bien voilà un éditeur oui
A la couverture est bien présentée
E la couverture -- est bien présentée bien sûr il est important pourquoi il est important de bien présenter la couverture --
A madame madame
A pour attirer les acheteurs
E pour attirer les
A les clients
E les clients comment on l'appelle quel est le nom de lire les -- celui qui lit
A lecteur
E les lecteurs très bien c'est XX A voilà tu as bien trouvé c'est pour attirer les
A clients lecteurs
E non pas les clients X les lecteurs pour attirer les lecteurs
A les clients c'est pour le librairien
E pardon + pour la librairie comment on appelle la personne qui tient une librairie
A le libraire
E le libraire bien il y a le libraire bien

-La transcription de la troisième séance

Présentation d'une notion de conjugaison : le présent de l'impératif

E bien allez on suit + tous le monde suit le cours -- conseils à un jeune cycliste + jeune cycliste roule à droite ralentis aux carrefours respecte les panneaux de signalisation sois prudent et attentif -- alors à qui on parle à qui on parle à qui

A on parle à un jeune cycliste

E cycliste bien que veut dire cycliste donnez-moi un mot de la même famille que cycliste --

A cycle

E cycle mais qu'est ce que cela veut faire + qu'est ce que cela vous rappelle cycliste qu'est ce qu'il fait

A XXX

E enlève la main + regardez ce qu'on lui dit cela peut être + cela peut être vous aidez roule à droite cela veut dire qu'il est où

A dans la rue

E il marche

A non

E non cela veut dire

A il fait du sport

E bon --

A vélo

E du

A vélo

E vélo donc cycliste au lieu de dire vélo donnez-moi un autre mot

A bicyclette

E bicyclette bien sûr + cycliste c'est quelqu'un celui qui roule à bicyclette on dit que c'est un cycliste + bien alors roule à droite ralentis aux carrefours que veut dire ralentis

A baisse la vitesse

E baisse la vitesse qui peut donner un autre verbe à la place de baisse

A vas vas vas lentement

E vas lentement très bien vas lentement + aux carrefours qu'est ce qu'un carrefour

A dans les routes

A virage

E lève la main + A

A les virages

E les virages non

A des routes croisées

E des routes + deux rues qui se croisent comment on appelle cela oui

A quatre chemins

E on appelle ça un quatre chemin communément on appelle ça un quatre chemin ralentis aux carrefours respecte les panneaux de signalisation + qu'est ce que c'est les panneaux de signalisation

A les plaques

E les + les plaques très bien -- les plaques que que que signifient ces plaques pourquoi il y a ces plaques

A pour respecter XX

E les plaques

A les plaques X sont

E sont là

A les plaques sont là pour respecter les ---

A lois de la route

E les lois de la route c'est bien un autre mot à la place de lois
A aussi les gens qui -- marchent
E les + les piétons
A oui
E les piétons bien les piétons pas seulement les piétons il y a d'autres voitures aussi + vous savez qu'un cycliste doit faire + très attention donc au lieu de dire elle a dit les lois de la route au lieu de dire les lois de la route il y a un autre mot + le
A l'ordre
E l'ordre ou bien le + quand on passe le permis --
A le code
E le code bien sûr le code de la route bien le règlement si vous voulez c'est les lois bien alors les panneaux de signalisation + sois prudent et attentif que veut dire prudent
A faire attention
E faire très attention attentif est un mot de la même famille que
A attention
E attention bien sûr bien alors dites-moi ce texte qu'est qu'on fait au jeune cycliste qu'est ce qu'on lui dit qu'est ce qu'on fait au jeune cycliste A
A on conseille
E on lui conseille ou bien
A on lui donne des + conseils
E on lui donne des conseils combien y a-t-il de conseil ici combien y a-t-il de conseil allez A le premier conseil
A roule à droite ralentis
E non le premier c'est
A roule à droite
E roule à droite le deuxième conseil A
A respecte les
E non A où sont tes lunettes -- cassées encore
A madame madame
A ralentis en carrefours
E ralentis aux pas en carrefours ralentis aux carrefours le troisième conseil le troisième conseil A le troisième conseil
A respecte les XX
E tu peux te lever si tu ne vois pas
A respecte les panneaux de signalisation
E respecte les panneaux de signalisation et le dernier A le dernier
A sois prudent
E prudent et attentif sois prudent et attentif bien donc on lui donne des conseils bien donc si je vous demande le type de ce texte vous allez dire
A descriptif
A non
E A non très bien pourquoi A ce n'est pas descriptif alors
A parce qu'il n'y a pas de description
E il n'y a pas de description
A on n'explique XX
E on n'explique -- qu'est ce qu'on peut décrire
A un lieu
E un lieu ou
A un objet ou
A une personne
E une personne bien sûr ici on donne
A des conseils
E ici on nous donne on donne des conseils à un jeune cycliste on reviendra tout à l'heure XX bien qui veut venir au tableau souligner les verbes qui sont au tableau allez quelqu'un d'autre quelqu'un d'autre allez A au tableau /// bien encore /// très bien tout le monde est d'accord elle n'a rien oublié alors le verbe lis tout fort lis tout fort A
A le verbe roule + rouler
E non pas rouler lis ce qui est écrit

A le verbe roule le verbe ralentis le verbe euh respecter

E non

A respecte

A et le verbe sois

E et sois très bien vas à ta place donc qui peut me donner le premier verbe roule quel est l'infinitif et le groupe de ce verbe levez la main roule l'infinitif et le -- A

A rouler

E rouler quel groupe

A premier groupe

E premier groupe très bien deuxième verbe allez un peu plus vite deuxième verbe quel est l'infinitif et le groupe A

A ralentir

E ralentir quel groupe

A deuxième groupe

E deuxième groupe très bien allez troisième troisième verbe oui

A respecter e.r

E oui on ne dit pas e.r premier groupe on le sait quand on dit premier groupe et le dernier qui veut essayer A

A être

E l'auxiliaire être très bien l'auxiliaire être que remarquez-vous que remarquez-vous dans ces verbes qu'est qu'il n'y a pas regardez

A un sujet

E il n'y a pas de sujet ou bien

A la phrase commence par un verbe

E la phrase non la phrase ne commence pas par le verbe XXX la phrase tout cela c'est une seule phrase qu'est ce que + juste avant le verbe qu'est qu'il n'y a pas

A sujet

E le sujet un sujet ou bien le sujet peut être un nom ou bien un

A pronom

E un pronom quel pronom

A personnel

E personnel bien sûr il n'y a pas de pronom personnel bien donc on voit ces verbes là il n'y a pas de sujet il n'y a pas de pronom personnel à votre avis à quel temps sont conjugués ces verbes regardez + roule ralentis respecte sois + à quel temps sont conjugués ces verbes -- bon d'abord quand vous voyez roule.e

A le présent

E c'est le présent très bien c'est un présent mais quand je dis à quelqu'un --- ferme ton cahier bien alors quel est ce temps roule respecte c'est un présent très bien de

A XX

E non qui a dit XX bien -- c'est un présent de l'impératif très bien c'est un présent de l'impératif bien on va voir ce que s'est ce présent de l'impératif d'abord on va savoir toute suite quand j'emploie le présent de l'impératif regardez le texte quand est ce que j'emploie euh le présent de l'impératif ce texte là qu'est qu'il donne

A des conseils

E quand on donne des conseils très bien le présent de l'impératif s'emploie quand on donne des conseils bien alors voyez un petit peu +

A madame on peut l'employer quand on dit des ordres euh quand on donne des ordres

E très bien cela va venir tout à l'heure aussi j'emploie le présent de l'impératif quand je donne un ordre mais vous allez voir qu'on peut l'employer aussi dans d'autres

A consignes

E des consignes aussi très bien voilà des consignes très bien alors -- mais le présent de l'impératif quand je dis jeune cycliste où est ce cycliste -- quand je + est ce qu'il est + euh à -- il est à

A devant nous

E il est devant nous cela veut dire que je

A regarde voir + je lui parle

E je lui parle très bien + où est-il + absent ou présent

A présent

E il est présent est ce que je peux donner un conseil à quelqu'un qui n'est pas là

A non

E non je lui parle + allez qui peut donner un conseil à ses camarades puisqu'ils sont là allez dépêchez-vous -- alors -- rien --

A ne mange pas les sucreries

E ah tu parles à A ah c'est bien dis le lui encore

A ne mange pas les sucreries

E ne mange pas les sucreries tu peux lui répondre A

A --

E oui ou non ou pourquoi

A oui

E merci pour le conseil alors oui A

A pour la santé /il Ø/ euh pratique une activité XX

E une activité sportive très bien je n'ai pas bien entendu la première partie pour

A pour la santé

E pour la santé pratique très bien une activité sportive très bien à qui tu le dis

A à tout le monde

E mais pratique c'est singulier ou pluriel

A singulier

E alors à tes camarades qu'est ce que tu vas dire + pour la santé

A pratiquons pratiquez

E pratiquons très bien toi avec une activité sportive très bien encore qui peut donner un conseil -- bon nous reviendrons tout à l'heure aux conseils bien alors le présent de l'impératif puisque -- je m'adresse à la personne pour conjuguer le présent de l'impératif est ce que je le conjugue à toutes les personnes

A non

E non -- je ne conjugue pas quelle personne

A je et X

E non non j'ai dit je ne conjugue pas + les personnes qui sont présentes ou absentes

A présentes euh absentes

E je ne conjugue pas X puisque je ne peux pas donner un conseil à une personne qui est absente -- à une personne qui est présente donc quels sont les pronoms personnels

A tu

E tu

A vous

E avant

A nous

E nous et vous seulement trois personnes bien seulement trois personnes par exemple si je donne le verbe je dis -- ouvre ton livre -- très bien elle est devant moi -- A est au singulier ou au pluriel

A singulier

E singulier elle est toute seule bien -- euh alors si je dis à tout le monde ouvrons nos livres ouvrons nos livres -- bien + et personne ne pose la question

A quelle page

E ah enfin -- fermez les livres maintenant + donc euh l'impératif s'emploie quand quand

A en nous parlant

E en parlant bien en -- adressant à la personne il faut que la personne soit ou les personnes soient présentes + bien allez on va prendre -- on va prendre -- quelques + verbes + allez on va prendre -- le verbe rouler + on va conjuguer le verbe rouler au présent de l'impératif A tu veux essayer oui

A roule roulons roulez

E très bien roule roulons roulez allez le verbe respecter

A XX

E non A

A respecte

E respecte

A respectons respectez

E très bien respecte respectons respectez bien + ces deux verbes là sont des verbes de quel groupe

A premier groupe

E premier groupe donc tous les verbes du premier groupe vont se conjuguer de la même manière + allez encore on donne seulement des exemples après on va prendre d'autres verbes allez le

verbe ralenti qui peut conjuguer les garçons ça dort ce matin ralenti qu'est ce qu'on dit alors déjà à la première personne on dit ralenti

A madame madame madame

E c'est bien A euh A pardon

A ralenti ralentissons ralentissez

E très bien ralenti ralentissons ralentissez pourquoi les deux.s lève enlève la main

A madame madame madame

A le pluriel

E non c'est un verbe du deuxième groupe bien allez ah sois l'auxiliaire A veut essayer c'est bien

A sois soyons soyez

E très bien l'auxiliaire être sois soyons soyez bien allez on va prendre quelques verbes on va conjuguer encore quelques verbes qui peut qui peut prendre un exemple d'un verbe du premier groupe allez un verbe du premier groupe + vous allez réfléchir pour trouver un verbe du premier groupe allez le verbe remarquer A

A remarque remarquons euh remarquez

E très bien le verbe observer A

A observe observe observons observez

E très bien le verbe chercher A

A cherche cherchons cherchez

E très bien tous les verbes du premier groupe se conjuguent de la même manière allez un verbe du deuxième groupe un verbe du deuxième groupe le verbe salir le verbe sali:r A salir

A salis salissons salissez

E très bien salis salissons salissez le verbe fournir A fourni:r

A fournis fournissons fournissez

E très bien fournis fournissons fournissez allez encore un autre verbe

A choisir

E choisir

A choisis choisissons choisissez

E très bien aller un autre verbe du deuxième groupe encore

A mourir

E ah + en plus mourir tu vas dire allez mourons¹ mourez on peut + attention au verbe mourir c'est des expressions par exemple on peut dire mourir de faim mourir de soif mourir de froid mourir de peur mais on ne peut pas conseiller une personne de mourir de faim ni de soif ni de peur oui A

A disparaître disparaît disparaissions disparaissent

E très bien mais est ce que c'est un verbe du deuxième groupe disparaître

A non troisième groupe

E il se conjugue avec deux.s mais c'est un troisième groupe très bien allez encore deuxième deuxième -- bon allez + tous les verbes du deuxième groupe se conjuguent de la même manière allez un verbe du troisième groupe maintenant troisième groupe il n'y a pas ici

A souffrir souffre souffrons souffrez

E qu'est ce que ces verbes tristes que vous prenez souffre souffrons souffrez allez des verbes plus gais nous sommes au mois d'avril

A aie ayons ayez

E ah aie ayons ayez quel est ce euh

A avoir

E l'auxiliaire avoir très bien aie ayons ayez le verbe prendre le verbe prendre qu'est qu'on dit

A prends prendrons euh prenons prenez

E prenons prenez j'ai dit toute à l'heure prenez vos livres prends prenons prenez oui

A savoir sache sachons sachez

E sache sachons sachez ah le verbe savoir change attention c'est un verbe qui change le verbe écri:re

A écris

E ah enlève la main --

A madame madame madame

E allez+ qu'est qu'on va dire + qui se cache là bas + allez A écrire

¹ Les élèves se mettent à rire en entendant l'enseignant dire "allez mourons"

A XX

A non

E écris

A madame madame madame XX

E non

A écris écrivons écrivez

E écrivons écrivez je dis tout le temps écrivez la date non + écris écrivons écrivez

A oui

A mets mettons mettez

E très bien mets mettons mettez très bien + allez le verbe quelques verbes du troisième groupe le verbe faire

A fais

E oh oh

A madame madame madame

E faire qu'est ce qu'on dit + bein vous avez voulu répondre tous en même temps aller qui veut essayer le verbe faire allez A je ne t'ai pas entendu

A fais faisons faisez

A faites

E faites très bien fais faisons faites très bien faites allez le verbe tenir tenir

A tiens

E ah enlève la main allez A

A tiens tenons tenez

E très bien tiens tenons tenez un autre verbe le verbe suivre suivre

A suis

E ah enlève la main

A madame madame madame

E allez sui:vre oui

A suis suivons suivez

E très bien suis suivons suivez

A madame X conjugue le verbe voir voir

E voir oui tu peux

A vois voyons voyez

E très bien vois voyons voyez bien le verbe sortir

A sors

E oh la la allez A

A sors sortons sortez

E très bien sors sortons sortez aller un autre verbe encore

A avoir

E on l'a conjugué avoir +qui peut + A n'a pas entendu l'auxiliaire euh avoir

A avait

E ah non

A aie

E aie

A ayons

E ayons

A ayez

E ayez

E oui A

A atteindre

E atteindre

A atteins atteignons atteignez

E atté:

A atteignons atteignez

E très bien atteins atteignons atteignez ah tu nous donne /un de/ joli verbe bien difficile + alors comme atteindre comme aussi le verbe éteindre éteindre

A éteins

E éteins

A étei+

E éteignons

A éteignez

E éteignez très bien bien -- alors je vais vous donner une phrase vous allez remplacer + non en fait attendez --- alors on regarde ici si je prends un verbe du premier groupe + on va prendre celui là qui est au tableau roule --- alors X ici il n'y a pas de pronom personnel mais qu'est ce que je comprends comme pronom personnel roule c'est qui

A tu

E roulons

A nous

E roulez

A vous

E mais attention il n'y a pas de pronom personnel regardez ici si je prends le verbe ralentir qui est du deuxième groupe regardez

AA ralentis ralentissons ralentissez ///¹

E et prenons un troisième verbe du troisième groupe qui n'est pas là écrire -- allez qui veut continuer

A écris écrivons

E écrivons

A écrivez

E que remarquez-vous regardez l'orthographe regardez les trois groupes regardez bien -- A c'est le tableau qu'il faut regarder -- regardez bien qu'est ce que vous remarquez /on Ø/ a -- /la Ø/ deuxième personne du singulier regardez roule ralentis écris -- XX qu'est ce que vous remarquez

A premier groupe deuxième groupe troisième groupe

E très bien oui bravo premier groupe deuxième groupe troisième groupe on le sait déjà mais euh regardez comment s'est écrit roule + ralentis + écris + vous ne remarquez rien

A euh XX

E X pas l'infinitif comme est écrit au tableau

A euh X--

A il n'y a pas de

E il n'y a pas de changement

A non il n'y a pas de XX

E il n'y a pas de sujet non ça y est c'est l'impératif vous l'avez compris maintenant mais regardez la terminaison

A comme le présent oui

E bon d'abord la terminaison est comme le présent de l'indicatif regardez les verbes du premier groupe qu'est qu'il y a à la fin

A e

E deuxième groupe

A i.s

E non s pas i.s + i c'est bien le radical et troisième groupe

A s

E s pourquoi il n'y a pas de s en premier groupe normalement c'est tu X alors tous les verbes du premier groupe se terminent par e les verbes du deuxième et troisième groupe se terminent par s bien + alors je vous donne une phrase vous me remplacez la deuxième personne du singulier par la deuxième personne du pluriel c'est-à-dire

A vous

E vous très bien alors vas au jardin allez deuxième personne du:: + pluriel va au jardin qu'est qu'on dit

A madame madame madame

E A

A allez

E au

A au jardin

E allez au jardin bien cueille des fleurs cueille des fleurs cueille des fleurs toujours la deuxième personne du pluriel

¹ Un adjoint d'éducation fait passer la feuille des absents donc le cours a été interrompu momentanément.

A madame madame

E cueille des fleurs A

A cueillez des fleurs

E fais un bouquet fais un bouquet A

A faites un bouquet

E faites un bouquet + fleuris la salle à manger fleuris la salle à manger

A madame fleurissez la salle à manger

E très bien fleurissez la salle à manger bien sûr ce verbe fleurir est un verbe du deuxième groupe donc + revenons à ce que vous avez dit tout à l'heure j'emploie le présent allez vous allez me donner la remarque j'emploie le présent de l'impératif pour enlève la main pour

A pour donner un conseil

E pour donner un conseil qui peut me donner un exemple de conseil à ses camarades ou à sa camarade alors

A révise tes leçons

E à qui à qui adresse toi à quelqu'un

A à A

E A regarde la

A révise tes leçons avant le devoir

E bien elle a raison

A oui

E oui alors il faut lui dire que tu as raison aller encore un conseil allez dépêchez-vous un peu on n'a pas de temps --- et bien alors oui A euh pardon

A découvre les moments XX

E découvre euh pardon je n'ai pas entendu

A découvre les moments

E les monuments pas les moments -- à qui à qui tu t'adresse + à qui tu donnes ce conseil

A à A

A elle est absente

E est ce qu'elle est là A +elle est + est ce qu'elle est en classe

A non

E non elle est absente est ce que je peux donner un conseil à quelqu'un qui n'est pas là

A no:n

E non il faut lui parler c'est ce qu'on appelle les + ceux sont des pronoms personnels sont les pronoms X ils sont présent c'est-à-dire qu'ils sont présent -- bien alors je si par exemple euh tu donnes un conseil à ton camarade pour la classe aller pour la propreté de la classe qu'est ce que tu lui dit pour la propreté de la classe allez un conseil

A madame ramassons les feuilles

E au lieu de dire les feuilles qu'est qu'on jette les

A papiers

E ramassons les papiers très bien encore

A un peu de silence

E où est le verbe +alors qu'est ce que je vous dit

A taisez- vous

E taisez-vous très bien taisez-vous c'est un conseil ou un ordre

A un ordre

E un ordre qu'est ce que je vous dit moi tous les jours allez euh essayer de X quand on rentre déjà quand on rentre qu'est qu'on dit

A écris la date

E enlève la main A

E vous voyez il y a plein de verbes à l'impératif alors qu'est ce que je dis qu'est ce que je dis A

A X écrivez la date

E je dis vous écrivez la date

A non écris la date

E écrivez la date bien + encore maintenant pour les cahiers qu'est ce que je dis

A XX

E enlève la main

A prenez vos cahiers

E prenez vos cahiers

- Transcription des trois activités enseignées en (C1)

-La transcription de la première séance

Compréhension orale du texte de lecture intitulé "l'eau"

On prendra à titre d'exemple les interventions d'un groupe représentatif

E il fait froid aujourd'hui n'est ce pas

A oui madame

E que se passe t-il quand il fait froid

A quand il fait froid il neige

E Il neige ou encore

A il pleut

E il pleut très bien mais dites-moi la pluie est composée de quoi de quoi

A l'eau

E fait une phrase complète

A la pluie est composée d'eau

E très bien mais comment elle est cette eau

A elle est liquide

E bien que peut-on dire sur l'eau elle est comment

A l'eau est vitale

E très bien elle est vitale pourquoi

A elle est vitale parce que on ne peut pas vivre sans elle

E très bien encore

A l'eau est importante

E oui elle est très importante et c'est ce qu'on va voir aujourd'hui dans le texte qu'on va lire alors ouvrez vos livres à la page cinquante six et suivez -- l'eau + les trois états de l'eau + l'eau est partout présente sur la terre c'est un liquide dans les océans les lacs les fleuves les nappes souterraines dans le langage courant le mot eau désigne l'eau à l'état liquide c'est un solide dans la calotte polaire les glaciers la neige la grêle l'eau à l'état à l'état solide est appelée glace c'est un gaz invisible dans l'atmosphère l'eau à l'état gazeux est appelée vapeur d'eau sur terre les conditions de température et de pression permettent à l'eau d'exister à l'état solide à l'état liquide et à l'état gazeux + bien alors + qui peut me dire on parle de quoi dans la première partie de ce texte

A on parle des états de l'eau

E très bien encore une autre réponse

A on parle des trois états de l'eau et les conditions qui permettent à l'eau de passer d'un état à un autre

E voilà A lis-nous le premier paragraphe du texte

A l'eau + les trois états de l'eau + l'eau est partout présente sur la terre c'est un liquide dans les océans les lacs les fleuves les nappes souterraines dans le langage courant le mot eau désigne l'eau à l'état liquide c'est un solide dans les calottes

E la calotte

A la calotte polaire les glaciers la neige la grêle l'eau à l'état à l'état solide est appelée glace c'est un gaz invisible dans l'atmosphère l'eau à l'état gazeux est appelée vapeur d'eau sur terre les conditions de température et de pression permettent à l'eau d'exister à l'état solide à l'état liquide et à l'état gazeux

E très bien qui peut me dire de quoi parle t-on dans ce premier paragraphe

A madame

E on parle de X
E lève le doigt j'ai dit + oui A
A dans la première partie on parle de l'eau et de ses états
E alors on a -- qui peut encore donner une autre réponse toujours en ce qui concerne le premier paragraphe vas y A
A la première partie contient la définition de l'eau
E voilà et
A les trois états de l'eau liquide solide et gaz
E bien alors dans la première partie on donne une définition de l'eau repérez relevez l'expression qui nous le montre + oui A
A l'eau est partout présente sur la terre
E encore une autre expression qui donne la définition vas y A
A c'est un liquide dans la XX
E encore vas y A
A le mot eau désigne l'eau à l'état liquide
E très bien alors le mot eau désigne que veut dire désigne que veut dire désigne
A cela veut dire
E cela veut dire bien encore
A explique
E cela fait explique et définir cela veut dire l'eau à l'état liquide et où peut-on trouver l'eau à l'état liquide
A madame madame les lacs les océans
E enlève la main et ne parlez pas tous en même temps l'eau se trouve où oui A
A elle se trouve dans les océans
E dans les océans encore
A dans les lacs
E les lacs encore doucement
A les fleuves
E les fleuves ça y'est c'est déjà dit
A les nappes souterraines
E les nappes souterraines très bien comme par exemple les nappes souterraines comme
A les puits
E les puits on appelle cela les puits encore deuxième état vas y A
A on parle de l'eau à l'état solide
E oui donne-moi la phrase qui montre cela
A XX
E lève le doigt
A madame
E lève le doigt A
A XXX
E je voudrai la phrase qui montre XXX
A madame madame
E oui A
A l'eau à l'état solide est appelée glace
E bien alors quand l'eau est à l'état solide s'appelle glace et la phrase qui nous le montre
A l'eau à l'état solide est appelée glace
E bien il nous reste maintenant le troisième état de l'eau qui est A
A l'eau à l'état gazeux
E donc on parle aussi de l'eau à l'état gazeux gaz A la phrase
A l'eau à l'état gazeux est appelée
E est appelée
A est appelée vapeur d'eau
E vapeur d'eau bien alors qu'est ce que vous remarquez dans la première partie du texte
A les trois états XX
E lève le doigt et dites-moi qu'est que nous avons et ce qu'on a lu
A madame madame
E A
A nous avons l'eau à l'état liquide solide et gazeux

E bien alors on a donné les trois états de l'eau
A et la définition de l'eau
E oui alors le premier état A
A liquide
E c'est l'état liquide -- oui encore deuxième état A
A l'état solide
E l'état solide -- solide et enfin
A l'état gazeux
E gazeux très bien maintenant chaque passage d'un état à un autre c'est-à-dire du liquide au solide au gaz est un changement d'état de l'eau chaque changement à un à un nom vous allez vous mettre en groupe chaque groupe va nous donner les noms et l'explication de ces changements à l'aide des expériences qu'on peut appliquer et cela pour présenter un schéma allez au travail¹
E alors combien de changements avez-vous trouvé oui A
A notre schéma représente représente les quatre changements d'état de l'eau la première transformation est la solidification + cela veut dire le passage de l'état liquide à l'état solide par exemple si on met de l'eau dans le euh congélateur pendant quelques minutes elle va se transformer en glaçon + la deuxième transformation de l'eau est la fusion qui est le passage de l'état solide à l'état liquide
E c'est le
A contraire
E alors c'est le contraire continue on écoute l'expérience
A on met un glaçon dans une casserole sur le feu après quelques instants on aura de l'eau liquide
E oui X bien ensuite nous avons la troisième transformation
A la vaporisation est le passage de l'état liquide à l'état gazeux
E oui vous voyez la flèche + et l'expérience
A l'eau dans la casserole laissée sur le feu va se transformer en vapeur
E il nous reste le dernier changement le dernier changement
A la condensation est le passage de l'état gazeux à l'état liquide
E c'est le contraire de quelle transformation
A la vaporisation
E voilà condensation e.n pas o.n et l'expérience
A si on met un couvercle sous la casserole la vapeur va se transformer en gouttelettes d'eau
E bien encore vous voulez ajouter quelque chose
A il y a deux conditions qui permettent le passage d'un état à un autre il y a la pression et la température
E la température explique nous cela
A par exemple pour passer de l'état liquide à l'état solide il faut baisser la température
E très bien A on va repérer maintenant la situation de communication qui écrit le texte
A il n'y a pas un nom d'auteur
E on n'a pas de nom d'auteur mais nous avons la source A
A cours extrait du manuel scolaire de physique
E pour qui
A aux lecteurs
E à tous les lecteurs mais en particulier aux
A élèves
E aux élèves oui pourquoi
A parce que c'est un cours extrait du manuel scolaire de physique
E bien quoi maintenant qu'est qu'on a écrit
A un document
E c'est un texte documentaire
A avec un plan
E encore et on a parlé de quoi on a parlé de
A on a parlé de l'eau
E il y a une autre question pourquoi pourquoi on a écrit ce document
A pour nous XX

¹ Les élèves interagissent ensemble avec l'intervention de l'enseignant.

E enlève la main

A on a écrit ce document pour donner des informations sur l'eau que veut dire l'eau quels sont les changements d'état de l'eau comment les appelle t-on et quels sont les conditions de sa transformation

E très bien + mais qu'est ce qu'on a dans le para texte

A des illustrations

E voilà très bien combien d'illustrations avons-nous

A nous avons trois illustrations

E trois illustrations la première représente

A une cascade alimentant un bassin de rivière

E donc ici on a quel état

A c'est l'état liquide

E à l'état liquide deuxième illustration

A madame madame

E oui A

A les glaciers l'eau à l'état solide

E donc ici c'est l'état

A solide

E l'état solide et que voyez-vous dans l'illustration

A la neige

E la neige et la dernière la dernière

A les nuages l'eau à l'état de vapeur

E bien et que voyez-vous sur l'illustration

A les nuages

E les nuages les nuages quel est le type de ce texte

A c'est un texte descriptif et explicatif

E quels sont les passages explicatifs

A les changements de l'état de l'eau sont les passages explicatifs

E très bien que peut -- peut-on dire sur l'eau

A elle est partout

E encore

A elle est indispensable

E encore

A elle peut être douce salée saine ou polluée

E très bien encore

A elle couvre soixante dix neuf pour cent de la superficie de la terre et soixante cinq pour cent du corps humain

E et soixante cinq pour cent du corps humain et aussi on la trouve où

A dans les plantes

E et

A dans les fruits et les légumes

E encore que pouvez-vous rajouter

A en chimie on écrit eau h deux o

E très bien oui A

A elle est mentionnée dans le courant plusieurs fois

E oui très bien

La transcription de la deuxième séance enseignée en (C1)

Expression orale "le livre"

On prendra à titre d'exemple les interventions d'un groupe représentatif

E bien ouvrez vos livre--ouvrez vos livres à la page soixante quatre --- essayez de voir les illustrations que nous avons sur la page soixante quatre + la première que représente la première illustration

A madame XXX

E non enlève le doigt oui A

A madame

E enlève le doigt + oui A
A on a un homme qui lit un journal
E un homme qui lit un journal + le journal + comment il apparaît le journal
A il donneX
E d'a:bord l'apparition du journal + A
A XXX
E est ce qu'on achète le journal une fois pa:r
A tous les jours
E tous les jours enlève le doigt oui A on achète le journal
A tous les jours
E tous les jours on dit tous les jours ou bien on dit
A quotidien
E quotidiennement bon alors vous voyez un homme qui lit le le journal deuxième illustration que voyez-vous sur la deuxième illustration -- oui A je t'écoute lèves-toi
A c'est une imprimante qui imprime les les journaux
E les journaux alors on dit imprimer ou bien
A écrire
E écrire ou bien alors A a dit le:
A tirage
E encore qu'est ce que je peux dire + c'est écrire encore
A rédiger
E rédiger + bon encore troisième illustration
A c'est un enfant qui
E lève le doigt
A un enfant qui
E oui A ce que tu vois ce que tu vois essaye de me le dire
A un enfant qui lit un livre
E alors un garçon qui est en train de lire de lire + oui quatrièmement A
A une bibliothèque
E essaye de me construire une phrase lève le doigt A
A la quatrième illustration représente une bibliothèque
E une biblio une bibliothèque encore A
A je vois des livres et des personnes
E encore que voyez-vous
A c'est une librairie
E très bien une librairie ou encore c'est une exposition de livres pour pour
A pour encourager les gens à acheter les livres
E bien bon quel est le thème commun de toutes ces illustrations
A le livre
E on parle du livre alors vous allez vous mettre en groupe chaque groupe qu'est qu'il va faire on va distribuer ces livres + voilà + chaque groupe va me décrire le livre ses différentes parties essayer de donner le maximum d'informations +bien chaque groupe va voir tous les livres vous allez les échanger entre vous et vous allez me décrire les différentes parties des livres que vous avez là je vais vous donner quelques minutes pour faire ça allez au travail¹ ///

E alors oui le premier groupe je vous écoute A qu'est ce que ton groupe nous propose
A le livre est un ensemble de feuilles imprimées + il y a plusieurs sortes de livres comme euh le manuel scolaire le roman la bande dessinée le dictionnaire les livres de spécialité comme les livres de maths euh par exemple la première page du livre s'appelle la couverture + elle contient le nom de l'auteur le titre du livre le nom de l'édition ou de la collection -- euh dans la deuxième page on trouve -- le sommaire ou la table de matière qui présente les différentes parties du livre les chapitres numérotés + on trouve aussi dans certains livres des illustrations et des images qui nous aide à comprendre mieux le contenu du livre + dans les manuels scolaires on trouve des exercices pour comprendre mieux les cours -- dans la dernière page de certains livres comme le roman on trouve la biographie de l'écrivain qui contient la présentation de l'auteur comme sa date et lieu de naissance le résumé du livre sa date de parution et son prix

¹ Les élèves interagissent ensemble avec l'intervention de l'enseignant.

E bon très bien maintenant après avoir entendu tous les groupes vous allez essayer de me présenter le champs lexicale du livre allez au travail ///¹

E commençons maintenant par ton groupe A donnez-moi d'abord les noms

A bouquin manuel collection ouvrage volume dictionnaire table des matières sommaire chapitre relieur édition biographie illustration titre feuilles bibliothèque édition lecteur librairie lecture abréviation ordre alphabétique biographie résumé couverture explication imprimante

E bien les verbes maintenant

A lire imprimer inciter admirer rédiger imprimer connaître acheter chercher écrire posséder comprendre bouquiner résumer connaître raconter chercher

E les adjectifs

A connu célèbre neuf riche

E maintenant vous allez imaginer un dialogue entre un lecteur client qui veut acheter un livre et le libraire² allez au travail ///

E allez A présentez-nous votre dialogue

A bonjour monsieur

A bonjour mademoiselle soyez la bienvenue

A merci je cherche un roman de euh victor hugo

A je vais te proposer deux titres euh les misérables et notre dame de paris

A est-ce que je peux les voir monsieur

A oui avec plaisir

A qu'est ce que tu as choisi

A je pense que je vais prendre notre dame de paris

A oui mademoiselle tu as fait le bon choix ce livre a été adapté en film et même en comédie musicale

A combien il coûte

A il coûte deux cent cinquante dinars

A tenez monsieur

A merci mademoiselle

A au revoir monsieur

A au revoir et à la prochaine fois

La transcription de la troisième séance enseignée en (C1)

Présentation d'une notion de conjugaison : le présent de l'impératif

On prendra à titre d'exemple les interventions d'un groupe représentatif

E très bien alors nous avons A on écoute une leçon de conjugaison + vous avez un petit texte au tableau + vous allez le lire + et essayer de le comprendre au sein du groupe allez au travail on n'écrit pas + quelqu'un du groupe va lire le texte les autres vont écouter et essayer de comprendre et de nous expliquer de quoi parle ce texte³

E très bien allez on va voir le groupe qui a + compris le texte le mieux alors le premier groupe

A dans ce texte il s'agit d'un homme âgé ou quelqu'un qui était cycliste et qui a de l'expérience

E ah oui très bien

A ou un entraîneur

E ou un entraîneur bien

A qui donne des conseils à un jeune cycliste roule à droite ralentis aux carrefours respecte les panneaux de signalisation sois prudent et attentif.

E très bien mais est ce que ses conseils sont destinés seulement pour les sportifs

A non c'est aussi pour les personnes qui ont un vélo

¹ Les élèves interagissent ensemble avec l'intervention de l'enseignant.

² Les élèves interagissent ensemble avec l'intervention de l'enseignant

² Les élèves interagissent ensemble avec l'intervention de l'enseignant.

³ Les élèves interagissent ensemble avec l'intervention de l'enseignant.

E très bien pour ceux qui ont un vélo tout simplement et qui circulent bien donc euh le texte est compris bien regardez maintenant ce qu'il y a dans le texte entre vous trouvez les verbes et regardez comment ils sont conjugués + allez au travail¹

E bien allez qu'est ce que vous avez trouvé dans le texte on va commencer par ce groupe

A il y a quatre verbes dans ce texte

E oui

A roule euh ralentis respecte et sois

E et sois bien et qu'est ce vous avez remarqué encore

A il n y a pas de sujet dans les phrases

E est ce que tout le monde voit qu'il n'y a pas de sujet

A oui madame

E pourquoi

A XXX on a le mode impératif

E oui c'est le mode impératif mais

A qui se conjugue avec trois pronoms

E ah très bien qui se conjugue avec trois pronoms

A la deuxième personne du

E attendez attendez la première personne

A la deuxième personne du singulier la première personne du pluriel et la deuxième personne du pluriel

E très bien très bien il ne reste plus qu'une toute petite chose puisqu'il n y a pas de sujet regardez tous les verbes est ce que devant chaque verbe est ce que vous remarquez bien qu'il n y a pas de sujet

A dans la première phrase il y a jeune cycliste

E mais il y a une virgule remarque c'est quelqu'un qui parle à qui parle-il d'ailleurs

A au jeune cycliste

E c'est-à-dire qu'il s'adresse à lui il s'adresse à lui que lui dit t-il qu'est ce qu'il lui dit la première chose

A roule à droite

E ensuite

A ralentis aux carrefours

E qu'est ce qu'il dit encore

A respecte les panneaux de signalisation

E et et

A sois prudent et attentif

E donc on s'adresse au cycliste en lui donnant

A des conseils

E bien expliquez maintenant les mots les verbes important du texte²

E bien alors euh on va + roule

A roule à droite

E roule à droite c'est facile que veut dire ralentis

A allez doucement

E lentement est mieux bien comment vous avez expliqué carrefours

A c'est un quatre chemin

E qui c'est ça mais c'est deux routes qui se coupent donnez-moi un exemple de carrefour ici à tiaret

A le carrefour de l'académie

E ah oui très bien

A quand on est dans un carrefour il faut y aller lentement

E il faut y aller lentement quelle est la plaque qu'on trouve beaucoup dans le carrefour

² Les élèves interagissent ensemble avec l'intervention de l'enseignant.

² Les élèves interagissent ensemble avec l'intervention de l'enseignant.

A stop
E très bien qui veut dire
A stop veut dire arrête
E arrête-toi
A oui bien cédez le passage
E très bien alors + et euh le panneau de signalisation le petit triangle bleu ou bien rond avec des flèches dans le centre quand il y a un rond point qu'est ce que ça veut dire
A il faut faire le tour
A il faut faire le rond point
E très bien qu'est ce que vous avez trouvé pour prudent et attentif
A il sont des synonymes c'est être prudent
E faire très attention bien alors maintenant que vous avez vu tout cela maintenant regardez + essayer de trouver à quel temps à quel temps sont conjugués les verbes¹
E bien alors euh qu'est ce que vous pouvez me donner comme renseignements sur les verbes du texte
A donc on a le mode impératif c'est le présent de l'impératif
E oui et qu'est ce que c'est ce temps
A puisque ce texte donne des conseils alors on utilise le mode impératif
E donc si je comprends bien A tu as compris que dans tous les textes qui donnent de:s conseils
A ou des recettes de cuisine
E oui très bien
A les ordres
E oui qu'est qu'on utilise
A le mode impératif
E quoi encore
A on conjugue les verbes avec trois pronoms tu nous et vous
E très bien alors donc le temps vous êtes d'accord le temps c'est le présent de l'impératif
A oui madame
E très bien essayez de trouver trois conseils pour chaque groupe + chaque groupe va donner trois conseils aux autres groupes²
E alors allez on écoute vos conseils le premier groupe écoutez le premier conseil qu'on nous donne
A aidez les pauvres
E bien c'est un joli conseil allez le deuxième
A révisez bien vos leçons
E on ne dit pas lisez bien
A non madame on a dit révisez bien
E ah révisez pardon je ne vous ai pas bien entendu allez le troisième
A respectez les lois de l'établissement
E respectez est ce qu'on dit les lois
A les règles
E le règlement de l'établissement
A madame pourquoi on ne dit pas les lois
E euh la lois c'est beaucoup plus générale c'est grand c'est très vaste
A madame on a dit les lois de l'établissement
E mais les règles de l'établissement c'est des règles qu'on peut compter donc je vais vous donner quelques verbes que vous allez conjuguer et me donner la règle pour chaque groupe de verbe alors vous avez manger réviser finir salir tenir venir être avoir dire et finir faites cela par écrit³

¹ Les élèves interagissent ensemble avec l'intervention de l'enseignant

² Les élèves interagissent ensemble avec l'intervention de l'enseignant

Annexe 3 -les supports utilisés durant la présentation des trois activités

A- Le texte support utilisé en première l'activité "la compréhension orale du texte de lecture"

Titre : L'eau

1-Les trois états de l'eau

L'eau est partout présente sur la terre.

a- C'est un liquide dans les océans, les lacs, les fleuves, les nappes souterraines. Dans le langage courant, le mot "eau" désigne l'eau à l'état liquide.

b- C'est un solide dans la calotte polaire, les glaciers, la neige, la grêle. L'eau à l'état à l'état solide est appelée glace.

c- C'est un gaz invisible dans l'atmosphère. L'eau à l'état gazeux est appelée vapeur d'eau.

Sur terre, les conditions de température et de pression permettent à l'eau d'exister à l'état solide, à l'état liquide et à l'état gazeux.

2- Les changements d'état de l'eau

a- La solidification

De l'eau placée au congélateur se transforme en glace : elle se solidifie. On dit aussi qu'elle se congèle. On appelle solidification, le passage de l'état liquide à l'état solide.

b- La fusion

Un glaçon flottant sur l'eau colorée contenue dans un verre se transforme en liquide au bout d'un certain temps : il fond. On appelle fusion le passage de l'état solide à l'état liquide.

c-La vaporisation

Un peu d'eau placée dans un soucoupe disparaît peu à peu : elle se vaporise. On dit aussi qu'elle s'évapore. On appelle vaporisation le passage de l'état liquide à l'état gazeux.

d-La condensation

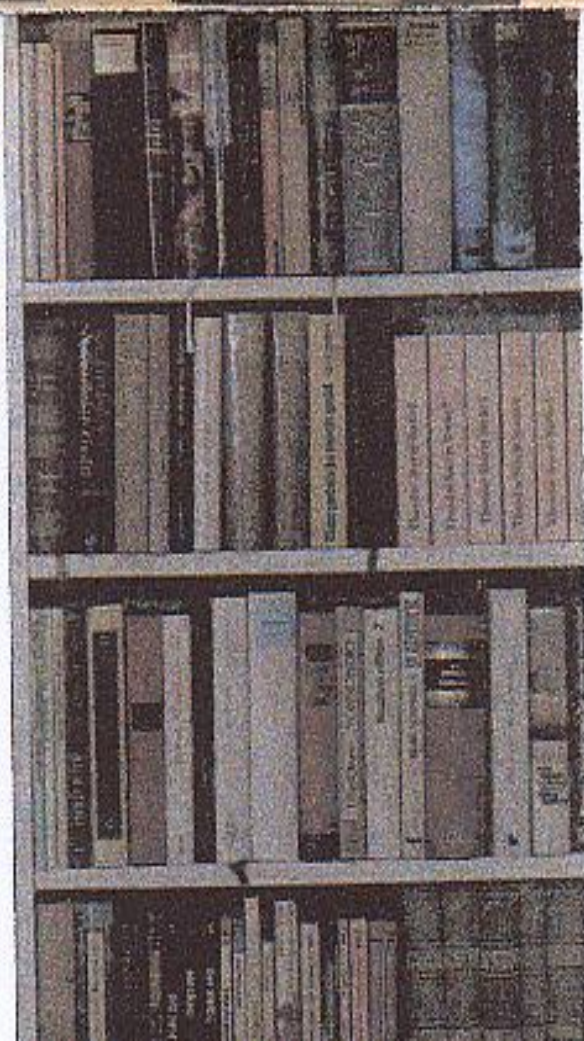
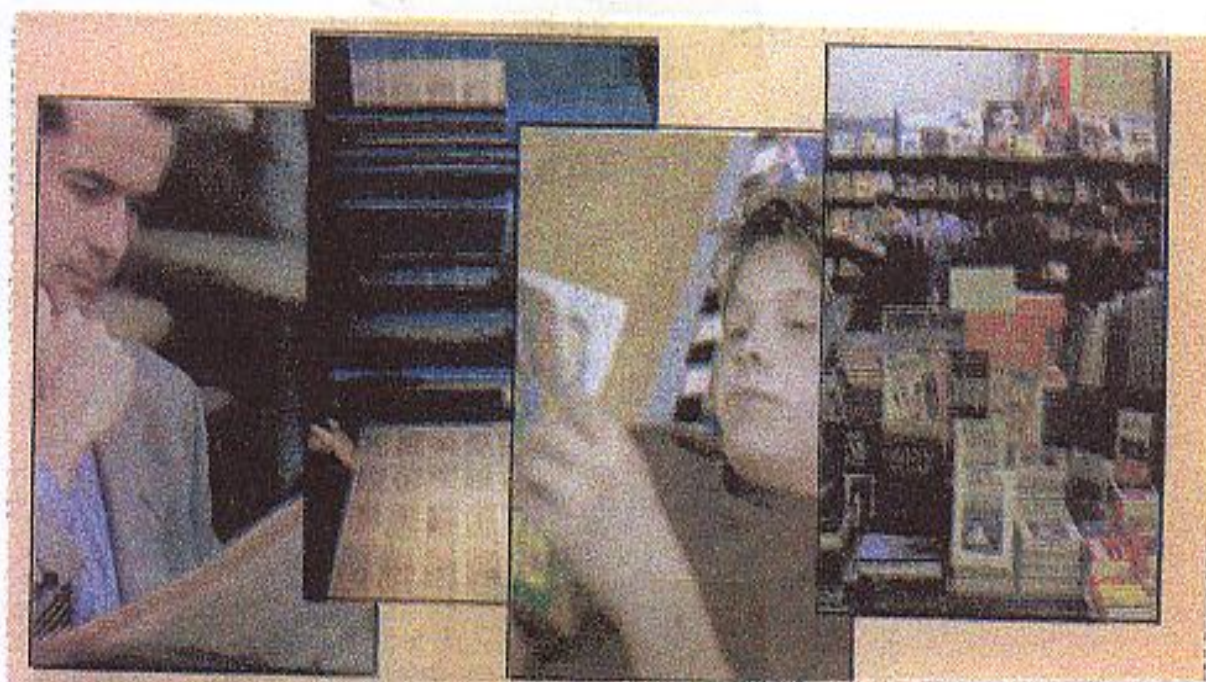
La vapeur d'eau présente dans l'atmosphère se transforme en fines gouttelettes d'eau au contact de la paroi froide du verre : elle se liquéfie. Dans le langage courant, on dit qu'elle se condense. En se déposant ces gouttelettes forment de la buée. On appelle condensation le passage de l'état gazeux à l'état liquide.

Solidification, fusion, vaporisation et condensation sont les noms des changements d'états de l'eau.

**Cours extrait du manuel scolaire de physique 5^{ème} Bordas.
Collection Armand 1998.**

B-les illustrations présentées lors de la deuxième activité "l'expression orale"

Thème : "Le livre"



C-Le texte support de la troisième activité présentation d'une notion de conjugaison

Thème "le présent de l'impératif"

Conseils à un jeune cycliste

Jeune cycliste roule à droite ralentis aux carrefours respecte les panneaux de signalisation sois prudent et attentif.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ

DEDICACES

REMERCIEMENTS

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
-Motivation du choix	2
-Problématique	2
-Contexte	4
-Objet de la recherche	5
-Démarche	7
CHAPITRE I CADRE THÉORIQUE	
1. Comment définir l'oral.....	8
1.1. La compétence langagière.....	8
1.2. La compétence linguistique	9
1.3. La compétence de communication.....	10
1.4. La compétence à communiquer langagièrement	12
1.5. La communication.....	14
2. L'interaction	18
2.1. L'approche interactionniste	20
2.2. Le processus d'étayage.....	21
3. Le travail de groupe en classe de F. L. E.....	24
3.1. Les types de groupes.....	26
4. L'oral dans les instructions officielles.....	27
4.1. Place des langues étrangères dans le système éducatif.....	28
4.2. Programme de français en 2 ^{ème} année moyenne.....	29
4.3. La pédagogie du projet.....	31
4.4. L'approche par compétence.....	32
CHAPITRE II CADRE MÉTHODOLOGIQUE	
1. Déroulement de l'expérimentation.....	34
1.1. Choix de l'école.....	34
1.2. Echantillonnage	35
1.3. Choix des activités	36
2. Déroulement du dispositif d'observation dans les trois activités	39
CHAPITRE III RÉSULTATS : PRÉSENTATION D'ANALYSE	
1. Analyse des questionnaires	42
1.1 Questionnaire enseignants.....	42
1.2 Le questionnaire apprenants.....	52
2. Dispositif d'observation.....	60
2.1. Dispositif d'observation en groupe classe (C2)	62
2.2. Dispositif d'observation en petits groupes (C1)	74
3. Synthèse	85
Conclusion	91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	
ANNEXES	
1 Présentation des enquêtes.....	I
A- Présentation du questionnaire des enseignants.....	I
B- Présentation du questionnaire des apprenants.....	IV

2 Transcription des entretiens	VII
A- L'entretien avec un enseignant de français	VII
B- L'entretien avec un apprenant de français	X
Annexe 2 C- La transcription des trois activités enseignées en C2 et C1	XII
La transcription de la première activité enseignée en (C2)	XII
La transcription de la deuxième activité enseignée en (C2)	XXI
La transcription de la troisième activité enseignée en (C2)	XXX
La transcription de la première activité enseignée en (C1)	XXXVIII
La transcription de la deuxième activité enseignée en (C1)	XLI
La transcription de la troisième activité enseignée en (C1)	XLIII
3 -les supports utilisés durant la présentation des trois activités.....	XLVI
A- Le texte support utilisé en première l'activité "la compréhension orale du texte de lecture	XLVI
B-les illustrations présentées lors de la deuxième activité "l'expression orale.....	XLVII
C-Le texte support de la troisième activité présentation d'une notion de conjugaison.....	XLVIII