

UNIVERSITY OF CAPE COAST

STRATÉGIES INTERACTIVES EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE

ÉTRANGÈRE (FLE) À HOLY CHILD SENIOR HIGH SCHOOL,

CAPE COAST.

CHARLES DZIDZORNU EDOH

2015

UNIVERSITY OF CAPE COAST

STRATÉGIES INTERACTIVES EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE

ÉTRANGÈRE (FLE) À HOLY CHILD SENIOR HIGH SCHOOL,

CAPE COAST.

BY

CHARLES DZIDZORNU EDOH

Thesis submitted to the Department of Arts and Social Sciences Education of the College of Education Studies, University of Cape Coast, in partial fulfilment of the requirements for award of Master of Philosophy Degree in Curriculum Studies

JULY 2015

## DECLARATION

### Candidate's Declaration

*I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.*

Candidate's Signature: .....

Date: .....

Name: Charles Dzidzornu Edoh

### Supervisors' Declaration

*We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.*

Principal Supervisor's Signature .....

Date: .....

Name: Prof. Kofi Tsivanyo Yiboe

Co-supervisor's Signature .....

Date: .....

Name: Dr. (Mrs.) Alfredina Zebto Penn Kuupole

## ABSTRACT

The teaching/learning of French as a foreign language in Senior High Schools in Ghana requires that the French teacher puts in place some measures to make the learner interact with others in French and also participate actively in the learning process. This study, therefore, attempts to describe some interactive strategies used by teachers of French to encourage learners to express themselves orally in the French language. Three lesson sessions are recorded at Holy Child Senior High School. However, only the last session is transcribed and analysed. In addition to that, the researcher interviewed the French teacher on some interactive strategies that could not feature in the lessons recorded. The data from the recording and the interview sessions are transcribed based on the principles of conversational analysis. The results show that the French teacher uses one or more of the following interactive techniques in a lesson to make learners interact using the French language: Question/answer, repetitions, reformulations, code switching, debate, role-play, dialogue and interactive completions. She uses each one of them for a particular reason. While using them, the teacher regulates learners' turn taking so as to enable majority of them take part in the classroom interaction process. The teacher plays, therefore, the roles of an informant, an animator and an evaluator.

## REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier chaleureusement mes directeurs de recherche, Prof. Kofi Tsivanyo Yiboe et Dr. (Mrs.) Alfredina Zebto Penn Kuupole, pour le support incessant, la grande disponibilité et les commentaires constructifs. Sans leurs précieuses collaborations, ce travail n'aurait pu arriver à terme.

Je remercie également la professeure de français et ses apprenantes à Holy Child Senior High School qui ont participé activement aux activités et qui ont accepté d'être enregistrées.

Mes remerciements vont aussi à M. Anthony Owusu et M. Delako Nutsudzi pour les échanges vifs qui m'ont guidé sur des avenues non envisagées et qui m'ont grandement aidé dans l'articulation de mon argumentaire.

Enfin, mes remerciements s'adressent à mon épouse, Mme. Veronica Adzo Edoh et autres membres de ma famille, ainsi qu'à mes collègues et amis qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenu tout au long de ce parcours.

**DÉDICACE**

À

Veronica Adzo Edoh

et

Rose Mawusi Domie

## TABLE DES MATIÈRES

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	iv
DÉDICACE	v
CHAPITRE	
UN INTRODUCTION	1
Cadre général de l'étude	1
Problématique	8
Objectifs de l'étude	10
Questions de recherche	10
Pertinence de l'étude	11
Délimitation	12
Limitation	13
Organisation du travail	15

DEUX REVUE DE LA LITTERATURE	17
Cadre conceptuel de la recherche	17
Concept d'interaction	17
Rôle interactionnel de l'enseignant en classe de FLE	23
Rôle interactionnel de l'apprenant en classe de FLE	26
Stratégies interactives en classe de FLE	28
Activités interactives	38
Tour de parole en classe de FLE	45
Etayage en classe de FLE	48
Apprentissage et Acquisition	52
Travaux Empiriques	54
TROIS METHODOLOGIE	66
Conception de l'étude	66
Population de référence	68
Echantillon et technique d'échantillonnage	69
Instruments d'investigation	70
Enregistrement audio	71



Interview	72
Pilot-testing	74
Méthodes de collecte des données	75
Analyse des données	77
QUATRE RESULTAT ET DISCUSSION	81
Première question de recherche	81
Deuxième question de recherche	110
Troisième question de recherche	118
CINQ RESUME, CONCLUSION, RECOMMANDATION	125
Résumé	125
Aperçu	125
Résultats clés	126
Conclusion générale	129
Recommandations	132
Recommandations pour la pratique et la politique	133
Perspectives pour des Travaux Postérieurs	138
REFERENCES	140
ANNEXES	148

## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION

#### Cadre général de l'étude

Cette étude se trouve dans le domaine de l'interaction en classe de français langue étrangère (FLE). Plus précisément, elle étudie comment les stratégies interactives sont mises en place en classe par l'enseignant avec le but d'enseigner et d'apprendre le français.

Généralement, les buts de l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère est d'apprendre à l'écouter, à la parler, à la lire et à l'écrire. Autrement dit, le but primaire d'apprendre une langue est de communiquer dans cette langue avec ses locuteurs. Apprendre la nouvelle langue permet aux apprenants d'être en contact avec d'autres cultures et de développer un esprit de tolérance, de respect de l'autre, et une compétence interculturelle. Dans chaque communication, qu'elle soit verbale ou non verbale, il existe une forme d'interaction. Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de face-à-face), Vion (2000) explique, en faisant référence à Goffman, que l'interaction est l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns les autres. Il ajoute que par interaction, on entend l'ensemble des échanges qui se produisent en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns les autres. Pour conclure, Vion considère que le terme «une rencontre» pourrait aussi désigner «une interaction». Bref, l'interaction est une activité de production à double sens, puisque c'est un échange qui permet

d'avoir une influence d'un locuteur sur son (ou ses) interlocuteur(s). Cette influence mutuelle est exercée asymétriquement par les locuteurs (enseignant et apprenants) afin de construire un discours conversationnel.

Tous les individus en tant qu'êtres sociaux ont besoin de communiquer car on peut trouver dans presque chaque action de l'homme une forme de communication. Egalement, les individus vivent dans un monde de dialogue où ils se trouvent constamment en situation de communication et surtout d'interactions verbales. Cicurel (2011) affirme ceci en disant que « tout engagement avec autrui dans un espace public ou privé se produit à travers des interactions» (p. 18).

Nous trouvons juste ce que dit Cicurel que l'enseignement d'une langue étrangère au sein d'une classe se présente comme une forme dialoguée, c'est-à-dire comme une suite d'échanges verbaux constitués par une alternance de tours de parole des interactants. Ces échanges verbaux mettent en contact des participants dont le statut est plus ou moins celui de l'asymétrie. L'enseignant en tant qu'un expert guide des échanges tandis que les apprenants y participent et influencent en partie sa dynamique. La dimension interpersonnelle a son importance dans la dynamique de l'interaction dans laquelle chacun cherche à se situer par rapport à l'autre. Dans le cas de la classe de langue et en termes de rapport de places, c'est la place de l'enseignant qui est considérée comme 'haute' dans la mesure où il dirige les échanges. C'est lui qui régule aussi les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont le travail doit s'accomplir et donne une appréciation sur le travail produit (Cicurel, 2011).

Nous postulons, dans la perspective de Cicurel (2011), qu'une classe de langue peut être perçue en termes de milieu social, en tant que réalité éducative faisant partie d'une institution, à propos de laquelle on peut parler d'un « espace communicationnel » constitué par le réseau d'interactions qui s'y établissent entre apprenant et enseignant (interaction verticale) entre apprenant et outil d'apprentissage et entre apprenant et apprenant (interaction horizontale). Le cadre spatio-temporel du milieu social (la classe) dont nous parlons est souvent déterminé par l'institution : les cours ont une durée connue à l'avance des participants et se déroulent dans une salle assignée par l'institution. L'interaction se fait selon un rythme temporel connu des participants (six à sept périodes par semaine dans le contexte ghanéen). C'est cette régularité des rencontres qui crée des liens entre les participants et contribue à construire 'une histoire conversationnelle' entre eux.

Dans les réseaux d'interactions entre enseignant et apprenants ou apprenant et apprenant, l'enseignant est censé manier les tours de parole de manière que les apprenants puissent acquérir une compétence de production orale. L'enseignant doit s'engager pour garantir cette réussite (Cicurel, 2011). En revanche, au cas où l'enseignant monopolise l'interaction ou domine celle-ci, la passivité et la difficulté de prendre la parole chez l'apprenant devient l'ordre du jour et l'apprenant n'arrive pas à bien s'exprimer dans la langue cible. C'est pourquoi nous nous interrogeons sur la façon dont les stratégies interactives sont mises en place en classe de FLE pour aider la production orale chez les interactants.

Il n'est pas anormal que le syllabus préparé pour l'enseignement du français aux lycées ghanéens, par exemple, souligne la compétence de communication orale

chez les apprenants pour qu'ils puissent entrer en interaction plus aisément avec les utilisateurs du français (CRDD, 2010). Nous pouvons dire en effet, que les concepteurs du syllabus voient la langue française plus comme un instrument de communication qu'une matière d'enseignement dans les lycées. Cependant, la prise de parole, en particulier, pose beaucoup de difficulté aux apprenants de FLE dans les lycées. Il n'est pas étonnant de trouver la plupart des lycéens qui sont incapables de mener une conversation en français même après les trois années d'études. Or, ce sont les mêmes lycéens qui ont bien réussi à leurs examens finals. Par exemple, les résultats de français en 2013 à Edinaman Senior High School où nous enseignons montrent que tous les trente-six candidats présentés pour l'examen ont eu de A1 à C4. Pourtant, la majorité n'arrive pas à s'exprimer en français. D'une part, ce phénomène explique le fait que l'accent qui est mis sur la partie orale dans le syllabus est souvent négligé donnant place à l'écrit. D'autre part, le système éducatif ghanéen fait que les enseignants s'intéressent plus à la réussite des apprenants aux examens qu'à leur capacité de communiquer dans la langue cible. Ils travaillent bien à l'écrit mais ils ont des difficultés à s'exprimer oralement dans la langue française, selon notre observation. Il est donc important de vérifier chez les acteurs de classe de FLE (les enseignants et les apprenants) les stratégies interactives mises en œuvre favorisant la production orale et les activités interactives servant à encourager les apprenants à interagir avec les uns et les autres.

Il est parfois vrai que les enseignants sont de plus en plus confrontés par des difficultés d'encourager les apprenants à entrer en interaction en classe de FLE car il y a de nombreuses et différentes cultures ghanéennes qui se jouent dans la même

classe. Un silence, par exemple, dans la communication peut être considéré comme un blocage pour certaines cultures alors que pour d'autres, il s'agit d'une simple pause permettant l'assimilation des informations (Yiboe, 2010). Pourtant, comme le but primaire d'apprendre une langue est de parler cette langue, l'on ne doit pas concentrer toujours sur les formes d'une langue, mais la capacité d'employer cette langue, d'interagir dans cette langue avec autrui.

En faisant référence à Fillmore, Kramersch (1991) explique que « l'habileté à établir une interaction sociale est ici aussi importante que la capacité d'apprendre les formes de la langue » (p. 33). Il est à noter ici que la réalité de la classe de langue est formée de tous les réseaux de relation sociale et personnelle qu'enseignants et apprenants apportent et mettent en œuvre. En faisant référence à Krumm (1978), Kramersch (1991, p. 35) décrit que la langue étrangère est un « moyen d'interaction sociale », et que « toute communication est contenu et interaction ; l'aspect interactif en détermine le contenu et sa compréhension ». Par exemple, Kramersch discute quatre contenus de la communication : contenus linguistique, culturel, communicatif et éducatif. Nous trouvons le contenu linguistique et le contenu communicatif importants à notre étude, car Kramersch postule que le contenu linguistique doit dépasser l'apprentissage des structures morphosyntaxiques de la langue et accorder une plus grande place à l'interaction verbale.

Le contenu communicatif, selon Kramersch, doit faire une partie intégrante du discours en classe de langue. Il continue son explication de l'interaction au sein de la classe en disant que tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes engagées ensemble dans un processus de

découverte commune. Cette explication de Kramersch sur l'interaction clarifie l'objectif de notre étude où nous voulons voir comment les stratégies interactives sont mises en place pour apprendre le français.

Nous remarquons dans les explications de Kramersch que, pour perfectionner leur faculté d'interagir l'un avec l'autre, l'enseignant et l'apprenant doivent s'engager dans des activités tels qu'un exercice structural, jouer des rôles, prendre part à un jeu de simulation. En faisant toutes ces activités, il n'est pas à oublier qu'il existe l'inégalité interactionnelle en classe de langue, c'est-à-dire les interactants dans une classe ont différentes capacités à interagir. Pour réduire l'effet de différence en capacité d'interagir, Kramersch résume qu'on enseigne la langue comme instrument d'interaction, c'est-à-dire de développer la capacité des apprenants à utiliser des formes naturelles de communication au sein du groupe qui est la classe et non enseigner les apprenants comme des individus. Ici, l'accent est mis sur le travail en groupe. Le travail de groupe aidera mieux l'apprenant dans son apprentissage et il saura quoi dire, à quel moment, dans quelle situation et comment le dire.

Pour ajouter à ce que nous exposons, nous pouvons dire qu'il existe plusieurs recherches qui montrent que l'enseignement/l'apprentissage du français en tant que langue étrangère au Ghana est marqué largement par le silence de la part des apprenants, la difficulté de prendre la parole et la passivité (Yiboe, 2010). Donc pour faire parler les étudiants, l'interaction horizontale (interaction entre apprenants) est suggérée car culturellement, les enfants ghanéens apprennent plus en deux ou en groupe.

Dans une classe de FLE, comme nous l'avons signalé, l'interaction se fait entre deux pôles : l'enseignant et les apprenants. Cette interaction dans le contexte ghanéen est toujours asymétrique. Elle prend souvent une forme d'actes d'initiation, de réponse et d'évaluation. Autrement dit, l'interaction est initiée par l'enseignant, les apprenants de leur côté répondent et l'enseignant évalue la réponse de l'apprenant (Yiboe, 2010). Par exemple, pendant notre « pilot-testing », l'enseignante a posé une question aux apprenants :

P : *Panin et Kakra sont des jumeaux ! Que veut dire jumeaux ?*

Un apprenant s'est levé et a répondu :

E : *Twins xx.*

L'enseignant a évalué cette réponse en disant : «Très bien, applaudissez-la ». La réponse ici est correcte et l'enseignante l'a évaluée positivement. Il y avait d'autres instances dans le corpus de « pilot-testing » où l'évaluation était négative. En somme, l'enseignant génère l'interaction, adopte quelques stratégies interactives pour aider l'apprenant à s'exprimer et il donne soit le feedback positif ou négatif à la réponse de l'apprenant.

Dans la plupart des lycées ghanéens, l'enseignement/apprentissage du français est préétablie par les concepteurs du syllabus mais c'est l'enseignant qui met finalement le syllabus en pratique. Par conséquent, il domine toute interaction, faisant l'apprenant un récepteur passif. C'est lui qui contrôle l'interaction pendant un cours de FLE. Pour qu'il y ait une interaction proprement dite, l'échange doit circuler aisément d'un pôle à un autre. Il n'est pas question pour un pôle, dans une situation de communication donnée, d'être privilégié en demeurant, par exemple,



exclusivement transmissif ou actif ; tandis que l'autre reste essentiellement réceptif voire passif. Chacun doit pouvoir agir ou, mieux, réagir afin de rendre la communication interactive et enrichissante. Pour cela, nous sommes tout à fait en harmonie avec Moirand (1982) qui explique la communication en tant qu'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation des signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour soit producteur soit consommateur du message. La question qui vient à l'esprit ici est comment les tours de parole s'organisent en classe de FLE pour que chaque participant ait la chance d'interagir ?

### **Problématique**

La classe est un lieu d'interactions qui relèvent de la méthodologie de référence, de la classe de conversation traditionnelle aux interactions suscitées par les jeux de rôle ou les simulations des approches communicatives, jusqu'aux ambitions des pratiques interactionnelles souhaitées par la perspective actionnelle (Bertocchini & Costanzo, 2014). Pourtant, nous avons observé et constaté dans quelques classes de FLE, en tant que professeur de français, que quelques enseignants, dans quelques écoles ont des difficultés à bien manier les stratégies interactives dans leurs classes. Cela n'a pas encouragé les apprenants à prendre la parole et à interagir dans les classes. Il est donc juste de vérifier comment les stratégies interactives sont-elles mises en place pour que les apprenants puissent apprendre facilement le français et essayer d'interagir avec autrui.

Beaucoup de rapports du « Chief examiner » montrent que la plupart des candidats ne travaillent pas bien à l'oral. Ils n'ont pas la capacité d'interagir avec

les examinateurs pendant les examens oraux. Nous avons observé ce problème de conversation pendant les examens blancs régionaux dans lesquels nous sommes engagé en dialogue avec les apprenants lycéens de plusieurs écoles dans la région centrale. Alors, nous pouvons nous poser des questions pertinentes à savoir comment les enseignants de français génèrent et gèrent-ils les interactions dans leurs classes afin d'aider les apprenants à acquérir ou à maîtriser les compétences orales. Est-ce que les enseignants proposent tant d'activités interactives aux apprenants ? Est-ce que les apprenants ne s'engagent pas souvent en interaction pendant les cours ? Est-ce que les apprenants sont réellement motivés de prendre la parole en classe ? Quelle forme d'interaction trouvons-nous le plus pendant les cours de FLE ? Comment les stratégies interactives sont-elles mises en place pour arriver à des fins désirables chez l'apprenant?

De plus, l'enseignant de FLE prépare son cours pour aller enseigner. Il a des objectifs à atteindre à la fin du cours. Il est censé émettre les données linguistiques aux apprenants en employant la langue cible, le français. Arrivé en classe, il trouve que la plupart des apprenants sont faibles en français. Ils ne peuvent ni s'exprimer dans cette langue ni comprendre bien ce qu'il dit. De quelles manières pourrait-il communiquer les données linguistiques pour atteindre ses objectifs établis? Comment pourrait-il mettre en place une interaction qui a pour visée l'apprentissage du français et la production orale des apprenants? C'est pour ces raisons que nous nous interrogeons sur les stratégies interactives et comment elles sont employées en classe pour faciliter l'apprentissage de la langue chez l'apprenant.

### **Objectifs de l'étude**

La plupart des études scientifiques dans notre domaine d'investigation cherchent à apporter une solution à un ou à plusieurs problèmes ou encore à améliorer une situation quelconque. Notre étude n'est pas exceptée. Par conséquent, l'objectif majeur de cette recherche est d'examiner les stratégies interactives souvent employées en classe de FLE. C'est-à-dire nous voulons voir comment elles sont maniées par l'enseignant pour aider l'apprenant à apprendre la langue et à interagir avec autrui. Spécifiquement, nous cherchons dans cette étude à :

1. Relever et examiner les stratégies interactives employées par l'enseignant pendant les cours de FLE au lycée ghanéen.
2. Examiner la façon dont les tours de parole s'organisent en classe de FLE.
3. Expliciter les rôles interactionnels de l'enseignant et de l'apprenant dans un cours de FLE.

### **Questions de recherche**

Voyant les objectifs spécifiques que nous avons établis pour cette étude, nous souhaitons apporter des réponses aux questions suivantes :

1. Comment l'enseignant emploie-t-il/elle les différentes stratégies interactives pour encourager les apprenants à s'exprimer oralement?
2. Comment s'organisent les tours de parole pour encourager les apprenants à s'engager dans un échange oral en classe de FLE ?
3. Quels rôles interactionnels jouent l'enseignant et les apprenants afin d'atteindre les objectifs du cours ?

### **Pertinence de l'étude**

Par notre expérience en tant que professeur de français, nous pouvons dire qu'il est vrai que certains apprenants de français aux lycées ghanéens ont beaucoup de difficultés à prendre parole en français au sein de la classe et même hors de la classe. Il est donc envisagé que cette étude révélera des problèmes qui se posent et qui caractérisent l'interaction verbale en classe de FLE. Les démarches que nous allons proposer dans cette étude et les suggestions que nous allons donner pourraient être utiles surtout aux apprenants dans leur désir de communiquer dans des différentes situations d'interaction orale en français.

La majorité des enseignants de FLE au niveau lycée, de leur part, ont des difficultés de bien initier les activités interactives pour que les apprenants aient la volonté de prendre parole et d'engager en interaction en français. Nous envisageons que cette étude va enrichir les différentes stratégies adoptées par des enseignants de français dans leurs efforts d'améliorer la compétence orale de leurs apprenants.

C'est le désir du gouvernement ghanéen que la majorité des Ghanéens surtout les étudiants sachent parler le français. A cet égard, le syllabus qu'utilisent les lycées ghanéens, souligne la compétence orale en français chez les apprenants (CRDD, 2010). Cette étude exposera quelques difficultés qui empêchent les apprenants de pouvoir interagir en français. Les suggestions et les démarches que nous allons proposer basant sur les difficultés identifiées, pourront aider le gouvernement à mettre en place quelques mesures pour les résoudre.

Bien que l'étude soit basée sur le niveau Senior High School, les résultats seront invariablement utiles pour d'autres niveaux tels que les Junior High School, les

Ecoles Normales, les Polytechniques et les Universités. Nous croyons également que ce travail va aller plus loin pour aider les étudiants de Department of Arts and Social Sciences Education (DASSE) qui voudront faire leurs mémoires portant sur d'autres aspects de l'interaction comme l'interaction non-verbale qui ne seront pas abordées dans cette étude.

### **Délimitation**

Le fait d'inculquer chez l'apprenant la compétence orale en français langue étrangère est un sujet très élaboré à entreprendre. Même notre domaine d'investigation, l'interaction en classe de FLE, est complexe et vaste et l'on ne peut entreprendre qu'une partie. Dans une classe de FLE, par exemple, deux grands types d'interactions existent : l'interaction verbale et interaction non-verbale, Kerbrat- Orecchioni, 1990. Nous allons nous concentrer sur l'interaction verbale. Celle-ci de son côté, est large. Nous pouvons citer ses composantes comme la notion de situation, le cadre interactif, la notion d'espace interactif. Il y a aussi, l'interaction à structure d'échange et l'interaction sans structure d'échange (Vion, 2000). Nous focalisons notre attention sur l'interaction à structure d'échange en tenant compte de la mise en place des stratégies interactives en classe de FLE y compris des activités interactives qui ont tendance à encourager les élèves à s'exprimer oralement et à s'engager dans un échange verbal. Encore, dans ce type, nous concentrons plus sur l'asymétrie des interlocuteurs de l'interaction (expert/novice ; enseignant/apprenant) dans les activités d'échange pour aider l'apprenant à interagir facilement avec autrui dans la langue cible.

Cette étude est faite dans la région centrale, spécifiquement dans la métropole de Cape Coast. Dans cette métropole, il existe plusieurs écoles qui font le français, qui sont bien équipées et qui peuvent nous fournir de réponses valables pour nos questions de recherches. En revanche, comme notre objectif est d'examiner les stratégies interactives au sein d'une classe de FLE, le travail est fait dans un seul lycée dans la métropole.

La population accessible de l'étude couvre juste une classe des apprenants qui sont en deuxième année dans le lycée ciblé et leur enseignant. Cela nous permet d'étudier l'interaction qui se déroule au sein de la classe et comment l'enseignant emploie ses stratégies interactives.

### **Limitation**

Nous faisons une recherche exploratoire. Par cette recherche, nous cherchons à savoir comment l'enseignant(e) emploie-t-il/elle quelques stratégies interactives en classe pour aider l'apprenant à interagir avec lui et par conséquent apprendre le français. Ce type de recherche n'est pas toujours parfait. Son inconvénient majeur repose sur le fait qu'elle devient souvent difficile de généraliser le résultat pour couvrir toute la population de la recherche car l'échantillon n'est pas toujours représentant. De plus, chaque école dans la population a ses propres particularités, ses besoins langagiers et ses aspirations. Par exemple, ce qui se passe en classe à Holy Child SHS ne peut pas être toujours le même que celui d'Oguaa Senior High Technical School. On peut y avoir dans les deux écoles, les mêmes pratiques interactives mais la manière de les gérer peut faire la différence.

Par ailleurs, les chercheurs qui entreprennent une recherche exploratoire sont souvent obligés par ce type de recherche de travailler avec soit une seule classe, soit une société, soit une institution ( Fraenkel & Wallen, 2006).

Par notre observation, notre objet d'investigation, problèmes liés aux stratégies interactives au sein d'une classe de FLE, est systémique. Il se trouve aussi dans d'autres lycées ghanéens et non seulement notre école ciblée pour l'étude. Même si nous n'allons pas généraliser notre résultat, nous espérons que tous les lycées en bénéficieraient. Alors, nous avons choisi pour notre étude, après une longue réflexion, Holy Child Senior High School, l'un des lycées qui est très riche en termes de ressources pédagogiques comme les manuels d'enseignement pour représenter la population.

Nos instruments de collecte des données ont également quelques contraintes. Nous privilégions l'enregistrement et l'interview pour recueillir les données auprès de nos répondants. Pour l'enregistrement, notre présence ainsi que celle de l'appareil enregistreur dans la classe est comme une intrusion chez certaines apprenantes et cela peut les intimider à ne pas se comporter naturellement. Ceci explique qu'une présence d'une personne ou d'un élément étranger à la classe peut fausser, quelque part, la bonne observation et par là, influencer même les résultats. Pour minimiser l'effet négatif de cet instrument, la séance d'enregistrement est répétée au moins deux fois pour que les interactants soient habitués aux appareils et à notre présence.

Dans, l'application de notre deuxième instrument, l'interview, l'enseignante à qui cet instrument est destiné pourrait modifier son comportement en nous donnant

des réponses qui ne reflètent pas exactement ce qui se passe chez elle. Nous disons cela car naturellement, l'enseignante ne nous fournit pas ce qui est négatif de sa part. Elle nous présente ce qui est positif pour ne pas salir son nom, même si le contraire est le cas. Ceci peut affecter la validité et la fiabilité de notre résultat. Pour assurer la validité et la fiabilité de cet outil, un « pilot-testing » est fait avec une autre école que l'école ciblée pour l'étude. Ceci a pour but de reposer les questions qui obligent notre répondante à nous fournir des réponses fausses, pour limiter leurs effets négatifs sur notre travail.

Nous acceptons le fait que la leçon retenue pour l'analyse de notre étude devrait porter en grande partie sur l'oral car nous cherchons à savoir comment les stratégies interactives sont employées en classe. Mais, le contraire est le cas dans ce travail. La leçon du jour de l'enseignante était sur la grammaire. Heureusement pour nous, nous avons pu identifier les stratégies interactives dont nous avons besoin pour ce travail.

### **Organisation du travail**

Notre étude comporte cinq chapitres. D'abord, ce premier chapitre illustre le cadre général de l'étude, la problématique, les objectifs de l'étude, les questions de recherche, la pertinence de l'étude, la délimitation, la limitation et l'organisation du travail.

Ensuite, le deuxième chapitre parle de la revue de littérature, c'est-à-dire les travaux faits en relation avec notre sujet et leur importance à notre recherche. La revue se divise en deux grandes parties : cadre conceptuel et les travaux empiriques. Le cadre conceptuel prend en compte le concept d'interaction, les stratégies



interactives, les activités interactives, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus interactif, l'apprentissage et l'acquisition et la notion d'étayage. Les travaux empiriques portent sur quelques thèses et articles qui ont des relations étroites avec notre sujet et leur importance à notre travail.

Puis le troisième chapitre s'articule autour de la méthodologie de la recherche. Nous prenons en compte la conception de l'étude, la population de référence, la technique d'échantillon, les instruments de l'enquête, les méthodes de collecte des données et les méthodes de l'analyse des données.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation et l'analyse des données recueillies auprès de nos répondants. Les données seront d'abord présentées dans leurs états bruts suivis de leur analyse et interprétation. Nous avons prévu l'analyse conversationnelle basant sur nos questions de recherche. L'interprétation est faite en faisant référence à la revue de la littérature.

Le dernier chapitre porte sur le résumé, la conclusion générale et les recommandations. Dans le résumé, nous présentons les résultats clés et la méthodologie générale de l'étude. La conclusion de son côté porte sur les résultats proprement dits de l'étude, mais nous précisons notre position et opinion sur ces résultats. Nous précisons si les questions de recherche sont confirmées ou pas. Enfin, nous faisons des recommandations aux enseignants de FLE, aux apprenants, aux directeurs d'écoles et aux concepteurs de politiques éducatives basant sur notre résultat. Le chapitre s'achève avec quelques perspectives pour des travaux antérieurs.

## **CHAPITRE DEUX**

### **REVUE DE LA LITTERATURE**

Il est nécessaire de rappeler à nos lecteurs que cette étude essaie d'examiner la manière dont l'enseignant, en classe de FLE, emploie les stratégies interactives pour aider l'apprenant à apprendre le français et à améliorer sa production orale. Cette partie de l'étude, la revue de la littérature, prend en compte les travaux qui ont des relations avec notre sujet. Elle est divisée en deux grandes parties : le cadre conceptuel et les travaux empiriques. Le cadre conceptuel s'articule d'abord autour du concept d'interaction, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus interactif. Ensuite, il prend en compte des stratégies interactives et des activités interactives, l'apprentissage et l'acquisition et il s'achève par la notion d'étayage. Les travaux empiriques de leur côté portent sur quelques mémoires/thèses et articles.

#### **Cadre conceptuel de la recherche**

##### **Concept d'interaction**

En général, l'interaction renvoie à l'action de deux ou plusieurs objets ou phénomènes l'un sur l'autre. C'est un concept 'nomade' adopté par les sciences humaines pour qualifier 'toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs' (Charaudeau, & Maingueneau, 2002, p. 318). Cette explication nous conduit à remarquer que tout comportement

humain procède de l'interaction. Au sens restrictif, Vion (2000) et Charaudeau et Maingueneau (2002) font référence à Goffman en disant que :

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns les autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns les autres... » (p. 145 ; p. 318-319).

Par ailleurs, Kerbrat-Orecchioni (1990) qui n'est pas d'accord avec Goffman dans sa dernière partie de l'explication de l'interaction dans la citation ci-dessus, explique l'interaction ainsi :

« Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, cité par Vion, 2000, p. 146).

Après avoir étudié les points de vue de Goffman et de Kerbrat-Orecchioni, nous pouvons dire que l'interaction verbale désigne tout ce qui se produit verbalement entre deux, ou plusieurs sujets, au moment où ils sont en présence continue. Les sujets dans notre cas sont l'enseignant et ses apprenants qui sont en classe et qui

interagissent afin de concourir à un but établi par l'enseignant. N'oublions pas que toute communication est un échange interactionnel ou tout processus communicatif implique une détermination réciproque dans laquelle les interactants exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. Parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant (Kerbrat-Orrechioni, 1995, p. 17).

A part l'explication du terme 'interaction' de Goffman et de Kerbrat-Orrechioni, Cambra (2003) conçoit ce terme comme un événement communicatif mutuellement construit par les acteurs. Par ailleurs, la participation des interactants est régie en fonction de l'acceptabilité de leurs conduites sociales, reflétées dans leur production langagière. Autrement dit, la participation d'un apprenant dans une interaction est influencée par sa volonté (ou non) de se conformer aux règles sociales, et plus précisément, aux règles et rituels de la classe.

Nous avons retenu dans les définitions de l'interaction données par les différents auteurs que le terme interaction peut être considéré au sens général ou restreint. Qu'il soit au sens général ou au sens restreint, il met en présence continue deux ou plusieurs personnes qui influencent l'un ou l'autre. De plus, si l'on considère l'interaction au sens large, le cadre spatio-temporel dans lequel elle se déroule est souvent ouvert, c'est-à-dire, elle se déroule à n'importe quel moment et à n'importe où. En revanche, l'interaction au sens restreint se déroule à un lieu et à un temps bien déterminé. C'est ce dernier sens de l'interaction qui explique bien notre domaine d'étude, l'interaction en classe de FLE.

Nous pouvons dire alors que l'interaction verbale en classe de langue est une communication du type langagier et que cette forme d'interaction engage différents

acteurs de la conversation : on achète, on promet, on passe un contrat. Il est donc indispensable qu'on évoque en parallèle l'écoute qui se caractérise par la capacité de mettre en relation ce qui est dit et ce qui est écouté et la mémoire. L'interaction verbale peut s'établir soit dans le groupe classe où elle se caractérise par le rapport vertical interactif. La contrainte de ce type est le nombre d'apprenants de la classe car il est difficile d'organiser une interaction dans tous les sens par un grand nombre d'apprenants. Elle peut s'établir aussi en mettant les apprenants en petits groupes où généralement elle réussit mieux dans ce cas car le nombre d'élèves est réduit, ce qui permet à la création d'un réseau d'échange entre les membres du groupe.

A part l'*interaction*, unité principale dans l'interaction verbale, d'autres unités comme la *séquence*, l'*échange* et l'*acte de langage* aident à éclaircir notre domaine d'étude.

La séquence dans l'interaction verbale est composée de trois éléments: un échange subordonné à fonction d'ouverture, un échange principal à fonction de transaction et un échange subordonné à fonction de clôture qui désigne la fermeture de séquence. L'unité de transaction dans la séquence est une unité de négociation conversationnelle. Donc, elle est organisée à l'intérieur de l'incursion, comme une suite libre et autonome d'échange (Vion, 2000). Par ailleurs, Kerbrat-Orecchioni estime que « La séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un degré de cohérence sémantique et / ou pragmatique. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 218, cité par Vion, 2000, p. 151). Par cette définition, la séquence peut correspondre à deux types de réalisation bien distincts : constituants fonctionnels et constituants sémantiques. Les constituants fonctionnels parlent, généralement,

de la séquence d'ouverture qui peut se limiter aux salutations mais qui a la même fonction de permettre la mise en place de l'interaction. Quant à la séquence de clôture, elle constitue au moins l'échange de salutation de fermeture, comportant des échanges de pré clôture, par lesquels les sujets, après s'être entendus par l'usage de régulateurs du type "voilà" ou "bon", s'excusent en confirmant leur bonne disposition réciproque. La séquence comme unité thématique désigne l'ensemble des échanges qui fonctionnent sur la même thématique (Vion, 2000).

L'échange se définit comme une unité dialogale qui compose l'interaction, dans la mesure où les constituants sont les interventions. Dans cette perspective, Moeschler (1985) affirme que : « L'échange est la plus petite unité dialogique composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires. » (cité par Vion, 2000, p. 154). Selon Roulet (1985),

« On peut distinguer avec Goffman (1973) deux types d'échanges : les échanges confirmatifs qui remplissent généralement dans l'incursion les fonctions d'ouverture et de clôture, et les échanges réparateurs, qui visent essentiellement à confirmer ou à établir une relation entre les interlocuteurs, sont formés en principes de deux constituants ; en effet, puisque le premier constituant exprime déjà l'accord du locuteur sur le type de relation qu'il rappelle ou institue, il suffit de l'accord de l'interlocuteur, qui confirme cette relation, pour atteindre la complétude interactionnelle et clore l'échange. » (Roulet, 1985, p. 24, cité par Vion, 2000, p. 154).

Il convient dans la citation ci-dessus que Goffman donne des caractères spécifiques à chaque type d'échanges. On remarque que le premier vise à établir une relation entre les interlocuteurs et celle qui permet à l'échange de transaction de concevoir les deux interventions, l'une initiative illocutoire, et l'autre réactive illocutoire. La première consiste à poser des questions à l'interlocuteur et la deuxième consiste à donner des réponses, est une évaluation par son interlocuteur. Elle peut être négative ou positive selon l'intervention de l'interlocuteur. D'après cette discussion, nous pouvons dire que l'échange en classe de FLE se manifeste souvent par une stratégie interactive *Question-réponse*. Prenons l'exemple suivant :

A : Quelle l'heure est-il ?

B : Six heures.

Nous pouvons analyser la conversation de la manière suivante : L'acte affirmatif de B constitue une marque de la prise en compte la question de A, donc le deuxième terme de la première paire de minimale. Ceci entraîne qu'on considère le couple AB comme un échange (a). (Vion, 2000).

L'acte de langage désigne différents types d'actes de langage : locutoire, illocutoire et perlocutoire. Cette unité peut être initiative ou réactive ou les deux à la fois. Le premier consiste à demander des informations et le deuxième est l'accord ou le refus de l'interlocuteur. Un seul acte de langage pourrait porter plusieurs sens en lui-même. Par exemple, si quelqu'un dit « on se reverra », il pourrait nous apparaître comme une promesse ou comme menace. D'une part, certains actes sont marqués explicitement par des verbes performatifs. Ils ne correspondent pas, dans les faits, à ce qu'ils indiquent leur forme linguistique. *Je te promets qu'on se*

*reverra*, par exemple, est une menace. En fin, nous allons dire qu'il est possible de conseiller et de menacer tout à la fois de dire et de sous-entendre. D'autre part, l'implicite n'a qu'une intervention réactive par l'interlocuteur. En voici l'exemple suivant : *Vous fumez ?* Nous pouvons décider de concevoir que le locuteur demande l'autorisation de fumer ou il demande une cigarette. Dans cette perspective, Roulet (1985) affirme que « Les interventions d'un discours dialogique n'entretiennent pas de relation hiérarchique ; elles s'enchaînent linéairement, liées par des fonctions illocutoires initiatives et réactives. » (Cité par Vion, 2000, p. 175).

Cette discussion nous amène à voir le rôle interactionnel de l'enseignant et de l'apprenant dans l'interaction verbale au sein de la classe de FLE.

### **Rôle interactionnel de l'enseignant en classe de FLE**

Dans un cadre institutionnel, le rôle de l'enseignant est souvent dominant, comparativement à celui de l'apprenant. Son rôle est de faciliter l'apprentissage. Une des fonctions de l'enseignant de FLE est d'aider l'apprenant à s'exprimer dans la langue cible. Au cas où les apprenants ne s'expriment pas correctement dans la langue française, l'enseignant doit intervenir fréquemment dans les échanges verbaux. Ces interventions d'aide font partie de son rôle d'enseignant. Il/elle est parfois vu(e) comme détenteur/détentrice du savoir. C'est lui qui génère et gère les activités de classe avec peu de participation des apprenants. C'est pourquoi les auteurs comme Kuupole, Yibo, & Kuupole, (2010) expliquent ses rôles ainsi :

« ...l'enseignant(e) est le personnage dominant dans la salle de classe. Il/elle est considéré(e) comme détenteur du savoir, car c'est lui/elle qui connaît toutes les bonnes réponses. ...il/elle donne des



ordres et l'apprenant fait seulement ce que l'enseignant(e) demande. C'est lui/elle qui choisit des textes à étudier. Il/elle choisit ceux qui l'intéressent sans prendre en compte l'intérêt de l'apprenant. Encore c'est lui/elle qui compose des questions portant sur la compréhension des textes choisis. Il/elle prépare aussi des questions qui relient le texte à l'expérience personnelle de l'apprenant. Il/elle pose des questions lors du déroulement de la leçon et donne des exercices écrits à la fin de la leçon. Il/elle assigne aussi des tâches aux apprenants, et aux besoins, fournit de bonnes réponses aux questions ou aux exercices.», (p. 53-54).

La citation en question résume ce que les enseignants font souvent dans les classes de FLE. C'est pourquoi, Cicurel (2011) explique que la place de l'enseignant est souvent considérée comme «haute» dans la mesure où il dirige les échanges, régule aussi les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail et donne une appréciation sur le travail. Pourtant, nous pouvons dire qu'avec l'évolution des méthodologies et de la pédagogie, la place de l'enseignant a bien changé mais toujours à son avantage. Il n'est plus le point focal de la classe : toutes les interactions ne passent plus par lui. Il doit instaurer un climat de confiance et d'«adapter» le contenu du cours et les activités interactives en fonction des besoins langagiers des apprenants. Il se range comme co-communicateur. Il est un facilitateur d'apprentissage en attirant l'attention de l'apprenant sur sa manière d'apprendre et il est un animateur. Cela implique une participation plus profonde de

la part de l'enseignant qui doit prendre un rôle presque théâtral afin de communiquer avec ses apprenants (CIREL Théodile, 2014). Dans une autre perspective, l'enseignant est à l'image de l'ingénieur où il élabore des projets, des plans d'action, prépare minutieusement les séquences, pense à l'avance le déroulement des activités, organise des progressions et propose aux apprenants des stratégies de contournement des difficultés (Barnier, 2013).

Parfois aussi, l'enseignant joue un rôle de guidage. C'est la partie du contrat didactique qui incombe à l'enseignant dans la relation de classe : « l'enseignant y est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée » (Cuq & Gruca, 2009, p.123). Dans cette perspective, l'enseignant n'est pas conçu comme le détenteur d'un savoir qui transmet mais comme un médiateur entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. La disparition progressive conduit l'apprenant à l'apprentissage autodirigé.

Plusieurs recherches montrent que l'enseignement/l'apprentissage du français en tant que langue étrangère au Ghana est marqué largement par le silence de la part des apprenants, la difficulté de prendre la parole, la passivité entre autres (Yiboe, 2010). Alors, quels rôles interactionnels doit jouer l'enseignant pour surmonter ses difficultés chez l'apprenant ? Dans cette perspective, Ghouli (2010/2011) explique dans son mémoire que:

« Pour faciliter la communication dans la classe, il s'agit avant tout de créer une atmosphère différente de susciter un partage des responsabilités : quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les

élèves des objectifs des activités proposées, quand les élèves sauront véritablement écouter ce que disent leurs voisins et leur parler directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle», (p. 75).

Nous entendons par la citation que l'enseignant ne doit pas monopoliser l'interaction en classe mais donner la chance aux apprenants de s'exprimer. Cela réduira la passivité chez les apprenants et ils contribueront à l'interaction qui se déroule en classe. Tagliante (2001), de sa part, souligne le fait que l'enseignant communicatif n'est plus seulement le grand dispensateur du savoir et des savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant. Ceci implique que, l'enseignant de FLE qui cherche à faire acquérir la langue cible à l'apprenant par les stratégies interactives de classe, devrait prendre en compte l'intérêt des apprenants. Par conséquent, l'apprenant sera motivé et encouragé à être actif dans le processus de l'enseignement/ apprentissage de la langue.

### **Rôle interactionnel de l'apprenant en classe de FLE**

L'apprenant est souvent dans la position de celui qui « répond » à un participant qui « l'interroge ». En classe, son comportement interactionnel est caractérisé par sa prise de parole qui est régulée souvent par l'enseignant. Il prend la parole selon un « contrat de parole » et risque d'être sanctionné s'il va contrairement aux règles établies pour la prise de parole en classe. Il conforme donc sa production langagière à des règles communicatives explicites ou implicites. Par exemple, il donne des réponses d'un certain type, en utilisant telle ou telle forme (Cicurel, 2011). Il doit

accepter qu'on corrige constamment ses énoncés et il lui faut se corriger si on le lui demande. De plus, l'apprenant doit respecter le temps de parole qui lui est alloué afin de ne pas déséquilibrer le temps de parole des autres. Nous disons cela car l'apprenant se trouve non seulement en face de l'enseignant mais aussi des autres apprenants. Il risque d'être protesté contre par des autres apprenants qui exigent que chacun des membres du groupe apprenant tienne sa place interactionnelle. Chaque apprenant propose un énoncé en s'appuyant sur ce que l'un des apprenants précédents a dit et l'interaction se construit en tenant compte de ces différents plans.

Nous résumons ainsi que l'apprenant fait tout ce que l'enseignant considère approprié et nécessaire pour sa réussite dans le processus de l'apprentissage de la langue française. Ainsi dit, l'apprenant contribue de différentes manières aux activités interactives en classe de FLE. Par exemple, il participe aux activités (jeux de rôles, débats ...) proposées en assumant une attitude coopérative avec l'enseignant et les autres apprenants ; respecte les délais fixés pour la remise des travaux effectués; prend la parole aussi souvent que possible en acceptant le risque de faire des fautes; respecte les règles de prise de parole pendant l'interaction; demande des explications en cas de difficulté; accepte d'être corrigé par ses camarades et de les corriger; réfléchit sur le fonctionnement du français en le comparant avec sa langue maternelle et l'anglais et il réfléchit sur son apprentissage et apprend à s'autoévaluer.

Après avoir étudié les rôles que jouent l'enseignant et les apprenants, il nous semble que l'interaction *enseignant-apprenant* et l'interaction *apprenant-enseignant* dominant en classe. Bref, l'interaction est asymétrique en classe de FLE.

Que devient alors l'interaction *apprenant-apprenant* ? Les interactions entre pairs permettent aux apprenants de construire leurs savoirs. Les apprenants découvrent que leur point de vue n'est pas unique et ils envisagent ainsi un autre point de vue et par la même un questionnement sur leur propre fonctionnement mental (Faïren, 2005). Donc l'entraide permet aux apprenants d'avoir des discussions constructives. Elle permet de négocier, échanger des points de vue, préciser et justifier sa pensée, prendre du recul par rapport à elle, et la contrôler. Il s'agit bien de construire ses connaissances (Faïren, 2005). Il faudrait donc que l'enseignant propose aux apprenants des tâches/activités comme débat, jeux de rôle et dialogue pour faciliter l'interaction apprenant-apprenant. La tâche à accomplir devrait se situer dans ce que Vygotsky appelle la Zone Proximale de Développement, qui est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout des problèmes lorsqu'il collabore avec un autre apprenant (Vygotsky, 1935 & 1985).

### **Stratégies interactives en classe de FLE**

Les stratégies interactives dont nous parlons dans cette étude désignent un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final. Il s'agit donc d'une action intentionnelle orientée vers un but déterminé (Bange, 1992). Il est à savoir que les stratégies peuvent être repérables aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant et c'est cela qui fait qu'on a une coopération conversationnelle entre eux. L'enseignant est conscient que l'apprenant possède

une compétence orale limitée en français. Il va donc lui venir en aide et utiliser des stratégies afin que l'élève puisse s'exprimer. Les stratégies interactives sont multiples et variées (Rabéa, 2009). Nous allons donc nous concentrer sur certaines que nous considérons pertinentes à notre étude. Par exemple, les questions-réponses, les répétitions, les reformulations.

### **Questions/Réponses**

Les questions sont des outils d'interaction en classe de FLE. Ils servent comme des moyens d'investigation et de justification de la connaissance et de la croyance de ceux qui l'emploient (Tamakloe, Amedahe & Atta, 1996). En classe de FLE, l'enseignant pose des questions pour pousser ses apprenants à parler dans la langue-cible (Cicurel, 2011). Et donc ce n'est pour rien qu'on pose des questions en classe de FLE.

Nous entendons par les explications ci-dessus que le questionnement est une stratégie de sollicitation. L'enseignant étaye la production langagière des apprenants en leur posant des questions. L'enseignant pose des questions pour les amener à répondre et par voie de conséquence les amène à prendre la parole. Il est un guide pour l'apprenant qui ne prend pas la parole de sa propre initiative. Ainsi, on pourra remarquer que l'enseignant insiste à poser des questions aux apprenants pour les inciter à parler. Les réponses fournies par les apprenants permettent la construction d'un discours conversationnel.

Pour bien aborder les questions posées par les apprenants en classe, Tamakloe, Amedahe et Atta (1996) et Puren (1989) conseillent aux enseignants de recevoir les questions des apprenants et de les reposer à la classe pour des réponses. Aussi, les

enseignants doivent lancer toujours la question de façon anonyme, et ils ne désignent qu'après un court instant le nom de l'apprenant de répondre. Cela assure une communication effective et la participation active au cours par les apprenants. Selon ces auteurs, les questions en classe sont très importantes car elles aident à savoir ce que les apprenants savent sur un sujet donné, à réviser les travaux antérieurs, à motiver les apprenants, à savoir si les apprenants comprennent ou pas une leçon, à faire participer les apprenants à la leçon et à identifier des difficultés des apprenant. Les questions dans un cours sont normalement posées au début (pendant la séquence d'ouverture du cours), pendant ou à la fin (pendant la séquence de clôture) d'un cours. Tamakloe et al (1996) affirment que des questions posées au cours d'une leçon doivent être captivantes pour motiver les apprenants à suivre le cours du début jusqu'à la fin. Les questions posées à la fin du cours évaluent la performance et la compréhension d'une leçon chez les apprenants. Ces derniers posent souvent des questions à l'enseignant pour comprendre la leçon. Pour les techniques de questionnement en classe, Puren (1989) et Tamakloe et al (1996) soulignent les étapes suivantes : poser la question tout d'abord, donner quelques temps aux apprenants d'y réfléchir avant de donner des réponses, appeler un apprenant par son nom de répondre à la question, écouter bien les réponses données et évaluer les. Suivant ces étapes, les enseignants doivent ajuster les questions à la capacité et au niveau des apprenants. Ils doivent distribuer les questions de manière que tous les apprenants prennent part de la leçon.

## Répétitions

La répétition est la reproduction similaire d'un énoncé ou d'un fragment de celui-ci. Autrement dit, il y a répétition lorsqu'un énoncé ou une partie d'un énoncé est reproduit littéralement par un locuteur. Dans une étude sur le rôle de la répétition en classe de L2, Faraco (2002) affirme qu'une répétition facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais elle aide à la communication et à l'interaction. Il explique aussi que lors des interactions entre un adulte et un jeune enfant, les répétitions permettent aux deux interlocuteurs de s'accorder non seulement sur la forme linguistique des énoncés mais aussi sur les intentions de l'un et de l'autre (cité par Mahieddine, 2010). Au niveau du déroulement de la conversation, les répétitions rétablissent le Principe de Coopération (Bernicot & Clark, 2010). Ce principe fait apparaître que la répétition joue un rôle crucial pour fixer et construire la base commune à partir de laquelle fonctionnent les deux interlocuteurs.

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre premier, la forme d'interaction entre l'enseignant et ses apprenants se présente sous forme d'actes d'initiation, de réponse et d'évaluation (Yiboe, 2010). On y trouve dans cette forme d'interaction, des répétitions. Prenons par exemple, les extraits suivants chez Cicurel (2011).

### Extrait A

1. P: [...] *tu peux répéter s'il te plaît !*
2. Af: *euh je n'aime pas voir le sol de ma chambre soit sale*
3. P: *alors, je n'aime pas voir le sol de ma chambre sale + ici tu n'as pas besoin de subjonctif+ je n'aime PAS voir + d'accord !*



Dans l'extrait A, l'enseignant sollicite l'apprenant de répéter un énoncé, (Tour 1). Cela constitue son acte d'initiation. L'apprenant reprend l'énoncé en faisant une erreur grammaticale, (Tour 2) et l'enseignant évalue l'apprenant en corrigeant sa réponse erronée accompagnée d'une explication, (Tour 3).

### **Extrait B**

1. P : *on + alors on va prendre une situation qu'on avait travaillée hier+ heu Sonu était chez elle + elle voulait faire +un gâteau et elle n'avait plus de :::*
2. E : *farine*
3. P : *farine++vous vous rappelez elle n'avait plus de farine + donc Sonu n'a plus de farine+ qu'est-ce qu'elle fait ?*
4. E : *j'emprunte*
5. P : *oui :::*
6. E : *j'emprunte heu la farine chez ma voisine*
7. P : *hum hum /elle emprunte de la farine à ...*
8. E : *à chez :::*
9. P : *non pas + à chez + à ...*
10. E : *chez ma voisine*

Dans l'extrait B, il y a des répétitions de mots comme « farine » et « emprunte » et des répétitions de phrases comme « elle n'avait plus de farine », « elle emprunte de la farine ». L'enseignant et les apprenants ne s'engagent pas à une répétition en classe pour rien. La répétition des mots et des phrases comme dans les extraits A et B, permet à l'enseignant dans ses activités correctives et explicatives de focaliser l'attention de l'apprenant sur l'objet de négociation, et à l'apprenant de localiser la demande d'aide lexicale. Encore, l'enseignant, à travers les répétitions, présente à l'apprenant un modèle de la forme et de l'usage du langage pour qu'il s'approprie ce modèle et ainsi apprendre la langue. Parfois, l'enseignant demande à l'apprenant

qui ne suit pas le déroulement du cours de répéter ce que son collègue a dit. Le but de ce type de répétition est de corriger l'apprenant à être attentif.

La répétition en classe de FLE peut être une hétéro-répétition ou une autorépétition. Dans l'hétéro-répétition, l'enseignant ou l'apprenant répète le propos de l'autre. Ce type de répétition rend plus souvent audible à toute la classe, un énoncé destiné à l'enseignant (une réponse). L'enseignant, par ce type, évalue positivement l'apprenant qui répond. Autrement dit, tout énoncé tenu en classe n'a de valeur qu'après avoir été prononcé/répété par l'enseignant (Peutot, 2004-2005). Cette assertion est caractéristique de l'interaction en classe. Dans la majorité des cours, et spécifiquement dans un cours dialogué, seule la parole de l'enseignant est légitime. La parole de l'apprenant ne sera légitimée que par sa reprise par l'enseignant. Par ailleurs, lorsque l'enseignant répète son propos, on parle d'une autorépétition. On peut remarquer aussi que l'enseignant se répète à l'intérieur de son énoncé car il cherche ses mots, marque qui témoigne de la dimension affective forte liée à la situation d'enseignement (Peutot, 2004-2005). Ses deux types de répétition sont présents dans les extraits A et B.

### **Reformulations**

La reformulation consiste à reprendre une donnée en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référenciation antérieure. Elle est envisagée comme un phénomène énonciatif : un locuteur reprend, en reformulant, le discours d'un autre locuteur ou le sien propre. Elle peut avoir une fonction explicative ou imitative (Charaudeau, & Maingueneau, 2002). Quand un locuteur reformule son propre discours, on l'appelle une auto reformulation. Mais quand le

locuteur effectue la reformulation sur le discours de son partenaire, on l'appelle une hétéro-reformulation. Dans les auto-reformulations, l'accent est mis sur les phénomènes d'autocorrection par lesquels un sujet parlant reformule ses propos pour mieux les adapter à son partenaire et aux mêmes manières plus habituelles de s'exprimer. Par exemple, *je veux / je voudrais sortir* ; dit un apprenant à son enseignant. Sachant que l'enseignant occupe une place de respect, l'apprenant s'est reformulé. Au lieu de continuer avec *je veux...*, il dit *je voudrais...*, (Vion, 2000).

Pour aller plus loin, en reformulant les propos de l'autre dans les hétéro-reformulations, on manifeste à la personne de la considération et on la rassure quant à la compréhension des propos tenus. Aussi, le locuteur manifeste qu'il est activement présent dans l'échange et qu'il s'inscrit dans la logique des propos tenus (Vion, 2000).

Selon Noyau et Onguéné Essono (2014), la reformulation se manifeste sous les formes suivantes en classe de langue: *Par changement de l'ordre des mots*, ce qui entraîne parfois des changements associés comme changement de phrase de la forme active à la forme passive ou autres inversions des relations actanciennes comme *donner / recevoir*. Par exemple : la fille est plus grande que le garçon // le garçon est plus petit ou moins grand que la fille. *Par paraphrase et par l'utilisation des dérivés* (réparer = faire une réparation) *et des synonymes*. Par cette explication, nous pouvons dire que la reformulation aide la compréhension des apprenants et par conséquent, ils interagissent avec l'enseignant et apprennent la langue. Prenons par exemple l'extrait suivant :

(À l'école d'Abang au Cameroun, l'enseignant demande le sens de *préparer*)

E1 : *Préparer* signifie laver les marmites.

P : Est-ce que *préparer* signifie laver les marmites ? Est-ce que c'est une bonne réponse ?

E2 : Non monsieur

P : Qui peut sauver Elvis ?

E2 : *Préparer* signifie nourrir les enfants.

(L'enseignant parvient finalement, après avoir fait une action de « cuisiner »)

E : *préparer* signifie cuisiner

P : Baudoin a répondu *cuisiner*. Que signifie cuisiner ?

E : cuisiner signifie faire à manger

(Noyau & Onguéné Essono, 2014, p. 2).

Dépendant du contexte et par l'action de l'enseignant sur le mot *préparer*, les apprenants arrivent à répondre par une reformulation explicative. Ils ont dérivé le sens du *préparer* de *cuisiner*.

D'une façon générale, les reformulations sont une ressource très riche dans la conduite des échanges oraux, et pour atteindre ses buts communicatifs. Ainsi dit, on reformule pour améliorer c'est-à-dire rendre plus clair, plus précis, plus adéquat, plus acceptable pour une situation à un interlocuteur. Aussi on reformule pour expliquer et pour définir quelque chose. On reformule pour adapter à son propre répertoire linguistique. Par exemple, passer d'un terme technique à une expression en langage courant. On reformule aussi pour manifester un point de vue différent (Noyau & Onguéné Essono, 2014).

## **Interventions**

L'intervention désigne tout discours effectivement produit par plusieurs individus. Elle renvoie à la notion de coproduction et elle a comme synonyme « interaction » ou « dialogue » (Charaudeau, & Maingueneau, 2002). L'intervention en tant qu'un rang de l'interaction verbale a un lien avec l'échange. Mais avec l'intervention, on passe des unités dialogales aux unités monologale, émises en principe par un seul locuteur. Elle peut être seule, initiative ou réactive ou les deux à la fois. Cette grande unité monologale serait une réponse, dans la mesure où si, l'acte illocutoire initiatif exige une demande d'information, mais la réponse peut être une prise d'initiative, dans la mesure où le L2 ne se trouve pas tenu de répondre, (Vion, 2000).

On trouve dans chaque échange verbal entre un locuteur et un interlocuteur, les interventions. L'un intervient par sa parole initiative et l'autre répond à cela, afin que les deux interactants ne construisent un discours conversationnel. Prenons l'exemple suivant :

A : - quelle heure est – il ?

B : - trois heures

Nous sommes en présence d'un échange constitué de deux interventions. L'intervention initiative de A et l'intervention réactive de B. Dans la mesure où cette dernière n'est que réactive, B laisse à A l'initiative de la parole. Nous ferons donc l'hypothèse que lorsque B produit une intervention uniquement réactive, il n'assume pas son tour de parole. Nous proposons donc de dissocier intervention et

tour de parole : une intervention peut constituer un tour de parole si, et seulement si, elle n'est pas uniquement réactive.

A : - quelle heure est – il ?

B : - trois heures. Tu as quelques choses à faire ?

Ce dernier échange est constitué de deux tours de parole dont A et B sont des locuteurs. Le tour de parole de A est constitué d'une intervention initiative, *quelle heure est – il ?* Le tour de parole de B est constitué de deux moments successifs : le premier réactif, *trois heures*, et le deuxième initiatif, *tu as quelques choses à faire?* Nous pouvons analyser ce tour de parole de deux manières distinctes :

1) Le tour de parole de B est constitué de deux interventions successives : la première réactive, *trois heures*, la deuxième initiative, *tu as quelques choses à faire?* Donc, on pourrait, par ailleurs, définir le tour de parole comme une intervention initiative, en prenant en compte le tour de parole de A dans sa deuxième intervention.

2) Le tour de parole de B ne comporte qu'une seule intervention constituée de deux actes de langage successifs, le premier réactif, le second initiatif, donc selon cette manière le tour de parole se définit comme une intervention constituant au moins d'un acte initiatif (Vion, 2000).

Les échanges verbaux en classe de langue se constituent souvent des interventions initiatives et réactives. L'enseignant intervient normalement quand l'apprenant a une difficulté d'exprimer ses idées dans la langue cible. L'enseignant intervient en expliquant des données linguistiques aux apprenants afin que ces derniers puissent interagir avec lui en classe. Aussi, les interventions faites par

l'enseignant ont pour but de corriger l'apprenant, de l'encourager à prendre et à continuer sa parole. En somme, les interventions faites par l'enseignant sont à la fois étayage et contrôle de la parole de l'apprenant. L'apprenant, de sa part, intervient normalement en classe FLE, quand il ne comprend pas quelque chose. Il intervient même en anglais ; ce qu'on peut appeler l'alternance codique.

### **Activités interactives**

Les activités interactives que nous voulons aborder ont une relation étroite avec les stratégies que nous venons d'expliquer. Les premières sont des activités en elles-mêmes, et elles sont souvent employées en classe de FLE comme stratégies interactives à la production orale.

Selon Mahieddine (2010), depuis l'avènement de l'approche communicative relayée par l'approche actionnelle, les activités interactives orales occupent une place de choix dans la classe de langue étrangère. L'apprenant, considéré comme un acteur social, doit interagir avec l'enseignant et les pairs afin de réaliser des buts communicatifs, des tâches et des projets. Il s'agit de donner à l'apprenant, un rôle plus actif, de le mettre dans des situations où il réalise un usage instrumental de la langue afin de développer sa compétence communicative. Un certain nombre d'exigences nous semblent s'imposer au moment où on veut faire parler ses apprenants: Il faut qu'il y ait un climat de confiance, dans lequel les participants se sentent assez à l'aise pour s'exprimer. Aussi, il faut le respect mutuel nécessaire à l'écoute réciproque. Pour continuer, il faut que les participants disposent des moyens linguistiques nécessaires pour mener à bien la tâche. Aussi, la consigne des tâches doit être claire et précise. Cela dit, les activités interactives orales qui se

déroulent en classe sont multiples et variées. Nous nous concentrons sur le débat, le dialogue et les jeux.

### **Jeux en classe de FLE**

Le terme « jeu » est d'origine polysémique. Il vient du latin « jocus » et signifie « plaisanterie, badinage ». Il se définit par *le nouveau Petit Robert* (2010), dictionnaire pour la langue française, comme « Activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure » ; un jeu en tant qu'une activité ludique se définit comme « ...activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain ou une perte » (p. 1389). Dans ces deux définitions, deux éléments communs peuvent être identifiés : activité récréative et existence d'une série de règles de comportement. Quelles valeurs éducatives ont les jeux sur l'interaction en classe ?

Lavignasse, dans son article non publié intitulé *Pratiques de classe : jouons'*, explique que le jeu engage l'imagination, la réactivité, le corps, l'agilité, l'intelligence, l'observation et il est, en outre, une détente émotionnelle. Dans la classe de langue, le jeu décentralise la relation ou l'interaction enseignant-apprenant pour revenir à une relation apprenant-apprenant. Le jeu fait vivre la langue en action et encourage les apprenants à interagir en classe. Il permet aussi de développer le temps de parole des apprenants grâce au tour de rôle de la parole induit par sa nature. Il favorise la mise en œuvre de compétences communicatives, rapides et imaginatives. Le jeu brise la monotonie de séances toujours semblables,



favorise l'engagement social et la communication avec les autres apprenants. Bref, il motive.

Pour bien organiser le jeu en classe de FLE, Weiss (2002) suggère que l'enseignant doit savoir l'objectif de l'activité, le niveau d'apprentissage qu'on peut l'induire, les connaissances linguistiques préalables que l'apprenant doit avoir, les savoir-faire qui entrent en jeu, ce que cette activité apporte en terme d'apprentissage, si on peut la faire individuellement ou en groupes, si c'est une activité convergente (production guidée) ou divergente (production ouverte) celui qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux (production libre), là-où elle s'inscrit dans la progression, le moment où on peut la proposer (au cours d'une leçon, à la fin d'une leçon, à n'importe quel moment) ; les préparations qu'elle exige, les consignes qu'il faut donner, sa durée, le moment et la manière de contrôler la production linguistique.

Prenons par exemple les jeux de rôles. Il s'agit d'une scène qui est jouée par deux ou plusieurs élèves à partir d'un scénario monté brièvement au cours d'une séance de production orale. Les élèves ne récitent pas un dialogue mémorisé ; ils doivent faire appel à l'improvisation. Les jeux de rôles peuvent être réalisés à partir d'une histoire racontée et d'un texte lu. Ce type d'activité présente deux avantages : d'une part, il permet d'éviter la production de répliques mécaniques et, d'autre part, il permet à l'enseignant d'amener les élèves à s'écouter les uns les autres afin de pouvoir s'exprimer en utilisant des stratégies habituelles de compensation, telles que : Pardon ?, Quoi ?, Comment ?, Qu'est-ce que tu dis ? Les étapes suivantes proposées par Teed, dans son article non publié, sont très importants à notre avis

pour le bon déroulement des jeux : Définir les objectifs, choisir le contexte et les rôles, présenter l'exercice, préparer l'étudiant /la recherche, jouer le jeu, avoir des discussions finales et évaluer (Teed, '*Jeux de rôle*').

### **Débat en classe de FLE**

Le débat est une discussion sur un sujet donné entre des individus d'opinions différentes. Il est défini comme « un type d'interaction qui peut soutenir la comparaison avec la compétition sportive mettant en présence eux sujets » (Vion, 2000, p. 138). Pour qu'il y ait débat, il faut qu'il y ait divergence d'opinion ou des contrastes entre les opinions. Toutes les activités de débat en classe favorisent l'expression et l'interaction grâce à leur caractère ludique et fictif. La démarche de simulation fait appel à l'imagination et à la créativité, ce qui élargit les possibilités d'expression. Débattre, c'est : parler, argumenter, donner son opinion, proposer des solutions, mais c'est aussi : apprendre à écouter, apprendre à exprimer des idées, apprendre à défendre ses arguments (Launay, 2009). D'une manière générale, toute production orale (débat, dialogue etc.) suit trois étapes : la pré-activité, l'activité et la post-activité (Arisma, Fresmont, Lingungu & Massal, 2011-2012).

Dans la première phase (la pré-activité), l'enseignant présente le thème et lit la consigne, puis il explique aux apprenants la tâche qui leur est demandée de réaliser. En fonction du type d'activité les apprenants peuvent travailler en groupe ou de façon individuelle, selon qu'ils se trouvent en situation d'interaction (dialogue, débat, jeux de rôles) ou non (exposé, description...).

La phase de l'activité est la plus importante de la production orale, plus particulièrement ici, le débat. Elle s'organise en deux temps : phase de préparation

et phase de production. Dans la phase de préparation, l'enseignant aide les apprenants à collecter les idées et à les organiser conformément à la consigne. À partir des questions, il amène les apprenants à trouver les outils nécessaires à la mise en mots. Par exemple, lors d'une séance de débat, l'enseignant doit veiller à ce que chaque groupe collecte et organise ses arguments selon les parties-prises. S'il s'agit d'un débat de type « pour ou contre », l'enseignant peut auparavant procéder à un remue-méninge (ou brainstorming) pour faire l'inventaire des tournures exprimant l'adhésion ou l'opposition. S'il s'agit d'un travail en groupes, l'enseignant passe dans chacun d'eux pour les aider. Les discussions au sein des groupes doivent se faire en français ; c'est le moment idéal pour les apprenants timides de braver la peur, de s'exercer à prendre la parole (Arisma et al, 2011-2012).

En ce qui concerne la phase de production, les apprenants prennent la parole à tour de rôle. Pendant ce temps, l'enseignant note les fautes en rapport avec l'objectif préalablement établi. La phase de correction intervient après la production afin de ne pas bloquer la continuité du discours. Par exemple, s'il s'agit de raconter son week-end, l'enseignant note la capacité à relater les faits par ordre chronologique en utilisant les temps du récit : l'imparfait et le passé composé (Arisma et al, 2011-2012).

Pour la post-activité, la présentation est suivie d'une discussion au cours de laquelle le reste de la classe donne son opinion sur la façon dont la présentation a été faite et propose des changements au niveau du comportement du présentateur (sa manière d'exposer) qui peuvent donner lieu à une autre présentation.

L'enseignant peut ensuite demander à l'apprenant ou au groupe de refaire son exposé en tenant compte cette fois-ci des suggestions formulées par les autres camarades et par lui-même (Arisma et al, 2011-2012).

Cette démarche générale d'une leçon de production orale doit être adaptée selon le type d'activité : jeux de rôles, dialogue, narration. L'enseignant doit multiplier les activités pour susciter le désir et créer le besoin de communiquer chez les apprenants. En ce sens, il privilégie les situations de communication réelles. Mettre en scène un entretien d'embauche, demander son itinéraire et raconter un souvenir marquant. Notons ici que les activités d'expression orale doivent être centrées sur des situations de la vie quotidienne pour favoriser la créativité et permettre le développement d'une véritable interaction (raconter, décrire, argumenter etc.). L'enseignant doit adopter une attitude susceptible d'encourager les élèves à s'exprimer, même s'ils commettent des erreurs. Il ne pénalise pas ces erreurs mais met en place des stratégies de valorisation des choses bien faites. Il profite des erreurs pour apporter les corrections nécessaires. Après avoir développé ces activités de production orale, il est nécessaire de s'intéresser à la question de leur évaluation (Arisma, et al, 2011/2012).

Le débat a beaucoup d'importance en classe de FLE. En organisant des débats en classe, les apprenants pourront exposer à leurs camarades leur point de vue. Ils vont aussi découvrir des idées ou des arguments auxquels ils n'avaient pas encore pensé. Cet exercice va leur permettre de s'habituer à s'exprimer oralement devant un groupe, à interagir avec autrui en français. L'activité du débat permet aux apprenants de développer plusieurs compétences transversales telles que : des

compétences d'ordre intellectuel (ici, il s'agit d'exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice), des compétences d'ordre méthodologique (il s'agit de se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication), des compétences d'ordre personnel et social (il s'agit de structurer son identité et de coopérer) et des compétences de l'ordre de la communication (ici, on parle de comment communiquer de façon appropriée) (Lafontaine, 2001).

### **Dialogue en classe de FLE**

Etymologiquement, le mot dialogue vient du latin « dialogus » et signifie « parole » (Petit Robert 2010, p. 729). Il se définit comme un entretien entre deux personnes et il a comme synonyme ; conversation, colloque, tête à tête. Le dialogue a été introduit dans le domaine de la didactique des langues étrangères dans les années 60 avec la conception de la méthode directe (Onursal, 2008). Il s'agit d'une sorte d'entretien libre ou échange de parole, d'une manière familière, entre deux ou plusieurs personnages dans une situation de communication. Par exemple, un entretien entre un directeur d'école et un élève sont généralement non familiers.

Dans la classe de FLE, où la langue française est vue avant tout comme un instrument d'interaction sociale, le dialogue contribue sa part dans la réalisation de ce but (Onursal, 2008). Autrement dit, les enseignants passent souvent par l'activité du dialogue pour encourager leurs apprenants à apprendre à prendre la parole ou encore à interagir avec l'un et l'autre. Le but est d'aider l'apprenant dans sa production orale.

Après avoir vu les stratégies et activités interactives qui ont tendance à aider l'apprenant dans sa production orale, il est nécessaire de voir comment le tour de parole s'organise en classe pour que l'apprenant puisse interagir dans la langue cible.

### **Tour de parole en classe de FLE**

Le tour de parole est la contribution d'un locuteur donné à un moment donné de la conversation. En analyse conversationnelle, il constitue l'unité essentielle d'organisation des productions orales dialoguées (Charaudeau, & Maingueneau, 2002). Cette définition montre que deux ou plusieurs personnes sont impliquées quand on parle de tour de parole en interaction (l'enseignant et l'apprenant dans notre cas). Cicurel (2011) explique que dans le cas d'un cours de langue, l'alternance des tours de parole s'opère de façon régulière et bien souvent un tour de parole sur deux revient à l'enseignant. Les tours de parole de l'enseignant et ceux des apprenants s'effectuent selon un principe d'alternance assez régulier : P/A/P/A/P/A, c'est-à-dire Professeur/Apprenant/ Professeur/Apprenant. Le « A » pouvant être un même apprenant ou des apprenants différents. Le tour de parole de l'enseignant vient généralement s'intercaler entre deux tours de parole d'apprenants. C'est en effet que c'est l'enseignant qui lance les questions et donne ensuite un feed-back positif ou négatif. Prenons par exemple l'extrait suivant:

#### **Extrait C**

1. P: *on + alors on va reprendre une situation qu'on avait travaillée hier+ heu Sonu était chez elle + elle voulait faire +un gâteau et elle n'avait plus de ::::*
2. Macha : *farine*

3. P : *farine++vous vous rappelez elle n'avait plus de farine + donc Sonu n'a plus de farine+ qu'est-ce qu'elle fait ?*
4. Sonu : *j'emprunte*
5. P : *oui :::*
6. Sonu : *j'emprunte heu la farine chez ma voisine*
7. P : *hum hum /elle emprunte de la farine à ...*
8. Shod : *à chez :::*
9. P : *non pas + à chez + à ...*
10. Sonu : *chez ma voisine*

Dans l'extrait C, les tours de parole de l'enseignant constituent des interventions qui sont à la fois l'étayage et le contrôle de la parole des apprenants. Ces tours de parole s'intercalent entre les tours de parole des apprenants. Cette gestion de tour de parole par l'enseignant vient de faire participer l'ensemble des interactants, y compris ceux qui ne prennent pas spontanément la parole.

Alors, l'échange des tours de parole se construit en classe sous formes de *Sollicitation* (de l'enseignant), suivi de *Réponse* (de l'apprenant) et termine par la *Réaction* (de l'enseignant), Cicurel (2011). Après la réaction de l'enseignant, un nouveau tour de sollicitation peut commencer. Ceci correspond à la forme d'interaction dont nous avons parlé dans le premier chapitre: Initiation, Réponse et Evaluation (IRE). Dans toute cette forme, l'enseignant et les apprenants sont soumis à un système de droits selon lesquels l'enseignant a le droit de garder la parole un certain temps, mais aussi la céder à un moment donné ; l'apprenant de l'autre côté doit laisser parler l'enseignant, et de l'écouter, mais il a aussi le droit de réclamer la parole et le devoir de la prendre quand on la lui cède. En outre, les interlocuteurs doivent respecter les principes d'alternance des tours de parole de sorte que chacun puisse à la fois prendre la parole et entendre celle de l'autre. Ces

principes selon Kerbrat-orecchioni (1990), sont les suivants : Chacun parle à son tour, une seule personne parle à la fois, il y a toujours une personne qui parle.

Le premier principe, *chacun parle à son tour*, montre que dans une conversation, la fonction locutrice doit être occupée successivement par différentes personnes et il est souhaitable que la longueur des différents tours soit équilibrée. Ensuite, les autres principes, *une seule personne parle à la fois et il y a toujours une personne qui parle* montrent que les tours de parole doivent s'alterner et non se chevaucher. Cependant, il arrive fréquemment qu'au cours de l'échange, un locuteur anticipe le moment de transition et prenne la parole quelques instants avant la fin du tour de son interlocuteur. Son intervention chevauchera alors celle du locuteur qui avait la parole. Idéalement, il convient d'éviter de tels chevauchements et, en tout cas, de ne pas les prolonger car ils impliquent une négociation qui peut être explicite ou implicite entre les interlocuteurs. Autrement dit, il constituerait une lutte pour le pouvoir de parole. Toutefois, ces chevauchements peuvent indiquer qu'il y a coopération ou co-gestion des tours de parole par les participants à l'échange, démarche favorable à l'apprentissage en contexte scolaire. Enfin, les intervalles de silence qui marquent l'alternance des tours doivent eux aussi être réduits au minimum afin de maintenir le contact, donc l'interaction (Kerbrat-orecchioni, 1990).

Pour pratiquer les principes d'alternance que nous venons d'évoquer, les enseignants et les apprenants ont recours à des indices d'alternance verbaux (emploi des mots comme : « bon », « voilà », « A toi maintenant ») ; para-verbaux (l'intonation tombe, le volume sonore diminue) et corporels qui marquent les



moments où le tour de parole passe d'un locuteur à un autre (Kerbrat-orecchioni, 1990).

Dans la gestion des tours de parole, c'est l'enseignant qui étaye la production orale de l'apprenant afin qu'il puisse bien interagir et par conséquent apprendre la langue. De quoi constitue donc l'étayage chez l'enseignant ?

### **Etayage en classe de FLE**

Généralement, l'étayage désigne l'aide apportée par un expert à un novice au cours de la réalisation d'une tâche. Selon les chercheurs interactionnistes (Mondada, 2000; Pekarek-Doehler, 2000; Kerbrat-Orrechioni, 1992; Hudelot & Vasseur, 1997), le novice (l'apprenant) parvient à parler une langue grâce à l'expert (l'enseignant) qui interagisse avec lui et lui offre des modèles linguistiques à reproduire. Bruner (1983) décrit la notion d'étayage comme étant l'ensemble d'interventions par lesquelles l'adulte aide l'enfant à la réalisation de ce qu'il ne pourrait pas faire seul, contrôle sa frustration, relance son intérêt, l'encourage à prendre ses responsabilités dans la construction du sens au fur et à mesure qu'il en devient capable. Cette notion d'étayage a été développée et adaptée à la situation exolingue pour décrire le processus interactif à visé d'apprentissage langagier entre l'expert/novice ou enseignant/apprenant (Arditty & Vasseur, 1999).

Notre présente étude, qui se trouve dans le domaine de l'interaction verbale, s'inscrit également dans la perspective interactionniste de l'acquisition de langue. En principe, la classe de langue est un lieu où s'exerce l'étayage de l'enseignant. L'enseignant, par ses stratégies interactives en classe de FLE, guide l'apprenant à apprendre à interagir avec autrui en français. Avec le temps, l'apprenant parvient à

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

L'étayage en classe de langue prend différentes formes. Il existe l'étayage dialogique, l'étayage en aval, l'étayage en amont, l'étayage latéral, l'étayage complémentaire, l'étayage parallèle, l'étayage métalinguistique et l'étayage global, (Benkara-Mostefa, 2008). L'enseignant, en mettant du sens sur une situation de classe à un moment donné, peut le faire par le biais d'un étayage dialogique. Il s'agit d'une mise en mots qui peut permettre à l'apprenant de transformer la situation. D'après Bruner, il semble que cet étayage dialogique, contribue en même temps à l'étayage narcissique (personnel, égoïste, individualiste), accompagnant la situation et l'action. Il aide l'apprenant à prendre confiance en lui.

Dans l'étayage en aval, c'est l'enseignant qui sollicite, les apprenants parlent en premier. Autrement dit, la personne qui étaye parle en second. Elle approuve, corrige, ajoute et se sert d'éléments du discours de la personne étayée.

L'étayage en amont, de sa part, s'oppose à l'étayage en aval dans la mesure où le sujet qui étaye (l'enseignant) parle en premier. Par exemple, il introduit un thème.

Pour l'étayage latéral, l'enseignant aide l'apprenant à trouver lui-même comment faire une chose quelconque.

Dans l'étayage complémentaire, l'enseignant essaye d'introduire un discours en amont ou en aval qui est le complément de ce que la personne (l'apprenant) doit faire. Par exemple, en posant la question « et pour quoi faire ? » pour faire parler l'apprenant. L'étayage parallèle, de son côté, consiste à établir une ébauche, dire ce que l'autre n'a pas pu dire, donner un modèle qui a la particularité ici de renvoyer l'apprenant sur ce qu'il a déjà dit une première fois.

L'étayage métalinguistique est un étayage en aval, c'est-à-dire faire redire autrement, faire expliciter. Enfin, l'étayage global renvoie au fait d'être attentif au bien-être du locuteur et ne pas oublier qu'il y a des effets de contre-étayages. Par exemple, quand celui qui étaye utilise trop l'étayage parallèle, (Benkara-Mostefa, 2008).

Considérant l'enfant comme un être social qui se développe grâce à des interactions multiples, Vygotsky (1935, 1985) précise que grâce à l'intervention de l'adulte, le développement cognitif de l'enfant peut être accéléré dans des moments précis et dans certaines conditions favorables. Les modalités de l'assistance adulte dans la zone proximale du développement de l'enfant sont multiples: démonstrations des méthodes à imiter, exemples donnés à l'enfant, questions faisant appel à la réflexion intellectuelle, contrôle des connaissances de la part de l'adulte, mais aussi et en tout premier lieu, collaboration dans des activités partagées comme facteur constructif du développement.

Dans la maîtrise du savoir et du savoir-faire langagier, l'aide dont bénéficie l'enfant de personnes plus expertes que lui se réalise dans le cadre d'une interaction de tutelle (Bruner, 1983). En 1976, le psycholinguiste américain Jérôme S. Bruner dans un article intitulé « le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution du problème » décrit les moyens par lesquels un adulte vient en aide à un enfant nécessairement moins expert que lui. Pour la clarté de la description, le propos de Bruner porte sur une tâche particulière. Il s'agit pour des enfants d'âge quatre ans, de réaliser une construction en trois dimensions à l'aide de blocs de bois. La tâche suffisamment complexe, nécessite le soutien d'un adulte en l'occurrence d'une tutrice.

La notion d'étayage est intimement liée au concept vygotkien de Zone Proximale de Développement (ZDP), puisque Bruner l'utilise pour désigner l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable. L'étayage dirige donc l'enfant vers la réussite de la tâche grâce à la mise en place de petites étapes compréhensibles. Celui-ci correspond à un moyen d'assurer si l'indication fournie à l'enfant est judicieuse ou appropriée à son niveau actuel et à son niveau potentiel de développement.

Dans l'apprentissage du langage, l'échange avec l'adulte joue un rôle particulièrement important. Celui-ci peut, en effet, par ses questions et ses corrections, étayer le discours de l'enfant. Grâce à l'aide apportée par un adulte expert, le novice parvient à dire/faire quelque chose qu'il n'aurait pas pu faire tout seul. Il est vrai que la notion d'étayage chez Bruner (1983) suppose un enfant et se

trouve dans un contexte de langue première de l'enfant. En revanche, cette notion s'applique à notre présente étude où nous avons à faire avec les adolescents en classe de FLE car ces adolescents sont plus ou moins débutants qui apprennent à s'exprimer en français et qui ont besoin de l'aide comme les enfants pour atteindre leur objectifs. Nous postulons alors que l'interaction de tutelle chez Bruner est également présente dans le cadre de la classe. La classe est le lieu où s'exerce l'étayage de l'enseignant.

Enfin, nous pouvons dire que l'étayage est une démarche stratégique utilisée par l'enseignant, dans des interactions situationnelles, qui permet aux apprenants d'atteindre une certaine autonomie langagière, une certaine liberté d'exprimer leurs intentions et de s'affirmer dans leurs sphères communicatives et linguistiques. Elle leur permet aussi de combler les lacunes linguistiques tant sur le plan oral que sur le plan écrit et d'avoir une certaine confiance en soi.

### **Apprentissage et Acquisition**

Notre étude se fait dans une classe de FLE où l'enseignant espère l'apprenant d'apprendre et d'acquérir la langue française or ces termes ne sont pas toujours les mêmes au sens didactique des langues. Dans une perspective didactique, on oppose aujourd'hui l'acquisition à l'apprentissage. En effet, on insiste généralement, après Krashen, sur la différence entre ces deux processus distincts : « l'acquisition qui serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens » et : « l'apprentissage, qui serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient et qui impliquerait une focalisation sur la forme » (Cuq & Gruca, 2009, p. 113). Boiron (2010) souligne alors que l'acte d'apprendre implique

une volonté, un effort, une décision. On ne peut pas forcer une personne à le faire si elle s'y oppose. Comme détail, le modèle du moniteur de Krashen (1981) propose ce qui peut être acquis et ce qui s'apprend. Selon le modèle, les apprenants procèdent au développement d'une compétence en L2 suivant, un processus d'acquisition, processus inconscient, identique au processus par lequel les enfants acquièrent la langue première et d'autre part, un processus d'apprentissage, processus conscient résultant de l'action de connaissances métalinguistiques, responsable des phénomènes d'autocontrôle (monitor). Il suggère que pour que les données en L2 soient accessibles pour l'apprenant, deux conditions doivent être remplies : celles de leurs intelligibilités pour les apprenants et celle d'être porteuses d'affectivité. Il continue que les enfants acquièrent les règles d'une langue dans un ordre prédictible. C'est-à-dire, l'acquisition se déroule indépendamment de l'ordre dans lequel les différentes structures de la langue étrangère sont présentées en classe. Donc, pour créer le désir d'apprendre, pour révéler la pertinence de l'apprentissage, il faut mettre en place une stratégie d'enseignement qui consiste à créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible (Boiron, 2005).

Que cela soit apprentissage ou acquisition de la langue française par les lycéens ghanéens, il faut savoir qu'il se déroule souvent en classe. C'est là où se déroule l'interaction qui fait objet de notre étude. Si l'on accepte la classe comme lieu d'interaction, elle devient une base de toute vie humaine ; un endroit clos pour l'apprenant qui vit dans l'incertitude, l'anxiété, voire la peur. Beaucoup de questions se posent : comment l'enseignant gère-t-il cette situation ?, Est-ce qu'il adopte une attitude agressive ou tolérante envers les apprenants ? Et les apprenants,

comment se défendent-ils contre l'agression de l'enseignant ?, Est-ce que les activités interactives sont organisées en tenant compte la culture de l'apprenant (Yiboe, 2010) ? Par ailleurs, les enseignants sont souvent confrontés avec des difficultés de bien gérer les espaces interactionnels de la classe car les apprenants viennent d'horizons multiples et ont divers besoins et objectifs. Par conséquent, des différentes cultures coexistent ou s'interpénètrent dans la même salle de classe, se juxtaposant ou se transformant mutuellement : les cultures ghanéennes d'une part et les cultures françaises de l'autre part. Bref, l'interculturalisme existe dans la classe de FLE, donnant aux enseignants la double tâche ; d'enseigner les apprenants et de contrôler les différentes cultures. Ce qui est important est d'établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages et des échanges (Porcher, 1995). Pour Fabrice (2007, p.93), « l'apprentissage d'une langue, c'est aussi une confrontation avec la culture, la différence de l'autre ». Il est à noter ici que dans la classe de FLE, l'enseignant ne doit pas négliger la culture de l'apprenant en le forçant d'adopter la culture d'autrui. Pour que la pratique des activités interactives réussisse, l'enseignant(e) doit les adapter à l'âge, au niveau, à la culture, à l'environnement, à l'intérêt...des apprenants. Aussi, il/elle doit constamment mettre les apprenants en groupe pour les activités de classe car ces derniers apprennent mieux en groupe, (Moore, 1998).

### **Travaux Empiriques**

Cette partie évoque quelques thèses et articles portant en partie sur notre sujet.

Le mémoire de Difouo (2011/2012), intitulé les *Interactions langagières entre enseignants et apprenants en classe de langue française : Enjeux et Défis (Le cas*

*de la classe de première*), a pour objectif de viser un enrichissement des interactions langagières en classe de langue française. Aussi, son travail vise à faire de la communication, non plus un simple moyen/medium pédagogique qui sert à transmettre les savoirs, mais une fin, un objectif, celui de rendre chaque apprenant apte à participer à divers débats, à défendre ses propres opinions au sein de la vie sociale. Pour cela, il souligne dans son mémoire, l'emploi de la méthode interactive en didactique pour faciliter l'interaction en classe de langue.

Pour la population-accessible de ce mémoire, Difouo a travaillé avec mille cent sept (1,107) répondants comportant de mille quatre-vingt-douze (1,092) élèves et quinze (15) enseignants. Nous trouvons cette population très élevée pour une telle recherche car le chercheur veut observer le comportement des apprenants ainsi que des enseignants ; la manière dont ces gens interagissent en classe. De notre part, nous allons nous concentrer sur une classe de FLE afin de bien recueillir des données détaillées sur notre population-accessible.

En ce qui concerne les instruments de collecte de données, Difouo a employé le questionnaire et l'observation. Il a tout d'abord préparé deux questionnaires différents : un pour les enseignants et l'autre pour les apprenants. Le questionnaire aux enseignants se focalise sur les axes fondamentaux de la recherche à savoir les enjeux de l'interactivité langagière en situation de classe, d'une part, et les défis subséquents, de l'autre. Le questionnaire aux apprenants de l'autre côté porte sur comment les apprenants apprécient les interactions et comment s'y prennent-ils. Par l'instrument d'observation, Difouo affirme qu'il assiste à des séances de cours de langue française tels que dispensés dans les salles de classe ou, mieux, à un



niveau d'intervention bien précis. Pour ce qui est de l'interaction en classe de FLE, nous jugeons mieux qu'on emploie l'enregistrement pour recueillir les données. Ceci permettra au chercheur de bien étudier les interactions qui se déroulent au sein de la classe avant de les retranscrire pour une interprétation objective. C'est ceci que nous aimerions faire dans notre étude. Pour l'observation, nous pouvons dire qu'elle s'inscrit bien dans l'étude de Difouo car il s'agit d'une recherche qualitative.

Le mémoire de Difouo révèle plusieurs résultats. L'un de ses résultats repose sur le fait que l'enseignant semble accorder une importance à la participation des apprenants dans une interaction en classe. Par conséquent, Difouo souligne des activités de questions-réponses, de lectures, de débats/exposés, de comptes rendus d'expérience ou de lecture et de jeux comme activités susceptibles à développer les capacités langagières des apprenants. Ce résultat parmi les autres résultats de Difouo encadre bien notre centre d'intérêt, les stratégies interactives en classe de FLE. Difouo a juste relevé ces activités en disant qu'elles sont très efficaces à aider l'apprenant à s'exprimer en français. De notre part, nous allons vérifier comment ces activités sont employées comme stratégies interactives par l'enseignant pour étayer la production orale de l'apprenant.

Comme le mémoire précédent, la thèse de doctorat de Ghoul (2010/2011) qui est intitulé *Interaction verbale en classe de langue en Algérie : Etats des lieux et perspectives cas des élèves de 4ème année moyenne*, a une relation avec notre domaine d'étude. Selon cette thèse, l'intervention et l'échange verbal oral ont été sous-estimés dans l'enseignement/ apprentissage de la langue. Ghoul veut montrer à travers son travail que la motivation des apprenants à s'exprimer à travers

l'échange oral et l'interaction verbale est un facteur essentiel dans la réussite de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, aussi que dans la maîtrise de l'outil linguistique, et qu'il faut installer une compétence discursive chez les apprenants.

Pour collecter les données, le chercheur emploie le questionnaire destiné aux enseignants dans le but de connaître la réalité de la classe de langue. De plus, le chercheur fait une expérimentation dans la classe pour s'assurer des perspectives pour la motivation des apprenants et d'autres proposées pour les enseignants du FLE, dans le but de faciliter toutes les formes d'interaction verbale avec les élèves en classe de FLE. Deux enseignants sont alors choisis pour l'expérimentation, et pour dégager les différents points de chacun d'eux. Le chercheur a pris deux semaines pour l'expérimentation, une séance par semaine. Chaque séance a duré trois heures, une heure et demie à chaque groupe de l'expérimentation pour la première activité, et trois heures pour la deuxième activité pour ne pas perdre le temps aux enseignants à compléter leur programme.

Ghouli, (2010/2011) se sert d'une analyse plutôt quantitative que qualitative. Dix questions sont adressées aux enseignants de deux écoles et analysées sous forme de tableau et pourcentage et de histogramme. Cette représentation des données est suivie d'interprétation détaillée. De notre part, nous allons employer la méthode qualitative dans notre analyse.

Comme résultat, Ghouli trouve que les élèves, dans la majorité des cas, rencontrent des difficultés à s'exprimer oralement et à s'engager dans des différentes situations d'interaction orale. Aussi, l'un des facteurs à incriminer serait

que leur système éducatif ne contient pas des activités qui donnent assez d'importance aux élèves, ni à l'expression, ni à la motivation à s'exprimer oralement en FLE. Notre problème du départ partage la même idée avec ce résultat de Ghouli. C'est à cause de cela que nous nous interrogeons sur les stratégies interactives que l'enseignant de FLE emploie pour aider les apprenants à interagir avec autrui en français.

L'article de Pekarek-Doehler (2002) : *Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : Les activités conversationnelles en classe de L2* vise le développement de compétences d'interaction en langue seconde (L2), au-delà de savoirs linguistiques et grammaticaux spécifiques. Pekarek-Doehler a donc comme objet de cet article, la communication en classe et l'organisation interactionnelle des activités communicatives ou conversationnelles. Son article s'inspire des approches socio-cognitivistes et socio-interactionnistes où l'apprenant en tant qu'être social doit participer à des activités pratiques pour développer sa compétence linguistique.

Pour son corpus, Pekarek-Doehler se sert de vingt-six leçons de conversation en français L2 provenant de onze classes de lycées en Suisse alémanique. Ces données sont retirées chez les apprenants qui ont en général atteint un niveau avancé de compétences. Contrairement à cela, nous allons effectuer notre étude chez des apprenants plus ou moins débutants, le niveau Senior High School au Ghana.

Selon, l'analyse des résultats, l'auteur emploie deux méthodologies : méthode qualitative où il transcrit les données, exposant quelques observables discursifs concrets et une méthode quantitative qui identifie des corrélations parmi les

observables et leurs récurrences. Selon l'auteur, ces deux démarches analytiques permettent de dégager, dans les activités étudiées, un continuum de formes d'interaction et de potentiels acquisitionnels, (Pekarek-Doehler, 2002). Nous sommes d'accord à ce que dit l'auteur car l'emploi des deux méthodologies peut assurer la fiabilité de son résultat. Pourtant, nous allons, dans cette étude, faire juste une analyse qualitative car nous disposons d'un temps limité pour accomplir cette étude.

Les résultats de cet article montrent que : « les activités de conversation délimitent un espace interactionnel très hétérogène. Les formes d'interaction constitutives de cet espace montrent des structures interactives récurrentes, des modes de fonctionnement typiques et des logiques communicatives spécifiques » (Pekarek-Doehler, 2002, p. 120). Cet auteur nous fait savoir que les apprenants se trouvent confrontés à une activité d'hétérorégulation excessive de la part du professeur, réduisant leurs possibilités de discours. Aussi, selon les résultats, les apprenants ne sont pas incapables de s'engager dans des activités de discours plus complexes, mais la situation, telle qu'elle est réalisée à travers l'interaction, ne leur demande pas de le faire, « Une telle forme d'interaction ne représente pourtant qu'une partie de la réalité interactive dans les activités de conversation en classe » (p.121). Elle privilégie une gestion collaborative des activités conversationnelles chez les interactants de classe. Ce qui est significatif est la participation des apprenants à un travail discursif qui consiste à reprendre le discours d'autrui, à y travailler, à le modifier pour faire progresser l'interaction. Par quelles stratégies interactives l'enseignant peut faciliter ce que suggère Pekarek-Doehler dans cet

article? Notre travail fournira de réponse à cette question. Comme nous l'avons déjà indiqué, l'étude de Pekarek-Doehler est menée auprès des apprenants avancés. Nous faisons la nôtre au niveau débutant pour voir ce qui fait la différence.

Le mémoire de Benkara-Mostefa (2008), intitulé *acquisition de la compétence de communication orale en classe de français langue étrangère « l'étayage en classe de terminale »* est l'un des travaux qui a une relation avec notre sujet. Cette étude vise l'étayage chez les enseignants et les apprenants afin que ces derniers puissent acquérir la compétence de communication orale en français. Par conséquent, l'étude a comme théorie de base, la communication et l'étayage.

En ce qui concerne la population de ce mémoire, le chercheur ne l'a pas indiquée mais sa population accessible ou encore l'échantillon était une classe de terminale, filière lettres au lycée de Saâdi Harrat en Algérie avec une enseignante de langue française. De l'autre côté, nous ne savons s'il y a plusieurs classes de terminale ou pas et comment le chercheur a choisi la seule classe pour son travail. Le nombre d'apprenants impliqués dans la recherche n'est pas connu aux lecteurs.

Pour recueillir des données, Benkara-Mostefa (2008) a employé deux instruments : l'observation et l'enregistrement. Ces deux instruments sont menés dans une classe de troisième année secondaire, filière Lettres lors d'un cours de langue portant sur un texte narratif et une narration. Comme nous l'avons indiqué, nous allons utiliser dans notre étude, l'enregistrement et l'interview mais nous n'allons pas nous focaliser sur l'étayage comme le fait Benkara-Mostefa. Nous allons nous concentrer sur comment les interactions se déroulent en classe de FLE

en tenant compte les stratégies interactives mises en place par les interactants et les activités interactives qui incitent les apprenants à s'engager en interaction.

Pour analyser son corpus, le chercheur transcrit la production orale de ses répondants suivant des conventions de transcription de Estelle VERSTRAETE (RECHERCHES, revue de didactique et de pédagogie du français, Lille, n° 33, 2000). Après chaque production orale retranscrite, il essaie d'étudier les productions langagières de chacun des élèves afin d'interpréter le contenu basant sur ses hypothèses. De notre part, nous allons baser l'analyse sur quelques composantes dans le modèle SPEAKING de Hymes (1984) et celles évoquées dans le livre de Cicurel (2011). Les grandes lignes dans les modèles dont nous parlons portent sur les participants/ les interactants de la classe, les stratégies discursives qu'ils mettent en place, les normes ou les déroulements ritualisés qu'ils suivent dans les échanges et le contenu ou objet de leurs discours.

Une partie du résultat de ce mémoire sur les stratégies communicatives en classe montre que l'enseignant simplifie la tâche aux apprenants à travers divers types d'étayage et diverses stratégies. Le but de cela est de créer une interaction et une production constante et autonome des apprenants. Nous avons déjà parlé de ses divers étayages et stratégies. Dans l'application de ses divers types d'étayage et stratégies, le résultat de l'étude révèle que l'enseignant passe par les moyens de question/réponse, de reformulation, de l'intervention. Le résultat n'a pas indiqué comment l'enseignant emploie ces moyens d'étayage car il nous semble que cela n'est le centre d'intérêt du chercheur. A cause de cela, nous allons aborder dans

notre étude la manière dont l'enseignant les emploie avant d'aider l'apprenant à apprendre la langue.

La thèse de doctorat de Yiboe (2010), intitulée *Enseignement/Apprentissage du Français au Ghana : Ecart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*, consacre une partie à l'alternance codique en classe de FLE, ce que nous trouvons nécessaire pour notre étude. Dans cette thèse, Yiboe explique que l'alternance des langues joue plusieurs rôles pouvant faciliter l'acquisition de la langue étrangère dans un milieu où le français n'est parlé qu'en classe de FLE. Selon lui, l'alternance codique constitue une source de motivation pour le jeune apprenant à qui les expressions manquent pour s'exprimer dans la langue étrangère.

Dans les lycées ghanéens, l'alternance des langues comme l'anglais et français ou français et une langue locale est possible. Elle est utilisée en tant que support à la compréhension de l'interaction qui se déroule entre les interactants. Aussi, on l'utilise en tant que support à la construction des énoncés où l'apprenant manque de vocabulaire dans la langue cible. La mise en exergue des activités langagières n'est pas exclue dans ses utilités pour l'apprentissage de la langue. Malgré l'importance de l'alternance codique en classe, Yiboe (2010) affirme que le recours à l'anglais et au français en classe de FLE pour assurer une fonction métalinguistique pourrait constituer un obstacle à l'appropriation du français. Selon lui, l'apprenant ghanéen souhaiterait que l'enseignant transmette les connaissances métalinguistiques en anglais sans l'alterner avec le français tandis que l'enseignant passe du français à l'anglais pour se faire comprendre des apprenants moins motivés. Yiboe avance donc une hypothèse selon laquelle les perceptions de

l'alternance qu'ont les lycéens ghanéens opèrent prioritairement dans l'expression de leur point de vue en anglais dans le cours de français. Il dit, alors, que les apprenants n'ont pas de besoin linguistique en français pour communiquer. Aussi, ils n'ont besoin que d'éléments linguistiques en français pour réussir à l'examen de fin d'études. Un discours métalinguistique en français n'intéresse pas les apprenants, ajoute-t-il. Le changement de code en classe de FLE vise donc à faciliter la compréhension des notions grammaticales plutôt que de contribuer à une pratique de communication. Nous allons aller au-delà des affirmations de Yiboe pour voir les formes de la notion d'alternance des langues qui se jouent en classe de FLE et comment l'enseignant les emploie en tant que stratégie interactive.

Pour aller plus loin, Yiboe (2010) partage l'avis de Simon et Sabatier que l'enseignant bien formé, performant en langue cible et muni de bonnes intentions pédagogiques, essaie de mettre en place des intentions en langue cible car « c'est en communiquant en langue étrangère qu'on apprend à communiquer » (p. 324). Cependant, il est dérouté et parfois découragé de découvrir que malgré la consigne explicite imposée de ne parler qu'en langue étrangère, l'enseignant même finit par retourner à la langue source.

La définition de la notion de l'alternance codique n'est pas incluse dans cette thèse. Nous nous demandons alors de quoi ce terme s'agit-il ? L'alternance codique, comme nous l'entendons dans cette étude, désigne toutes les formes de passage d'une langue à l'autre dans la classe. Elle peut exister à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication par des locuteurs, (Castellotti, 1997 ; Causa, 1997; cité par Bremnes, 2013). L'alternance



codique est l'une des stratégies discursives dont l'enseignant et les apprenants disposent pour maintenir l'interaction au sein de la classe. Ses fonctions sont nombreuses en classe : elle est utilisée comme les *interjections* (expression de joie, émotions, incertitude...) chez les apprenants surtout ceux qui ne connaissent pas suffisamment la langue cible (Bremnes, 2013).

De plus, l'alternance codique est utilisée comme les *réitérations*. C'est-à-dire elle est employée pour mieux comprendre ce qui est dit par l'enseignant, par exemple. Elle peut clarifier des messages et elle aide la communication ou bien l'interaction dans la salle de classe quand la phrase passe d'une langue à l'autre. Elle *répond à un besoin linguistique précis*. C'est-à-dire, le locuteur recourt à d'autres langues que celle qu'il apprend s'il ne trouve pas le mot ou l'expression qu'il cherche. Il est possible que l'une des langues n'ait pas le mot pour donner le sens que la personne veut exprimer (Bremnes, 2013).

### **Conclusion partielle**

Pour conclure cette partie de l'étude, nous pouvons dire que les concepts et les travaux évoqués dans le chapitre sont très importants pour notre étude dans la mesure où ils nous expliquent et nous exposent sur notre domaine d'étude, l'interaction en classe de FLE. Par exemple, nous sommes exposés aux différentes théories et concepts qui sont à la base de l'interaction dans une classe de langue. Nous pouvons aussi parler des méthodologies employées pour chercher des solutions aux problèmes identifiés dans les travaux empiriques.

Malgré toutes les contributions provenant des chercheurs de nos travaux empiriques, nous voulons signaler ici qu'aucun de ses travaux empiriques n'a traité

entièrement notre sujet. Les différences qu'on peut identifier entre ces travaux et ce que nous voulons faire se trouvent dans le fait que les objectifs établis par les chercheurs dans les études spécifiques, les questions de recherches ou les hypothèses, les populations ou les échantillons, les instruments de collectes des données et les méthodes d'analyse des données ne sont pas les mêmes qu'au nôtre.

Egalement, la différence entre leurs travaux et le nôtre se manifeste au niveau de la position géographique des études différentes. Parmi ces études empiriques, certains sont faits en Algérie et au Cameroun. Evidemment, nous allons faire le nôtre au Ghana. En revanche, les parties de ces travaux qui nous servent de guide sont bien signalées.

Ce qui constitue vraiment l'écart entre ces travaux empiriques et notre travail est le fait que ces travaux empiriques exposent d'autres aspects de l'interaction verbale en classe comme leurs enjeux et défis, leurs formes et complexité des tâches discursives. De notre part, nous allons aborder les stratégies interactives et comment elles sont souvent employées en classe de FLE par l'enseignant pour aider les apprenants à interagir et à apprendre la langue. Dans tout cela, nous allons essayer de résoudre les difficultés qui caractérisent l'interaction verbale chez l'apprenant en proposant des solutions efficaces.

## **CHAPITRE TROIS**

### **METHODOLOGIE**

Dans cette partie de notre recherche, nous allons tout d'abord parler du plan de l'étude, la population de référence et la technique d'échantillon. Ensuite, nous allons essayer d'expliquer nos instruments de l'enquête et les méthodes que nous avons employées pour collecter des données. Le chapitre s'achèvera avec les processus de l'analyse des données. Il est à noter que l'objectif majeur de cette recherche est d'examiner les stratégies interactives au sein d'une classe de FLE chez les enseignants ainsi que chez les apprenants. Autrement dit, nous voulons savoir comment les stratégies interactives sont mises en place en classe par l'enseignant pour étayer la production orale des apprenants.

#### **Conception de l'étude**

Cette étude est une recherche exploratoire en classe de FLE dans un lycée dans la métropole de Cape Coast. Nous faisons une recherche exploratoire pour que nous puissions mieux comprendre et bien identifier les problèmes caractérisant les stratégies interactives en classe de FLE. Avec ce type d'étude, nous allons observer, décrire finement et interpréter l'interaction entre les apprenants et les enseignants dans une classe de FLE à partir d'un corpus, afin de dégager des modèles explicatifs. Notre attention se centrera sur ces acteurs de classe particulièrement sur l'enseignant en tant qu'agent fondamental du développement curriculaire. Ainsi dit, nous avons opté pour un modèle descriptif pour notre recherche.

Le modèle descriptif d'une recherche décrit la nature d'un phénomène donné. Il détermine et fait le rapport des choses comme elles se présentent. L'objectif de ce modèle est d'observer, décrire et documenter des aspects d'une situation comme elle se déroule naturellement (Amedahe & Asamoah-Gyimah, 2013). Par conséquent, nous allons décrire, naturellement, les stratégies interactives mises en place à la production orale en classe de FLE dans l'école ciblée.

Bien qu'une recherche exploratoire ait des inconvénients, nous pouvons dire que ses avantages dépassent les inconvénients. Nous pouvons parler du fait que la recherche exploratoire peut se faire par n'importe quel professionnel ou enseignant sur n'importe quelle problématique pour résoudre un problème. Pour ajouter à cela, ce type de recherche aide à promouvoir les pratiques éducationnelles en rendant efficaces, par exemple, les enseignants et les administrateurs. De plus, la recherche exploratoire aide à identifier, systématiquement, les problèmes dans les établissements scolaires ou administratifs (Fraenkel & Wallen, 2006). Encore, ce type de recherche peut aider un enquêteur de commencer à déterminer pourquoi et comment les choses se passent en classe de langue, (*Universal teacher*, article non publié sur l'internet).

L'inconvénient majeur d'une recherche exploratoire repose sur le fait qu'elle devient souvent difficile de généraliser le résultat pour couvrir toute la population de la recherche car l'échantillon n'est pas toujours représentant. Par ailleurs, les stratégies interactives mises en place dans une classe par l'enseignant pour générer l'interaction peuvent être différentes d'une école à une autre ou d'une classe à une autre d'où la difficulté de généraliser le résultat. Comme nous n'avons pas

l'intention de généraliser le résultat pour couvrir toute notre population, nous trouvons ce type de recherche juste pour notre recherche.

### **Population de référence**

La population de notre recherche couvre les apprenants et les enseignants de FLE au niveau lycée dans la métropole de Cape Coast. Par notre observation en tant qu'enseignant de FLE, les apprenants qui étudient le français dans les lycées s'intéressent beaucoup à la langue. Les enseignants, de leur part, ont leur licence. Ils sont alors capables de nous fournir de réponses appropriées qui ont tendance à nous aider à atteindre nos objectifs.

Nous avons choisi le niveau lycée parce que les apprenants, à ce niveau, ont choisi d'apprendre cette langue eux-mêmes. Par exemple, un apprenant qui ne s'intéresse pas à la langue française ne choisira pas un programme comme General Arts où il y a la possibilité d'apprendre cette langue. Encore, l'apprentissage à ce niveau n'est pas comme celui de niveau collège où l'apprentissage du français est obligatoire une fois qu'il y a un enseignant de FLE. De plus, au niveau collège, l'intérêt de l'apprenant d'apprendre cette langue ou pas n'est pas souvent considéré. Pour ajouter à cela, les apprenants lycéens ne sont pas tous purement débutants car ils ont appris certaines choses en français au niveau collège ou Junior High School, ce qui peuvent les aider à interagir un peu en français avec autrui comme échanger les salutations, se présenter, prendre congé, remercier après un fait quelconque.

Malgré le fait que nous n'avons pas l'intention de généraliser notre résultat pour couvrir toute la population, le résultat pourrait aider la population dans son effort d'améliorer les pratiques interactives en classe de français langue étrangère.

### **Echantillon et technique d'échantillonnage**

Il y a beaucoup de lycées dans la métropole de Cape Coast qui pourraient nous fournir de réponses valables à cette étude. Pourtant, nous avons opté pour Holy Child Senior High School. Ce lycée est une école des filles. Nous ne l'avons pas choisie parce que c'est une école des filles mais à cause de son intérêt, son effort et son amour pour l'apprentissage de la langue française, selon notre observation. Les bons résultats de fin d'études en français dans ce lycée est la base de notre observation. Il est l'un des meilleurs lycées dans la métropole. Le choix de ce lycée comme notre échantillon est donc basé sur un type d'échantillonnage appelé échantillonnage par jugement « Purposive sampling ». Dans ce type d'échantillonnage, les chercheurs choisissent l'échantillon basant sur leur propre jugement, c'est-à-dire les sujets qui peuvent les aider à trouver des solutions aux questions de recherche (Amedahe & Asamoah-Gyimah, 2013).

Dans notre établissement ciblé, nous avons travaillé avec quarante-et-un (41) répondants, composés de quarante (40) apprenantes et une (1) enseignante qui enseigne ceux qui sont en deuxième année. Nous avons sélectionné une classe de deuxième année car elle est plus avancée en français qu'une classe de première année. Nous n'avons pas inclu les classes de troisième année car les apprenantes se préparaient pour leur examen final pendant l'étude. Dans ce lycée, il y a quatre classes nommées A.B.C.D. pour ceux qui sont en deuxième année. Chaque classe contient environ quarante apprenantes. Nous avons donc sélectionné juste une classe car l'étude est faite pendant les cours normaux du lycée et nous ne voudrions pas déranger toutes les apprenantes et leur enseignante d'y participer. Pour

sélectionner la seule classe, nous avons écrit les noms des classes sur des morceaux de papiers et nous les avons mis dans une boîte. Après, nous avons fait un tirage au sort pour sélectionner la classe dont nous avons besoin pour notre recherche. Ce type d'échantillonnage est souvent nommé « simple random sampling ». Le tirage au sort était très important pour nous dans le processus d'échantillonnage car nous voudrions que chaque classe ait la chance d'être choisie pour participer à la recherche. Nous n'avons pas voulu de concentrer sur une classe jugée meilleure car cela pouvait influencer notre résultat. De plus, ce processus de sélectionner l'échantillon avait pour but d'assurer l'objectivité dans le mode de sélection (Amedahe & Asamoah-Gyimah, 2013 ; Fraenkel & Wallen, 2006).

Le nombre de répondants choisis pour cette recherche est valable car nous sommes intéressé à comment un enseignant emploie les stratégies interactives dans une classe de FLE pour aider la production orale des apprenants. Alors, une classe de FLE comportant quarante apprenants et un enseignant serait bonne pour une transcription détaillée de l'interaction qui s'y déroule. Cela constituerait notre corpus d'analyse. De plus, nous faisons une recherche exploratoire et nous n'avons pas l'intention de généraliser notre résultat pour toute la population.

### **Instruments d'investigation**

Dans cette recherche, nous avons utilisé deux instruments différents pour recueillir les données auprès des répondants. Nous avons employé l'enregistrement et l'interview. Nous avons employé ces deux instruments pour assurer la validité interne de notre corpus. Bien avant l'administration de ces deux outils, il y avait un pilot-testing.

### **Enregistrement audio**

L'outil majeur de cette étude est l'enregistrement. Cet outil est destiné à collecter les données permettant d'analyser non seulement les stratégies interactives employées par l'enseignante en classe de FLE mais aussi les démarches suivies pour faire interagir les apprenantes. Les données enregistrées ont porté sur des interventions faites par l'enseignante et les apprenantes, le mode de questionnement, l'étayage chez l'enseignante, la prise de parole de l'apprenante, les répétitions, les reformulations pour ne mentionner que quelques-unes. Nous avons donc utilisé un appareil enregistreur audio pour enregistrer le déroulement du cours dans lequel les données sont figurées.

En ce qui concerne l'avantage de cet instrument, il nous a aidés à bien transcrire les données recueillies. Ceci est vrai car nous avons eu la chance de jouer et écouter, plusieurs fois, l'enregistrement pour bien saisir l'interaction qui se déroulait entre l'enseignante et les apprenantes pour en faire une bonne transcription. Aussi, l'enregistrement présente l'avantage d'être une technique simple, plus discrète et plus efficace. Il aide aussi à effectuer une analyse complète et exhaustive et à délibérer, réviser les interprétations et d'étudier les événements peu fréquents, qui sont aussi importants. Pour ajouter aux avantages de cet instrument, il permet au chercheur de se placer dans la perspective de l'enseignante et des apprenantes afin de comprendre comment ils s'interagissent. Il permet aussi au chercheur d'opérer des sélections en tenant compte du type de stratégie interactive qu'il souhaite analyser (Cambra, 2003, cité par Yiboe, 2010).



Contrairement aux avantages de cet outil, son inconvénient majeur repose sur le fait que la présence d'un enregistreur en classe peut influencer le comportement des interactants de la classe. Pour réduire l'effet de cet inconvénient sur notre corpus, nous avons répété la séance d'enregistrement au moins deux fois pour que les interactants soient habitués à l'appareil que nous avons utilisé. Nous avons utilisé une caméra et un téléphone portable pour l'enregistrement. Il est à noter que nous avons juste analysé la dernière séance. Cette séance dont nous parlons a duré 1h 20 minutes (deux séances de 40 minutes chacune).

En ce qui concerne les défis de l'enregistrement, quelques apprenantes qui ont pris la parole, ont parlé à voix basse. Nous avons eu, alors, une difficulté de transcrire quelques parties de nos données. Aussi, la voix d'un autre enseignant de français a interrompu le processus de l'enregistrement. Il discutait quelque chose avec un autre enseignant à haute voix et l'attention des apprenantes était sur lui.

### **Interview**

Notre deuxième instrument, l'interview, est destiné à l'enseignante de français pour recueillir des informations supplémentaires. L'interview est faite suivant des questions structurées que nous avons posées à l'enseignante. Les questions de l'interview sont basées sur les activités interactives qui incitent les apprenantes à s'exprimer oralement. Par exemple, il y a des questions pour savoir les types d'activités interactives qui sont souvent faites dans la classe, comment les activités interactives sont employées par l'enseignante, le rôle que joue l'apprenante pendant les activités et la prise de parole de l'apprenante quand les activités sont organisées.

L'interview est faite en anglais car, en tant que ghanéens, nous sommes plus habitués à l'anglais qu'au français. Donc, l'intention majeure ici est que nous avons employé l'anglais pour réduire le degré de l'incompréhension des questions et des réponses entre nous l'intervieweur et l'interviewé. De plus, cela est fait pour éviter la perte de temps que l'incompréhension des questions en français allait nous poser.

Nous avons enregistré la conversation de l'interview avec un téléphone portable pour avoir un enregistrement audio pour notre transcription. Les questions sont composées de questions ouvertes où l'enseignante a eu la chance d'élaborer ses réponses. En tout, nous avons posé treize (13) questions.

Selon Fraenkel et Wallen (2006), l'interview est avantageuse parce que l'intervieweur peut clarifier les questions qui ne sont pas tellement claires à l'interviewé afin que ce dernier puisse répondre aux questions comme il le faut. L'intervieweur aussi a la chance de demander à l'interviewé d'élaborer les réponses que le premier trouve très importantes pour son travail.

Pour les inconvénients de cet outil, Fraenkel et Wallen (2006) soulignent que le processus de l'interview prend normalement beaucoup de temps à achever si l'on le compare avec les questionnaires. De plus, l'attitude de l'interviewé et la présence de l'intervieweur peuvent affecter la validité des réponses. Pour réduire l'effet de cet inconvénient, nous avons préparé, psychologiquement, notre interviewé en lui renseignant sur nos objectifs d'entreprendre l'interview et de l'enregistrer, une semaine avant l'administration de cet outil. Pendant l'interview, nous avons adopté une attitude libre, souriante et tolérante et ceci a créé une bonne atmosphère dans

laquelle l'interview s'est déroulée. Le processus d'interview a duré dix-sept minutes.

L'interaction en classe de langue étrangère est dynamique et complexe. Alors, nous trouvons pertinent d'opter pour l'enregistrement et l'interview qui présentent l'avantage d'être simple, plus discrète et plus efficace. Une caméra, par exemple, placée dans une salle de classe pendant un temps assez long arrive à se faire oublier par les personnes qui sont enregistrées ou filmées et n'entrave pas au moins la spontanéité et l'authenticité de ces personnes (Yiboe, 2010). Ces deux outils nous ont aidés à trouver la réalité des choses en classe de FLE, à approfondir les faits quotidiens, à dégager les couches successives de signification et à reconstruire le sens des interactions dans la perspective des interactants.

### **Pilot-testing**

Avant d'administrer nos instruments dans notre école ciblée pour l'étude, nous avons fait ce qu'on appelle *pilot-testing*. Ce pilot-testing est fait pour peaufiner nos instruments définitifs pour cette étude. Le pilot-testing est donc fait à Oguaa Senior High Technical School à Cape Coast. Arrivé dans cet établissement, nous nous sommes présenté à la directrice, aux enseignants et les apprenants concernés. Après, nous avons commencé à enregistrer la leçon du jour. Nous avons enregistré un cours de quarante (40) minutes. L'appareil est positionné en classe pour enregistrer l'interaction entre l'enseignante et les apprenants. Après, nous avons transcrit ce que nous avons enregistré, suivant des codes de transcription basées sur le système orthographique tel qu'il figure dans les travaux de Vion (2000) et Benkara-Mostefa (2008).

Le jour suivant, nous sommes parti interviewer l'enseignante sur quelques activités interactives en classe de FLE. Ces processus avaient pour but de nous aider à savoir l'efficacité de nos instruments avant leur administration proprement dite dans l'école ciblée. Alors, le *pilot-testing* assure la validité et la fiabilité de ces outils. Ainsi, nous avons corrigé les défis que ces instruments allaient nous poser avant d'aller à Holy Child Senior High School.

### **Méthodes de collecte des données**

Avant d'aller sur le terrain pour collecter des données, nous avons contacté les enseignants de français à Holy Child Senior High School, qui nous ont assurés que nous pouvions venir faire la recherche dans leur école et ils étaient prêts à nous accueillir. Après cela, nous avons pris une lettre d'introduction au Department of Arts and Social Sciences Education (DASSE), l'Université de Cape Coast.

A Holy Child, nous nous sommes présenté à la Directrice. Après la présentation, nous sommes allé dans la classe où nous avons fait l'enregistrement nous-même. Les apprenants dans cette classe sont en 2ème année et elles ont déjà suivi un an et demie d'enseignement/ apprentissage du français dans ce lycée. Le processus d'enregistrement des cours a commencé après avoir positionné notre enregistreur dans la classe. Nous avons eu trois séances enregistrées mais nous avons analysé juste qu'une seule (la dernière). Nous avons voulu que l'enseignante et les apprenantes soient un peu habitués à la présence des appareils avant la dernière séance. Cette démarche permet d'éviter l'impact de la camera qui risque d'influencer le comportement de l'enseignant et celui des apprenants (Yiboe, 2010). En tout, les trois séances du cours enregistrés ont duré quatre heures de

temps. Cependant, le cours qui fait l'objet de notre analyse a duré une heure vingt minutes. Nous avons recueilli les données nous-mêmes pendant deux semaines (entre le 9 et le 20 mars, 2015).

Après l'enregistrement du cours, nous sommes allé dans notre école ciblée au différent jour pour interviewer l'enseignante sur quelques activités interactives en classe de FLE. La session de l'interview a pris en compte les activités qui incitent les apprenantes à s'exprimer oralement.

Avant l'interview, nous avons assuré l'enseignante de la confidentialité de ce que nous allons discuter. Pour aller plus loin, nous lui avons dit que les informations dont nous avons besoin chez elle étaient tout simplement pour des raisons pédagogiques, ce qui pourrait nous aider en tant qu'enseignant de FLE à améliorer la compétence de communication orale chez nos apprenants. Nous lui avons aussi expliqué notre intention de faire un enregistrement audio du processus de l'interview comme étant important pour nous aider à faire une analyse plus objective. Après tout cela, nous avons engagé l'enseignante dans une conversation en lui posant des questions que nous avons mises sur notre guide d'interview. Les questions sont basées sur les activités interactives qui incitent les apprenantes à s'exprimer oralement. Les questions qui ont besoin d'élaboration ont été faites et l'enseignante a clarifié les points que nous avons trouvés incompréhensible.

Nous avons considéré ces approches de collecte des données très pertinentes pour notre recherche car elles sont avantageuses, très simples, plus discrètes et plus efficaces comme nous l'avons indiqué dans nos instruments de l'étude.

### Analyse des données

Avant d'analyser les données, nous avons transcrit les enregistrements selon les principes de l'analyse conversationnelle. Généralement, nous avons utilisé la transcription orthographique la plus adéquate, la plus facile à lire, plus ou moins standard, qui rendent compte de certains phénomènes de prononciation. Nous nous sommes inspirés des codes de transcription basées sur le système orthographique tel qu'il figure dans les travaux de Vion (2000) et Benkara-Mostefa (2008). Dans le souci de rendre le corpus moins lourd et de simplifier sa lecture chez le lecteur, nous avons retenu quelques catégories de notation pour la transcription. Les conventions de transcription retenues sont les suivantes:

**P** : Enseignante

**E** : Elève

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

**I** : Intervieweur

**x** : Segment inaudible court (un mot)

**xx** : Segment inaudible moyen (deux mots)

**xxx** : Segment inaudible long (plusieurs mots)

**+** : Pause brève (15 secondes)

**++** : Pause moyenne (30 secondes)

**+++** : Pause longue (plus de 30 secondes)

**>** : Intonation montante

**<** : Intonation descendante

**:** : Allongement d'une syllabe

[ ] : Chevauchement de parole

\ : Interruption

() : Commentaires du chercheur

& : Enchaînement rapide

- : mot non intégralement identifié

La difficulté majeure que nous avons eue au cours de la transcription des données repose sur l'inaudibilité de quelques parties des séances enregistrées.

Comme nous sommes intéressé à l'interaction au sein d'une classe, nous avons opté pour notre grille d'analyse, quelques composantes dans le modèle SPEAKING de Hymes (1984) et celles évoquées dans le livre de Cicurel (2011). Notre grille est classée en quatre catégories comportant chacune des variables dépendantes, c'est-à-dire ses éléments dépendent d'autres éléments pour donner un sens complet. L'analyse est donc basée sur les composantes suivantes :

#### **Participants/ Interactants**

Il s'agit d'identifier : - les rôles que jouent les interactants, leurs positions interactionnelles : expert/novice (l'asymétrie).

#### **Normes/ Déroulements Ritualisés**

Il s'agit d'identifier : - le système conversationnel ou système d'alternance des tours de parole, les attitudes générales de la prise de parole, si la prise de parole est régie par les normes ou pas : les interruptions, les chevauchements, le silence etc.

#### **Contenu/ Objet de Discours**

Il s'agit de vérifier les types d'activités didactiques qui font l'objet d'interaction entre les interactants de la classe.

## **Stratégies Discursives**

Il s'agit de repérer : - les procédures/stratégies interactives qui ont pour but la mise en place de l'interaction et l'enseignement/apprentissage du français : les répétitions, les questions et réponses, les reformulations ou les explications, les interventions, l'alternance codique.

Les différentes composantes de notre grille sont présentées de façon isolée. Pourtant, elles seront analysées de façon intégrée dans la partie d'analyse et interprétation des résultats afin de bien ressortir les idées majeures qui font l'objet de discussion dans notre corpus.

Pour la présentation et l'interprétation des résultats, nous les avons basées sur nos questions de recherche. Sous chaque question de recherche, il y a des extraits. Les extraits sont tirés de notre corpus transcrit relevant à chaque point une stratégie interactive identifiée au cours de notre étude. Ces extraits sont nommés 1, 2, 3... Ils sont tout d'abord présentés comme ils se trouvent dans la transcription. Ensuite, ils sont expliqués en employant: Tour 1, Tour 2, Tour 3... Enfin, les extraits sont discutés en faisant référence à la revue de littérature.

## **Conclusion partielle**

Pour comprendre comment les stratégies interactives se passent en classe de FLE, nous avons retenu le modèle descriptif d'une recherche car il aide à décrire la nature d'un phénomène donné, détermine et fait le rapport des choses comme elles se présentent. Nous avons aussi choisi les instruments méthodologiques issus des méthodes conversationnelles. Les données sont aussi transcrites selon les principes de l'analyse conversationnelle. L'analyse conversationnelle en tant que branche de



la sociologie s'intéressant spécifiquement aux interactions verbales comme lieu où se constitue l'ordre social (Goodwin & Heritage, 1990). Son objet est principalement la manière dont les individus construisent leurs échanges de paroles par le biais de méthodes et procédures qui sont publiquement reconnaissables pour les interactants et qui sont observables dans les données. La présentation et l'interprétation des résultats sont basées sur nos questions de recherche.

## CHAPITRE QUATRE

### RESULTAT ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats de notre étude suivis de leurs interprétations basant sur nos questions de recherche. Nous le trouvons juste de rappeler nos lecteurs que l'objectif majeur de cette étude est d'examiner les stratégies interactives que l'enseignant emploie pour maintenir l'interaction et pour aider l'apprenant à s'exprimer en français au sein de la classe. Il s'agit alors de repérer les moyens par lesquels l'interaction verbale se pratique dans l'intention de faire parler l'apprenant. Notre analyse se divise en trois grandes parties. La première partie essaie d'apporter une réponse à notre première question de recherche qui vise à savoir comment les stratégies interactives identifiées dans notre corpus sont mises en place visant l'enseignement/apprentissage du FLE. La deuxième partie porte sur la deuxième question de recherche qui vise à savoir comment les tours de parole s'organisent en classe de FLE. La troisième partie répond à notre troisième question de recherche qui s'intéresse aux rôles interactionnels que jouent l'enseignant et les apprenants afin d'atteindre leurs objectifs.

#### Première question de recherche

Notre première question de recherche est la suivante: *Comment l'enseignant emploie-t-il/elle les différentes stratégies interactives pour encourager les apprenants à s'exprimer oralement?* Par cette question, nous voudrions analyser la

manière dont l'enseignante emploie les stratégies interactives identifiées dans notre corpus pour pousser les apprenantes à s'exprimer oralement. Ces stratégies dont nous parlons sont des actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final. Elles sont interactives dans la mesure où elles sont les moyens par lesquels l'enseignant et les apprenants s'engagent dans un échange oral afin de construire un discours conversationnel. Nous avons donc relevé dans notre corpus, les stratégies interactives telles que les questions/réponses, les répétitions, les reformulations, les interventions, l'alternance codique et l'achèvement interactif comme les divers moyens mis en œuvre pour solliciter la production orale chez l'apprenant.

### **Questions/Réponses**

La stratégie interactive la plus fréquente dans le cours que nous avons enregistré pendant notre étude porte sur l'usage des questions/réponses. A l'aide des questions posées, les apprenantes prennent la parole et interagissent avec l'enseignante. Nous avons remarqué dans le corpus que l'enseignante pose des questions pour des raisons différentes. Il y a des questions pour réviser la connaissance supposée acquise des apprenantes, il y a des questions pour vérifier ce que les apprenantes savent sur un fait, un concept ou une idée dans la langue cible et il y a des questions pour savoir si les apprenantes comprennent la leçon du jour. Nous présentons alors des exemples pour démontrer ces phénomènes :

#### **Extrait 1**

1. P : *OK > Aujourd'hui, on va faire les adjectifs + pronoms > (rire)*

*démonstratifs+ OK+OK+OK+ les pronoms démonstratifs + OK+ vous avez fait*

*ça déjà + hein ! Les adjectifs démonstratifs. Quels sont les adjectifs démonstratifs en français ? Quels sont les adjectifs démonstratifs en français ?+ Ehein ! +*

2. E : *Cette, ce, ces, cet+*

3. P: *OK+ when are they used+ when are they used? Ce, cette, cet, ces? Aha :*

*XXX (rire)*

4. E : *XX On utilise 'ce' avant + un nom+ masculin*

L'extrait 1 est la séquence d'ouverture. Elle porte sur l'annonce du titre de la leçon pour capturer l'attention des apprenantes. L'emploi du questionnement dans cet extrait a pour objectif d'évoquer la connaissance supposée acquise chez les apprenantes. Ainsi, dans le tour 1, l'enseignante voudrait savoir, chez les apprenantes, les adjectifs démonstratifs qu'elles ont appris dans la leçon précédente. Les apprenantes répondent aux questions : « ce, cette, cet, ces » (Tour 2). L'enseignante pose une autre question sur l'emploi des adjectifs démonstratifs, (Tour 3) et ainsi elle révise la leçon précédente avec les apprenantes. La première question est en français tandis que la deuxième est en anglais. Cela reflète l'image d'une classe de FLE ghanéenne où l'emploi de deux ou plusieurs langues existe. Il n'est pas étonnant que l'enseignante utilise cet outil au début de la leçon car la question-réponse est une stratégie très importante et la plus employée pour réviser les leçons dans beaucoup de lycées ghanéens (Tamakloe, Amedahe & Atta, 1996). Malgré le fait que l'enseignante révise la leçon précédente avec les apprenantes par questionnement, elle invite en même temps les apprenantes à prendre parole et à s'engager dans un échange. Par conséquent, les deux participants (l'enseignante et les apprenantes) construisent un discours conversationnel.

## Extrait 2

(L'enseignante écrit 'cet avion' etc. au tableau)

5. E : *Cet avion*>

6. P : *Avion+ est-ce que c'est masculin ou féminin ?+*

7. EEE : *masculin+ féminin :*

8. P : *masculin et féminin+ Ehein !+comment ? XXX*

9. E : masculin \\

L'enseignante, dans l'extrait 2, voudrait savoir si les apprenantes savent le genre du nom 'avion' (Tour 6). Elle devient surprise quand quelques apprenantes répondent « masculin » et d'autres « féminin », (Tour 7). Alors, elle pose une question aux apprenantes pour qu'elles puissent se corriger, (Tour 8). Une apprenante bénéficie de cette aide de questionnement de l'enseignante et donne la bonne réponse, une forme d'étayage selon Bruner (1983). Ce processus d'interaction démontre que les interactants dans une classe de langue ne s'engagent pas dans un échange oral juste pour communiquer mais aussi pour apprendre la langue. La question posée par l'enseignante dans cet extrait vise non seulement la prise de parole de l'apprenante mais sa connaissance sur quelques aspects grammaticaux de la langue. La question est alors posée de telle façon que les apprenantes arrivent à s'autocorriger.

Il y a aussi des questions pour savoir si les apprenantes comprennent quelques concepts ou pas. Ceci a pour but de réexpliquer le fait ou de donner la chance à l'enseignante de continuer avec le cours. La séquence suivante affirme ce phénomène.

### Extrait 3

10. E : *On utilise 'ces' quand XX le mot est+ féminin ou masculin+*

11. P : *Si le mot est au masculin ou au féminin+ mais le mot doit être pluriel+ tu comprends ?& vous comprenez ?+ OK> exemple & exemple +*

12. E: *Ces femmes+*

13. P : *XX, je n'entends pas+ ces filles + Aha, OK, merci beaucoup +OK> Alors, vous comprenez les adjectifs démonstratifs + non ?*

14. EEE : *Oui :*

Les apprenantes, dans l'extrait 3, affirment leur compréhension de la leçon précédente par « oui », (Tour 14). Le contraire de ce dernier cas serait que, l'enseignante devrait réexpliquer ce qu'elle dit. Si elle ose continuer, le premier objectif de son cours ne serait pas atteint ; c'est-à-dire faire la distinction entre les adjectifs démonstratifs (leçon précédente) et les pronoms démonstratifs (leçon nouvelle). L'enseignante indique ce type de questionnement par une intonation montante. Après cela, elle demande aux apprenants de lui donner quelques exemples du concept qu'elle explique, un moyen de s'assurer que les apprenants comprennent la leçon. Voilà une fonction de question pour vérifier la compréhension de l'apprenant. Ainsi, par cette stratégie, l'enseignante s'oriente intentionnellement vers l'atteint de son premier objectif, (Bange, 1992). Dans l'extrait suivant, ce n'est plus une seule question mais une série de questions qui sollicitent des réponses chez les apprenantes.

#### Extrait 4

15. P : *Ce sont tes livres+++ ce sont tes livres+ (en écrivant) + est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ça ? Uhu++ Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ça ? Aha+ ce sont tes livres ? + non, ce sont ceux de Paul+++ Uhu+Uhu+ à propos de pronom démonstratif + quelqu'un d'expliquer ça+ en français++ Ok + en anglais+++Uhu+Uhu !*

Dans l'extrait 4, il est évident que l'enseignante enchaîne beaucoup de questions. Elle fait cela parce que les apprenantes semblent être passives. Nous disons cela parce que la majorité de ces apprenantes ne prend pas spontanément la parole. Donc l'enseignante pose toutes ces questions à la fois pour les encourager, et aussi pour leur donner des idées. Par ailleurs, le manque de réponse aux multiples questions de l'enseignante pourrait être attribué au fait que l'enseignante n'a pas désigné une apprenante particulière pour répondre à la question. Désigner une apprenante de répondre à la question posée aidera l'enseignante à ne pas poser beaucoup de question (Puren, 1989). Encore, l'enseignement/apprentissage du français au Ghana est souvent marqué par le silence chez l'apprenant (Yiboe, 2010). C'est pourquoi l'on doit désigner l'apprenant avant qu'il prenne la parole en classe.

Dans notre corpus, ce n'est pas l'enseignante seule qui pose toutes les questions mais aussi l'apprenante. Cette dernière intervient par le questionnement quand elle ne comprend pas l'explication de l'enseignante. Voici un exemple :

#### Extrait 5

16. E: *Question < +*

17. P : *Pardon+ pardon + Aha : question > ++*

18. P : *Essayez+ essayez de parler français+*

19. E : *XXX pardon XX est le + mot + qui + commence avec voyelle est un + mot + féminin ? + (Rire) ++*

L'apprenante, dans l'extrait 5, manque de vocabulaire pour s'exprimer en français, (Tour 19). Elle voudrait savoir chez l'enseignante si chaque mot commençant par une voyelle est au féminin et elle le fait par questionnement. Evidemment, l'enseignante encourage l'apprenante à poser la question et elle voudrait que la question soit posée en français.

De l'extrait 1 à 5, l'enseignante étaye la production langagière des apprenants en leur posant des questions. En tant que guide, elle pose des questions pour amener ces apprenants non seulement à répondre mais aussi à prendre la parole et pour celles qui ont du mal à le faire de leur propre initiative. Ainsi, on pourrait remarquer que l'enseignante insiste à poser des questions aux apprenants pour les inciter à parler. Cicurel (2011) affirme ceci en disant qu'en classe de FLE, l'enseignant pose des questions pour pousser ses apprenants à parler dans la langue-cible.

En somme, l'enseignante, dans les séquences, pose la question, donne un peu de temps aux apprenantes d'y réfléchir avant qu'elles n'y répondent, (Tamakloe et al, 1996). Pourtant, les questions ne sont pas distribuées pour inclure la majorité des apprenantes. L'enseignante a un maniérisme (Uhu, Aha) qu'elle emploie souvent pour inviter les apprenantes à prendre la parole (Tour 15). Pour ajouter à cela, l'enseignante encourage les réponses en chœur. C'est-à-dire les apprenantes répondent souvent aux questions non individuellement mais en groupe. Difouo (2011/2012) souligne dans son mémoire que la question/réponse est l'un des



moyens susceptibles à développer les capacités langagières des apprenants. Alors, son agencement doit être fait de manière que les apprenants deviennent impliqués dans le cours. A ce titre, nous voudrions tourner notre attention aux répétitions en classe pour voir comment elles sont employées pour impliquer l'apprenant dans l'interaction.

### **Répétitions**

A part les questions et réponses dans le corpus, nous avons aussi identifié les répétitions comme stratégie interactive à la production orale en classe de FLE. L'enseignante emploie cette stratégie interactive soit pour corriger l'apprenante ou la faire approprier la langue. Elle en fait également pour assurer une bonne compréhension de l'objet du cours chez l'apprenante. Etant occupée de sa position haute, l'enseignante amène l'apprenante grâce à la répétition, à se corriger de façon implicite en cas d'une erreur. L'extrait ci-dessous en est exemple :

#### **Extrait 6**

20. P. *Répète* (désigne une apprenante qui ne parle pas de répéter « ceux »)

21. E : *cieux*

22. P: *oui, répète*

23. E: *cieux*

24. P: *ceux*

25. E: *ceux*

Dans l'extrait 6, l'enseignante donne la parole à l'apprenante (Tour 20). Au tour suivant, l'apprenante prend la parole en faisant une erreur dans la prononciation du mot « ceux ». L'enseignante s'appuie donc sur la stratégie de répétition en lui

demandant de répéter. En fait, l'enseignante, endossant le rôle d'évaluateur, espère que l'apprenante revienne sur son énoncé pour le corriger (Tour 22). En revanche, l'apprenante, n'a pas conscience de l'intention de l'enseignante. Elle réitère sa réponse erronée (Tour 23), ce qui dénote de l'insuffisance de sa compétence linguistique par rapport à celle de l'enseignante, une notion d'asymétrie. Cependant, grâce à la stratégie de la répétition de l'enseignante, l'apprenante arrive à prendre la parole car elle ne voulait pas le faire. L'enseignante donne la bonne réponse et l'apprenante arrive à bien prononcer le mot (Tours 24 et 25). L'utilisation de cette stratégie a pour objectif de montrer l'erreur non seulement à l'apprenante en question mais aussi à l'ensemble des apprenantes. De plus, l'enseignante incite l'apprenante à s'autocorriger d'une part, et à apprendre la prise de parole d'autre part. Pour ajouter à cela, l'enseignante ne demande pas à une autre apprenante de répéter le mot en question avant de redemander à la première apprenante de le faire. Elle veut que cette dernière participe activement à l'interaction qui se déroule dans la classe. Ainsi, la répétition joue bien son rôle correctif et assure une coopération, la base commune à partir de laquelle fonctionnent les interactants (Bernicot & Clark, 2010).

Dans une autre instance de répétition dans notre corpus, l'enseignante conduit les apprenantes à suivre un certain ordre des mots qui font l'objet et le contenu du cours pour qu'elles se l'approprient. L'exemple suivant illustre ce fait :

#### **Extrait 7**

26. P: *OK+ I want one person to go through the pronouns+ OK+ just pronounce the pronouns++ we have : celui+ celui-ci + celle + celle-ci + celle-là +++*

27. E: *celui+ celui-ci + ceux+ ceux-ci +celles + celles-ci + celles-là ...+*

28. P : *OK+ > together >*

29. EEE : *celui+ celui-ci + ceux+ ceux-ci +celles + celles-ci + celles-là ... +*

30. P: *Now+ I want only the masculine pronouns++*

31. EEE: *Celui + celui-ci + ceux+ ceux-ci+ ceux-là +celui-là++*

En anglais, l'enseignante demande à une apprenante de répéter les pronoms démonstratifs (Tour 26). Ensuite, les apprenants répètent les mêmes pronoms et leurs différentes classifications avec le but de les approprier (Tours 29 et 31). Cette initiative de l'enseignante permet aux apprenantes de participer à l'interaction en classe de langue et elle contribue à réduire la passivité chez elles (Yiboe, 2010).

Dans notre corpus, nombreuses sont les séquences dans lesquelles l'enseignante répète ou reprend presque toutes les réponses données par les apprenantes. L'exemple suivant affirme ce dont nous parlons:

### **Extrait 8**

32. E: *XX they are showing distinction.*

33.P: *They are showing distinction+ example >*

34. E: *Il y a deux colliers sur la table+ celui-ci est précieux + que celui-là+*

35. P : *Il y a deux colliers sur la table+ celui-ci est précieux + que celui-là+*

*Correction++ correction+ est-ce qu'il y a des erreurs ? +++*

Dans l'extrait 8, il est évident que l'enseignante répète exactement les réponses données par l'apprenante dans les tours 32 et 34. L'intention de cette répétition est probablement de faire écouter par toute la classe la réponse donnée par l'apprenante qui vient de prendre la parole. Nous disons cela car nous avons remarqué que la

majorité des apprenantes prennent la parole à voix basse. Cela fait que les autres apprenantes ont mal à saisir les réponses données. De plus, cette manière de répétition chez l'enseignante assure les apprenantes que leur réponse est correcte et elles contribuent plus à l'interaction qui se déroule en classe. Cela implique une forme de coopération entre l'enseignante et les apprenantes (Bernicot & Clark, 2010).

### **Reformulations**

Une autre stratégie interactive employée par l'enseignante est la reformulation. Cette stratégie n'a pas beaucoup figuré dans notre corpus. Le type de reformulation dans notre corpus est une auto-reformulation. L'enseignante l'a employée pour rendre plus clair et plus précis son énoncé et de l'expliquer aux apprenants. Voici un exemple :

#### **Extrait 9**

36. P: *OK+ I want one person to go through the pronouns+ OK+ just pronounce*

*the pronouns++ we have : celui+ celui-ci + celle + celle-ci + celle-là +++*

37. E: *celui+ celui-ci + ceux+ ceux-ci +celles + celles-ci + celles-là ...+*

38. P: *OK+ now +let's go to the usage+ when are they used? XX*

39. EEE: *XXX*

40. P: *OK + so I want personal examples +you understand what I mean+ I don't*

*want examples from the notes+ XX Aha +++ XXX*

Dans les tours 36 et 40, l'enseignante reformule sa phrase pour que les apprenantes la comprennent facilement et fassent ce qu'elle demande d'elles. Par exemple, quand elle emploie dans sa phrase, l'expression anglaise 'go through' les apprenantes ne savent pas quoi faire réellement. Mais, après avoir reformulée cette

expression par *'just pronounce'*, les apprenantes commencent à agir. La fonction de cette reformulation est explicative, selon Charaudeau et Maingueneau (2002). L'enseignante reformule ses propos pour mieux les adapter aux apprenantes aux manières plus habituelles de s'exprimer. Cela facilite la compréhension chez les apprenantes et elles jouent leur rôle interactionnel avec l'enseignante.

Dans le tour 38, il s'agit d'une reformulation de vocabulaire et non une phrase comme dans les tours 36 et 40. L'enseignante emploie le mot anglais *'usage'* espérant que les apprenantes agissent. Réalisant qu'elles n'agissent pas, elle répète la question en disant *'when are they used?'* Par conséquent, les apprenantes réagissent.

Il est évident, alors, dans l'extrait 9 que l'enseignante dit, tout d'abord, ce qu'elle veut dire en anglais avant de s'auto-reformuler dans la même langue. Faisant une référence à Simon et Sabatier, Yibo (2010) souligne le fait qu'un enseignant bien formé, performant en langue cible et muni de bonnes intentions pédagogiques, essaie de mettre en place des intentions en langue cible car « c'est en communiquant en langue étrangère qu'on apprend à communiquer » (p. 324). Cette citation nous fait comprendre qu'enseigner dans la langue cible, le français, en classe de FLE encourage l'apprenant à s'exprimer en français. Egalement, les reformulations faites en français par l'enseignant aident les apprenants à avoir beaucoup de vocabulaires avec lesquels ces apprenants peuvent communiquer. L'enseignant fait donc les énoncés en français et essaie de les reformuler en français pour une bonne compréhension chez l'apprenante.

Il devient clair qu'une reformulation est une stratégie interactive employée par l'enseignant pour pousser l'apprenant à prendre la parole en classe de FLE. Nous constatons en tant qu'enseignant de FLE qu'il est difficile parfois à un apprenant de contribuer à l'interaction en classe s'il ne comprend pas l'énoncé de l'enseignant. Il ne pourra que prendre la parole si l'enseignant reformule ses énoncés.

Il est vrai que le français s'apprend et non s'acquière dans les lycées mais l'enseignant, par le moyen de reformulation, peut étayer cet apprentissage pour que l'apprenant acquière inconsciemment cette langue. L'acquisition, comme nous l'entendons, est un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens (Cuq & Gruca, 2009, Krashen, 1976, 1981). Le modèle qui fait l'objet de notre discussion sur la reformulation est purement en anglais. Toutefois, l'apprenant de FLE a besoin d'un modèle à suivre en français pour bien apprendre cette langue. Il serait très difficile pour lui de l'apprendre seul. Donc, en reformulant en français, l'enseignant finit par donner à l'apprenant des modèles linguistiques de reproduction dans son effort d'apprendre la langue (Kerbrat-Orrechioni, 1992 ; Hudelot, 1997).

### **Interventions**

Après les reformulations, nous avons identifié des interventions qui renvoient à la notion de coproduction comme stratégie interactive en classe de FLE. Les interventions, en tant que stratégie interactive dans cette étude, se trouvent dans les tours de parole. Autrement dit, chaque tour de parole comprend une intervention qui peut être parfois initiative et parfois réactive. Les interventions sont souvent

employées par les enseignants pour corriger, expliquer, étayer et contrôler la parole de l'apprenant. Analysons les exemples suivants :

**Extrait 10**

41. P : *C'est très simple+ XX+ OK+ merci beaucoup OK ! OK + 'Ces', 'ces', on utilise 'ces' quand ? XXX*

42. E : *On utilise 'ces' quand XX le mot est+ féminin ou masculin+*

43. P : *Si le mot est au masculin ou au féminin+ mais le mot doit être au pluriel+ tu comprends ?& vous comprenez ?+ OK> exemple & exemple +*

Dans l'extrait 10, il y a trois tours de parole comportant : l'intervention initiative de l'enseignante (Tour 41), l'intervention réactive de l'apprenante (tour 42), un tour de parole de l'enseignante, constituant de deux interventions, le premier réactif et le second initiatif, (tour 43). Par l'intervention initiative de l'enseignante, l'apprenante arrive à prendre la parole en reprenant les derniers mots de l'enseignante et en les complétant par ses propres mots. Nous pouvons dire alors que l'enseignante réussit à aider l'apprenante à s'exprimer en français par son moyen d'intervention. Cicurel (2011) explique alors que les interventions faites par l'enseignant sont à la fois étayage et contrôle de la parole de l'apprenant. De la même manière, l'enseignante, dans le tour 43, reprend les derniers mots de l'apprenante « le mot est au masculin ou au féminin » mais ajoute sa correction « mais le mot doit être au pluriel » (Tour 43). Nous pouvons dire alors que les interventions en classe n'ont pas seulement la valeur d'étayage mais aussi la valeur corrective. Il y a d'autres interventions dans le corpus qui ont cette valeur corrective. Par exemple:

### Extrait 11

44. E: XXX (Rire) + *voici deux stylos+ je préfère celle-ci à celle-là+*

45. EEE : [ ] (Rire)

46. P : *Stylo+ est-ce que c'est féminin ou masculin+ stylo+*

47. EEE : (Rire)

48. P : *You said + 'celle-ci' XXX 'celle-ci' is for X Aha+ Aha+*

49. E: *Voici deux stylos + je préfère celui-ci à celui-là++*

50. EEE: (Applaudissent)

Dans le tour 44, l'apprenante fait une erreur. Ses collègues rient sans la corriger. Grace à l'intervention de l'enseignante dans les tours 46 et 48, l'apprenante s'autocorrige en donnant la bonne construction de la phrase, (Tour 49).

Nous remarquons que, généralement, l'enseignant dans une classe intervient dans les échanges verbaux en questionnant l'apprenant. L'enseignant, par ce moyen, aide la prise de parole de l'apprenant tandis que celui-ci questionne l'enseignant pour se rendre plus clair sur ce qu'il/elle ne comprend pas. Autrement dit, l'enseignante, par le moyen d'intervention, aide l'apprenante à faire une réflexion intellectuelle avant de construire une phrase correcte. Ceci renvoie à l'une des modalités de l'assistance adulte exprimée dans la zone proximale de développement (Vygotsky, 1985).

### Alternance Codique

Il est évident dans notre corpus d'analyse que l'alternance codique est l'une des stratégies interactives dont l'enseignant et les apprenants disposent pour maintenir l'interaction au sein de la classe. L'enseignant ainsi que les apprenants, en classe



de FLE, recourent souvent à l'anglais soit pour se faire comprendre, soit pour réitérer un fait, soit pour répondre à un besoin linguistique précis (Causa 2002, cité par Bremnes, 2013). L'alternance codique dans notre corpus se manifeste en trois formes : la première forme reflète le cas où les tours de parole alternent de français en anglais et d'anglais en français ; la deuxième forme se trouve dans les tours de parole où la langue cible, le français, est presque remplacé par l'anglais. Dans la troisième forme, l'alternance codique existe à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, (Castellotti, 1997 ; Causa, 1997; cité par Bremnes, 2013). Voici l'exemple de la première forme : Alternance de français-anglais et anglais-français.

### Extrait 12

51. P : *OK > Aujourd'hui, on va faire les adjectifs + pronoms > (rire) démonstratifs+ OK+OK+OK+ les pronoms démonstratifs + OK+ vous avez fait ça déjà + hein, les adjectifs démonstratifs. (L'enseignante révisé, les adjectifs démonstratifs). : Quels sont les adjectifs démonstratifs en français ? Quels sont les adjectifs démonstratifs en français ?+ do you understand ?+ what are the demonstrative adjectives in french ? Ehein ! +*

52. E : *Cette, ce, ces, cet+*

53. P: *OK+ when are they used+ when are they used? Ce, cette, cet, ces? Aha : XXX (rire)*

54. E : *XX On utilise 'ce' avant + un nom+ masculin*

L'enseignante, dans l'extrait 12, essaie de réviser ce que les apprenantes ont appris dans la leçon précédente sur les adjectifs démonstratifs. Elle commence sa réplique en français, (Tour 51). Vers la fin du tour, elle vérifie si les apprenantes

comprennent ce dont elle parle en leur posant une question en anglais « do you understand ? what are the demonstrative adjectives in french ? + » Une apprenante, démontrant qu'elle comprend, donne la bonne réponse, (Tour 52). Pour vérifier si les apprenantes ont bien saisi la leçon précédente, l'enseignante pose une autre question en anglais, « OK+ when are they used+ when are they used? Ce, cette, cet, ces? » (Tour 53). Une autre apprenante se lève et répond à la question en français, « on utilise 'ce' avant + un nom + masculin », (Tour 54).

La séquence que nous venons d'exposer est une révision de ce que les apprenantes ont déjà appris. Ceci implique que les apprenantes ont déjà les vocabulaires nécessaires pour interagir avec l'enseignante dans la séquence en question. Les apprenantes ont démontré cette assertion dans leurs tours en s'exprimant en français. Egalement, nous observons que l'alternance des langues dans la séquence est une reformulation et une répétition et nous recensons que c'est seulement le discours de l'enseignante dans la séquence qui est marqué de cette alternance codique. Alors, la question qui vient à notre esprit est quel pourrait être le motif d'alterner les langues chez l'enseignante ? Probablement, elle veut que les apprenantes la comprennent mieux après avoir beaucoup parlé le français. La reformulation et la répétition dans la séquence sont donc pour vérifier la compréhension chez l'apprenante. Pourtant, après la première réponse des apprenantes à sa question, l'enseignante pourrait maintenir le français et non continuer avec l'anglais. De plus, nous pouvons dire que c'est le manque de coopération chez les apprenantes qui cause le mélange des langues chez

l'enseignante. Prenons un exemple de la deuxième forme : Alternance où le français est presque remplacé par l'anglais.

### Extrait 13

55. P : *OK > we can continue XX Pronoms démonstratifs+ it is not so difficult + it is not so different from the demonstrative adjectives+ once you get the use of demonstrative adjectives X we shall use it to get the demonstrative pronouns because we shall see again 'ce' and those things+ are you OK? +++ ... OK+ so let us look at the forms of demonstrative pronouns+ here + let us look the forms of demonstrative pronouns +XXX +OK+ I am going to list some demonstrative pronouns here XX look at the++ with your idea in demonstrative adjective+ try to see what should be + here+ there (l'enseignante montre au tableau, quelques trous à remplir) XXX are you OK?*

56. EEE: *Yes: Madam ++*

57. P: *OK+ Qui va essayer? Aha++ +*

(Les apprenants viennent un à un remplir le tableau avec celui, celui-ci, ...)

58. P: *It's OK+ is it difficult?*

59. EEE: *No : \\\ (La cloche sonne)*

60. P : *Very simple < + OK : so + hm+ with your knowledge on demonstrative adjectives+ I want you to try and tell me when they are used + and tell me when you think it should be used + OK+ we are just brainstorming+ ehein > don't worry if you get it wrong++*

61. E: *'Celles' is used to replace feminine or plural nouns+*

L'extrait 13 est le commencement de la leçon du jour sur les pronoms démonstratifs. Les interactants, après avoir révisé la leçon précédente en français, commencent et continuent la discussion du contenu de la leçon en anglais. C'est dans le tour 57 que l'enseignante pose une question en français et la discussion continue en anglais.

L'enseignante profite de cette stratégie d'alternance pour expliquer la leçon du jour aux apprenantes tandis que ces dernières en profitent pour comprendre et répondre aux questions posées. La compréhension des notions grammaticales chez les apprenantes est facilitée par cette stratégie mais cela ne les a pas poussées à s'exprimer en français. Bref, l'enseignante recourt à l'anglais au début de la leçon pour assurer la compréhension chez les apprenantes. Elle le fait aussi pour expliquer les notions plus difficiles, ce qui lui permet de souligner l'importance d'une information et de s'assurer qu'elle est bien comprise. Cette forme d'alternance est donc une entraide entre l'enseignante et les apprenantes (Cambra, 2003).

L'extrait suivant parle de la troisième forme de l'alternance codique comme elle se trouve dans notre corpus. Dans cette troisième forme, l'alternance des langues existe à l'intérieur d'un énoncé-phrased ou d'un échange.

#### **Extrait 14**

62. P : *Mary et Akosua sont belles+ mais j'aime celle-ci à celle-là +correction+ Any correction?+ Any correction*

63. E: *The 'accent' ++*

64. P: *You can't see the 'accent' + We are comparing two things+++I prefer this to that+do you understand?+ je préfère ça à ça X so what do you propose?++*

Dans l'extrait 14, l'alternance des langues se trouve à l'intérieur des énoncés-phrases. L'enseignante complète sa phrase dans le tour 62 par les mots anglais « any correction + any correction? ». L'apprenante, manquant de vocabulaire précis, mélange le mot anglais et le mot français « the 'accent' » (Tour 63). Au lieu de corriger l'apprenante, l'enseignante répète exactement ce que l'apprenante dit et continue sa phrase en mélangeant le français et l'anglais « I prefer this to that+do you understand ? + je préfère ça à ça X so what do you propose ?++ » (Tour 64). Chez l'apprenante, le mélange des langues facilite son interaction avec l'enseignante. Nous disons cela car l'apprenante manque souvent des mots appropriés à utiliser dans l'interaction en classe. L'alternance des langues donc répond à son besoin linguistique précis, (Causa 2002, cité par Bremnes, 2013). Par ailleurs, nous le trouvons difficile de savoir pourquoi l'enseignante mélange les langues dans l'échange en question. Probablement, elle reprend les énoncés en anglais pour réitérer ses propos pour une bonne compréhension chez l'apprenante. Ceci pourrait être le cas dans notre corpus.

Nous pouvons déduire dans notre discussion sur l'alternance codique que les enseignants mélangent les langues en classe par les formes identifiées pour aider les apprenants à mieux interagir. Les apprenants, de leur part, saisissent cette opportunité pour construire leurs énoncés et interagir avec l'enseignant. Tournons vers une autre stratégie interactive identifiée dans notre corpus.

### **Achèvement Interactif**

Nous avons identifié, dans notre corpus, une stratégie interactive que nous n'avons pas prévue au début de notre étude. Il s'agit d'un achèvement interactif.

L'une des explications donnée par un dictionnaire *le nouveau Petit Robert* (2010) du verbe *achever* est *dire pour compléter ou finir*. Donc, un achèvement interactif en classe reflète une sollicitation faite par l'enseignant aux apprenants pour compléter une phrase ou un énoncé. Travaillons sur l'exemple ci-dessous.

### Extrait 15

65. P : *voyelle ou bien...* > ++

66. E : 'h' XX (*Rire*)

67. P : & OK+ *applaudissez pour elle* XXX

68. P : *Cet hôpital+ cet hôpital + OK+ cette* (elle l'écrit au tableau) +++ *On utilise 'cette' quand : ...* (elle espère les apprenantes de compléter sa phrase).

69. E : *Avant un nom féminin+*

70. E: XXX

71. P: *We are not there yet ++ let's make it Mary and Paul+ Aha+ XX that means ++ in that case + will not have 'sont belles' but we have : ....* (Elle espère les apprenants de compléter la réponse)

72. EEE: *sont beaux +++ XXX*

Dans le tour 65, l'enseignante veut que l'apprenante ajoute quelque chose à une réponse donnée dans le tour précédent sans l'avoir donnée elle-même. Elle indique cela par une intonation montante. A ce titre, l'apprenante comprend qu'elle doit compléter le tour de l'enseignante. Elle répond correctement en disant 'h' et l'enseignante demande qu'on l'applaudisse (Tour 66 et 67). L'enseignante, dans le tour 68, espère qu'une apprenante achève sa phrase «...On utilise 'cette' quand : ... ». Cette fois-ci, elle indique cela par un allongement d'une syllabe. Une fois

encore, l'apprenante comprend l'enseignante et achève cette phrase par « Avant un nom féminin+ » (Tour 69). Dans le tour 70, l'apprenante dit quelque chose que nous n'avons pas bien saisie. L'enseignante lui explique qu'elles ne sont pas encore arrivées à cela mais demande aux apprenantes de compléter ce qu'elle dit. Elle indique cela aussi par un allongement d'une syllabe (Tour 71). Les apprenantes la comprennent et achèvent son explication (Tour 72).

Dans la séquence en question, nous remarquons que c'est l'enseignante qui donne le début d'un mot ou le début d'une phrase. Elle s'interrompt volontairement pour faire produire la suite par les apprenantes. Ce procédé s'accompagne généralement d'une intonation montante ou un allongement syllabique. Ainsi, cette pratique constitue une offre d'aide à la production orale des apprenants. Pour continuer, l'enseignante attend toujours des apprenantes, un achèvement et la réponse des apprenantes est une continuation de l'énoncé de l'enseignante. Cette pratique au sein d'une classe de langue implique une coopération amicale des participants pour atteindre l'objectif établi pour leçon du jour. D'une part, l'enseignante fait parler les apprenantes, et d'autre part, elle évalue leur compétence lexicale. On peut alors considérer l'achèvement interactif comme une stratégie interactive de formulation où l'enseignante essaie de faire parler les apprenantes. C'est, alors, un moyen de guider l'apprentissage de la langue française de l'apprenante (Mondada, 2000 ; Kerbrat-Orrechioni, 1992 ; Hudelot, 1997).

Les stratégies interactives que nous venons de discuter sont celles qui ont figurées dans le cours que nous avons enregistré. Nous continuons donc l'analyse

sur d'autres stratégies interactives que nous avons discutées avec l'enseignante pendant l'interview.

### **Analyse de l'interview auprès de l'enseignante**

Normalement, les activités comme débats, dialogues et jeux en classe font l'objet d'interaction entre les interactants de la classe (Mahieddine, 2010). Ces activités sont susceptibles à développer les capacités langagières des apprenants, (Difouo, 2011/2012 ; Pekarek-Doehler, 2002). Elles sont souvent employées comme stratégies interactives pour aider la production orale de l'apprenant de FLE.

Avant de commencer à répondre aux questions sur ces activités interactives, l'interviewée confirme que ses apprenants ont de difficultés à interagir avec elle en français. Elle donne ses raisons ainsi:

#### **Extrait 16**

73. P: Of course+ most of them grammatically are good but when it comes to the spoken aspect+ they have a problem. ++ It's because language ++ I won't say subject+ language is being taught here as a subject instead of a language +++ you come to class + you teach + and that is all.

74. I: So in other words, they are training the students for exam purposes +

75. P: And that is it > you come to class + you teach them+ whether it is grammar or any other aspect+ after class they don't make any effort on their own to speak it> they only meet in class before XXX

Dans l'extrait 16, l'enseignante explique que les apprenantes sont bonnes en grammaire. Pourtant, elles ont des problèmes avec la production orale car la langue française, chez eux, est enseignée comme une matière et non comme une langue



visant l'expression orale. L'enseignante vient au cours, elle enseigne un aspect du français et c'est tout. Aucune activité ne se déroule pas hors de la classe. Les apprenantes même ne font aucun effort hors de la classe pour s'exprimer en français. Encore, les apprenantes sont juste préparées pour les examens (Tour 73 et 75). Par ailleurs, dans notre entretien, notre répondant explique que les apprenantes n'ont pas de confiance pour s'exprimer en français. Elles craignent de faire des erreurs car leurs collègues se moqueraient d'elles.

Ce que notre collègue enseignante expose ici n'est pas surprenant car c'est un problème systémique. Ce problème se trouve même dans d'autres pays africains (Ghouli, 2010/2011). Qui doit-on blâmer? Le gouvernement, les dirigeants d'écoles, l'enseignant ou l'apprenant ?

Les concepteurs du syllabus du FLE voient l'enseignement/apprentissage de la langue française au lycée plus comme un instrument de communication qu'une matière d'enseignement (CRDD, 2010). En revanche le but de ses concepteurs ne se réalise pas efficacement. Après les études au lycée, la plupart des apprenants n'arrivent pas à s'exprimer en français. Dans tous les cas, c'est l'enseignant qui devrait étayer la compétence de production orale chez l'apprenant. C'est lui qui est l'agent fondamental du développement curriculaire. L'apprenant, de son côté, doit coopérer avec l'enseignant pour garantir cette réussite. C'est la raison pour laquelle nous nous interrogeons sur la façon dont l'enseignant emploie les stratégies pour encourager les apprenants à s'exprimer en français.

La question suivante à notre répondant concerne l'emploi des activités interactives qui encouragent souvent les apprenants à interagir en classe. Les

enseignants, après avoir accepté le fait que les activités interactives comme débat, jeux de rôle et dialogue sont très importantes dans l'enseignement/apprentissage de FLE, ont ceci à nous dire :

### **Extrait 17**

76. I: OK+ so what are some of the interactive activities you do often with them?

+ Activities such as: jeux de rôle, dialogue, débat etc. +++

77. P: Not at this level++ Not at this level+ what we do is that + sometimes, we recite poems XX ++ we also have a very active French Club+ they meet in club and do some of those activities but not in class.

78. I: So + what are some interactive activities that encourage them to speak the French language? ++

79. P: Activities such as singing in French + in addition to poetry recitals help them to speak the French+ we give them the poem+ and help them recite it ++

L'enseignante interviewée explique qu'elles font le débat, le dialogue et le jeu de rôle pendant les réunions de club de français et non en classe. Au lieu de ces activités interactives en classe, l'enseignante emploie les poèmes et les chansons. Donnant sa raison pour la non-utilisation de ces activités en classe, l'enseignante explique qu'il n'y a pas de temps pour ces activités en classe de FLE. Ce que nous jugeons juste ici est que l'enseignante fait quand même une activité pour encourager les apprenants à interagir en français.

Nous avons déjà souligné dans le chapitre deux, les rôles que jouent ces activités interactives. Elles sont susceptibles à développer les capacités langagières des apprenants (Difouo, 2011/2012). Elles délimitent un espace interactionnel très

hétérogène (Pekarek-Doehler, 2002). En effet, elles ne peuvent pas être ignorées dans l'enseignement apprentissage de la langue. Elles décentraliseraient la relation ou l'interaction enseignante-apprenante pour revenir à une relation apprenante-apprenante (Bruner, 1983). Il y a aussi une question sur le rôle interactionnel de l'apprenant quand l'enseignant organise une activité interactive en classe. La répondante l'explique ainsi:

### **Extrait 18**

80. I: Which roles do the learners play whenever you are organizing activities with them? ++

81. P: They don't do anything+ they sit down and listen to me X we have four constant groups in the class and we do sometimes XXX they interact + normally when something is given to them in groups ++

La réponse de l'enseignante dans l'extrait « they don't do anything+ they sit down and listen to me » montre clairement la passivité des apprenantes à prendre la parole en classe de FLE. Différents facteurs peuvent contribuer à cette passivité chez les apprenants : soit l'activité ne les intéresse pas, soit elle est mal organisée ou elle est plus élevée que leur niveau, soit l'enseignante ne leur a pas assigné un rôle à jouer.

La question suivante vise à savoir chez l'interviewée, les démarches pédagogiques nécessaires que l'on peut employer en classe pour bien faire les activités interactives et atteindre les objectifs établis pour le cours. Voici ce que l'enseignante a dit après avoir sélectionné une activité interactive à laquelle elle voulait suggérer les démarches:

### Extrait 19

82. I: So when we take games, for instance, how do you think ++ which procedure can be followed to implement them in class? ++

83. P: (Rire) ++ get the game that suit the particular topic XXX I think ++  
(difficulté de proposer une démarche à suivre)

Dans l'extrait 19, l'enseignante, choisissant les jeux comme activité interactive, essaie de proposer des démarches qu'on peut suivre mais n'arrive pas à le faire. Généralement, toute production orale (débat, dialogue etc.) suit trois étapes : la pré-activité ; l'activité ; la post-activité. Dans la première phase (la pré-activité), l'enseignant présente le thème et lit la consigne, puis il explique aux apprenants la tâche qui leur est demandée de réaliser. L'enseignant, dans la deuxième phase, guide les apprenants à préparer et à jouer ou à mettre en scène l'activité en classe. Les apprenants peuvent travailler en groupe ou individuellement. Ils prennent la parole à tour de rôle. Pendant ce temps, l'enseignant note les fautes en rapport avec l'objectif préalablement établi. Il n'intervient que par ses corrections après la production afin de ne pas bloquer la continuité du discours. Dans la dernière phase, la présentation est suivie d'une discussion au cours de laquelle le reste de la classe donne son opinion sur la façon dont la présentation a été faite et propose des changements s'il y en a pour l'améliorer à la prochaine fois, (Launay, 2009).

Avec les étapes discutées, l'enseignante pourrait adopter les activités interactives dont nous parlons comme stratégies discursives pour enseigner les sujets qui ont pour but la production orale chez les apprenants. A ce titre, nous ne partageons pas l'avis de la répondante que les activités discursives comme débat,

jeux de rôle et dialogue ne peuvent pas être intégrées dans le cours à cause de l'insuffisance de temps. Elle dit ainsi : «Not at this level++ Not at this level+ what we do is that + sometimes, we recite poems XX ++ we also have a very active French Club+ they meet in club and do some of those activities but not in class.», (L'extrait 17, Tour 77). Pourtant, nous partageons la suggestion faite par nos répondants sur la fréquence de ces activités discursives dans les cours à cause de l'insuffisance de temps pour parcourir le syllabus préparé pour l'enseignement du français dans les lycées:

### **Extrait 20**

84. P: [ ] Activities + yes+ we have 40 minutes + they are good++ I suggest we can have them once a week or every other week++ there is no time XXX ++ but to ignore it totally + I don't think it will help. + There is no time ++

Il devient clair après l'interview avec l'enseignante qu'elle a le désir de mettre en place les activités interactives pour supporter la production orale chez les apprenantes. En revanche, la durée établie par les autorités en charge de l'enseignement/apprentissage du français dans les lycées ne lui permet pas. Nous partageons l'avis de la répondante car le syllabus est préparé pour couvrir trois années académiques mais les apprenants sont à l'école pour deux ans et demi. De plus, il y a beaucoup d'activités extrascolaires comme les activités sportives qui prennent une partie du temps disponible pour enseigner les apprenants. La répondante explique plus ainsi:

### Extrait 21

85. P: I seriously have problem with the duration of the course+ we have a very big syllabus to complete++ so if you have to spend time teaching poems, songs etc. at the end what have you achieved? ++ Results+ so most of the teaching here are result oriented ++ we have target results first + as for the speaking XXX we see to the oral aspect also+ but not as the written aspect + because of the duration++

L'extrait 21 explique ce que nous disons sur la courte durée pour l'accomplissement du syllabus. Ceci oblige les enseignants à ne pas concentrer sur la production orale des apprenants mais sur l'aspect écrit pour un bon résultat à la fin du programme au lycée. Nous partageons leur avis car ce dont ils parlent est un problème systémique. Cela arrive dans beaucoup de lycées. Malgré tout cela l'apprenant doit apprendre à communiquer ou à interagir avec autrui en français, c'est ce que le syllabus explicite à ses utilisateurs enseignants et apprenants, (CRDD, 2010). Que devons-nous faire donc ?

Par ailleurs, nous ne suggérons en aucun cas aux enseignants d'enseigner les poèmes, les chansons ou faire les activités interactives de façon isolée comme le suggère la réponse dans l'extrait 21. Ils oublient le fait que les activités interactives dont nous parlons peuvent être facilement intégrées dans les cours de manière que les apprenants obtiennent de bons résultats et en même temps s'expriment en français. L'on ne doit pas enseigner les activités de façon isolée. Prenons notre question de l'interview suivante.

Cette question à la répondante porte sur la façon dont elle gère l'interaction afin de faciliter la prise de parole chez les apprenants. Elle explique ainsi :

### **Extrait 22**

86. I: So how do you manage classroom interaction so as to help the students speak the French? ++

87. P: XX sometimes, I say things in English and interpret them in French and they are able to speak the language.

La pratique de l'enseignante dans l'extrait 22 est ce que l'on peut appeler l'alternance codique. L'enseignant, par cette stratégie interactive, aide l'apprenant à comprendre le cours et à interagir avec les interactants de la classe. Comme nous l'avons déjà dit, l'alternance codique existe en classe de FLE et continuerait à exister. Ce n'est pas une mauvaise stratégie. Pourtant, elle devient mauvaise si l'enseignant emploie d'autres langues plus que la langue cible. Cela n'encourage pas l'apprenant à apprendre mieux la langue. Ce que l'enseignant explique est une confirmation de ce que nous avons enregistré dans son cours.

Un enseignant compétent qui sait comment employer les stratégies interactives en classe, doit aussi savoir comment organiser les tours de parole pour que les apprenants puissent prendre la parole et interagir avec lui. A ce titre, nous tournons vers l'analyse sur notre deuxième question de recherche.

### **Deuxième question de recherche**

Notre deuxième question de recherche est la suivante : *Comment s'organisent les tours de parole pour encourager les apprenants à s'engager dans un échange oral en classe de FLE ?*

Le principe essentiel de la réalisation de l'interaction verbale réside dans le mécanisme d'alternance des tours de parole selon lequel chacun des interlocuteurs parle à son tour et devient alternativement émetteur et récepteur. Conformément à ce principe, l'enseignante prend la parole pour un certain temps et la cède quand on la lui réclame et les apprenantes font la même chose que l'enseignante (Cicurel, 2011 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990). Prenons l'exemple ci-dessous.

### **Extrait 23**

(L'enseignante désigne les apprenantes A, B, C, D, l'une après l'autre)

88. P: *Ehein* > + *try*+ *just try*+ *Aha* >

89. E: (A): *Celles is used to replace feminine or plural nouns*+

90. P: *Uhu! Who else*+ *who else?* *Aha*>

91. E: (B): *Ceux is for masculine prural*

92. P: *OK* > *Lydia* + *Uhu!*

93. E: (C): *XXX*

94. P: *OK*+ *Uhu*+ *no volunteer* (Rire) *Victoria*+ *Aha?* +

95. E: (D): *Celles-là* *XX*

Il est évident dans l'extrait 23 que les tours de parole sont bien distribués parmi les interactants suivant le principe de la prise de parole en classe. L'enseignante, dans le tour 88, encourage l'apprenante de lui mentionner l'emploi de quelques pronoms démonstratifs. L'apprenante répond que «'celles' is used to replace feminine or plural nouns+» (Tour 89). L'enseignante désigne une autre apprenante (Tour 90) et ainsi, la prise de parole continue.



La structure des échanges qui constituent la séquence de l'extrait 23 se conforme au modèle du mécanisme d'alternance des tours entre interlocuteurs formulé par Kerbrat-Orecchioni (1990) et Cicurel, (2011), « P/A/P/A/P/A », c'est-à-dire Professeur/Apprenant/ Professeur/Apprenant/Professeur/ Apprenant. En termes plus simples, les interlocuteurs parlent à tour de rôle, obéissant au principe de 'chacun à son tour' (Kerbrat-Orecchioni 1990). L'enseignante laisse la parole à l'apprenante quand elle finit ce qu'elle veut émettre à cette dernière. Elle n'intervient qu'en cas de difficulté et pour étayer la prise de parole de l'apprenante. Ce qui est le plus frappant c'est la fidélité de l'enseignante à ce principe, en tant que régisseuse des échanges.

Malgré le fait que les tours de parole dans notre corpus sont bien distribués selon le modèle du mécanisme d'alternance des tours de parole entre interlocuteurs, nous remarquons que l'enseignante prend plus de parole que les apprenantes. Analysons l'extrait suivant.

#### **Extrait 24**

96. P : *OK > Aujourd'hui, on va faire les adjectifs + pronoms > (rire)*

*démonstratifs+ OK+OK+OK+ les pronoms démonstratifs + OK+ vous avez fait ça déjà + hein, les adjectifs démonstratifs. (L'enseignante révisé, les adjectifs démonstratifs). : Quels sont les adjectifs démonstratifs en français ? Quels sont les adjectifs démonstratifs en français ?+ do you understand ? what are the demonstrative adjectives in french ? Ehein ! +*

97. E : *Cette, ce, ces, cet+*

98. P : *Cette+ épelez + cette + en français+ épelez >*

99. E : *C-E-T-T-E*

100. P : [ ] *Aha + Aha+ OK, OK.* (L'enseignante écrit au tableau le mot épelé). +  
*Alors, ce sont les adjectifs + démonstratifs en français ++*

101. P : *OK+ when are they used+ when are they used? Ce, cette, cet, ces? Aha :*  
*XXX (rire)*

102. E : *XX On utilise 'ce' avant + un nom+ masculin*

103. P : [ ] *Aha : Aha : Aha :*

104. P : *OK+ on utilise 'ce', 'cet' avant un nom masculin+ (l'enseignante écrit  
les adjectifs au tableau)*

105. EE : [ ] *X commence ++ avec un voyelle +++*

106. P : *voyelle ou bien ? > ++*

107. E : *'h' XX (Rire)*

108. P : & *OK+ applaudissez pour elle XXX*

La séquence de référence est une révision de la leçon précédente portant sur les adjectifs démonstratifs. Elle est constituée de treize tours de parole, huit pour l'enseignante et cinq pour les apprenantes. L'enseignante apparaît donc indiscutablement dominante vis-à-vis de ses partenaires, les apprenantes. Mais il ne faut pas oublier que la plupart de ses tours, comme les questions visent à pousser l'apprenante à parler. De plus, le nombre de tours de l'enseignante est la somme des échanges qu'elle fait avec chacune de ses apprenantes alors que celui des apprenantes est la somme des échanges vis-à-vis d'un seul interlocuteur, qui est l'enseignante. L'échange *apprenant-apprenant*, de sa part, est remplacé par les

réponses en chœur dans le corpus et son utilité n'est pas sentie comme le souligne Fairen (2005) dans le chapitre deux sous le rôle interactionnel de l'apprenant.

Encore, l'enseignante lance la question, laisse la parole aux apprenants de répondre à la question et elle donne ensuite un feed-back positif ou négatif. Pourrions-nous dire alors que l'enseignante monopolise la parole au cours de cette leçon ? Pas réellement, selon notre point de vue. Elle joue seulement son rôle de guidage par la stratégie de question – réponse pour que les apprenants puissent s'exprimer dans la langue cible. C'est pourquoi Cicurel (2011) avance cet argument que la place de l'enseignant est souvent considérée comme «haute» dans la mesure où il dirige les échanges, régule aussi les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail et donne une appréciation sur le travail. L'apprenant, de sa part, prend la parole selon un « contrat de parole » et risque d'être sanctionné s'il va contrairement aux règles établies pour la prise de parole en classe.

Ce qui doit être notre préoccupation dans la séquence en question et dans la plupart de notre corpus est l'équilibration de la longueur des différents tours selon les principes de Kerbrat-orecchioni (1990). Les tours de parole dans les séquences suivent, normalement, le rituel d'Initiation, de Réponse et d'Evaluation, (Yiboe, 2010) ou encore de *Sollicitation* (de l'enseignante), suivi de *Réponse* (de l'apprenante) et termine par la *Réaction* (de l'enseignante). Par exemple, l'enseignante veut savoir chez les apprenantes quand on utilise les adjectifs démonstratifs (Tour 101). Une apprenante répond qu'on utilise 'ce' avant un nom masculin (Tour 102). L'enseignante ajoute 'cet' (Tour 104) et deux apprenantes

répondent qu'on l'utilise avant une voyelle ou un 'h' muet (Tour 105 et 107) et l'enseignante l'évalue « & OK+ applaudissez pour elle XXX » (Tour 108). Pourtant, les tours de parole chez l'enseignante sont remarquablement longs tandis que ceux des apprenants sont courts. Un exemple typique est le tour 96. Pourrions-nous attribuer cela aux rôles de l'enseignante en tant que guide, qui doit expliquer les données linguistiques en classe et gérer minutieusement la durée de parole ?

Le premier principe de Kerbrat-orecchioni (1990), chacun parle à son tour, montre que dans une conversation, la fonction locutrice doit être occupée successivement par différentes personnes et il est souhaitable que la longueur des différents tours soit équilibrée. Si le tour de parole chez l'enseignante est souvent trop long dans l'interaction, il pourrait être ennuyant chez les apprenantes. Pour ajouter à cela, l'enseignante pourrait entraîner les apprenants à la passivité par son bavardage. Toutefois, nous avons remarqué généralement que la prise de parole chez les apprenantes leur pose beaucoup de difficulté. Celles qui prennent la parole manquent soit la confiance, soit le vocabulaire approprié pour s'exprimer et garder le tour pour un moment donné. Cela fait que leurs tours sont souvent courts. De plus, la plupart des questions posées par l'enseignante sont du type fermé et ne permettent pas l'expression libre chez les apprenantes.

Nous remarquons, aussi, dans le corpus que quelques tours de parole se chevauchent. C'est-à-dire, au cours de l'échange, l'enseignante ou l'apprenante, anticipant le moment de transition de la parole de son locuteur, prend la parole quelques instants avant la fin du tour de son locuteur. Par exemple :

**Extrait 25**

109. P: *OK+ OK+OK+ so let's look at our examples +++ voilà des biscuits+ ceux-ci sont les miens+ et XX'*

110. E : [ ] *Et ceux-là sont les tiens+*

111. E : *C'est la clé de son bâtiment ? +++ non, +++ c'est celle de sa voiture++*

112. P : [ ] *c'est une question ? + c'est celle de sa voiture XXX OK+ you need a demonstrative pronoun + 'de'+ what ?*

113. P/ EEE: *Ok+ mon [ ] +ton+ son + ma + ta +sa+ mes+ tes +ses++*

Dans le tour 109, c'est l'enseignante qui a la parole. Son tour n'est pas complété quand une apprenante intervient avec la fin de la parole de l'enseignante « Et ceux-là sont les tiens+ » résultant à un chevauchement (Tour 110). Le chevauchement ne se cause pas tout le temps par l'apprenante mais aussi par l'enseignante. L'apprenante est en train de construire une phrase, « C'est la clé de son bâtiment ? + non, +++ c'est celle de sa voiture++ », (Tour 111). Arrivée au mot « non », l'enseignante intervient en demandant s'il s'agit d'une question. L'apprenante continue sa phrase « c'est celle de sa voiture++ » et l'enseignante répète ce que dit l'apprenante avant de continuer son explication, (Tour 112). Dans le tour 114 se trouve un chevauchement qui se déroule en même temps entre l'enseignante et les apprenantes. L'enseignante commence par « OK+ mon ». Avant qu'elle ne sache, les apprenantes la joignent et ensemble elles complètent ce tour de parole, «*ton+ son + ma + ta +sa+ mes+ tes +ses++* ». Nous pouvons interpréter le chevauchement de parole entre l'enseignante et les apprenantes de deux façons différentes :

D'une part, il indique qu'il y a une coopération ou co-gestion des tours de parole par les participants à l'échange. Les apprenantes, par cette attitude, montrent implicitement qu'elles sont avec l'enseignante et qu'elles suivent le cours avec attention. L'enseignante, de sa part, s'assure que ses apprenantes participent activement dans la leçon et qu'elles sont prêtes à assimiler les données linguistiques qu'elle mette en place. De plus, l'enseignante est toujours en quête d'aide pour fournir le mot adéquat que l'apprenante doit employer en cas d'hésitation. Cela constitue donc une démarche favorable à l'apprentissage en contexte scolaire. Par ailleurs, l'infériorité linguistique de l'apprenante dans l'expression orale en langue étrangère semble prise en compte par l'enseignante car elle se montre respectueuse au débit lent de l'apprenante en attendant jusqu'à ce qu'elle achève sa parole et n'intervenant qu'au moment où il s'agit d'un manque lexical qui l'empêche de continuer son discours.

D'autre part, le chevauchement constituerait une lutte pour le pouvoir de parole chez les interactants. Une fois qu'un locuteur ne veut pas céder la parole à son interlocuteur ou la prolonge et que celui-ci aussi veut prendre la parole, le résultat serait comme une 'querelle' entre les participants. Cette forme de chevauchement est contre le principe de l'alternance de tour de parole chez Kerbrat-orecchioni (1990) qui postule qu'une seule personne parle à la fois. Les tours de parole doivent s'alterner et non se chevaucher. Il n'est pas à oublier que c'est l'enseignant, en classe de français langue étrangère, qui guide la parole de l'apprenant afin qu'il ne puisse s'exprimer dans cette langue. Mondada (2000), Pekarek-Doehler (2000), Kerbrat-Orrechioni (1992) et Hudelot (1997) établissent alors que le novice

(l'apprenant) parvient à parler une langue grâce à l'expert (l'enseignant) qui interagisse avec lui et lui offre des modèles linguistiques à reproduire. Par conséquent, il serait vraiment difficile à l'enseignant d'aider l'apprenant à interagir dans la langue cible si les cours sont souvent marqués par les chevauchements de parole.

Nous venons de discuter dans cette partie de l'analyse, le système d'alternance des tours de parole, les attitudes générales de la prise de parole et si cette dernière est régie par les normes ou pas. A ce titre, nous tournons notre attention vers l'analyse de notre troisième question de recherche.

### **Troisième question de recherche**

Notre troisième question de recherche est la suivante : *Quels rôles interactionnels jouent l'enseignant et les apprenants afin d'atteindre les objectifs du cours ?* L'enseignant et les apprenants ne s'engagent pas en interaction en classe pour rien. Dans le cours qui fait l'objet de notre analyse, l'enseignante voudrait qu'à la fin du cours l'apprenante puisse différencier les pronoms démonstratifs des adjectifs démonstratifs déjà appris. Aussi, l'apprenante serait capable de formuler des phrases simples avec les pronoms appris afin de démontrer sa compréhension de la leçon. Alors, les interactants ont des rôles à jouer pour atteindre ces objectifs.

L'enseignante et les apprenantes ont joué différents rôles mais complémentaires dans le cours enregistré pendant notre étude chez elles. Cependant, le rôle de l'enseignante apparaît tout à fait capital à travers l'enquête menée. Elle ne peut être remplacée en aucun cas par une autre personne incapable d'informer, d'animer, d'aider, de guider, d'évaluer et d'accompagner les apprenantes. C'est elle qui a

animé l'interaction au cours de notre enquête. Les extraits suivants explicitent ces rôles.

### Extrait 26

114. P : *OK > we can continue XX Pronoms démonstratifs+ it is not so difficult + it is not so different from the demonstrative adjectives+ once you get the use of demonstrative adjectives X we shall use it to get the demonstrative pronouns because we shall see again 'ce' and those things+ are you OK? +++ XXX somebody should read+ you already have the note + right? Somebody should tell me something about the introduction you have already learnt+ XX pardon XX*

115. E: *XX*

116. P: *We can't hear +Adjoa + Adjoa+ speak louder+ hein!*

117. E: (A): *Demonstrative pronouns are to ++demonstrative adjectives ++XXX*

118. P: *What else?+ uhu+ uhu+ OK<*

119. E: *It has to agree in gender and number ++*

L'extrait 26 est le commencement de la leçon du jour sur les pronoms démonstratifs. Cet extrait vient après la révision de la leçon précédente sur les adjectifs démonstratifs. Dans le tour 114 l'enseignante explique aux apprenantes que les pronoms démonstratifs ne sont pas tellement différents des adjectifs démonstratifs. Ainsi, l'enseignante prépare les apprenantes à commencer à faire la distinction entre les pronoms démonstratifs et les adjectifs démonstratifs par son explication. L'information que donne l'enseignante aux apprenantes dans son explication correspond au premier objectif du cours qui exige les apprenantes à faire une distinction entre les deux concepts. Le rôle de l'enseignante dans l'extrait 26 est donc celui d'informateur. L'extrait suivant nous expose un autre rôle de l'enseignante.



**Extrait 27**

120. P: *OK+ so they have to agree in gender and number with the noun+ OK+ so let us look the forms of demonstrative pronouns+ here + let us look at the forms of demonstrative pronouns +XXX +OK+ I am going to list some demonstrative pronouns here XX look at the++ with your idea in demonstrative adjective+ try to see what should be + here+ there (l'enseignante montre un tableau à remplir sur le tableau blanc) XXX are you OK?*

121. EEE: *Yes: Madam ++*

122. P: *OK+ Qui va essayer? Aha++ +*

(L'enseignante invite les apprenantes un à un à remplir le tableau avec celui, celui-ci, ...)

123. P: *It's OK+ is it difficult?*

124. EEE: *No : \\ (La cloche sonne)*

Dans l'extrait 27, le rôle dominant de l'enseignante est celui d'animateur. Essayant d'aider les apprenantes à comprendre la leçon du jour sur les pronoms démonstratifs, l'enseignante présente un tableau à remplir avec les concepts clés de la leçon: celui, celle-ci ... (Tour 120). A tour de rôle, elle invite les apprenantes, qui ont pu remplir le tableau sans difficulté avec une connaissance sur la leçon précédente (les adjectifs démonstratifs) (Tour 122). Sa manière de présenter le tableau à remplir et d'inviter les apprenantes un à un à le faire ne laisse aucun doute qu'elle anime le cours à la compréhension des apprenantes. Elle continue de jouer son rôle d'animateur et de guidage en commençant quelques phrases et en espérant

les apprenantes de les compléter. Elle indique cela par un allongement d'une syllabe. L'extrait suivant est un exemple:

### Extrait 28

125. P: *Cet hôpital+ cet hôpital + OK+ cette* (elle l'écrit au tableau) +++ *On utilise 'cette' quand :...* (elle espère une apprenante de compléter sa phrase).

126. E : *Avant un nom féminin+*

127. P: *We are not there yet ++ let's make it Mary and Paul+ Aha+ XX that means ++ in that case + will not have 'sont belles' but we have :... .*

128. EEE: *sont beaux +++ XXX*

Les apprenantes, dans l'extrait 28, comprennent qu'elles doivent compléter la phrase de l'enseignante après l'indication de l'allongement syllabique de « quand » et « have » provenant de l'enseignante (Tours 125 et 127). Elles complètent alors les phrases par « avant un nom féminin » et « sont beaux » respectivement (Tours 126 et 128). Ceci implique une sorte de collaboration dans les rôles joués par les interactants. C'est-à-dire, les deux parties se collaborent afin de réaliser un discours conversationnel pour atteindre les objectifs du cours. En somme l'enseignant joue sensiblement son rôle d'animateur à la parole et souligne par-là, sa fonction d'initiateur des échanges. L'enseignante joue aussi un rôle d'évaluateur. L'extrait suivant explicite ce rôle.

### Extrait 29

129. P: *OK+ OK+OK+ so let's look at our examples +++ voilà des biscuits+ ceux-ci sont les miens+ eh ! XX*

130. E : [ ] *Et ceux-là sont les tiens+*

131. P : *Correction ?*

132. EE : *Non* :

133. P: *OK > troisième phrase+ qui a écrit ça ? + Qui a écrit la troisième phrase ?+ Aha > Lisez++*

134. E : *Il y a deux colliers sur la table+ celui-ci est précieux + que celui-là+*

135. P : *Il y a deux colliers sur la table+ celui-ci est précieux + que celui-là+ Correction++ correction+ est-ce qu'il y a des erreurs ? +++*

136. E : *c'est correct++*

137. P : *c'est correct < OK+ quatrième phrase+ qui a écrit ça ? +*

Dans l'extrait 29, l'enseignante demande aux apprenantes de construire des phrases au tableau. Les phrases portent sur l'emploi des pronoms démonstratifs. Les apprenantes lisent des phrases à haute voix tandis que l'enseignante les évalue. Elle fait cela en demandant aux apprenantes si la phrase est correcte ou incorrecte. Elle est la dernière à confirmer la réponse des apprenantes. De cette manière, l'enseignante évalue toute la leçon pour savoir si les apprenantes comprennent la leçon ou pas. Cela correspond au deuxième objectif de la leçon qui stipule qu'à la fin du cours, l'apprenant sera capable de construire des phrases simples avec les pronoms appris pour montrer sa compréhension de la leçon. Le rôle de l'enseignante est donc celui d'évaluateur.

Les apprenantes, de leur part, jouent des rôles complémentaires avec l'enseignante pendant le cours qui fait l'objet d'interaction. La plupart d'entre elles font tout ce que l'enseignante trouve juste pour leur réussite. Par exemple:

### **Extrait 30**

138. P: *OK+ idea is there X let's go to our notes+ OK+ celui et celle means what?*

139. EE: *that >*

140. P: *And celui-ci + celle-ci + celle-là, + celui-là, XX means what?*

141. EEE: *This one, that one* ++ X
142. P: *And 'ceux-ci' + 'ceux-là' + celles-ci + celles-là* XX
143. EEE: *These one or those one* ++
144. P: *OK+ I want one person to go through the pronouns+ OK+ just pronounce the pronouns++ we have : celui+ celui-ci + celle + celle-ci + celle-là +++*
145. E: *celui+ celui-ci + ceux+ ceux-ci +celles + celles-ci + celles-là ...+*
146. P : *OK+ > together >*
147. EEE : *celui+ celui-ci + ceux+ ceux-ci +celles + celles-ci + celles-là ...+*

Les apprenantes, dans l'extrait 30, ont répondu aux questions posées par l'enseignante (Tours 141, 143 et 145). Elles ont aussi répété les pronoms démonstratifs demandés par l'enseignante (Tours 147), un moyen de contribuer à l'interaction qui se déroulait entre elles dans la classe.

Nous trouvons dans les extraits que l'enseignante occupe une position de savoir qui est celle d'un interactant expert tandis que les apprenantes occupent une position de « postulant » (Cicurel, 2011). C'est l'enseignante qui établit l'objectif du cours et les stratégies qu'elle doit adopter pour les atteindre. Comme d'habitude, elle ne discute pas ses objectifs avec les apprenants. Par conséquent, elle encourage les apprenantes à interagir par le moyen de question-réponse et elle corrige les réponses fausses de ces apprenantes. Elle prend plus de parole que les apprenants en intervenant fréquemment dans les échanges verbaux au cas où les apprenantes ne s'expriment pas bien dans la langue cible. Du début jusqu'à la fin du cours, Elle dirige les échanges, régule aussi les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir. De plus, elle indique la façon dont doit s'accomplir le

travail et donne une appréciation sur le travail. Les apprenantes, de leur part, répondent aux questions posées par l'enseignante mais souvent en anglais. Elles demandent aussi des explications en cas de difficulté et acceptent d'être corrigées.

Les rôles de l'enseignante des apprenantes se résument ainsi : l'enseignante prend l'initiative en questionnant ou en demandant aux apprenantes de faire quelque chose. Elle le fait soit en français, soit en anglais pour que les apprenantes puissent la comprendre facilement. Les apprenantes, de leurs tours, répondent aux questions de l'enseignante tandis que celle-ci évalue les réponses (Yiboe, 2010). Les apprenantes interviennent des fois avec des questions à l'enseignante pour se clarifier et contribuer leur part à l'interaction. Elles le font en français si elles ont les vocabulaires nécessaires.

### **Conclusion partielle**

Suivant la présentation et l'interprétation des résultats dans ce chapitre, nous pourrions dire que cette étude nous expose aussi bien que nos lecteurs sur les stratégies interactives mises en œuvre en classe de FLE par l'enseignant et les apprenants avec le but d'enseigner et d'apprendre cette langue. Spécifiquement, nous avons pu relever quelques stratégies interactives et comment elles s'emploient en classe. Aussi, nous avons vu comment les tours de parole se manient avec l'intention de pousser les apprenants à produire oralement. Les rôles interactionnels que jouent l'enseignant et les apprenants afin d'atteindre les objectifs établis sont aussi explicités dans cette partie du mémoire. Dans le chapitre suivant, nous allons continuer avec le résumé, la conclusion générale et les recommandations.

## CHAPITRE CINQ

### RESUME, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre couvre la synthèse des résultats obtenus, la conclusion, les recommandations et quelques suggestions pour des recherches ultérieures. Nous avons fait les recommandations aux divers acteurs de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana basé sur notre résultat.

#### Résumé

##### Aperçu

Notre étude porte généralement sur l'interaction en classe de français langue étrangère (FLE) dans un lycée ghanéen. Spécifiquement, dans cette étude, nous avons essayé de sélectionner d'abord les stratégies interactives employées souvent par l'enseignant et comment elles sont mises en place pour aider l'apprenant à produire oralement en français. Il est certain que chaque enseignant du français langue étrangère souhaite que son apprenant sache interagir ou communiquer en français. Pourtant, ses souhaits ne se matérialisent pas souvent. L'étude a pour objectif d'apporter des réponses aux questions posées sur l'application des stratégies interactives afin de minimiser les problèmes d'interaction verbale chez l'apprenant.

Nous avons enregistré trois séances de cours dans notre école ciblée mais nous avons transcrit et analysé juste la dernière séance de 80 minutes. Les deux premières séances sont faites pour que les participants s'habituent à la présence de

la caméra dans la classe car nous ne voudrions pas que la caméra influence les résultats. Nos données sont minutieusement transcrites selon les principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle. Pour rendre plus claire la transcription, nous nous sommes inspiré des codes de transcription basées sur le système orthographique tel qu'il figure dans les travaux de Vion (2000) et Benkara-Mostefa (2008). Nous ne nous sommes pas servi seulement de cours enregistré mais aussi de l'interview pour collecter les données sur quelques stratégies interactives qui ne sont pas figurées dans le cours enregistré. L'interview a été transcrite pour faciliter l'analyse.

L'analyse des données, de sa part, est basée sur nos questions de recherche. L'enregistrement et l'interview que nous avons faits, font l'objet de l'analyse. Nous avons opté pour le modèle SPEAKING de Hymes (1984) pour notre grille d'analyse. Nous avons adopté quelques composantes de Hymes et celui de Cicurel (2011). Ces composantes nous ont permis d'analyser et de répondre à nos questions de recherche.

### **Résultats clés**

1. Les résultats dans l'analyse montrent que l'enseignante emploie dans le cours, plusieurs stratégies interactives comme : les questions/réponses, les répétitions, les reformulations, les interventions, l'alternance codique et l'achèvement interactif. L'enseignante affirme dans l'interview que le débat, le dialogue et les jeux de rôle sont aussi des stratégies interactives pour faire parler les apprenantes. L'enseignante emploie les questions/réponses soit pour réviser une leçon précédente, soit pour vérifier ce que les apprenantes savent sur un fait, une idée ou

un concept dans la langue, soit pour vérifier la compréhension des apprenantes sur ce qu'elle enseigne. L'enseignante pose souvent la question, donne un peu de temps aux apprenantes d'y réfléchir avant qu'elles n'y répondent. Elle encourage les réponses en chœur et elle ne repose pas les questions posées par les apprenantes à la classe pour répondre.

Les répétitions sont employées soit pour corriger les apprenantes, soit pour assurer une bonne compréhension de l'objet du cours chez elles. L'enseignante répète les réponses des apprenantes sans demander aux autres apprenantes de le faire. A part les répétitions, l'enseignante reformule ses énoncés en classe pour les rendre plus clair et plus précis aux apprenantes. Elle dit souvent des choses en anglais et les reformule dans la même langue pour assurer une bonne compréhension chez les apprenantes.

Les résultats montrent aussi que les interventions faites par l'enseignante sont à la fois étayage et contrôle de la parole de l'apprenante. L'enseignante, par le moyen d'intervention, aide l'apprenante à faire une réflexion intellectuelle avant de construire une phrase correcte. L'enseignante intervient dans la parole de l'apprenante par le moyen de questionnement. Parfois, elle le fait en sollicitant les apprenantes de compléter sa phrase ou son énoncé. Ce que nous appelons, un achèvement interactif.

Par ailleurs, l'alternance des langues en classe de français langue étrangère se manifeste en trois formes. La première forme reflète le cas où les tours de parole alternent de français en anglais et d'anglais en français. La deuxième forme se trouve dans les tours de parole où le français est presque remplacé par l'anglais et



dans la troisième forme, l'alternance codique existe à l'intérieur d'une phrase ou d'un échange. L'enseignante emploie l'alternance codique en classe par les moyens de reformulation, de reprise ou de répétition pour renforcer la compréhension de l'apprenante dans l'interaction. Quant aux apprenants, il s'agit de saisir l'opportunité pour construire leurs énoncés et interagir avec l'enseignante. Selon les résultats, l'anglais est plus employé que le français en classe de FLE.

2. Encore, les résultats montrent qu'en classe de FLE, c'est l'enseignante qui dirige les échanges et régule les tours de parole. La structure des échanges entre l'enseignante et les apprenantes se conforme au modèle du mécanisme d'alternance des tours formulé par Kerbrat-Orecchioni (1990) et Cicurel, (2011), « P/A/P/A/P/A ». Pourtant, l'enseignante apparaît indiscutablement dominante vis-à-vis de ses partenaires, les apprenantes. Elle prend plus la parole que les apprenantes. Les tours de parole suivent le rituel d'Initiation ou de sollicitation, de Réponse et d'Evaluation mais les différents tours de parole de l'enseignante sont plus longs que celui des apprenantes. La majorité des questions posées aux apprenantes sont du type fermé. Les apprenantes manquent souvent de vocabulaire pour s'exprimer en français et garder le tour pour quelques instants avant de laisser le tour à l'enseignante. De plus, les tours de parole sont caractérisés par le chevauchement dans la mesure où l'enseignante ou l'apprenante prend la parole quelques instants avant la fin du tour de son locuteur. D'une part, cela indique qu'il y a une coopération dans la gestion de parole par les participants à l'échange. D'autre part, il constitue une lutte pour le pouvoir de parole chez les interactants.

3. Les résultats montrent que le rôle interactionnel de l'enseignante est dominant dans la classe. C'est lui qui a plus de connaissance en français et emploie n'importe quelle stratégie interactive pour faire apprendre cette langue à l'apprenante. C'est-à-dire, l'enseignante occupe une position de savoir qui est celle d'un interactant expert tandis que les apprenantes occupent une position de « postulant », Cicurel (2011). Cette assertion est renforcée par nos résultats où le rôle de l'enseignante est d'une importance capitale par rapport à celui de l'apprenante qui a pour objectif de compléter celui de l'enseignante. Les rôles de l'enseignante sont donc ceux d'informateur, d'animateur et d'évaluateur. Elle donne des informations qui sont capables de l'aider à atteindre ses objectifs du cours, elle anime le cours en posant des questions aux apprenantes, en reformulant les énoncés pour une bonne compréhension chez les apprenantes et employant toutes autres stratégies interactives pour que les apprenantes puissent comprendre le cours et apprendre la langue. L'enseignante évalue les apprenantes pour savoir si les objectifs sont atteints. Pour les apprenantes, elles font tout ce que l'enseignante trouve nécessaire pour leur réussite.

### **Conclusion générale**

Chaque étude, comme le nôtre, essaie d'apporter quelques éléments de réponses aux questions établies au commencement de l'étude. Par notre première question de recherche, nous avons pu identifier quelques stratégies interactives employées par les enseignants et comment elles sont mises en place. Si nous prenons par exemple les questions/réponses en tant que stratégie interactive, le résultat montre que l'enseignante ne pose pas de questions n'importe quand et n'importe comment

en classe. Malgré le bon déroulement de cette stratégie pendant notre étude, elle se caractérise par quelques difficultés auxquelles nous allons faire des suggestions. Par exemple, l'enseignante encourage les réponses en chœur. Nous pourrions dire que notre première question de recherche est valable pour cette recherche. Elle nous a conduits tout au long de ce travail en vue de trouver des solutions efficaces à nos problèmes de départ. Enfin, les résultats trouvés ont bien renforcé ou confirmé cette question de départ.

L'enseignant qui sait comment manier les stratégies interactives en classe de FLE devrait aussi savoir comment distribuer les tours de parole de façon que des apprenants puissent prendre part de l'interaction verbale qui se déroule enfin d'améliorer leur production orale. Ceci nous pousse à nous poser la deuxième question qui cherche à savoir le système d'alternance des tours de parole, les attitudes générales de la prise de parole, si la prise de parole est régie par les normes ou pas. Nous pourrions dire que les résultats font comprendre cette question car ils exposent aux lecteurs, le principe essentiel de la réalisation de l'interaction verbale qui réside dans le mécanisme d'alternance des tours de parole en classe de FLE. Par conséquent, notre deuxième question de recherche est valable pour cette recherche.

Cette étude se trouve dans le domaine de l'interaction verbale en classe de FLE. Dans cet espace, la classe, l'enseignant et les apprenants ayant un but à atteindre ne s'engagent pas en interaction pour rien. Ils ont alors un rôle à jouer afin d'atteindre leur objectif. Cela nous pousse à poser notre troisième question de recherche. Les résultats trouvés sous cette question de recherche l'expliquent mieux dans la mesure

où l'on pourrait voir clairement les rôles interactionnels que les participants jouent pour atteindre l'objectif du cours. Aussi, pourrait-on voir une asymétrie de compétence interactionnelle entre l'enseignante et les apprenantes et à cela, nous allons faire quelques suggestions pour son amélioration.

Du fait de nos résultats, nous pourrions dire, généralement, que cette étude servirait bien nos lecteurs car nous avons pu trouver quelques réponses à nos questions de départ. Egalement, l'étude a pu clarifier aux lecteurs, le problème de départ concernant les stratégies interactives à la production orale en classe de FLE. L'enseignant de FLE vient au cours pour enseigner les apprenants qui ne comprennent presque rien dans la langue qu'il veut enseigner. Réalisant que les apprenants ont de difficultés à interagir dans cette langue étrangère, il adopte quelques stratégies interactives comme questions/réponses, les répétitions, l'achèvement interactif pour les faire parler, un moyen de guider leur production orale. Il manie parfois ses stratégies avec peu d'expertise, plongeant les apprenants dans un état de non-compréhension du sujet dont il parle. Nous pouvons parler de mauvaise distribution de ses questions, les réponses au cœur et les répétitions non-nécessaires.

Pourtant, l'enseignant est le guide pour l'apprenant dans son désir de savoir s'exprimer en français. Il exerce alors un contrôle sur l'interaction et le thème à aborder en suivant le modèle de communication de l'approche initiative, réponse et évaluation. Le résultat montre que cette forme de communication est souvent dominée par le mélange du français et de l'anglais et l'enseignante joue dans ce cas le rôle de participant et celui de l'arbitre.

Pour continuer, l'enseignant a le désir d'employer les stratégies interactives disponibles pour que l'apprenant puisse s'exprimer en français. En revanche, la durée établie par les autorités en charge de l'enseignement/apprentissage du français dans les lycées ne leur permet pas. Le syllabus est volumineux mais la durée de son accomplissement est courte. Cela oblige l'enseignante à ne pas se concentrer sur la production orale de l'apprenant mais sur sa production écrite car les examens externes au Ghana favorisent l'écrit au détriment de l'oral.

Les apprenants respectent ou suivent juste les normes ou les rituels de la classe. Ils répètent quand l'enseignant leur demande de le faire. Ils répondent aux questions quand on leur demande de le faire. Bref, les apprenants ne sont pas conduits à être créatifs en classe mais ils suivent les mêmes rituels de classe. De plus, l'apprenant n'est pas bien motivé de prendre toujours la parole en français. Au lieu de cela, il donne la plupart des réponses en anglais, une pratique de l'alternance des langues.

Hors de la classe, l'apprenant s'engage rarement dans des activités qui ont tendance à l'aider à produire oralement en français. Ainsi, nous pourrions dire que les résultats expliquent mieux et font comprendre le problème de départ sur l'incapacité de l'apprenant de s'exprimer oralement en français.

### **Recommandations**

Après avoir considéré quelques points figurant dans ce mémoire, nous voudrions profiter de cette occasion pour faire des recommandations pour la pratique et la politique de l'enseignement/apprentissage du FLE aux lycées.

## Recommandations pour la pratique et la politique

### Pratique

Par rapport aux résultats de ce mémoire, l'enseignant est censé jouer un rôle primordial dans l'application des stratégies interactives en classe pour que l'apprenant puisse construire ses énoncés dans la langue cible et commencer à interagir avec autrui dans cette langue. Par conséquent, l'enseignant devrait mettre l'accent sur la bonne manière d'organiser l'interaction en classe afin d'augmenter la participation active des apprenants.

Dans l'application des questions/réponses en tant que stratégie interactive, l'enseignant devrait tout faire à ne pas encourager les réponses au chœur chez les apprenants. L'attention individuelle aux apprenants permettrait à l'enseignant de bien corriger les réponses fausses des apprenants, un moyen de les aider à produire leur énoncé oralement en français.

Les questions devraient être souvent ouvertes et non fermées comme elles se trouvent dans notre corpus. Cela a pour objectif d'inviter les apprenants à interagir en classe. L'un des moyens efficaces d'assurer la participation active des apprenants dans l'interaction est de les interroger sur les réponses d'autres apprenants. C'est-à-dire, l'enseignant, au lieu de répéter les réponses des apprenants à la classe, pourrait demander aux autres apprenants de répéter ce que leur camarade vient de dire. La passivité chez les apprenants serait réduite par cette stratégie.

L'enseignant qui veut reformuler ses questions pour que les apprenants les comprennent devrait le faire en français. Par cette stratégie, l'apprenant apprendrait

à communiquer en français car c'est en communicant en langue étrangère qu'on apprend à communiquer (Yiboe, 2010).

Malgré l'importance de l'alternance des langues en tant que stratégie interactive en classe de FLE, l'enseignant et les apprenants ne devraient pas l'employer excessivement. C'est-à-dire, l'enseignant et les apprenants devraient éviter un retour trop fréquent à l'anglais, la langue seconde des apprenants. Nous disons cela car la classe de FLE constitue le seul monde francophone aux apprenants ghanéens qui ne disposent que d'un temps limité d'exposition au français en tant que langue étrangère. De plus, l'apprenant ghanéen vient souvent en contact avec le français qu'il apprend seulement en classe de FLE d'où la nécessité d'employer plus de français que d'autres langues pour qu'il puisse acquérir les vocabulaires nécessaires dans cette langue. Au niveau SHS1 de lycée par exemple, l'alternance des langues pourraient être bien tolérée. Pourtant, au fur et à mesure que le besoin linguistique des apprenants évolue, l'enseignant pourrait contrôler le poids des deux langues en faveur du français car l'enseignant bien formé, performant en langue cible et muni de bonnes intentions pédagogiques, essaie de mettre en place des intentions en langue cible (Yiboe, 2010).

Aussi, les résultats montrent qu'il y a une asymétrie de compétences linguistiques et interactionnelles en français entre l'enseignante et les apprenantes. Nous pensons donc que pour faciliter l'interaction, le rôle de l'enseignant est de maintenir un bon équilibre relationnel, en diminuant la distance que les interactants établissent dans leurs relations. C'est-à-dire, la relation enseignant-apprenant doit

tendre vers la collaboration, vers l'entraide, qui va se traduire dans la pratique par des répétitions, des questions, des reformulations et des achèvements interactifs.

Il y a des instances dans notre corpus où l'enseignante invite les apprenantes à faire des phrases au tableau. Cette action de l'enseignante n'est pas mauvaise car elle veut que l'apprenante aussi prenne part au cours et joue son rôle comme il le faut. Pourtant, nous suggérons aux enseignants d'inviter les apprenants à faire des phrases oralement pour qu'ils puissent améliorer leur production orale.

Les résultats montrent que le débat, le dialogue et le jeu de rôle pourraient être employés comme stratégies interactives pour aider la production orale des apprenants en classe de FLE. Ils décentraliseraient souvent l'interaction enseignant-apprenant pour revenir à une relation apprenant-apprenant. A ce titre, nous les recommandons aux enseignants de les employer fréquemment pour encourager les apprenants à s'exprimer en français.

L'enseignante interviewée avait un peu de difficulté de nous fournir des démarches pédagogiques nécessaires dans l'application de quelques stratégies interactives en classe. Nous aimerions suggérer aux enseignants dans les lycées de se regrouper de temps en temps et inviter un expert dans leur domaine pour les informer sur des nouvelles méthodes dans l'application des stratégies interactives. Aussi, devraient-ils essayer d'avancer dans leur formation en prenant des cours supérieurs organisés par les universités afin de pouvoir enseigner efficacement.

En classe de FLE, l'interaction verbale ne se fait pas par l'enseignant seul mais aussi par les apprenants. Alors, les apprenants, comme l'enseignant, ont un rôle important à jouer dans l'appropriation de cette langue étrangère. Nous leur



proposons de saisir toutes les occasions nécessaires pour interagir dans cette langue avec l'enseignant et autres apprenants.

Dans l'interview que nous avons eue avec l'enseignante, elle explique que les apprenantes ne font aucun effort hors de la classe pour s'exprimer en français faute de faire des erreurs. Nous leur proposons donc qu'elles doivent faire chaque fois de leur mieux à communiquer dans cette langue sans prendre en compte les erreurs. Les erreurs font partie de l'apprentissage de chaque langue et elles ne doivent pas constituer un blocage à l'appropriation de la langue cible.

L'enseignante interviewée explique que leur école a un club de français où les apprenants pratiquent les activités interactives. Les apprenantes sont déjà sur une bonne voie à l'amélioration de leur production orale. C'est l'occasion de parler la langue française avec d'autres apprenantes plus avancées. Ainsi, nous suggérons aux apprenants d'inclure beaucoup de jeux au programme du club, de regarder les films français et de les discuter en français avec des phrases simples.

Encore, l'enseignante nous explique une forme de passivité chez les apprenantes pendant les activités interactives. Elles ne veulent pas prendre la parole. Dans tous les cas, c'est l'enseignante qui doit intervenir pour étayer le discours des apprenants. Elle pourrait donner aux apprenantes un modèle à suivre. Les apprenantes pourraient donc imiter le modèle et parachever leur réalisation ou production. Elle pourrait aussi indiquer par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution, (Bruner, 1983). L'enseignante mentionne que les apprenantes interagissent normalement quand on

leur donne un travail de groupe. Elle pourrait donc saisir ce moyen pour faire interagir les apprenantes pendant les activités interactives.

### **Politique**

L'enseignement/apprentissage du français dans les lycées se fait sous la direction des directeurs. En effet, ils ont un rôle à jouer pour assurer le succès de l'apprentissage de cette langue étrangère. Nous pouvons déduire dans les réponses de l'interviewée que les dirigeants de notre établissement ciblé s'intéressent à l'écrit au détriment de l'oral car il n'y a pas assez d'occasion pour pratiquer l'oral. Nous proposons, alors, aux directeurs de lycée de chercher les moyens par lesquels les apprenants pourraient apprendre à communiquer dans cette langue étrangère. Bref, les directeurs devraient mettre en place un système d'enseignement encourageant l'essor de l'apprentissage du français. C'est ce qui permet de retenir l'intérêt des apprenants afin qu'ils puissent s'exprimer en français en tant que langue étrangère.

Encore, les directeurs devraient donner les soutiens financiers aux Clubs de français pour bien organiser les activités qui ont tendance à encourager les apprenants à s'exprimer en français. Les directeurs pourraient supporter les clubs à voyager aux pays francophones pour un séjour de courte durée pendant les grandes vacances. Un tel programme est une grande motivation pour les apprenants du FLE.

Selon le résultat de notre interview, les apprenants manquent de motivation à apprendre à s'exprimer en français. La motivation est très importante dans l'apprentissage de chaque langue étrangère. Les directeurs de lycée devraient prendre des mesures pour motiver les apprenants. Ils pourraient leur donner des prix d'avoir bien travaillé en français particulièrement à l'oral. Par conséquent, les

apprenants prendraient l'apprentissage du français comme outil de communication et non pas comme discipline scolaire. Les directeurs mêmes devraient supprimer cette mentalité de voir l'enseignement/apprentissage du français dans les lycées comme un moyen d'avoir une connaissance linguistique en français qui va permettre aux apprenants de réussir à leur examen et à obtenir leur diplôme. La production orale des apprenants dans cette langue est aussi impérative.

L'enseignante, dans l'interview, nous explique qu'elle n'a pas le temps pour faire les activités interactives comme débat, jeux de rôle en classe pour améliorer la production orale des apprenantes. Elle explique que le syllabus est volumineux mais l'on dispose d'un temps limité pour le mettre en pratique. Que font, alors, les concepteurs de politiques éducatives pour surmonter ces difficultés? Nous leur suggérons de conseiller au gouvernement de soit augmenter le nombre d'année scolaire au niveau lycée ou d'augmenter le nombre de périodes de l'enseignement/apprentissage du français à ce niveau. Cela permettrait aux enseignants de compléter le syllabus avant la fin d'année et à faire tant d'activités interactives avec les apprenants pour les aider à interagir en français.

### **Perspectives pour des Travaux Postérieurs**

Notre étude constitue une base pour un travail postérieur sur l'interaction en classe de FLE, particulièrement sur les stratégies interactives employées par les enseignants pour encourager les apprenants dans leur production orale. Elle ne pourrait pas être le travail final sur ce thème d'investigation. On pourrait avoir d'autres stratégies interactives employées par d'autres enseignants dans d'autres écoles que celle ciblée. En outre, on pourrait avoir les mêmes stratégies interactives

à la production orale dans les écoles mais la manière dont les enseignants les emploient pourrait être différente. Comme nous avons un temps limité, nous n'avons pas pu travailler en détail sur chacune des stratégies interactives. Nous nous suggérons et nous suggérons à tous et toutes qui s'intéressent à ce domaine de continuer l'investigation. De plus, chaque stratégie interactive identifiée dans notre travail pourrait servir de base pour une recherche nouvelle. Par exemple, l'on pourrait travailler seulement sur des *questions/réponses* en classe de FLE.

En tenant compte des recommandations que nous venons d'explicitier, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans les lycées serait amélioré avant que les apprenants n'entrent à l'université pour leur formation supérieure dans cette langue.

## REFERENCES

- Amedahe, F. K., & Asamoah-Gyimah, E. (2013). *Introduction to educational research*. Cape Coast: Centre for Continuing Education, University of Cape Coast.
- Arditty, J., & Vasseur, M. T. (1999). *Interaction et langue étrangère*. (eds.) Langages n° 134, pp. 3-19. Consulté le 8 mai, 2014 sur [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1999\\_num\\_33\\_134\\_2189](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1999_num_33_134_2189)
- Arisma, R., Fresmont, J.B., Lingungu, M., & Massal, N. (2011-2012). *Livret de l'enseignante : Renforcement didactique ; didactique de la compréhension et de l'expression orales*. Pétion-ville, Haïti : Pressmax s.a. 48, rue Borno. Consulté le 8 mai 2014 sur [http://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Haiti-Livret\\_5-didactique-oral.pdf](http://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Haiti-Livret_5-didactique-oral.pdf)
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2, in : *Acquisition et interaction en langue étrangère*. No. 1. Paris : Presses Universitaires de Vincennes, automne-hiver1992, pp. 53-85.
- Bange, P. (1992 b). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- Barnier, G. (2013). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Consulté le 9 mai. 2014 sur [http://www.acnice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories\\_apprentissage.pdf](http://www.acnice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf)
- Benkara-Mostefa, M. L. (2008). *Acquisition de la compétence de communication orale en classe de français langue étrangère « l'étayage en classe de terminale »*. Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de magister en didactique. Consulté le 11 novembre sur <http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BEN955.pdf>

- Bernicot, J. & Clark, E.V. (2010). *La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant: Une étude sur un grand corpus*. *Psychologie de l'Interaction*, 25/26, 221- 251. Consulté le 9 avril, 2015 sur <http://www.josiebernicot.fr/pdf/BernicotClarkPI2010.pdf>
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2014). *Interaction et classe de langue*. Consulté le 21 Octobre, 2014 sur [http://alliancefrlecce.xoom.it/virgiliowizard/sites/default/files/sp\\_wizard/docs/Bertocchini-Costanzo,%20Interc.%2014.doc](http://alliancefrlecce.xoom.it/virgiliowizard/sites/default/files/sp_wizard/docs/Bertocchini-Costanzo,%20Interc.%2014.doc).
- Boiron, M. (2010). *5ème conférences, motiver, impliquer, favoriser l'interaction : Comment faire ?* Consulté le 12 septembre, 2014 sur [http://www.emdl.fr/uploads/telechargements/formation/rencontre/rencontre\\_2010.pdf](http://www.emdl.fr/uploads/telechargements/formation/rencontre/rencontre_2010.pdf)
- Boiron, M. (2005). *Approches pédagogiques de la chanson*. In : CAVILAM, Vichy. Consulté le 12 mai, 2014 sur [http://tv5.org/TV5\\_Site/upload\\_image/app\\_ens/ens\\_doc/26\\_fichier\\_approchechansons.pdf](http://tv5.org/TV5_Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchechansons.pdf)
- Boyer, H., Butzbach, R. M., Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Bremnes, M. (2013). *L'usage de l'alternance codique dans les cours de français en Norvège : Analyse de son utilisation dans trois cours de première année au lycée*. Mémoire de master. Institut des langues et littérature étrangères, Université de Bergen. Consulté le 11 avril, 2015 sur <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/6705/106782561.pdf?sequence=1>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France, (coll. Psychologie d'aujourd'hui).
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.
- CIREL Théodile. (2014). Colloque national "*Le rôle de l'enseignant et sa gestion dans la classe de FLE*". Consulté le 5 janvier, 2015 sur [http://theodile.recherche.unilille3.fr/cms/index.php?option=com\\_content&view=article&id=821:colloque-national-qle-role-de-lenseignant-et-sa-gestion-dans-la-classe-de-fleq&catid=19:appelcontribution&Itemid=41](http://theodile.recherche.unilille3.fr/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=821:colloque-national-qle-role-de-lenseignant-et-sa-gestion-dans-la-classe-de-fleq&catid=19:appelcontribution&Itemid=41)
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Les Editions Didier.
- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2009). *Cours de didactique du Français langue étrangère et Seconde*. Gémenos-France : Presses du Groupe Horizon 200 avenue de Coulin-13420.
- Curriculum Research and Development Division – CRDD, (2010). *Teaching Syllabus for French, Senior High School*. Accra: Ministry of Education, Ghana.
- Difouo, B. (2011/2012). *Interactions langagières entre enseignants et apprenants en classe de langue française : Enjeux et défis (Le cas de la classe de première)*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur

- d'Enseignement secondaire deuxième Grade (Di.P.E.S. II). Consulté le 10 novembre, 2014 sur [http://www.ens.cm/IMG/pdf/MEMOIRE\\_DIFOUO.pdf](http://www.ens.cm/IMG/pdf/MEMOIRE_DIFOUO.pdf)
- Fabrice, B. (2007). *Professeur de FLE, historique, enjeux et perspectives*. Paris: Hachette Livre.
- Fairen, A. (2005). *Les interactions entre élèves: une source d'apprentissages ?* Bourgogne. Consulté le 27 mars, 2016 sur [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05\\_04sta00372.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04sta00372.pdf)
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6<sup>th</sup> ed.). New York: TheMcGraw-Hill Companies, Inc., ( 1221 Avenue of the Americas, NY 10020).
- Ghouli, M. L. (2010/2011). *Interaction verbale en classe de langue en Algérie : Etats des lieux et perspectives cas des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de magistère de français option: didactique des langues consulté le 8 novembre, 2014 sur [http://bu.univouargla.dz/Mohammed\\_lamine\\_Ghouli.pdf?idthese=213](http://bu.univouargla.dz/Mohammed_lamine_Ghouli.pdf?idthese=213)
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. In: *Annual review of anthropology*, 19,283-307.
- Hudelot, C., & Vasseur, M. T. (1997). *Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ?* Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Vol. II, Paris: Armand Colin.



- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1995). *Les interactions verbales*. Tome 1, (Ed) Paris: Armand Colin.
- Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier/Didier.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1994). *L'hypothèse de l'entrée et hypothèses concurrentes*. Université de Caroline du Sud, in *Implicite and Explicite Learning of Languages*, Academic Press Ltd. (traduction de Denise Dromard et Jacques Montredon, 1996).
- Kuupole, D. D., Yiboe, K. T., & Kuupole, A. (2010). *Principle and methods of teaching French as a foreign language II*. Cape Coast: Yaci Press.
- Lafontaine, L. (2001). *L'enseignement du débat en classe de français au secondaire*. Université du Québec en Outaouais.  
Consulté le 7mai, 2014 sur <http://www.lizannelafontaine.com/PDF/debat.pdf>
- Launay, O. (2009). *Le Débat en classe de langue*. Consulté le 7 mai, 2014 sur [http:// disciplines. acbordeaux.fr /interlangues/uploads /pages/227/ file/le\\_ debat \\_en\\_classe\\_de\\_langue.pdf](http://disciplines.acbordeaux.fr/interlangues/uploads/pages/227/file/le_debat_en_classe_de_langue.pdf)
- Lavignasse, C. (n.d.). *Pratiques de classe : jouons !* Consulté le 25 avril, 2014 sur <http://www.f.chiba-u.jp/about/plc07/plc07-02.pdf>
- Le Nouveau Petit Robert. (2010). *Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française*. Paris : 25, avenue Pierre-de-Coubertin, 75013.

- Mahieddine, A. (2010). *Dynamique interactionnelle des activités Communicatives Orales de la Classe de Langue*. Colloque International Spécificités et diversité des interactions didactiques : Disciplines, finalités, contextes » ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon. Consulté le 15 décembre, 2013 sur [http:// halshs. archivesouvertes.fr/ docs /00/53/65/57/PDF/MAHIEDDINE.pdf](http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/53/65/57/PDF/MAHIEDDINE.pdf)
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Mondada, L. (2000). Les ressources bilingues du jeune migrant et leur traitement dans l'interaction, in : Gajo, L., (Eds), *Interactions et acquisition en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par les jeunes immigrants* Fribourg : Editions Universitaire de Fribourg Suisse
- Moore, K. D., (1998). *Classroom teaching skills*. (4<sup>th</sup> ed.), McGraw-Hill Companies.
- Noyau, C., & Onguéné Essono, L. M. (2014). La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français, dans ELAN (dir.) : *Approches didactiques du bi- plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Eds des Archivjes Contemporaines. Consulté le 9 avril, 2015 sur [http:// modyco. Inist .fr/transferts/pdf/RechAfrN14\\_vs\\_def.pdf](http://modyco.inist.fr/transferts/pdf/RechAfrN14_vs_def.pdf)
- Onursal, I. (2008). *Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère et la notion d'authenticité*. Université. Ankara : Hacettepe.

- Consulté le 10 mai, 2014 sur <http://gerflint.fr/Base/Turquie1/onursal.pdf>
- Pekarek-Doehler, S. (2000). *Approche interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : Concepts, recherches, perspectives, acquisition et interaction en langue étrangère*. Paris : Presse Universitaires de Vincennes.
- Pekarek-Doehler, S. (2002). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : Les activités conversationnelles en classe de L2, in Circurel, F. & Daniel, V. (eds) *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presse Sorbonne Nouvelle.
- Peutot, F. (2004-2005). *Le langage de l'enseignant : un obstacle à la compréhension*. Mémoire, 2<sup>ème</sup> année de Master de didactique du FLES. Interventions et expertise. Université Lumière Lyon 2. Consulté le 29 Juin, 2015 sur [fabrice.peutot.pagesperso-orange.fr/memoireM2.DOC](http://fabrice.peutot.pagesperso-orange.fr/memoireM2.DOC)
- Porcher, L. (1995). *Le Français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette Livre.
- Puren, C. (1989). *Méthode interrogative et commentaire de textes: De la perspective historique la prospective*. Paris. Consulté le 20 juillet, 2015 sur <https://www.google.com.gh/search?q=m%c3%89thode+interrogative+et+commentaire+de+textes%3a+de+la+perspective+historique+%27>
- Rabéa, B. (2009). *Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE*. Université de Tlemcen, Algérie. Consulté le 16 décembre, 2013 sur <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie8/rabea.pdf>
- Tagliante, C. (1994, 2001). *La classe de langue*. Paris: Clé international.
- Tamakloe, F. K., Amedahe, F. K., & Atta, E. T. (1996). *Principle and methods of*

*teaching*. Cantonments-Accra: Black Mask Ltd.

Teed, R. (n.d.). *Jeux de rôle*. SERC, Carleton College. Consulté le 4 avril, 2014 sur <http://serc.carleton.edu/introgeo/roleplaying/index.html>

*Universal teacher*, (n.d.). Article non publié sur l'internet. Consulté le 30 mars 2015 sur <http://universalteacher.com/1/advantages-of-exploratory-research-design/>

Vygotsky, S. L. (1935/1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor (Terrains).

Vion, R. (2000). *La communication verbale : Analyse des interactions*. Paris : Hachette Livre.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.

Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement / apprentissage du Français au Ghana : Ecarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. France : Thèse de Doctorat. Université de Strasbourg. Consulté le 25 octobre, 2014 sur [http://scd-theses.u-strasbg.fr/2419/01/YIBOE\\_Kofi\\_Tsivanyo\\_2010.pdf](http://scd-theses.u-strasbg.fr/2419/01/YIBOE_Kofi_Tsivanyo_2010.pdf)

**ANNEXES**

**ANNEXE A**

**PILOT TEST**

**Ecole:** Oguaa Senior High School, Cape Coast

**Date:** 25-02-2015

**Classe:** SHS 2

**Durée:** 40 minutes

**Titre de la leçon:** Lecture: Ma Famille

**Transcription de l'enregistrement**

1. P : *Vous allez écouter attentivement + écoutez attentivement la lecture (le prof. lit le texte à haute voix). +++ Après la seconde lecture, vous allez lire le texte silencieusement et vous allez noter les mots difficiles + hein!+ d'accord (elle lit le texte pour la deuxième fois). ++ Relevez les mots + lisez silencieusement + relevez les mots difficiles +++ Quels sont les mots difficiles que vous avez relevé ? > ++ relevez les mots et pensez > à expliquer les mots >. Tell us the meaning of the word +++ , XXX*

2. E: (écris trois mots au tableau).

3. P: *Qui aussi a relevé les mots? So be thinking about the meaning of the words + Hein! (d'autres élèves écrivent des mots difficiles au tableau)*

4. P: *D'accord + pour le moment ça va>. Jumeau, jumeau + Panin et Kakra sont des jumeaux ! que veut dire jumeau ?++*

5. E: *Twins XX*

6. P: *Très bien* >, *applaudissez là*.
7. EEE : (les élèves applaudissent)
8. P: *Plage. Plage : la plage : nous avons la plage à côté* > *hum* >. *la plage + que veut dire la plage ? Regardez* (la professeure dessine la mer au tableau et fait expliquer la plage). *Vous voyez au tableau ? + ici XX vous voyez* > ?
9. EEE : *Oui, madame* <
10. P : *Ici c'est la mer + ici c'est la plage +, ehein ! Gertrude* > (Gertrude) XXX
11. P : *Très bien & très bien, excellent* >. *Nous venons à un autre mot* <*souvent* >, *souvent* > *Je vais souvent au marché + souvent* < *oui & toi, il faut parler plus fort* >. *Lundi, je vais au marché + mardi, je vais au marché ++ ehein !* >  
*Souvent+ souvent+, Flora !*
12. E : (Flora) : *to swim* <
13. P : & *Aoh !* > *ce n'est pas à la mer + hein ! Gertrude, souvent ++.*
14. EE : *continuously*.
15. P: *Ehein, it is coming + to describe how often & oh!* > *I said it* >
16. EEE: *Often* > (rire)
17. P: *Very good,+ très bien + often,* <  
(D'autres mots comme *ainée, cadette* sont expliqués de la même manière)
18. P : *Donc, nous allons lire le passage. Qui* > *va lire le passage ? + quelqu'un a décrit sa famille. +++ , X, Le portrait+ répétez après moi + le portrait* >
19. EEE : *Le portrait* > XXX
20. P : *Ici, on décrit toute la famille* > *Qui va lire le texte pour nous ?* (le prof. désigne un élève qui lit le texte à haute voix).

21. E : (lit le texte à haute voix). \ +++ (la cloche de l'école a sonné)
22. P: *Répétez ces mots après moi + Gertrude + cinquante ans >*
23. E : (Gertrude) *cinquante ans*
24. P : *Ici, il y a une liaison+ cinquante ans.*
25. P : *Je suis intelligente*
26. E : [ ] *Je suis intelligente <*
- (Le prof. désigne les élèves de répéter quelques mots après elle à tour de rôle)
27. P : *Qui va faire une deuxième lecture ? + qui va lire ?*
28. E : (à haute voix, un élève lit le texte pour la deuxième fois)
29. P : \ XXX
30. P : *Qui est-ce qui décrit sa famille dans le texte ?+ Qui décrit sa famille ?*  
*Flora <*
31. E : *Ma famille s'appelle Owusu.*
32. P : *Qui parle de sa famille ? il y a quelqu'un + somebody is describing his family+*
33. E : Akorfa Owusu
34. P : *Très bien + Akorfa Owusu. Il faut dire Akorfa Owusu décrit sa famille +*  
*Répétez après moi >*
35. E : *Akorfa Owusu décrit sa famille.*
36. P : *D'où vient la famille Owusu ? XXX, ++ Moi + je viens +je viens de Ho et toi ?*
37. E : *Je viens + je viens ++*
38. P : *Je viens de Ho et toi ?+ tu viens d'où ? + je viens de +++*



39. E : *Je viens de Ekon.*
40. P : *Ah ! très bien + il vient d'Ekon >*
41. P : *Regardez+ regardez+ en français deux voyelles ne se suivent pas +++ vous devez enlever 'e'+ ça devient + je viens d'Ekon XXX*
42. EEE (les élèves hauchent les têtes sur l'explication du professeur)
43. P : *Quelle est la nationalité de la famille Owusu ? Elle est + elle est ++, n'écrivez pas + il faut suivre >*
44. E : *Elle est ghanéenne.*
45. P : *Très bien ! lorsqu'on dit la nationalité+ la nationalité est féminine+ la nationalité ghanéenne + Jemima + très bien > bravo >.*
46. EEE: XXX
47. P : *Le père Owusu a quel âge ?+ il a quel âge ?, + il a quel âge ?Oui, il faut parler,hein >*
48. E : *Le père + Owusu a 14 ans.*
49. P : *C'est vrai ? ++ c'est ce qu'on dit dans le texte ? >*
50. E : *Oui >*
51. P : *Est-ce que c'est 14 ans ?+ oui, & non, pas + pas+ Akorfa Owusu + son père &son papa >*
52. EEE : *Haaaaaa ! >*
53. EE : *50*
54. P : *Son père a 50 ans+ répète < (désigne un élève).*
55. E : *Son père a 50 ans.*
56. P : *D'accord+ maintenant, demande à votre camarade + quel âge as-tu ? +*

57. E : *Quel âge as-tu ? +*

58. E : *J'ai 13 ans*

59. P : *Tu as 13 ans >, on va t'amener a JHS [ ] Go and write your age on the board*

60. E : *(l'élève écrit 16 ans au tableau).*

61. P : *Comment on appelle cet âge ?++ Comment appelle-t-on [ ] cela ...*

62. E : *16 ans*

63. P : *très bien > répète, on dit + j'ai 16 ans+ regarde !>*

64. E : *J'ai 16 ans >*

65. P : *Qui va demander l'âge de son père+ hein + quel âge a ton père ?*

66. EE : *Ton père a 14 ans & ton père a 30 ans ++*

67. P : *Très bien +++ maintenant + prenez vos cahiers d'exercices, + vous allez*

....

## ANNEXE B

### Transcription du cours enregistré

**Ecole:** Holy Child Senior High School

**Date:** 18/03/2015

**Classe:** SHS 2

**Durée:** 1h 20

**Titre de la leçon :** Les pronoms démonstratifs

**Objectifs de la leçon :** L'élève sera capable de :

1. Distinguer entre les pronoms démonstratifs et les adjectifs démonstratifs
2. Former des phrases correctes avec les pronoms démonstratifs

#### Corpus oral

1. P : *OK > Aujourd'hui, on va faire les adjectifs + pronoms > (rire)*  
*démonstratifs+ OK+OK+OK+ les pronoms démonstratifs + OK+ vous avez fait ça déjà + hein, les adjectifs démonstratifs. (l'enseignante révisé, les adjectifs démonstratifs). : Quels sont les adjectifs démonstratifs en français ? Quels sont les adjectifs démonstratifs en français ?+ do you understand ? what are the demonstrative adjectives in french ? Ehein ! +*
2. E : *Cette, ce, ces, cet+*
3. P : *Cette+ épelez + cette + en français+ épelez >*
4. E : *C-E-T-T-E*
5. P: [ ] *Aha + Aha+ OK, OK. (L'enseignante écrit au tableau le mot épilé). + Alors, ce sont les adjectifs + démonstratifs en français ++*
6. EEE : [ ] *Démonstratifs.*

7. P: *OK+ when are they used+ when are they used? Ce, cette, cet, ces? Aha :  
XXX (rire)*
8. E : *XX On utilise 'ce' avant + un nom+ masculin*
9. P : [ ] *Aha : Aha : Aha :*
10. P : *OK+ on utilise 'ce', 'cet' avant un nom masculin+ (l'enseignante écrit les  
adjectifs au tableau)*
11. EE : [ ] *X commence ++ avec un voyelle +++*
12. P : *voyelle ou bien ? > ++*
13. E : *'h' XX (Rire)*
14. P : & *OK+ applaudissez pour elle XXX*
15. EEE : *(applaudissent) oui : oui :*
16. P : *OK, XX (Rire) OK+ les exemples \\ les exemples+ uhu ! + uhu !*
17. E : *Elle a dit que 'cet'+ cet enfant+*
18. P : *cet enfant+ Aha ! >*
19. E : *Cet avion>*
- (L'enseignante écrit 'cet avion' etc. au tableau)*
20. P : *Avion+ est-ce que c'est masculin ou féminin ?*
21. EEE : *masculin+ féminin :*
22. P : *masculin et féminin+ Ehein !+comment ? XXX*
23. E : *masculin \\*
24. P : *OK> oui, d'autres ! (elle désigne un apprenant) +*
25. E : *Cet homme est mon père +*
26. P : *OK + cet homme XXX OK+ ehein !*

27. E : *Cet hôpital* <
28. P : *Cet hôpital+ cet hôpital + OK+ cette* (elle l'écrit au tableau) +++ *On utilise 'cette' quand...* (elle espère un apprenant de compléter sa phrase).
29. E : *Avant un nom féminin+*
30. P : *Aha > exemple* + (elle désigne un apprenant)
31. E : *Cette femme* ++ (Rire)
32. P : *Cette femme+ Aha >* (elle désigne un autre apprenant)
33. E : *XX* (Rire) + *cette église*++ (tout le monde rit)
34. P : *Cette église+ Uhu+ OK+*
35. E : *Cette photo*++
36. P : *Cette photo+ OK+ ce+ ce* ++
37. E : *Question* < +
38. P : *Pardon+ pardon + Aha : question* > ++
- (L'apprenant commence la question en anglais, l'enseignante l'encourage de parler français)
39. P : *Essayez+ essayez de parler français+*
40. E : *XXX pardon XX est le + mot + qui + commence avec voyelle est un + mot + féminin ? + (Rire)* ++
41. P : *OK* +++ *ce +ce+ ce+ OK+ Aha > ce*
42. E : *On utilise 'ce' quand un mot commence par un consonant+*
43. P : *Singulier ou pluriel ?*++
44. EEE : *Singulier* >
45. P : *OK + exemple, XX OK exemple +*

46. E : *Ce garçon* <
47. P : *OK+ Ann+ OK*
48. E : (Ann) : *Ce bébé* >. (l'enseignante désigne d'autres apprenants)
49. P : *C'est très simple+ XX+ OK+ merci beaucoup OK ! OK + 'Ces', 'ces', on utilise 'ces' quand ? XXX*
50. E : *On utilise 'ces' quand XX le mot est+ féminin ou masculin+*
51. P : *Si le mot est au masculin ou au féminin+ mais le mot doit être pluriel+ tu comprends ?& vous comprenez ?+ OK> exemple & exemple +*
52. EEE : *Oui > oui !*
53. E : *ces animaux* <
54. E : *Ces dents ++*
55. P : *Ces animaux+ Aha > OK + (elle écrit les phrases au tableau) merci beaucoup+*
56. E : *Ces femmes+*
57. P : *XX, je n'entends pas+ ces filles + Aha, OK, merci beaucoup +OK> Alors, vous comprenez les adjectifs démonstratifs + non ?*
58. EEE : *Oui :*
59. P : *OK > we can continue XX Pronoms démonstratifs+ it is not so difficult + it is not so different from the demonstrative adjectives+ once you get the use of demonstrative adjectives X we shall use it to get the demonstrative pronouns because we shall see again 'ce' and those things+ are you OK? +++ XXX somebody should read+ you already have the note + right? Somebody should tell me something about the introduction you have already learnt+ XX pardon XX*

60. E: XX

61. P: *We can't hear +Adjoa + Adjoa+ speak louder+ hein!*

62.E: (Adjoa): *Demonstrative pronouns are to ++demonstrative adjectives*

++XXX

63. P: *What else?+ uhu+ uhu+ OK<*

64. E: *It has to agree in gender and number ++*

65. P: *OK+ so they have to agree in gender and number with the noun+ OK+ so let us look at the forms of demonstrative pronouns+ here + let us look the forms of demonstrative pronouns +XXX +OK+ I am going to list some demonstrative pronouns here XX look at the++ with your idea in demonstrative adjective+ try to see what should be + here+ there (l'enseignante montre au tableau, un tableau crée à remplir) XXX are you OK?*

66. EEE: *Yes: Madam ++*

67. P: *OK+ Qui va essayer? Aha++ +*

(Les apprenants viennent un à un remplir le tableau avec celui, celui-ci, ...)

68. P: *It's OK+ is it difficult?*

69. EEE: *No : \\\ (La cloche sonne)*

70. P : *Very simple < + OK : so + hm+ with your knowledge on demonstrative adjectives+ I want you to try and tell me when they are used + and tell me when you think it should be used + OK+ we are just brainstorming+ ehein > don't worry if you get it wrong++*

71. E: *Celle-là + Celle-là \\\*

72. P: [ ] *Celle-ci+ it is used XX ...*

- 73.E: [ ] *Celle-ci* +
74. E: [ ] *Celle-ci*+ *it is used to XX*
75. P: *OK*+ *who else?* ++ *do I mention names?* +
76. EEE: *No* :
77. P: *Ehein* > + *try*+ *just try*+ *Aha* >
78. E: *Celles* is used to replace feminine or plural nouns+
79. P: *Uhu!* *Who else*+ *who else?* *Aha*> (elle désigne une apprenante)
80. E: (B): *Ceux* is for masculine prural
81. P: *OK* > *Lydia* + *Uhu!*
82. E: (C): XXX
83. P: *OK*+ *Uhu*+ *no volunteer* (Rire) *Victoria*+ *Aha?* +
84. E: (V): *Celles-là* XX
85. P: *It is obvious that those here* (montrant les pronoms démonstratifs au tableau) *are used for masculine singular*+ *and those here are for plural now*+ *you see that we have: celle, celle-là, celui, celui-là, celui-ci* XX + *when are they used?* *Uhu!* > *try it*+ *Uhu* >
86. E: XX *they are showing distinction.*
87. P: *They are showing distinction*+ *example*>
88. E: *This book and that book*+
89. P: *OK*+ *the idea is there X let's go to our notes*+ *OK*+ *celui et celle means what?*
90. EE: *that* >
91. P: *And celui-ci* + *celle-ci* + *celle-là*, + *celui-là*, XX *means what?*



92. EEE: *This one, that one* ++ X
93. P: *And 'ceux-ci' + 'ceux-là' + celles-ci + celles-là* XX
94. EEE: *These one or those one* ++
95. P: *OK+ I want one person to go through the pronouns+ OK+ just pronounce the pronouns++ we have : celui+ celui-ci + celle + celle-ci + celle-là* +++
96. E: *celui+ celui-ci + ceux+ ceux-ci +celles + celles-ci + celles-là ...+*
97. P : *OK+ > together >*
98. EEE : *celui+ celui-ci + ceux+ ceux-ci +celles + celles-ci + celles-là ...+*
99. P : *Now+ I want only the masculine pronouns++*
100. EEE: *Celui + celui-ci + ceux+ ceux-ci+ ceux-là +celui-là++*
101. P: *Only the masculine plural pronouns+*
102. EEE: *Ceux+ ceux-ci+ ceux-là ++ Ceux+ ceux-ci+ ceux-là ++*
103. P : *Encore >*
- 104, EEE : *Ceux+ ceux-ci+ ceux-là ++*
105. P: *OK+ now +let's go to the usage+ when are they used? XX*
106. EEE: XXX
107. P: *X told us that + 'ci' and 'là' bring a distinction +++ I hope you understand everything to this point + sure > +*
108. EEE: *Oui :*
109. P: *OK+ so+ celui+ ceux et 'celle' are often used in combination with + 'ci' + and 'là' OK+ to mark the distinction between two things or persons++ I hope you have that+++ Here they mean this one or that one XXX*

110. EEE: *Yes Madam* >
111. P: *You come forward+ XX very simple+ very simple+ en français XX I want you to demonstrate so that we see what you are talking about+ Do you get it? +Aha+ XX*
112. E: I will try +
113. P: *OK* > try ++
114. E : *Celui-ci est à moi + et celui-là est à Elizabella+* (montrant deux objets de la classe)
115. P : *OK ! Not bad+ Applaudissez pour elle+*
116. EEE: (Applaudissent) +++
117. P: *So she said + what?*
118. EEE: *Celui-ci est à moi + et celui-là est à Elizabella+* >
119. P: *So how do you understand it? +*
120. EEE: *This one and That one :* >
121. P: *It means Elizabella also has that one + OK+ another person+ Aha+Uhu+Oh! > should I mention name? +*
122. EEE: *Yes/No :* > +++ (Rire)
123. E: *Voici XX (Rire) voici deux chemises+ je préfère celle-ci à celle-là+*
124. EEE : (Applaudissent et rient)
125. P : *Last person+ XX last person+ Nana Ampah+*
126. E: (N. Ampah): *XXX (Rire) + voici deux stylos+ je préfère celle-ci à celle-là+*
127. EEE : [ ] (Rire)

128. P : *Stylo+ est-ce que c'est féminin ou masculin+ stylo+*
129. EEE : (Rire)
130. P : *You said + 'celle-ci' XXX 'celle-ci' is for X Aha+ Aha+*
131. E : (N. Ampah) : *Voici deux stylos + je préfère celui-ci à celui-là++*
132. EEE: (Applaudissent)
133. P: *OK + so I want personal examples +you understand what I mean+ I don't want examples from the notes+ XX Aha +++ XXX*  
(Les apprenants écrivent quelques exemples au tableau)
134. P: *OK > merci+ XXX don't worry+ don't worry + don't worry kuraa ++*  
*XX OK+ correction XX lisez + Aha!*
135. E: *Voici deux robes+ Voici deux robes + celle-ci est XX et celle-là est X*
136. P: [ ] *très fort+ so you want to finish XXX ++*
137. E: XXX +++
138. P: *XX OK + celle-ci est la tienne et celle-là est la mienne+ OK+ OK+ deuxième phrase+ qui a écrit ça ?+ qui a écrit ça ?*
139. E : Adjoa
140. P : *OK+ Adjoa+ lisez+ lisez > +*
141. E : (Adjoa) : *Voici XX ceux-ci sont XX que ceux-là ++*
142. P : *Ceux-ci sont XX que ceux-là ++ correction+ Aha : stylo et gomme +*  
*Uhu+ Aha +*
143. E : *XX Voici ces stylos+ voilà+ ces gommés+ ceux-ci sont plus X que celles-là++*
144. P : *OK + ceux-ci sont XX que celles-là + tu comprends ? +++*

145. E : XXX

146. P : *OK.> troisième phrase+ Aha+*

147. E : *Mary et Akosua sont belles+ mais j'aime celle-ci à celle-là +*

148. P : *Mary et Akosua sont belles+ mais j'aime celle-ci à celle-là +correction+*

*Any correction ?+ Any correction ?*

149. EEE: XXX à

150. P: *Uhu : you are not sure++ what's wrong with 'à' +++*

151. E: *The 'accent' ++*

152. P: *You can't see the 'accent' + We are comparing two things+++I prefer this to that+ do you understand?+ je préfère ça à ça XX so what do you propose?++*

153. E: XX

154. P: *So they have two different meaning + 'ceux' means what XXX 'ceux' means what? + and the 'a' means what?+++*

155. E: *I like this and that XX*

156. P: *OK+ OK+ so + j'aime celle-ci que celle-là+ Uhu+*

157. E : *Celle-ci XX celle-là*

158. P : *OK+ voilà+ quatrième phrase+*

159. E : *Voilà deux garçons+ celui-ci est XX*

160. P: *Any correction+ OK+ let's use the example to explain+ voici XX we use 'celle' because it's feminine & we use 'ci' to show the one which is what? ++*

161. EEE: *masculine+*

162. P: *No : 'ci'++ 'là'++ this is mine+ that is hers + (elle explique 'ci' et 'là' en anglais) +celui-ci est plus beau que celui-là+ I hope you understand++*

163. EEE: *Yes:*

164. P: *Yes question++*

165. E: XXX

166. P: *We are not there yet ++ let's make it Mary and Paul+ Aha+ XX that means++ in that case + will not have 'sont belles' but we have....(elle espère les apprenants de compléter la réponse)*

167. EEE: *sont beaux +++ XXX*

168. P: *Aha+ mais+ j'aime++ you understand so come and write + I know the question you want to ask so +++ to answer + do you get it ? +++ OK+ let me tell you something++ it is not by force that 'celui-ci' and 'celui-là' should always be used in one one sentence+++*

169. E: *So we can use 'celui-ci' or 'celui-là'++*

170. P: *Yes++ question?+ Uhu>*

171. E : *'celle-ci' and 'celle-là' which is close or far XX ++*

172. P: *We've not gotten there+ assuming they are XX ++ let's go to B+ (en faisant référence à quelques phrases au tableau) + 'celui-là' and 'celle-là' indicate the former + and 'celle-ci' and 'celui-ci' + the latter++ so the 'ci' is always near and the 'là' is always far++ that's why I am using near and far + near and far + near and far + are you OK?*

173. EEE: *Yes:*

174. P: *XX Someone should read the example +++ [ ] un peu plus fort +++*

175. E: *Voici X celle-ci m'appartient et celle-là XXX (l'apprenant lit la phrase au tableau, l'enseignante la corrige en même temps qu'elle lit)*

176. P : *Mary et Paul sont beaux+ amis + mais +j'aime XXX OK+OK+OK+*
177. EE : [ ] *celui-là XXX*
178. P/EE : *celui-ci et celle-là ++XX*
179. P: *we said the 'ci'means what ?*
180. EEE: *This:*
181. P: *This+ this one+ Aha+ and you are saying why we bring Paul first+++  
Ok+ OK+let's say they were running+ hein+OK+ I don't know how to XXX  
yes+ I mention Mary first and Paul last+ so let's assume Paul is closer than  
Mary+ but I don't want you to confuse them+ because in the exam+ I don't  
think you'll need that+ OK+ the most important + thing+ is to know when to  
use this or that+ OK+ and I think+ you've got that++*
182. EEE: *Yes+++*
183. E: *the example + you give+ repeat XXX ++*
184. P: *I shall+ use that XX OK. Mary will 'be + celle-ci' XX will be 'celui-là' if  
it is Paul XX*
185. E: *XXX Mary XX are difficult XXX*
186. P: *As you are seeing me + I am closer to Marie+ so that will be celle-ci+*
187. EEE: (elles discutent le sujet parmi elles-mêmes)
188. P: *the most important thing is to know when 'celle-ci' and 'celle-là' are  
used+ may be + the example is + not simple ++ that's why++*
189. EEE: (certains apprenants écrivent quelques phrases au tableau) \\ (la  
cloche sonne pour la récréation)

(Après la récréation)

190. P: *OK+ OK+OK+ so let's look at our examples +++ voilà des biscuits+ ceux-ci sont les miens+ eh ! XX*
191. E : [ ] *Et ceux-là sont les tiens+*
192. P : *Correction ?*
193. EE : *Non :*
194. P : *J'achèterai ceux pantalons+ correction ? ++ Correction? + Correction? OK+ let's read the usage+ oh! + no + the introduction+ rather++*
195. E: *XX ++*
196. P: *OK > troisième phrase+ qui a écrit ça ? + Qui a écrit la troisième phrase ?+ Aha > Lisez++*
197. E : *Il y a deux colliers sur la table+ celui-ci est précieux + que celui-là+*
198. P : *Il y a deux colliers sur la table+ celui-ci est précieux + que celui-là+ Correction++ correction+ est-ce qu'il y a des erreurs ? +++*
199. E : *c'est correct++*
200. P : *c'est correct < OK+ quatrième phrase+ qui a écrit ça ? +*
201. E : *Ma mère aime celle paire de chaussure+++\\ (un autre enseignant de FLE a interrompu par la fenêtre)*
202. P: *XXX It's not wrong but XX the 'ce' refer to pantalon XX +++ I hope you understand+ est-ce qu'il y a des questions+ OK+ on peut continuer ?*
203. E: *XXX*
204. E: *Celui+ ceux+ celle++ can it be followed by preposition 'de' + noun or noun phrase ?*
205. P: *It XX the construction+ the preposition 'de' can be expressed+ XXX OK*

> *example*+

206. EE: *Ce sont des livres?* + *non, ce sont ceux de Paul*++ (lisent la phrase au tableau)

207. P : *OK*+ *oui*+ *Uhu* >

208. E : *C'est la clé de son bâtiment ?* + *non, c'est celle de sa voiture*++

209. P : [ ] *c'est une question ?* + *c'est celle de sa voiture* XXX *OK*+ *you need a demonstrative pronoun* + 'de'+ *what ?*

210. EEE: *A noun* > +++

(Les interactants corrigent quelques phrases au tableau)

211. P : *Ce sont tes livres*+++ *ce sont tes livres*+ (en écrivant) + *est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ça ?* + *Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ça ?* + *ce sont tes livres ?* + *non, ce sont ceux de Paul*+++ *Uhu*+ à propos de pronom démonstratif + *quelqu'un d'expliquer ça*+ *en français*++ *Ok* + *en anglais*+++

212. E : XX (donne l'explication en anglais)

213. P: *OK*+ *so simple*+ *can I get some examples from you ?* + *always*+ *bear in mind that* + *it refers to X that has already been mentioned*+ *OK?* +++

214. EEE: XXX

215. P/ EEE: *Ok*+ *mon* [ ] +*ton*+ *son* + *ma* + *ta* +*sa*+ *mes*+ *tes* +*ses*++

216. E : *ce sont vos robes ?*+ *non, ce sont celles de Rita et Regina* >

217. P : *non, ce sont celles de Rita et Regina* + *celles*+ *OK*+ *another example*+ *Uhu* + *OK*++ *come and write it* ++

218. E : (écrit au tableau)



219. P: *Francisca+ example +++*
220. E : (Francisca) : (écrit la phrase au tableau)
221. P : (l'enseignante invite les apprenants au tableau pour écrire leurs phrases comme évaluation) \\ (la cloche sonne pour la fin du cours)
222. P : *Francisca+ lisez + lisez+ la phrase ++*
223. E : (Francisca) : *ce sont ces cahiers ? Non, ce sont ceux de ama +*
224. P : *cahier ++ c'est un nom masculin ou féminin ? ++*
225. EEE : *Masculin+*
226. P: *Cahiers + c'est masculin+ alors++*
227. EEE : *ceux :*
228. P. *Répète* (désigne un apprenant qui ne prend pas parole de répéter « ceux »)
229. E : *ci eux*
230. P: *oui, répète*
231. E: *ci eux*
232. P: *ceux*
233. E: *ceux*
234. P: *Any question? Any question?*
235. EEE: *Non:*
236. P: *OK+ +++ we call it a day.*

## ANNEXE C

### Transcription de l'interview avec l'enseignante

1. I: OK+ I would like to know if your students have some difficulties in interacting in the French language. +++
2. P: Of course+ most of them grammatically are good but when it comes to the spoken aspect+ they have a problem. ++ It's because language ++ I won't say subject+ language is been taught here as a subject instead of a language +++ you come to class + you teach + and that is all.
3. I: So in other words, they are training the students for exam purposes +
4. P: And that is it > you come to class + you teach them+ whether it is grammar or any other aspect+ after class they don't make any effort on their own to speak it>they only meet in class before XXX
5. I: What are some of the interactive activities you normally do with them in class? ++ Jeux de rôle, débat etc.
6. P: Not at this level++ Not at this level+ what we do is that + sometimes, we recite poems XX ++ we also have a very active French Club+ they meet in club and do some of those activities but not in class.
7. I: So + what are some interactive activities that encourage them to speak the French language? ++
8. P: Activities such as singing in French + in addition to poetry recitals help them to speak the French+ we give them the poem+ and help them recite it ++
9. I: So what is the role of the students, should these activities be done in the class?

10. P: I seriously have problem with the duration of the course+ we have a very big syllabus to complete++ so if you have to spend time teaching poems, songs etc. at the end what have you achieved? ++ Results+ so most of the teaching here are result oriented ++ we have target results first + as for the speaking XXX we see to the oral aspect also + but not as the written aspect + because of the duration

11. I: So, in the nutshell + how do you describe ++ la prise de parole+ the way the students respond to questions in class and all that? +

12. P: Oh+ some of them are very active in class +++ I encourage them to speak the French + I tell them if they make mistakes I will correct them+ some of them are also afraid to respond to questions.

13. I: Do you normally encounter any difficulty when encouraging them to speak the French in class?

14. P: Of course +

15. So what are some of those difficulties? ++

16. P: Some of them because of their background + they can't pronounce the words+++ some have British background + so XX we are working on them+

17. I: How are you trying to surmount those difficulties? ++

18. P: that's why I say we are working on them. (Rire)

19. I: As a French teacher + what are some of the activities you think can help the students to interact well in French in the class?

20. P: Apart from the debate, dialogue+ I think they can sing + recite short poems + reading + memorizing passages+ paragraph by paragraph. It will help a lot. ++

21. I: So do you just give them the passage to them to memorise or you discuss it with them in class ++

22. P: After reciting the passage + we take them through the key words+ we explain the key words and ask them to use the key words to construct sentences so that they will know that these words + you can't use them out of context.

23. I: Classroom activities + we are talking about here ...

24. P: [ ] Activities + yes+ we have 40 minutes + they are good++ I suggest we can have them once a week or every other week++ there is no time XXX ++ but to ignore it totally + I don't think it will help. + There is no time.

25. I: For oral conversation to be done in the classroom +++

26. P: [ ] I don't know what others do + but in our school+ we give them topics for conversation every week++ when we come to class we take a row and ask them to say things such as : décrivez vous-même+ ce que vous avez fait hier+ etc. we ask them questions and they answer+ they prepare ahead.

27. I: OK thank very much+

28. P: You're welcome.