

2021-09

L'importance des interactions verbales dans l'enseignement-apprentissage du FLE à base du texte en 2ème langue : cas de quelques établissements publics de la mairie de Bujumbura

NIZIGIYIMANA, Emmanuel

Universite du Burundi

<https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/32>

Téléchargé depuis le dépôt institutionnel officiel de l'Université du Burundi

*L'importance des interactions verbales dans l'enseignement-apprentissage du FLE à base du texte en 2^{ème} langue :
cas de quelques établissements publics de la Mairie de Bujumbura*

**UNIVERSITÉ DU BURUNDI
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**



**L'IMPORTANCE DES INTERACTIONS VERBALES DANS L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DU FLE À BASE DU TEXTE EN 2^{ème} LANGUE : CAS DE
QUELQUES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS DE LA MAIRIE DE BUJUMBURA**

Par

Emmanuel NIZIGIYIMANA

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le Diplôme de Master en **Didactique du Français
Langue Etrangère.**

SPECIALITE : Didactique du Français Langue Etrangère

Sous la direction de :

Dr Pierre-Claver MUKARABE

Mémoire présenté et soutenu publiquement en
vue de l'obtention du Diplôme de Master en
Didactique du Français Langue Étrangère.

Bujumbura, septembre 2021

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Pr Domitien NIZIGIYIMANA

Secrétaire du Jury : Pr Rémy NSENGIYUMVA

Directeur de mémoire: Dr Pierre Claver MUKARABE

DÉDICACE

À nos chers regrettés parents BACINONI Cyriaque et BUCUMI Grégonie ;

À mon épouse NIZIGIYIMANA Madeleine ;

À mon fils aîné GAKIZA Jospin ;

À nos frères et sœurs ;

À tous ceux qui nous sont chers ;

Que ce travail soit votre fierté.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce mémoire, nous tenons à exprimer notre sincère gratitude à notre Directeur de mémoire, Dr Pierre-Claver MUKARABE qui, malgré ses multiples obligations, a suivi de près nos recherches scientifiques. Nous lui accordons notre plus cordial remerciement. Nous lui remercions également pour ses conseils, son encouragement et surtout sa patience.

Nos sentiments de gratitude vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Nos remerciements s'étendent également à nos parents qui nous ont éduqué et qui se sont donné corps et âme pour notre formation tant morale que scientifique jusqu'à ce jour.

Enfin, nous ne pourrions pas oublier d'adresser un message de gratitude à tous nos enseignants qu'ils soient de l'UB ou de l'ENS et surtout ceux du mastère en DFLE jusqu'au CELAB pour leur soutien constant et leur encouragement.

À nos amis, et collègues qui, d'une manière ou d'une autre, de près ou de loin, nous ont soutenu tout au long de cette recherche, nous leur disons merci infiniment.

Emmanuel NIZIGIYIMANA

RÉSUMÉ

L'enseignement/apprentissage du FLE à base du texte est une occasion d'interagir verbalement en FLE. Les méthodes de la recherche ont été basées sur le questionnaire adressé aux enseignants et l'observation en classe. Elles ont abouti à la conclusion ultime que les interactions verbales permettent de développer les compétences orales comme la compétence de compréhension orale et la compétence de la production orale. Le texte, en tant que laboratoire du langage, fournit des aspects thématiques à base desquels les apprenants développent le langage oral. Bref, la pratique de l'oral à partir du texte est indispensable dans l'apprentissage du FLE. Sa place s'impose étant donné le manque d'unités didactiques suffisantes en lien avec le développement de la compétence de la compréhension orale chez certains enseignants. De plus, cette pratique de l'oral se centre sur la lecture et la compréhension du texte. Elle se matérialise par un échange de questions et de réponses sur le texte entre les enseignants et les apprenants. En définitive, l'enseignement/apprentissage du FLE à base du texte se veut, pour être complet, interactif et verbal. Il est renforcé par le choix d'autres aspects d'activités interactives se rapportant au thème du texte.

Mots clés : Interaction, apprentissage, langue étrangère.

ABSTRACT

Teaching/learning of the French as foreign language based on the text is an opportunity to interact verbally in French as foreign language. The methods that formed the basis of the research are the teacher questionnaire and classroom observation. These methods brought us about the ultimate conclusion that verbal interactions develop the oral skills such as oral comprehension and oral production. The text, as a language laboratory, provides thematic aspects on which learners develop the oral language. In short, the practice of the oral from the text is indispensable in the learning of the French as foreign language. Its place is necessary given the lack of didactic units in connection with the development of the competence of oral comprehension in some teachers. In addition, this oral practice focuses on reading and understanding the text. It takes the form of an exchange of questions and answers on the text between teachers and learners. Ultimately, the teaching/learning of the French as foreign language based on the text is intended, for its full success, to be interactive and verbal. It is reinforced by the choice of other aspects of interactive activities related to the theme of the text.

Keywords: Interaction, learning, foreign language.

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY.....	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
ABSTRACT	iv
TABLE DES MATIERES	v
SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
AVANT-PROPOS	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1. Motivation et choix du sujet.....	1
2. Problématique.....	3
3. Questions de recherche.....	5
4. Objectifs et hypothèses.....	6
4.1. Objectif général	6
4.2. Objectifs spécifiques	6
5. Hypothèses de recherche	6
5.1. Hypothèse générale	7
5.2. Hypothèse spécifiques.....	7
6. Démarche méthodologique du travail	7
7. Articulation du travail	8
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	10
CHAPITRE I : INTERACTIONS VERBALES ET CONCEPTS-CLÉS.....	10
1.1. L'interaction	10
1.2. Définition de l'interaction verbale	11
1.3. Notion de langage et de langue	11

1.4. Notion d'acquisition en langue étrangère.....	12	
1.5. Notion d'apprentissage de la langue	13	
1.6. Le concept de texte.....	13	
1.7. Notion de communication en langue étrangère	14	
1.8. L'interaction verbale en langue étrangère	16	
1.9. Le lexique et le vocabulaire dans l'apprentissage du FLE	18	
1.10. Qu'est-ce que l'intervention en classe de FLE ?.....	18	
1.11. La motivation dans les nouvelles approches	19	
1.12. La compétence de l'expression orale en langue étrangère.....	20	
CHAPITRE II : ÉVOLUTION DES MÉTHODES DU FLE ET INTERACTIONS		
VERBALES		22
2.1. Évolution des approches d'enseignement du FLE	22	
2.2. Les méthodes de l'enseignement du FLE	23	
2.2.1. Les méthodes indirectes	23	
2.2.2. Les méthodes SGAV et les méthodes audio-visuelles	24	
2.2.3. Les méthodes actives directes	24	
2.3. Vers la didactique du FLE et les méthodes modernes	25	
2.3.1. L'approche communicative.....	25	
2.3.2. La perspective actionnelle du CECRL	26	
2.4. Les fonctions de l'interaction verbale.....	27	
2.4.1. Les fonctions de l'interaction verbale.....	28	
2.4.2. Les composantes de l'interaction verbale	29	
2.4.3. Les caractéristiques des interactions verbales en classe de FLE.....	30	
2.4.4. Catégories des interactions verbales et leurs fonctions	31	
CHAPITRE III : LE RÔLE DE L'INTERACTION VERBALE DANS		
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE À BASE D'UN		
TEXTE		33
3.1. Le développement de la confiance en soi.....	33	

3.2. Le développement du sens de communication et du lexique	34
3.3. L'acquisition des attitudes communicatives orales	34
3.4. L'ouverture à la culture de l'autre et la tolérance	35
3.5. Le développement de la compétence de la production orale.....	36
3.6. Le développement de la compétence de la compréhension orale	36
3.7. La méthode interactive d'enseignement/apprentissage du FLE à base du texte	37
3.8. Les activités interactives en classe du FLE	39
3.8.1. La conversation	39
3.8.2. L'entretien	40
3.8.3. L'interview	40
3.8.4. Les dialogues.....	41
3.8.4.1. Le débat	41
3.8.4.2. Le dialogue impromptu	41
DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE	43
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	43
4.1. La présentation de la méthode.....	43
4.2. Population enquêtée	44
4.3. Le choix de l'échantillon.....	44
4.4. Taille de la population.....	45
4.5. Activité sur terrain.....	48
4.6. Présentation des données recueillies	48
4.6.1. Attitudes des enseignants face aux interactions verbales à base d'un texte.....	48
4.6.2. Intérêt du texte dans l'apprentissage du Français.....	49
4.6.3. Implication de l'enseignant dans les interactions verbales	49
4.6.4. Le non accord de la parole en classe et son impact.....	50
4.6.5. Contribution du texte dans l'amélioration de la qualité linguistique des apprenants.....	50

4.6.6. Valeur ajoutée des textes dans l'enseignement apprentissage de la langue étrangère ...	51
4.6.7. Les tâches d'expression orales	51
4.6.8. Mise en œuvre et prévision du temps de conversation.....	52
4.6.9. Le rôle des interactions et points de vue des enseignants	52
4.6.10. Attitudes des apprenants vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue	53
4.6.11. Apport des tâches dans la maîtrise d'une langue étrangère	53
4.7. Les résultats des pratiques de classe.....	54
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	56
5.1. Premier thème : Le texte et les interactions verbales	57
5.1.1. Attitudes des enseignants face aux interactions verbales à base du texte	57
5.1.2. L'intérêt du texte dans l'apprentissage du Français	58
5.1.3. L'implication de l'enseignant dans les interactions verbales.....	59
5.1.4. Le non accord de la parole en classe et son impact.....	60
5.1.5. Contribution du texte dans l'amélioration de la qualité linguistique des apprenants.....	60
5.1.6. Valeur ajoutée des textes dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère ..	61
5.2. Rôle des activités interactives données aux apprenants	62
5.2.1. Les tâches d'expression orales	62
5.2.2. Mise en œuvre et prévision du temps de conversation.....	63
5.2.3. Le rôle des interactions et quelques points de vue des enseignants	63
5.2.4. Attitudes des apprenants vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage de la langue	64
5.2.5. Apport des tâches dans la maîtrise d'une langue étrangère	65
CONCLUSION GÉNÉRALE	66
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	69
ANNEXES.....	72

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CECR: Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

CELAB : Centre pour l'Étude des Langues au Burundi

DCE: Direction Communale de l'Éducation

DPE: Direction Provinciale de l'Éducation

DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère

ENS: École normale supérieure

FLE: Français Langue Étrangère

Ibidem : Même auteur, même ouvrage, même page

LM: Lycée Municipal

Op.cit. : Opere Citato (Ouvrage déjà cité)

P. : Page

PUF : Presses Universitaires de France

PUG: Presses Universitaires de Grenoble

SGAV: Structuro-Globale Audio-Visuelle

UB: Université du Burundi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La population d'enquête.....	46
Tableau 2 : Échantillon par école	47
Tableau 3: Occasion accordée aux apprenants pour interagir verbalement sur le texte.....	48
Tableau 4 : Avis des enseignants sur l'intérêt du texte dans l'enseignement du FLE	49
Tableau 5 : Changement du rôle de l'enseignant en fonction de l'enseignement de la langue étrangère	49
Tableau 6 : Le danger de ne pas accorder la parole aux apprenants sur le texte.....	50
Tableau 7 : Contribution des interactions à base du texte dans l'amélioration de la qualité linguistique chez les apprenants	50
Tableau 8 : Contribution actuelle des textes dans l'apprentissage du français comme langue étrangère	51
Tableau 9:Les tâches d'expression orale qu'exécutent le plus souvent les apprenants en classe de langue	51
Tableau 10 : Prévision du temps de conversation sur le texte	52
Tableau 11 : Jugement des interactions verbales sur le texte en classe de langue	52
Tableau 12 : Motivation des apprenants pour des tâches de communication pendant l'enseignement du français à base de l'écrit.....	53
Tableau 13 : Le rôle des tâches sur le texte en classe de langue	53

AVANT-PROPOS

L'enseignement-apprentissage du FLE requiert des compétences variées. En interactions verbales, les apprenants et leurs enseignants agissent en communiquant dans une langue non maternelle pour maîtriser cette langue en accomplissant des tâches communicatives différentes. C'est cette communication qui est au service de l'autonomie langagière chez chaque apprenant du FLE.

En plus des textes écrits en français, l'enseignant du FLE recourt à d'autres tâches qu'il choisit et juge importantes compte tenu des compétences qu'il compte inculquer à ses apprenants en l'occurrence la compétence d'expression orale et la compétence de compréhension orale.

Pour s'en rendre compte, notre recherche s'applique à quelques établissements publics de la mairie de Bujumbura. C'est ici que nous relevons quelques défis dans l'enseignement-apprentissage du FLE au niveau des interactions verbales et proposons quelques remèdes pouvant nous intéresser en tant qu'enseignant du FLE.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans ses multiples enjeux didactiques, l'enseignement-apprentissage du FLE requiert des compétences orales. Celles-ci étant développées à travers un échange d'idées et des connaissances en français est, de nos jours, sujet de nombreuses théories linguistiques et scientifiques. La communication en langue étrangère est au service de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue. Il est un moyen de transmettre l'information et les connaissances en classe et elle en est désormais devenue « maître mot » dans la classe. Ainsi, pour l'apprenant, apprendre à parler en langue non maternelle, nécessite une situation interactive surtout à l'école. C'est que même pendant l'interaction cognitive et langagière entre l'apprenant, l'enseignant propose aux apprenants des reformulations, des reprises et des corrections pour que ceux-ci fixent leurs connaissances langagières orales.

Pour s'y adapter, les apprenants du FLE soucieux d'acquérir des connaissances et de partages d'idées ou d'informations surtout par rapport au texte français en classe avec leurs enseignants font impérativement recours à cette langue venue d'horizons lointains et, par conséquent, une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

Il est donc nécessaire d'être au courant du fonctionnement des interactions en classe pour en fin en savoir le mode d'enseignement des textes ainsi que les diverses fonctions interactives dans l'enseignement/apprentissage de cette langue en classe du FLE. L'enseignant soucieux de faire acquérir aux apprenants la compétence d'expression orale recourt à de nombreux moyens parmi lesquels les interactions verbales avec les apprenants occupent une place de choix.

1. Motivation et choix du sujet

Bien des raisons nous ont motivé dans le choix d'un tel sujet. De prime abord, nous sommes parti du constat que la maîtrise du français par les apprenants du post-fondamental au niveau de l'expression orale en particulier demeure préoccupante. En effet, C'est au post-fondamental que la personnalité de l'apprenant est évoluée. Il veut valoriser ses connaissances acquises au quatrième cycle d'où le besoin constant de s'exprimer en Français chez l'apprenant de cette classe.

Par ailleurs, les capacités de l'apprenant dans les autres matières seront dépendantes de sa maîtrise du français. Nous nous sommes aussi inspirés de l'idée du fait que le curricula de l'enseignement du Français en 2^{ème} langue envisage l'enseignement du FLE à travers les textes écrits. Avoir une bonne aptitude en français dans cette classe, c'est faire avancer vers la réussite scolaire. Le choix particulier de mener notre recherche dans les classes de 2^{ème} langue est dicté par ces multiples raisons.

Cependant la maîtrise du français dans cette classe n'est pas sans entrave. Certains enseignants n'accordent pas aux apprenants un temps suffisant pour exercer leur langue dans l'expression orale. Par ailleurs, les tâches qu'initie l'enseignant en classe favorisent moins ou pas la prise de la parole par un apprenant.

Nul ne peut prétendre développer le langage parlé sans donner la priorité à la communication orale. C'est en invitant les apprenants à s'exprimer oralement surtout par le choix des tâches appropriées et pertinentes que sont développées les compétences orales à travers les interactions verbales.

L'intérêt de la présente recherche en didactique du FLE est dicté par le fait qu'elle s'inscrit dans le souci de la didactique des langues étrangères. En apprenant le français en tant que discipline, il ne s'agit pas uniquement d'acquérir un savoir mais d'acquérir aussi un savoir-faire qui se caractérise par la capacité à communiquer avec autrui. Par-là, on entend la capacité à comprendre et se faire comprendre. Il s'agit en somme d'agir par et dans la langue ; d'interagir verbalement surtout en FLE.

Il s'avère bref rationnel de dire que la réussite des interactions verbales sur le texte en classe de FLE reste important et en montrant leurs fonctions nous invitons les enseignants pour qu'ils dépassent leurs situations monopolisantes de la parole ce qui limite, par conséquent, l'intervention de l'apprenant, bref son apprentissage de la langue cible.

Nous recourons au principe interactionnel et communicatif comme le réaffirmait KERBRAT-ORECCHIONI (1998 :55) que « *Parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant* ».

Les interactions verbales comme moyen efficace dans le processus de l'apprentissage et de l'enseignement du français langue étrangère en particulier permettent de parler et d'échanger avec autrui quel que soit sa nationalité, son âge, son statut, etc. dans la langue cible. Elles ont le pouvoir de changer les attitudes des individus dans leur communication.

2. Problématique

L'acquisition de la compétence de communication orale par les apprenants du FLE dont le but est de les amener à communiquer oralement pour leur bonne autonomie langagière est un défi dans l'enseignement/apprentissage de cette langue au Burundi.

De plus, l'enseignement du texte s'appuie sur une approche interactive entre les apprenants et leur professeur. Ce faisant, c'est ce dernier qui les initie, à prendre la parole, à chaque fois qu'il s'avère nécessaire. Il invite ses apprenants à prendre, avec intention d'apprendre, la parole pour échanger sur le texte après une lecture globale en classe du FLE. L'enseignant leur propose un texte pour qu'à partir de l'écrit (texte ou document authentique), les apprenants développent leur compréhension orale et partant leur langage oral au moyen des interactions.

C'est PEYTARD et GENOUVRIER¹(1970 :12) qui nous mettent en garde en ce qu'

Il ne faut pas s'y méprendre : à l'école, l'élève parle sur l'écriture et avec le modèle de l'écriture si imparfait que soit ce modèle, il existe comme contrainte. *Aussi ajoutent-ils* La situation linguistique de l'enseignant est celle qui prend graduellement conscience que bien parler s'acquiert par bien lire et écrire.

De ce qui précède, nous pouvons en déduire que les deux auteurs restent convaincus que l'oral prend son départ dans un texte écrit et renforce ce sentiment de l'apprenant que l'on ne parle une langue étrangère, et bien, qu'à partir de l'écrit.

Dans leur réflexion sur la compréhension orale du texte, DESMONS et alii, (2005 :41) confirment que

La compréhension orale est aussi un objectif d'apprentissage qui précède, souvent, la prise de la parole. [...] L'étudiant doit, donc, être exposé à des situations suffisamment diverses pour qu'il en dégage un comportement linguistique adéquat.

Il est, de cette sorte, évident que la compréhension précède la prise de la parole. En effet, pour bien parler, il faut au moins avoir à l'esprit ce dont on parle, c'est-à-dire le sujet que l'on aborde.

¹Les deux didacticiens insistent sur le fait que la lecture guidée mène à la compréhension et cette dernière aboutit éventuellement aux échanges en classe de FLE.

Lire aussi COURTILLON J. *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, 34 quai de Grenelle, Paris, (2003)

L'enseignant, pour bien réussir les interactions verbales, doit rester éveillé quant au déroulement des échanges. En plus des savoirs sur sa matière, d'autres capacités d'écoute et de reformulation, etc. sont mis en jeu. Il est, par ailleurs, doté de certaines potentialités en matière d'enseignement en lien avec les interactions en classe.

Dans l'optique de bien mener son enseignement, l'enseignant doit donc rester fidèle à la compétence qu'il compte inculquer aux apprenants afin d'éviter que les interactions (se) transforment son enseignement en un autre objectif que la compétence visée. Il incarne les qualités d'un bon animateur comme l'affirment RAYNAL et RIEUNIER (2005 :32) en ces mots :

Tous les efforts de l'animateur tendent vers un seul but : faire produire des participants. Selon le public, la nature de la tâche, les buts..., il s'agira d'obtenir de décisions, des tâches, des avis, des effets d'apprentissage, des échanges des opinions, des attitudes, des modifications de représentation ou de comportements, etc.

De plus, certains apprenants ayant peur de communiquer de manière efficace et attendue mais devant acquérir de nouvelles connaissances se réfugient le plus souvent dans le silence. D'autres ne réalisant pas l'intérêt d'échanger en classe ou par manque de motivation se gardent de toute interaction verbale avec leur professeur. Ce qui entrave la maîtrise de la langue en partie en lien avec la compétence de l'expression orale. Se situant dans ce même angle d'idée, il est à considérer que même le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2005) précise que « *Dans le domaine de l'expression orale et écrite, le texte libre, élément spécifique de la pédagogie Freinet, représente la forme la plus pure d'une pratique pédagogique respectueuse du désir, d'expression.* »²

En revanche, la prise de la parole devient, en contexte scolaire, le monopole de l'enseignant. Et avec un enseignement magistral, en ce moment, il est le seul détenteur de la parole et la seule source du savoir. Il cesse d'être un facilitateur³ d'apprentissage et abuse de son "autorité" à l'école. Selon BERANGER et PAIN cités par N'GARO (2006-2009), dans son article intitulé « Le facilitateur dans l'apprentissage »⁴,

²Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2005, p.400

³Carl ROGERS R. psychotérapeute et enseignant américain, « *Liberté pour apprendre* », Éditions Dumond, 1996.

⁴Article disponible sur <https://www.cefedem-aura.org>[Consulté le 30 mai 2019]

L'absence totale d'autorité déstructure, installe l'élève dans l'anxiété et l'inconsistance. L'autorité dans l'enseignement est le pouvoir d'obtenir un certain comportement de la part de l'élève/ou des élèves, sans avoir recours à des contraintes physiques, morales, discriminatoires ou à l'humiliation.

Si l'enseignant ne tient pas à cette autorité la communication est donc envisagée verticalement, c'est-à-dire de l'enseignant vers l'apprenant, le premier monopolisant la parole et le deuxième prêtant d'une oreille d'un disciple aux propos du premier. En d'autres mots, par ses pratiques et ses représentations ancrées, l'enseignant semble prêcher dans le désert.

Néanmoins, cette stratégie d'enseignement n'est pas forcément prometteuse de grands fruits en contexte scolaire actuel. À ce propos, selon un site internet⁵, il est précisé qu'« *Aujourd'hui, la prise en compte des interactions en classe fait partie intégrante des critères d'appréciation du travail de l'enseignant. Pour cela, il faut remettre en cause certaines représentations ancrées : "le maître enseigne, l'élève apprend par exemple* ».

L'apprentissage du langage communicationnel et verbal ne saurait se réduire aux uniques compétences de l'expression écrite et de la compréhension écrite comme le font certains enseignants. Il s'étend aussi aux autres compétences, en l'occurrence, la compétence de l'expression orale et la compétence de la compréhension orale.

3. Questions de recherche

Plusieurs questions se posent compte tenu de cette situation :

1. Comment redynamiser les interactions verbales en classe du FLE ?
 2. L'acquisition de la compétence communicative est-il possible au moment des interactions verbales sur le texte ?
 3. Comment les enseignants et les apprenants gèrent-ils ces interactions verbales à base d'un texte?
 3. Quelles sont les tâches qui permettent la maîtrise du français et d'assurer l'apprentissage complet du langage en classe de FLE ?
-

La gestion des interactions verbales par les participants n'est pas toujours une tâche aisée. La présente recherche empirique s'inscrit d'ailleurs, dans le souci de proposer les activités sur cet enseignement basé sur des interactions verbales. Elle pourra-nous en sommes persuadé-résoudre des problèmes qui auront été mis en évidence dans ce domaine. Dans le but de redynamiser les interactions verbales sur les lieux où se déroule l'acte d'enseignement/apprentissage.

En mettant un accent particulier sur leur rôle, nous proposons, au terme de la formation en DFLE, le sujet dont l'intitulé est : « **L'importance des interactions verbales dans l'enseignement/apprentissage du FLE à base du texte dans les classes de 2^{ème} langue** »

4. Objectifs et hypothèses

Les objectifs de notre travail dans le domaine des interactions en classe consistent en l'accroissement des actes langagiers et oraux en milieu scolaire. Ainsi, ces objectifs se formulent de la manière suivante.

4.1. Objectif général

L'objectif général est :

Pratiquer les interactions verbales compte tenu de leur rôle fondamental dans l'enseignement/apprentissage des langues surtout à base d'un texte.

4.2. Objectifs spécifiques

La réalisation de l'objectif général passe par la réalisation d'autres objectifs intermédiaires. Ces objectifs sont :

1. Expliquer le rôle interactions verbales dans l'enseignement/apprentissage du FLE.
2. Justifier que l'enseignement/apprentissage de l'oral privé des interactions verbales à base d'un texte insuffisant.

5. Hypothèses de recherche

En essayant de formuler nos hypothèses générale et spécifique, nous nous sommes référés à la signification du mot « hypothèse » proposée par DELANDSHEERE (1982 : 100).

Selon cet auteur, l'hypothèse est « *une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables. Le but de la recherche sera de confirmer, d'infirmer ou de nuancer cette affirmation* ».

De ces propos, nous allons essayer de fournir une hypothèse générale de notre travail de recherche autour de laquelle vont poursuivre les hypothèses spécifiques.

5.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale s'énonce en cette phrase:

Au cours de l'enseignement/apprentissage du Français, les interactions verbales à base d'un texte ne sont pas pratiquées pour développer la compétence de l'expression orale chez les apprenants.

5.2. Hypothèse spécifiques

L'Absence des interactions verbales lors de l'enseignement/apprentissage du Français est liée:

- à l'insuffisance des tâches que donnent les enseignants favorisant les interactions verbales en classe de langue ;
- aux enseignants qui pratiquent moins ou pas les interactions verbales à base d'un texte ;

6. Démarche méthodologique du travail

Il s'avère important de montrer notre démarche pour arriver à la démonstration des hypothèses ci-hauts citées. Ainsi, l'ensemble de la partie théorique est le résultat d'une recherche documentaire. Les ouvrages, les mémoires, les articles, sites internet, etc. ont constitué la source où on a tiré une bonne partie de la partie théorique.

Guidé par le souci d'expliquer et de rendre compte des éléments essentiels pour la motivation et l'accroissement des interactions verbales, le présent travail ne s'attache pas à faire ressortir une idée générale sur une analyse profonde des interactions verbales en classe du FLE. Nous tenons uniquement à démontrer leur importance dans le processus de l'apprentissage de la langue

Ainsi, en procédant aux observations en classe et à la méthode qualitative et quantitative, notre objectif est de décrire et d'observer le fonctionnement des interactions verbales en

classe afin de rendre compte des performances des acteurs en apprentissage et en didactique de langue étrangère.

La recherche s'applique aux élèves de 2^{ème} langue des écoles de la mairie de Bujumbura. En effet, notre choix s'est fait en sélectionnant la DPE et quelques Lycées publics dans chaque des trois DCE de la mairie de Bujumbura. Ensuite, des professeurs et des classes à visiter ont été ciblés pour assister aux leçons dans la même circonscription dans l'optique d'analyser et interpréter les résultats obtenus sur terrain.

Dans ce travail, nous procédons à la méthode d'observation et d'enquête. L'outil de l'enquête est un questionnaire adressé aux enseignants et une grille d'observation pour assister aux leçons des textes dispensées par les enseignants. Ces méthodes utilisées pour mener cette recherche permettent l'assurance de la qualité des récoltes sur terrain de l'apprentissage du FLE. Elles rendent compte des résultats sur la contribution des interactions verbales en classe du FLE.

Notre travail se focalise uniquement sur l'échange verbal dans le cadre de l'apprentissage du FLE à base du texte en mettant un accent particulier sur l'importance d'interagir verbalement en classe de FLE.

7. Articulation du travail

Dans la partie théorique, le premier chapitre :

« Définition de l'interaction et élucidation de quelques concepts clés »

Nous ferons le point sur les différents concepts clés de l'enseignement/apprentissage du FLE susceptibles d'être évoqués pour obtenir un bon rendement lorsque l'on a affaire avec les interactions verbales.

Dans cette même perspective, on conclura cette partie par une vue d'ensemble des facteurs pouvant donner à la bonne maîtrise de la langue comme la motivation mais aussi l'expression orale qui est fondamentale dans la maîtrise de l'orale.

Le deuxième chapitre : **« Les interactions verbales et évolution des méthodes dans l'enseignement/apprentissage du FLE »**

Dans ce chapitre, on détaille les différentes interactions verbales et des fonctions qui puissent avoir lieu dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE. Quelques stratégies de l'enseignement/apprentissage du FLE seront identifiées à travers en suivant cette évolution des méthodes.

Le troisième chapitre : « **Le rôle des interactions dans l'enseignement/apprentissage du FLE à base du texte** » vient terminer la partie théorique. Ici, il s'agit de passer en revue quelques tâches qui permettent de développer la compétence de l'expression orale ainsi que la compétence de la compréhension orale. On met en exergue les activités interactives pouvant être utiles dans le développement des compétences orales.

Une conclusion est envisagée dans le but d'attirer l'attention sur un enseignement-apprentissage incomplet du texte privé des interactions verbales.

La deuxième partie constitue l'ensemble des réalisations de la partie pratique.

Le quatrième chapitre : « **La présentation de la méthodologie et des données de l'enquête**

Il s'agit d'expliquer les méthodes utilisées en l'occurrence, la méthode qualitative et la méthode quantitative qui ont été utilisées conjointement pour obtenir des données à la fois qualitatives et quantitatives sur terrain mais, aussi l'observation des pratiques d'enseignement en classe de 2^{ème} langue. Il sera question de présenter les données recueillies sur terrain afin de les analyser.

Dans cette même précédente partie, le dernier chapitre : « **Interprétations des résultats** » permet, en fin de compte, d'interpréter suivant le thème se rapportant à chaque question de l'outil de l'enquête, les résultats obtenus pour montrer le rapport des résultats obtenus avec les objectifs. Des résultats des observations menées lors de la recherche sur terrain, pourront afin venir éclairer la pratique en classe pour infirmer ou confirmer les hypothèses émises au départ. Il explique enfin, le phénomène observé sur le lieu de travail.

Le dernier point est une **Conclusion générale** du travail. Il passe en revue des éléments essentiellement développés, avant de se clôturer sur le regard de la **biographie et quelques sitographies** qui ont été importantes pour rédiger ce travail de fin des études de Mastère en Didactique du FLE.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I : INTERACTIONS VERBALES ET CONCEPTS-CLÉS

Introduction

Dans ce présent chapitre, nous relevons quelques notions importantes qui intéressent les interactions verbales pour donner plus d'éclaircissements aux interactions verbales. Dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues, ces termes méritent leur place. Ils doivent être bien appréhendés afin de servir d'orientation vers la compréhension bien enrichissante que réussie.

1.1. L'interaction

La problématique définitionnelle du terme « *interaction* » se fait sentir de par son origine pluridisciplinaire. Nombreuses disciplines l'ont définie différemment selon leur domaine de recherche : l'ethnologie, la sociologie, la didactique, etc. Notre approche définitionnelle de l'interaction se garde de toute notion qui s'échappe au domaine qui touche véritablement l'interaction verbale en français et, cela en privilégiant son statut dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette dernière entendue, par-là, de façon générale et, par opposition à la langue maternelle, que toute langue non maternelle apprise après celle-ci est une langue étrangère. CUQ et GRUCA (2005 :94) concluant sur sa définition s'expriment en ces termes clés :

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.

Le français est, pour un non natif, langue étrangère. Celui-ci est tenu de se l'approprier volontairement pour communiquer à des parleurs de cette langue qu'ils soient natifs ou non natifs communiquant en Français.

1.2. Définition de l'interaction verbale

Le mot *interaction* réfère à l'idée d'une communication intentionnelle et interpersonnelle. Il renvoie à la construction d'une relation interpersonnelle avec une intention particulière et le terme verbal quant à lui, renvoie à la notion de l'échange de paroles.

Il en découle que certaines interactions sont non verbales : c'est-à-dire si la communication se fait au moyen des gestes et mimiques. Le policier de roulage dans sa communication avec les passants illustre ce genre de communication.

L'interaction verbale est un échange de paroles avec intention qui suppose un contact entre deux interlocuteurs qui, dans un cadre spatio-temporel, entrent dans un processus conjoint où les activités langagières de l'un sont coordonnées à celles de l'autre.

Parmi tous les points de vue des auteurs sur la définition de l'interaction, nous retenons celui de MOESCHER et AUCHLIN (2005) cités par KERBRAT-ORRECHION (2009 :52) qui épousent les mêmes idées : « *Une interaction suppose un contact entre deux agents, par ailleurs indépendants, qui entrent temporairement dans un processus d'action conjointe où les activités, langagières et non langagières de l'un sont coordonnées aux activités de l'autre* ». Les deux partenaires en interaction agissent ensemble en échangeant non seulement par des actes langagiers et non langagiers, mais aussi avec la libre volonté de s'exprimer dans un temps précis et sur un sujet donné. Le dictionnaire de la langue française définit l'interaction comme étant « *L'action mutuelle réciproque de deux phénomènes, de deux personnes.* »⁶

1.3. Notion de langage et de langue

Le langage est la faculté humaine à se servir d'une langue pour communiquer. Cette faculté est donc innée et chaque être humain naît avec un potentiel à développer un outil qui lui permet de s'adresser aux autres et à lui-même au moyen des signes spécifiques appelés *langue* partagés socialement.

SOUTET (1995 :74) déclare dans ce sens que « [...] *tout langage régulier suppose l'intégrité des voies motrices et sensitives concernées, d'une part, de la partie du cerveau qui tient sous sa dépendance la faculté générale du langage, de l'autre* »

⁶Dictionnaire de la langue Française, Larousse, Paris, 1996, p.668

En revanche, la langue est un système de codes ayant deux domaines distincts, mais qu'on ne saurait séparer : le signifiant et le signifié.

L'un est une image acoustique⁷ qui peut être lu (signes écrits) ou entendu (signes oraux). L'autre est du concept qui est associé à ces signes écrits ou sonores. Le signe est en lien avec le référent. Il est l'objet ou le concept du monde réel auquel le signe réfère. Instituée par la société, la langue se concrétise par un ensemble de règles liées à la grammaire, à la phonologie, à la syntaxe. SOUTET (1995 : 141) en interprétant l'équation de la définition du langage et de l'opposition entre *langue/parole* de Saussure du point de vue social formule sa pensée ainsi : « *Le langage est donc défini comme l'association d'un patrimoine communautaire et son usage individuel* ».

Le langage est concrètement l'union de la langue et de la parole⁸. Le fait de s'exprimer par la parole est perçu comme un acte individuel et est, par-là, le produit de la société qui l'institue.

1.4. Notion d'acquisition en langue étrangère

Le concept d'*acquisition* réfère à un processus de l'acquisition de la langue étrangère de manière inconsciente, non observable, c'est-à-dire de façon intérieure.

Cette acquisition se fait de manière naturelle, spontanée et individuelle. Elle se déroule généralement dans le milieu naturel et vise la communication.

C'est aussi le fait de se faire comprendre sans tenir compte de normes grammaticales de la langue en adaptant le répertoire de l'apprenant à la langue étrangère. GALISSON et COSTE (1976 :14), définissent ce terme comme étant « *Une mise en place d'activités ou de dispositions permettant la fixation, volontaire ou non d'un donné perçu* ».

⁷Le substantif *acoustique* étant une des domaines de la physique, dont l'objet est l'étude des vibrations, et en particulier des ondes sonores, l'adjectif *acoustique*, lui, réfère au même domaine. L'acoustique comme branche de la physique procède ainsi à l'analyse des sons dans leurs trois dimensions : fréquence, temps et intensité.

⁸SAUSSURE F. avait, bien avant SOUTET, résumé en une formule équationnelle la définition du langage : Langage=Langue+ parole dans son ouvrage de *Cours de linguistique générale*. L'idée d'une opposition langue/parole, très explicitée chez Saussure, lui est largement antérieure.

1.5. Notion d'apprentissage de la langue

Le terme *apprentissage* vient du verbe *apprendre* et est, quant à lui, un processus d'acquisition consciente de la langue. Observable, il exige un enseignant et des apprenants comme des participants actifs dans un milieu institutionnel, école par exemple. Cet apprentissage vise la communication par des règles explicites de la langue. D'après le Robert, Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires (2005) on précise qu'

Apprendre c'est acquérir des connaissances dans un domaine (apprendre à lire, apprendre la botanique) et suppose que l'on passe du temps à étudier : il faut apprendre le latin pour bien savoir le français ; il faut étudier, comparer l'un à l'autre pour entendre les règles de l'art de parler.⁹

Dans une situation de classe, l'enseignant assume le rôle de médiateur entre l'apprenant et la langue mais aussi celui de moniteur dans l'acquisition des nouvelles connaissances et dans le processus de développement des compétences langagières.

1.6. Le concept de texte

Le texte peut être une unité de longueur variable : une page extraite d'une œuvre, un chapitre, un livre, etc. On pourrait le définir, à la suite de WEINRICH, comme une succession signifiante de signes linguistiques entre deux ruptures manifestes de la communication. Tandis que NEVEU (2006 :86) le conçoit comme « *Un observatoire de la langue* »

Pour qu'il y ait texte, il faut qu'une séquence d'éléments linguistiques ait une existence concrète, matérielle, qu'elle constitue une énonciation dans le cadre d'un acte de communication interpersonnelle.

Le principe constituant de la textualité est la cohérence : c'est pour le texte un concept équivalent à celui de la grammaticalité en ce qui concerne la phrase. Un texte n'est pas donc une simple juxtaposition de phrases. Nous pouvons tout simplement dire comme ADAM (2019) rapportant les propos de HJELMSLEV (1971) que le concept de texte n'est pas facile à définir puisque comme le dit cet auteur: « *Parcourir tous les textes existants est naturellement*

⁹Robert, *Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires*, Le Robert-SEJER, 25, avenue Pierre-de-Courbertin, Paris XIII^e, (2005 : 12)

humainement impossible, et serait du reste inutile, puisqu'il doit être tout aussi valable pour des textes qui ne sont pas encore réalisés.»¹⁰

Le texte est simplement l'ensemble des phrases écrites respectant des règles grammaticales et syntaxiques et formant un tout constitué par des paragraphes à travers lesquels la cohérence¹¹ et la cohésion¹² sont garanties. Il est bâti sur un thème ou des thèmes donnés.

1.7. Notion de communication en langue étrangère

Étymologiquement et, selon LE GRAND LAROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE¹³ (1973), le mot communication dérive du verbe communiquer. Ce dernier vient du mot latin *communicare* qui veut dire "mettre en relation" et "faire connaître".

Généralement le concept de communication en pédagogie englobe, selon RAYNAL et RIEUNIER (1997 :76) d'autres domaines notamment la psychologie sociale. D'après ces auteurs : « Le concept de communication inclut également l'immense domaine de la psychologie sociale, dont l'objet est d'étudier les échanges de messages linguistiques ou non linguistiques (images, gestes...) entre individus et groupes ».

Dans son modèle de communication, JAKOBSON (1973) explique que dans une situation de communication l'émetteur utilise un code fixe et partagé via un canal clair pour faire passer un message à un récepteur. Ce message évoque un objet du réel.

Cette conception fait objet de nombreuses critiques de la part d'autres linguistes notamment KERBRAT-ORECCHIONI (1980). Cette linguiste s'oppose à cette conception et pour elle, l'émetteur et le récepteur ne partagent pas toujours un code unique et commun des deux. L'émetteur choisit plutôt une phrase en tenant compte de multiples contraintes telles que le locuteur qui est face à lui, ce qu'il pense que le locuteur connaît, le genre de discours

¹⁰Adam (J-M.), «La notion de texte», in *Encyclopédie Grammaticale du Français*, 2019, P.4, en ligne: <http://encyclogram.fr>.

¹¹La cohérence est une notion plus globale qui rend compte du critère d'acceptabilité des textes (MAINGUENEAU (dir.), 2002 :99). C'est-à-dire que, pour être considéré comme « acceptable », l'agencement des différentes parties d'un texte (la mise en texte de l'information donnée) doit répondre au critère pragmatique/savoirs lexico-encyclopédiques reconnus par les destinataires et spécifiques au domaine de référence.

¹² La cohésion est l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra et inter phrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte. (Ibidem). La cohésion renvoie à la progression du contenu de l'information et au fonctionnement interne du texte.

¹³LE GRAND LAROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE, 17 rue du Montparnasse, Paris-VI^è, 1973, P.816. Tome2

(Conférence, repas en famille, etc.), la discussion des énoncés, etc. L'émetteur peut, néanmoins, utiliser plusieurs codes en même temps gestuels, verbal, paraverbal (tonalité, intonation). De plus, la linéarité du message n'est pas garantie.

Ainsi, le message n'est pas décodé de la même manière. Mais dans une situation classe, tout message peut être considéré comme un énoncé.

Il est donc, par-là, sous-entendu comme une phrase ou une suite de phrase(s) produite(s) dans un contexte bien précis. C'est-à-dire des phrases actualisées. SOUTET (1995 :154) affirme qu'

En tant qu'énoncé, le message est une entité langagière actualisée, c'est-à-dire effectivement produite, insérée dans une situation d'énonciation, par nature singulière ; de cette singularité, liée aux partenaires mis en présence- lesquels apportent une certaine somme d'informations et de croyances totalement ou partiellement communes et aux circonstances spatio-temporelles de l'énonciation, résulte l'unicité de tout énoncé, laquelle implique en toute rigueur, qu'il soit non répétable.

L'exécution d'une tâche suppose une bonne interprétation du message grâce à des facteurs permettant d'interpréter exactement le message.

Les échanges verbaux peuvent plutôt être envisagés sous formes de boucles¹⁴ et de même, le récepteur n'est pas passif. Au même moment où il entend et voit le message, il est déjà actif afin de l'interpréter. Différents signes de sa participation et de sa compréhension sont révélateurs de cette interaction (mouvement de tête, changement de yeux, petits mots de types hum, ok, demande de clarification ou encore interruption au milieu de la phrase pour prendre la parole, etc.).

Selon KERBRAT-ORECCHIONI (1998), les facteurs intervenants dans la communication sont, d'une part, les conditions sociales, les rapports entre les personnes, les objectifs sous-jacents à leurs paroles sont autant d'éléments dont on tient compte lorsqu'on s'adresse à une personne. Concrètement, la variabilité des interactions est en lien étroit avec le statut des interlocuteurs, le type d'événement social, mais également le sujet de conversation qui rassemble les deux personnes. D'autre part, les deux partenaires tiennent compte de leur histoire personnelle pour ajuster leur discours et expliciter certaines informations, etc. Elle

¹⁴Les boucles sont des échanges qui débutent lorsqu'une personne initie et finissent lorsque le thème est épuisé ou qu'un nouveau thème est proposé.

cite d'ailleurs pour opposer la conception chomskyenne du langage, HYMES(1962) qui déclare qu'« *Une communication linguistique se définit non par une compétence communicative qui associe les ressources verbales de cette communauté et les règles d'interaction et de communication*». ¹⁵

Des linguistes comme AUSTIN, SEARLE et bien d'autres conçoivent la parole comme une action. Ainsi, selon ces linguistes, en parlant, nous agissons : nous demandons, nous racontons, nous faisons faire, nous constatons, etc. Certaines de nos intentions sont implicites, d'autres explicites. Nos actes langagiers sont en rapport avec les personnes qui sont face à nous et nos habitudes sont communes de vie.

En classe de langue, ces actes sont perçus comme des ordres de la part de l'enseignant. Dans son ouvrage sur ce point, KERBRAT-ORECHIONI (2009 :19) confirme que « [...] la condition essentielle ou *sine qua non* pour que l'on puisse parler d'ordre sera que le locuteur présente son énonciation comme ayant pour fonction d'amener A (l'auditeur) à exécuter l'acte en question. »

Ici, le locuteur réussit à condition qu'il exerce d'abord son autorité sur l'auditeur, puis qu'il désire vraiment que ce soit réalisé l'acte ordonné. Les deux conditions doivent être réunies. À défaut, l'ordre peut être voué à l'échec.

C'est en se référant sur ces constats que nous pouvons envisager les situations-où les personnes communiquent ensembles-à partir d'un autre point de vue théorique : c'est-à-dire le point de vue des interactions.

1.8. L'interaction verbale en langue étrangère

Outre le changement terminologique, d'autres éléments permettent de prendre connaissance du concept de *l'interaction*. Il convient de revenir sur cette notion afin d'être plus explicite.

Ainsi, dans le cas de l'interaction, nous ne parlerons plus:

-d'émetteur et de récepteur, plutôt, de locuteur et d'allocataire pour signifier la présence active des deux partenaires tout au long de l'échange ;

¹⁵Op. Cit., P.59.

-de message unidirectionnel plutôt, de boucles d'interaction : un locuteur initie, son interlocuteur répond puis renvoie du sens à partager pour continuer à échanger, jusqu'à ce que le thème soit épuisé ou renvoie à un nouveau thème jusqu'à ce que la boucle soit terminée ;

-d'un code unique et partagé mais de codes multiples co-construits durant l'échange, d'indices à saisir dans le contexte social et interpersonnel pour interpréter le sens de l'énoncé ;

-de communication mais, d'interaction pour y introduire l'aspect social et interactif permanent.

Remarquer qu'on parlera du système de communication dès que l'on introduit une interprétation minimale où aucun tour de parole ou de maintien de l'interaction n'est envisageable. Dans une foule de cas, le code de la route illustre ce type de communication. Dans le cas de conversation, d'échange par langage verbal, nous préférons parler d'interaction verbale.

L'interaction verbale est donc saisie comme l'ensemble du cadre de co-construction du sens entre deux personnes qui échangent verbalement.

D'après KERBRAT-ORECCHIONI, les participants partagent des indices qu'ils interprètent pour essayer de se comprendre. Ces indices sont liés à la langue en usage (organisation des mots en phrases) ; à des usages sociaux (règles de politesse, position du corps, possibilité de prendre la parole ou non) ; à des connaissances larges sur le monde (si l'on parle de mer, on peut s'attendre à ce que l'on parle de bateaux, des pêcheurs, etc.) ; aux structures des échanges (on débute un échange de telle manière etc.) ; aux genres(différence entre conversation et un exposé oral, une conférence universitaire ou un meeting politique, etc.) ; à ce que l'on sait de l'interlocuteur, ses habitudes de vie, son vécu avec nous, son degré de connaissance du thème évoqué, et aux interprétations qu'on fait du sens, des intentions de l'autre, etc.

1.9. Le lexique et le vocabulaire dans l'apprentissage du FLE

Ces deux concepts nous intéressent d'autant plus qu'ils constituent des domaines d'où sont puisés les mots ou termes utilisés pour prendre la parole.

GALISSON ETCOSTE (1976) précisent que le couple *lexique* et *vocabulaire* relèvent assez exactement des oppositions langue/parole¹⁶ et langue/discours¹⁷, le lexique renvoyant à la langue et vocabulaire au discours.

D'un côté, le lexique est le trésor de la langue française. Il est donc composé de tous les mots des différents domaines de l'expérience humaine, représentés en langues. De l'autre, le vocabulaire est une réalisation du lexique. Le lexique est donc la somme des vocabulaires utilisés. On désigne par vocabulaires des domaines spécifiques de l'expérience humaine. Cette dernière entendue, par-là, comme par exemple, le vocabulaire de l'école, le vocabulaire de l'armée, etc.

L'opposition entre lexique (réservée à la langue) et vocabulaire (discours) n'est pas toujours faite. Par exemple, le vocabulaire d'un texte, d'un énoncé n'est qu'un échantillon du lexique du locuteur.

Concrètement, le lexique est l'ensemble des unités de langue alors que le vocabulaire est une liste des unités de la parole. Dans ce sens, CLARAC (1972 :24) dit que « Dans *les textes, les mots sont vivants, et dans le dictionnaire, les mots sont morts.* » Le texte présente donc un atout car, selon lui, il permet d'actualiser les mots.

1.10. Qu'est-ce que l'intervention en classe de FLE ?

Généralement, l'intervention telle qu'elle est définie dans le dictionnaire de Larousse est « *action d'intervenir dans une situation quelconque, un débat, une action, etc.* »¹⁸ Cette définition du terme intervention est à prendre en partie comme telle.

Dans le cadre des interactions verbales, c'est la plus grande unité monologuée de l'échange qui peut être initiative, ou réactive, ou les deux à la fois. KERBRAT-ORECCHIONI affirme

¹⁶L'opposition langue/parole est une terminologie de F. de SAUSSURE

¹⁷L'opposition langue/discours relève de la terminologie de G. GUILLAUME

¹⁸Dictionnaire de Larousse (2010 :548)

que les réponses dans ce cas, sont strictes, en apportant une information demandée, et les répliques qui en donnent les commentaires.

Cette unité est en revanche de l'échange produite par un seul et même locuteur, c'est la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. Elle ne doit pas être confondue avec le tour de parole, comme il l'est dans un débat.

Dans ce même sens, THOMSEN (2000 :110) épouse la même idée en disant que « *L'évaluation des énoncés à fonction argumentative ne se fait pas en termes de leurs valeurs de vérité, mais en termes de leur possibilité ou de leur impossibilité à servir une conclusion.* »

Dans ce point de vue, l'intervention s'imprègne de marqueurs argumentatives¹⁹ qui sont nécessaires pour son interprétation.

Selon KERBRAT-ORECCHIONI l'interaction c'est l'acte illocutoire exigeant une demande d'information, mais s'il n'y a aucune réponse le deuxième locuteur ne se trouve pas tenu de répondre. Cela nous conduit au terme « réplique »

1.11. La motivation dans les nouvelles approches

L'approche par les compétences et l'approche actionnelle consiste à faire interagir les apprenants dans les différentes situations de communication à l'aide d'une présentation continue des situations / problèmes. Cette approche consiste, à concevoir toute leçon d'après le principe de CLAPARÈDE qui dit que « *Toute leçon est une réponse à un problème* »²⁰. Les tâches à accomplir relèvent par conséquent de la vie sociale des apprenants. L'enseignant occupe le rôle d'un animateur et de guide et cela oblige l'apprenant à mobiliser ses connaissances cognitives, volitives, etc. pour parvenir à la motivation de ses apprenants et partant stimuler ses apprenants à la prise de la parole dans ces situations problèmes qui vise la résolution de celles-ci. En plus, il y a plus de corrélations hautement significatives entre la variété et la fréquence des stratégies utilisées par les enseignants et des mesures de la motivation. D'ailleurs, les mots de GERMAIN (1998 :95) sont très parlants en ce sens lorsqu'il affirme que « *La motivation de l'apprenant est affectée par toute une série de*

¹⁹À ce sujet consulter l'ouvrage de Christian THOMSEN, *Les stratégies d'argumentation et de politesse dans les conversations d'affaires*, La séquence de requête, Editions scientifiques Européennes, Bruxelles, 2000. P. 51

²⁰OP. Cit., P.48

facteurs externes : les approches pédagogiques, les pratiques d'évaluation, l'interaction avec les pairs, les exigences de l'environnement ou de l'institution ». Ce qui évident est que la prise en compte d'autres éléments influençant la motivation chez l'apprenant sont toujours déterminants.

En classe de français, l'enseignant est, selon ALIBOUACH (1978 :102) amené à faire acquérir les connaissances en abordant le problème de la motivation en deux temps :

Selon cet auteur, sur le plan pratique de l'enseignement, l'enseignant pourra aborder le problème de la motivation selon deux points de vue :

Quels contenus et quelles stratégies pédagogiques faut-il utiliser pour transformer des motivations de contrainte en motivation d'ambition de réussir ou de goût de savoir ? Puis, « Quels contenus et quelles stratégies pédagogiques faut-il utiliser pour entretenir et développer des motivations déjà existantes d'ambitions de réussir ou de goût de savoir ?

En général, du contenu aux stratégies pédagogiques, le travail de l'enseignant est consistant pour motiver ses apprenants du FLE.

1.12. La compétence de l'expression orale en langue étrangère

La définition du concept de compétence par KERBRAT-ORECCHIONI (1998 :29), mais un concept qui avait fait déjà objet de définition chez CHOMSKY, en admettant qu'elle est « *L'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés, conçus en termes d'aptitudes du sujet parlant à produire et à interpréter ces énoncés* » désigne par-là la faculté de produire et d'interpréter des énoncés oraux.

En matière d'enseignement/apprentissage du FLE, l'expression orale occupe une place de choix parmi les quatre compétences²¹ langagières chez l'apprenant. Elle désigne non seulement l'ensemble des moyens verbaux et non verbaux qui doivent être utilisés par un apprenant pour parvenir à établir une communication orale mais encore l'ensemble des aptitudes qui lui permettent de parler une langue d'une manière cohérente et correcte. Le DICTIONNAIRE ENCYCLOPÉDIQUE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (2005) dit à propos que:

²¹Les quatre compétences langagières sont : La compétence de la compréhension écrite, la compétence de la compréhension orale, la compétence de l'expression écrite et la compétence de l'expression orale.

L'expression implique en effet la communication de pensées de connaissances ou de sentiments au moyen d'un langage, qu'il s'agisse de la langue parlée (parlée ou écrite), du corps, ou encore une représentation imagée ou musicale.²².

Il s'agit de la manière de donner un message à un destinataire selon un moyen bien défini.

En conclusion, les notions précédentes qui reviennent dans ce travail guident vers la compréhension du présent travail et sont évoquées pour guider, éclairer, expliquer le lecteur. Ainsi, les notions comme français langue étrangère, interaction verbale, communication en langue étrangère, etc. jugées clés intéresseraient d'une manière d'une autre le destinataire.

²²Op.cit., p.400

CHAPITRE II : ÉVOLUTION DES MÉTHODES DU FLE ET INTERACTIONS VERBALES

Introduction

L'ensemble du présent chapitre fait ressortir un bref survol de l'évolution dans le temps des méthodes de l'enseignement du français ainsi que leurs objectifs. Du point de départ de ces approches vers l'enseignement de l'écrit en classe de FLE, dont le but ultime est de s'interroger sur l'efficacité des stratégies adoptées par les enseignants des langues étrangères, le texte s'apprend et s'enseigne différemment. Il est, de cette sorte, intéressant de revenir à ces approches pour les confronter aux celles utilisées actuellement par les enseignants pour apprendre le FLE. Il s'avèrerait essentiel, par ailleurs, de réfléchir pour l'enseignant qui entend adopter une posture de plus en plus interactive dans son projet didactique du texte pour apprendre le français.

De la diversité des approches à la diversité des textes, l'enseignement du FLE à base d'un texte requiert des capacités intellectuelles, pédagogiques, etc. surtout dans le choix des tâches qui permettront des interactions verbales et, partant, pour l'autonomisation langagière orale des apprenants.

Lorsqu'ils intervenaient dans ce même ordre d'idées, PEYTARD et GENOUVRIER (1970 :11) parlent de la citation comme un aspect d'une des activités pouvant être à l'origine des interactions en les stimulant ainsi à s'exprimer : « *Bien que la citation ne soit pas à classer parmi les exercices de lecture, il faut cependant noter qu'il s'agit d'un exercice orale qui prend son départ dans un texte écrit et qui renforce ce sentiment de l'enseigné que l'on ne parle sa langue, et bien, qu'à partir de l'écriture* ».

Eu égard à ce que précisent ces auteurs, le texte écrit peut donc offrir de multiples occasions de développer le langage oral de l'apprenant en fonction des activités que les enseignants choisissent en classe de langue.

2.1. Évolution des approches d'enseignement du FLE

L'évolution des approches d'enseignement des langues suivant les objectifs depuis le Moyen-Âge jusqu'à l'époque moderne. Cette évolution, qui trouve sa raison d'être, d'abord dans l'innovation ensuite, elle est au cœur de la remédiation des problèmes constatés dans

l'enseignement/apprentissage de cette langue. Bref, elle fait aujourd'hui objet de certaines questions des didacticiens des langues étrangères. Il importe de passer en revue, de manière synthétique, ce cheminement pour non seulement appréhender le contexte actuel, mais aussi pour appréhender l'enseignement du FLE, l'objectif étant de communiquer dans une langue non maternelle.

Chaque nouvelle méthode apparaît non seulement comme une innovation selon les besoins, mais aussi comme une réponse en réaction contre les défis révélés dans la méthode précédente. En effet, les besoins du langage peuvent être de différents domaines. Ils peuvent être d'ordre grammatical, lexical, etc. Bref, la nouvelle approche remédie aux lacunes de l'ancienne dans l'apprentissage du FLE.

2.2. Les méthodes de l'enseignement du FLE

L'appellation méthodes traditionnelles et méthodes modernes (méthodes actives) se fondent sur le fait que les premières ne mettent pas l'apprenant au centre de son apprentissage tandis que les secondes mettent celui-ci au centre de son apprentissage. Dans la méthodologie traditionnelle, la langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ. C'est un enseignement du modèle transmissif. En revanche, dans les méthodes modernes, la motivation de l'apprenant est en lien avec le contexte, avec la culture de celui-ci. Pour l'enseignant il faut mettre l'apprenant au centre de ses intérêts en tenant compte de sa culture et de ses centres d'intérêt.

En effet, ce qui fait l'affaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, c'est une bonne motivation, faute de quoi on ne peut aboutir à rien. C'est donc important de passer en revue ce cheminement vers les méthodes modernes qui trouvent ici une attention particulière.

2.2.1. Les méthodes indirectes

Avant le 15^e siècle, en France, le français est enseigné à travers un manuel de langue comme support exclusivement avec l'écrit. Avec la traduction, on enseigne le français à l'aide d'une autre langue, le Latin. C'est la primauté de la langue rimée comme dans les poèmes traduits le plus souvent en latin qui était, jusque-là, la langue d'enseignement jusqu'à la fin 15^e siècle. Le

français n'est pas considéré comme une langue au vrai sens du terme. C'est pendant le 15^e siècle que le français, désormais langue vulgaire, est perçue comme une vraie langue suscitant ainsi l'intérêt méthodologique d'enseignement pour bien apprendre le FLE.

2.2.2. Les méthodes SGAV et les méthodes audio-visuelles²³

Les années 1900-1950 consacrent l'apprentissage effectif de la langue française. En effet, avec l'enseignement de masse en France et de scolarisation en Afrique de cette époque, bien que le latin restât d'une importance capitale dans l'enseignement/apprentissage, désormais l'idée géniale est d'apprendre la langue dans cette même langue à l'aide des méthodes directes. RABERIOUX (Janvier 1995 :13), à propos de ce changement s'exprime en ces mots :

Ainsi produire une nouvelle méthode, c'est répondre à un besoin identifié, celui des apprenants et/ou celui des enseignants. En même temps c'est introduire plus d'innovation, c'est vouloir faire quelque chose d'autre, de différent même si ce n'est pas un renouvellement méthodologique complet à chaque fois.

L'horizon du siècle aura donc le mérite d'une ébauche des méthodes sociolinguistiques raisonnées et le début des approches directes nées du souci d'enseigner le français en français. On enseigne le parler du quotidien avec désormais la primauté sur l'oral car avant c'était la primauté sur l'écrit. WACHS(2020) explique en effet que « *La priorité est donnée à la langue parlée par une méthode révolutionnaire pour l'époque: écouter et regarder des dialogues filmés.* »²⁴ Néanmoins ces dialogues pouvaient s'écarter du naturel et ne pas reprendre le vécu de l'apprenant.

2.2.3. Les méthodes actives directes

Dans les années soixante, avec la décolonisation, le vif désir de garder le français langue étrangère dans les colonies comme outil de communication amène les natifs de cette langue à la réflexion d'autres perspectives. Il faut donc diffuser les méthodes d'enseignement dans ces colonies. Pour bien parler le français, l'acquisition d'automatismes s'est faite par la méthode dite de « behaviorisme²⁵ » avec un accent particulier mis sur l'oral. L'acquisition de la

²³<https://www.languefr.net/2017/07/didactique-des-textes-litteraire.html>.

²⁴Op. Cit., P.189.

²⁵Dans le « behaviorisme » l'acquisition des automatismes de la langue étrangère, dans le cas du français, est une méthode de répétition des termes, ou des phrases pour apprendre la langue étrangère. Par exemple, on fait faire répéter à l'apprenant des courtes phrases pour qu'il distingue le genre féminin du masculin ou qu'il

prononciation ou du lexique est prioritaire. C'est à la fin de ce courant que naquirent les méthodes dites directes actives avec le souci de communiquer. La primauté étant accordée à la grammaire et aux pratiques de la langue non seulement dans les colonies, mais aussi pendant les deux Guerres. Ces méthodes ont été mises en avant dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le cadre de conquête effective des sociétés et cultures.

2.3. Vers la didactique du FLE et les méthodes modernes

Des approches dites modernes ont donc pris le relais sans pour autant rejeter les apports des anciennes. Elles ont leur place en ce sens qu'elles tiennent en compte de la diversité culturelle, de la place de l'apprenant de la langue, du contexte socio-économique et du contexte sociolinguistique et technologique dans son évolution, etc. Ce sont des méthodes centrées sur l'apprenant dans sa diversité.

2.3.1. L'approche communicative

Les années 1980-1990 s'ouvrent sur une nouvelle innovation. La compétence communicative se dresse au-delà de la simple compétence linguistique. Ainsi, l'acte de la parole remplace celle de la phrase. L'oral a la primauté sur l'écrit : l'apprentissage s'appuie sur les besoins de l'apprenant, donc la communication etc. S'inscrivant dans les méthodes audio-orales fonctionnelles et notionnelles, cette approche, sur le plan de la forme, pour rénover le français langue étrangère, des méthodes audio-orales d'enseignement se sont caractérisées par des aspects divers de la traduction²⁶, de la notion et de l'aspect fonctionnel langagier.

Avec cette approche, la primauté de l'apprentissage de la langue est au cœur de la communication. L'objectif étant de communiquer en français, le dictionnaire joue ainsi un rôle essentiel au niveau de la découverte du lexique ou du vocabulaire. Cependant, comme le dit WACHS (2020) cette approche se heurte actuellement un défi majeur de manque de manuel conçu cette fin :

maîtrise le lexique et l'utilise dans sa communication quotidienne. EX : Jean mange la patate douce/il mange la patate douce, etc.

²⁶Les méthodes indirectes avec la traduction en une autre langue pour enseigner la langue étrangère ou langue cible avec un public ciblé. Dans ces méthodes, on retient trois aspects : 1. Les méthodes ciblées pour un objectif donné, 2. Les méthodes indirectes, 3. Les méthodes intellectuelles.

Si l'objectif principal de l'approche communicative est de permettre à l'apprenant de communiquer dans des situations de la vie quotidienne, les manuels n'offrent rien de précis en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la prononciation de façon communicative.²⁷

La problématique n'est pas donc moins négligeable et elle constitue un obstacle à cet apprentissage du FLE.

2.3.2. La perspective actionnelle du CECRL²⁸

Le 19^{ème} siècle s'inscrit dans le prolongement des méthodes précédentes. L'apprentissage du français est basé sur la notion de « tâche », l'apprenant devant arriver à réaliser des tâches communicatives en interaction avec les autres locuteurs, en fonction de ses besoins et du contexte socioculturel du moment.

Dans cette nouvelle orientation le CECRL (2001 :15) propose une vision de la communication comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social en précisant que :

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Le même cadre ajoute conditionnellement que : « *Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seul donnent leur pleine signification* ».

L'objectif étant donc de garder la langue française avec sa première fonction, celle de communiquer et la rendre vivante dans les pays autres que la France surtout en Afrique.

En conclusion, ces approches de l'enseignement du français se sont succédé sur base de deux objectifs principaux : l'innovation dans l'enseignement de la langue française et la remédiation aux défis enregistrés dans les méthodes précédentes. Les objectifs de variation de ces approches ont eux aussi évolués compte tenu de la dynamique des besoins et du contexte du moment mais aussi du changement des moyens, des matériels, des méthodes, des techniques, etc.

²⁷Op. Cit., P.189

²⁸Le Cadre Européen Commun de Référence définit la « tâche » dans le cadre de l'approche actionnelle comme étant toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

Cependant, les méthodes précédentes n'ont pas disparu complètement. Le latin jadis utilisé pour enseigner le français illustre ce phénomène. Actuellement, l'enseignement du français langue étrangère suppose le recours dans d'autres langues en interaction.

Au Burundi, selon MAURER (26-27 mars 2015 :33), la politique linguistique tend à situer le locuteur dans le bi-plurilinguisme²⁹ scolaire. Il assure qu' :

En outre, la réussite d'une telle innovation pédagogique impose son accompagnement scientifique qui permettra de mieux appréhender les aspects sociolinguistiques, psychologiques, psychologiques, interculturels et didactiques de ce bi-plurilinguisme scolaire auquel les enseignants burundais sont initiés pour la première fois.

Ainsi, pour accompagner la dynamique des échanges dans un contexte de mondialisation, en plus du Kirundi, du Français et de l'Anglais privilégiés à l'école, l'autre langue, le Kiswahili, font objet des programmes à enseigner à l'école. Il en découle que pour enseigner le FLE à un apprenant dont la langue maternelle et le kiswahili, l'enseignant aura besoin de recourir à la langue de l'enfant.

Dans ce domaine, les enjeux pédagogiques et didactiques par rapport à l'apprentissage du français sont remarquables et méritent ici leur attention.

2.4. Les fonctions de l'interaction verbale en classe

Les interactions verbales en classe de la langue étrangère sont rendues possibles par les deux partenaires de l'enseignement/apprentissage. Leur responsabilité est constituée de la volonté et de la motivation qui leur animent et, par-là, ils aboutissent souvent à la réussite de l'appropriation du FLE. Il est donc important de Co-construire leur relation, qui les rapproche et les incite à la maîtrise des compétences langagières orales et ainsi, sans pour autant s'écarter de la libre volonté de s'exprimer en classe de langues. Nous les décrivons ici dessus :

²⁹Le bi-plurilinguisme est un état du locuteur de communiquer, en plus de deux langues, en d'autres langues de son environnement. Par exemple, au Burundi on parle d'une part, en Kirundi et en Français mais aussi le Kiswahili, l'Anglais, etc. de l'autre.

Voir aussi MAURER B. (26-27 mars 2015 université Paul-Valéry), *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans des approches bi-multilingues*, Montpellier, France. P.33.

2.4.1. Les fonctions de l'interaction verbale

On entend, par les fonctions de l'interaction verbale, les rôles qu'elle joue dans la vie sociale, dans les rapports entre les individus, etc. Alors l'interaction verbale permet de relever plusieurs fonctions. Parmi ces fonctions nous citons celles qui ont été soulevées et résumées par VION. (1992) en ces quatre points ci-dessous.

a) La construction du sens : Cette première fonction concerne la production du sens lors de l'interaction où chacun des partenaires participe à la construction de ce sens concernant une thématique précise, suivant un registre des éléments signifiés pour arriver à établir un discours cohérent et significatif, qui peut leur permettre de se comprendre.

Dans le cas du texte en langue étrangère, selon DESMONS (2005), « *La construction du sens relève de l'activité langagière qui consiste en la perception du texte, en l'interprétation du texte, et en les stratégies de lecture* ».

b) La construction de la relation sociale entre les partenaires : Dans une situation d'interaction verbale, chacun des sujets parlants a une position sociale par rapport aux autres. Ce positionnement détermine les différents rôles assumés aux participants au cours du déroulement de cet échange verbal.

La position sociale attribuée à l'enseignant diffère de celle des apprenants. Leurs rôles ne sont pas les mêmes. C'est la relation entre les deux partenaires qui fait que le contenu s'enseigne et s'apprenne effectivement.

c) La construction des images identitaires : D'une manière ou d'une autre, la communication permet de construire des images identitaires de sortes que l'interaction verbale contribue à la construction du sujet et de sa personnalité.

Dans la situation d'enseignement/apprentissage, la construction des images identitaires se réalise lorsque l'enseignant entreprend des sujets culturels permettant aux apprenants de se positionner en tissant un soi social.

Cela se fait à travers les activités de classe qui se basent sur des fondements socioculturels. À titre d'exemple, les textes qui mettent en scène des personnages ayant des rôles sociaux différents comme dans le théâtre remplissent cette fonction.

d) La gestion des formes discursives : il s'agit de la co-construction des formes discursives par les participants en interaction verbale.

Dans une situation d'enseignement/apprentissage du FLE, cette fonction se manifeste lorsque l'apprenant interagit avec son enseignant pour que les deux arrivent ensemble à produire des énoncés significatifs permettant la réussite de l'interaction verbale en classe de FLE, à travers l'atteinte des objectifs que l'enseignant s'est fixés.

En effet, nous pouvons résumer ces fonctions en citant VION (1992 :96) ; « *La communication conduit les sujets à produire du sens, des relations sociales et des images identitaires par la construction conjointe de formes linguistiques* ». Ces sujets parviennent à construire le sens et s'imitent dans la production des discours ou des énoncés.

2.4.2. Les composantes de l'interaction verbale

Il y a plusieurs constituants de l'interaction verbale en classe de FLE.

Selon KERBRAT-ORECCHIONI nous retenons les trois suivants :

Le contexte : le contexte du discours dont les propriétés ont un impact sur la production des énoncés. Ses ingrédients sont :

Setting³⁰ qui est le cadre spatio-temporel ou encore le temps et le site. Le cadre spatial où se déroule un événement est dynamique. Il peut être un lieu public ou privé. Le cadre temporel est en lien avec le temps imparti ou destiné à l'interaction.

Le cadre participatif qui se rapporte au nombre des partenaires et leurs statuts interlocutoires. La volonté de GOFFMAN de reconsidérer ce cadre tient du fait que l'ancien schéma de communication binaire de Jakobson ne tient pas compte de ce cadre.

Le but : Cette constituante revêt une propriété essentielle. Elle permet de préciser le lieu et les interactants.

On y distingue deux buts : les buts globaux de l'interaction notamment l'exécution de la tâche et les buts minimaux plus ponctuels notamment le fait de faire comprendre séparément le partenaire lors de l'interaction verbale.

³⁰Lire aussi l'œuvre de Philippe Liria et Lucile Lacan, *Approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Éditions maisons des langues, Paris, (Juin 2003, p. 41)

Le nombre et le statut des partenaires : toute situation interactive verbale implique un nombre des participants dotés des caractéristiques physiques (âges, sexe...), intellectuelles, sociologiques, professionnelles, etc. Ces participants sont, selon LIRIA et LACAN (Juin 2003) « *Tous les participants, qu'ils prennent ou non part active à l'échange caractéristique au point de vue socio-culturel, psychologique.* »

2.4.3. Les caractéristiques des interactions verbales en classe de FLE

Le champ des interactions verbales qui sont relatives à notre thème de recherche est à rechercher dans une situation d'enseignement-apprentissage. L'interaction verbale se passe entre l'enseignant/apprenant ou entre apprenant/apprenant.

Bref, l'interaction verbale en tant que phénomène s'exerce entre deux interlocuteurs, l'enseignant et les apprenants. Elle se caractérise d'abord par :

La coprésence de sujets parlants lorsqu'ils se mettent en interaction, qui leur permet de se comprendre mutuellement à l'aide des éléments verbaux et non verbaux (mimique, geste, regard, etc.). Elle leur permet aussi de s'influencer réciproquement à travers leurs comportements.

Elle se caractérise aussi par la cogestion du processus interactif des sujets en interaction, donc les deux partenaires de l'interaction sont responsables du bon déroulement d'un échange.

Néanmoins, si un des partenaires n'arrive pas à interpréter le comportement de l'autre, et incapable de comprendre le sens du message qui lui est adressé, l'interaction est vouée à l'échec. C'est pourquoi : les partenaires doivent agir d'une manière sensée, raisonnable et compréhensible.

Une autre caractéristique de l'interaction en classe de FLE est l'observation de certains principes pour son accomplissement. Le principe de coopération en situation d'échange verbal dans laquelle l'échange repose sur une gestion collaborative est ici un exemple.

2.4.4. Catégories des interactions verbales et leurs fonctions

On distingue deux catégories d'interactions verbales en fonction de leurs rôles dans l'enseignement/apprentissage en classe de FLE.

L'ensemble des interactions verbales symétriques et celui des interactions verbales asymétriques. Dans la première catégorie, on y classe la conversation, la discussion, le débat et la dispute, le dialogue et la discussion tandis que l'interaction asymétrique appelée aussi complémentaire est constituée par la consultation, l'enquête, l'entretien, la transaction, l'interview). Nous reviendrons sur quelques éléments dans le troisième chapitre.

Il y a aussi d'autres éléments qui participent à la caractérisation, tel que, la coopération en opposant celle-ci à la compétition comme dans la dispute, et la finalisation qui veut dire que certains types d'interaction ont des buts bien déterminés mais d'autres n'en ont pas.

C'est la situation de communication qui détermine le type d'interaction. À ce sujet, GOFFMAN l'explique en distinguant les interactions suivant leurs situations sociales.

D'après ce linguiste, les interactions sans objet se déroulent dans la rue et les interactions centrées qui ont une finalité précise se déroulent souvent dans un lieu institutionnel, dans une école par exemple. En ce niveau, VION (1992 :124) précise que :« *Dans une relation complémentaire, il y a deux positions différentes possibles. L'un des partenaires occupe une position qui a été désignée comme supérieure, première ou "haute" (one-up), et la position correspondante dite inférieure, seconde ou "basse" (one-down) [...].* »

Chacun de ces types à ses propres règles et caractéristiques.

En classe, les interactions, comme toutes les interactions institutionnelles, se caractérisent par un but déterminé, un cadre spatio-temporel, un objet d'étude, et des interlocuteurs en coopération.

Mais, il y a certaines spécificités concernant la nature de la relation entre les pôles de la communication. Elle peut être verticale ou horizontale, soit un enseignant vs un (des) apprenant(s), ou ce qu'on appelle relation asymétrique dans le cas où il y a une inégalité entre les participants. Cela permet à l'enseignant de venir en aide à l'élève en difficulté.

Comme le souligne MALUTAN (2011 :12), « *Les résultats de l'activité d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère sont obtenus par le professeur toujours à travers et au moyen de l'interaction qui lui offre, lors de l'évaluation, un feed-back de son activité* ».

Dans une situation d'enseignement/apprentissage de FLE, on en déduit qu'il y a deux sortes d'interaction verbale, celle dite complémentaire qui se caractérise par un rapport hiérarchique et celle entre les pairs c'est-à-dire entre les apprenants analogues dans le système de tutorat où le tuteur est en position du guidé mais pour bien réussir son travail. Ils ne se distinguent que du fait que le guidé n'a pas les mêmes compétences que celles du tuteur.

En bref, l'évolution des approches d'enseignement de la langue a été l'occasion de prendre conscience des enjeux de l'apprentissage de la langue étrangère. Les méthodes varient suivant la dynamique de la didactique des langues mais aussi suivant le temps. Ces éléments influencent, par ailleurs, les conditions d'apprentissages des langues étrangères en général et du français en particulier.

En plus des fonctions de l'interaction verbale dans l'enseignement de la langue, on a aussi montré que les types d'interactions se catégorisent en deux domaines différents selon leur rôle et des statuts des partenaires qui en sont membres. Ainsi, le chapitre suivant fait ressortir les effets interactifs. Il expose sur l'impact de la communication orale en classe par le biais de certains de ses aspects manifestes à partir d'un texte en classe.

CHAPITRE III : LE RÔLE DE L'INTERACTION VERBALE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE À BASE D'UN TEXTE

Introduction

La lecture du texte et sa compréhension est primordiale dans le développement des compétences langagières. Comme le dit YAHIA FANGARI (2020 :124) : « *La lecture est la nourriture de l'esprit et de l'âme. C'est à travers la lecture qu'on peut reconnaître les cultures des autres pays.* » Elle permet d'acquérir de nouvelles informations, d'acquérir des connaissances, d'enrichir le bagage linguistique, par conséquent, lire est une exigence la plus importante de la vie humaine.

La prise de la parole en classe par les apprenants peut naître de l'écrit et relève en grande partie de la volonté de l'enseignant qui peut l'initier en apprenant le FLE. Elle est pour, les acteurs, la source de l'expérience qui leur permet de s'affirmer afin de reconnaître la diversité. Les échanges dans l'apprentissage de la langue ne sont pas sans empreinte. La pratique de l'oral ne reste pas sans effets sur l'individu. Avant d'expliquer l'importance de ces interactions verbales, nous passons en revue ces effets.

3.1. Le développement de la confiance en soi

Quand l'apprenant se met aux prises de sa crainte, il développe un esprit de recherche. De plus, l'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend incessamment, mais celui-ci n'est pas le seul. RAYNAL et RIEUNIER (2005 :32) affirment que « *Tous les efforts de l'animateur tendent vers un seul but : faire produire des participants* »³¹. Cet apprentissage fournit des idées qui l'aideront à surmonter le trac et permet l'assurance des propos. L'habitude d'échanger avec l'autre accumule des expériences. Cela ne signifie pas que pour autant le centrage de l'apprenant est un moyen en soi. L'enfant est bien au centre de son apprentissage mais il ne s'y est pas mis.

³¹Op. Cit., P.32.

3.2. Le développement du sens de communication et du lexique

La lecture d'un texte suscite un besoin de comprendre le contenu de ce texte. Tous ceux qui lisent avec intérêt d'apprendre ont la tradition de chercher à connaître l'explication des mots difficiles ou nouveaux. Cet apprentissage du français donne à l'excellence dans le maniement de la langue. Il évite à l'interlocuteur de ne pas communiquer de façon anarchique et aléatoire.

Ainsi, partir de l'écrit, pour l'apprenant aide efficacement à prendre la parole en utilisant des mots nouveaux ou des expressions qu'il intériorise. CHANNELL (1973 :187) nous rejoint en ces mots : « *C'est en parlant, en écrivant, en lisant, en écoutant le maître et ses camarades qui parlent et ceux qui lisent que l'enfant s'imprègne du lexique et de la structure de la langue.* »

La construction du sens développé à partir l'écrit accumule des expressions langagières qui appuient les sujets dans leurs interventions. En ne requérant souvent pas de la maîtrise de la syntaxe ou de la grammaire, ces expressions ont pourtant le pouvoir de faire comprendre et de valider les arguments de l'interlocuteur. Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation nous rejoint en ces termes : « *L'utilisation, en pédagogie, du terme "expression" est indissociablement liée à l'histoire des pédagogies nouvelles. Associée aux adjectifs libre ou personnelle, l'expression se veut celle d'un individu obéissant à ses besoins dans le cadre d'une pédagogie centrée sur le sujet* »³².

Ici, l'on souligne que ces expressions devraient être considérées comme telles pour ne faire attention qu'à la correction spontanée du langage et non de l'évaluation.

3.3. L'acquisition des attitudes communicatives orales

La parole véhicule un message langagier mais aussi elle s'accompagne souvent des gestes ou des mimiques. Le comportement paralinguistique lié aux interactions en classe est inhérent au savoir-faire, savoir être et savoir agir. Par ses réactions et ses attitudes, le communicateur rend les interlocuteurs plus attentifs à sa parole et ainsi suscite en eux le besoin de réagir. Il peut s'agir de la hausse du ton, de la reformulation, ou d'autres gestes accompagnant la parole. Ce qui rend difficile le travail de l'enseignant dans l'évaluation et l'appréciation de tous ces éléments qu'implique la parole.

³²Op.cit., p.400

En effet, Certains enseignants prennent souvent les interactions verbales en classe pour des passe-temps puisqu'ils ne sauraient les évaluer en termes de qualité ou de quantité. Mais, comme le disent GROSSMAN et alii (2005 :264) cet argument est mis en avant pour rejeter la pratique de l'oral en classe à un plus tard qui ne vient jamais. D'ailleurs en outre, qu' :« *On peut rétorquer que cette démarche exige du temps et que l'oral est difficilement évaluable [...] »*. « *Toutefois, si parler nécessite une compétence lexicale développée, alors il est plus qu'urgent de prendre du temps en classe pour travailler le lexique et l'oral* » ajoutent-ils. Donc, il est clair qu'en considérant le statut du français, son enseignement veut que l'on évalue progressivement les tâches.

Cependant, il n'est pas rare que ces attitudes se transforment en des blocages des intentions de la parole. Les traits émotionnels, le verbal et le gestuel peuvent rendre la communication plus complexe. Il en est ainsi lorsque l'interlocuteur emploie de nombreuses reformulations souvent très élaborées plutôt que de parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, ce qui lui confère la fluidité pendant l'échange.

3.4. L'ouverture à la culture de l'autre et la tolérance

Si l'apprenant s'identifie soi-même, il devient plus aisé d'identifier l'autre et à plus forte raison lorsque l'autre est réciproque en recevant les représentations et conventions de l'autre. ZARATE (1986 :62) admet que « *La classe de langue peut être définie comme le lieu où les représentations de la culture nationale étrangère sont mises à jour, analysées, objectivées* ».

Quand l'apprenant prend conscience de soi, il peut faire face à de nombreux défis. Le monde moderne nous impose de mieux prendre conscience de nos propres spécificités, ce qui permet de minimiser les clivages et sources de l'incompréhension. En ce niveau, GOFFMAN (1974) cité par CUQ (2003 :134) considère :

La vie sociale est une scène sur laquelle chacun interprète différents rôles correspondant à la pluralité des images possibles du moi. Ces images constituent le bien le plus précieux de l'individu qui s'efforce de ne pas perdre la face autant que de ne pas la faire perdre à autrui. L'interaction est vue comme un lieu ouvert de construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux ».

Par ce point de vue, GOFFMAN nuance l'appréhension étroite de l'interaction verbale directe entre les individus, de l'appréhension de l'interaction sociale.

3.5. Le développement de la compétence de la production orale

Pour acquérir la compétence de communication orale, il faut envisager l'acquisition de quatre compétences langagières: la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne se concentre pas seulement sur une de ces compétences. Néanmoins, tout comme dans l'acquisition de la langue maternelle, l'oral précède l'écrit et, par sa dimension sociale, il est placé au cœur des situations de communication quotidienne. .

Or, c'est à base de la compétence de l'expression orale que l'on développe la compétence de la compréhension orale et inversement. CUQ et GRUCA (2005 :183) s'expriment en ces mots : « *Ces deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel [...] l'apprentissage de l'une sert de développement à l'autre* ». Le texte se perçoit comme une occasion, dans ce cas, pour l'enseignant du français, de développer des compétences langagières orales chez les apprenants. Il est, bref, un facteur essentiel, pour l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère.

Cette compétence est développée en étroite relation avec la compétence de la compréhension orale. Celle-ci est, elle aussi, en étroite relation avec l'objet écrit dans le cas des interactions verbales à base d'un texte en classe de langue. RAYNAL et RIEUNIER(2005: 198) le rappellent en évoquant que «*Dans la psycholinguistique de Chomsky, la compétence est la capacité, pour un individu, d'émettre et de comprendre des phrases nouvelles*». L'apprenant est donc amené à développer cette compétence par la production des énoncés dans cette situation d'apprentissage du FLE.

3.6. Le développement de la compétence de la compréhension orale

D'une façon générale et en approche communicative, l'on commence nécessairement par comprendre avant de produire. Une situation d'écouter en situation réelles devient une situation de lire en situation enseignement/apprentissage du FLE à base du texte.

En effet, l'apprenant interlocuteur est amené à repérer des informations dans et autour du texte. À ce sens, YAHIA FANGARI (2020 :124) nous l'explique:

Dans ce cadre, la compréhension en lecture est un élément nécessaire du processus de lecture. Elle est l'axe principale de ce processus parce qu'une lecture sans compréhension n'a pas de valeur. De plus, elle aide le lecteur à acquérir les connaissances, la réflexion, la personnalité du lecteur et à développer la vie humaine.

C'est ainsi que la compréhension écrite met en avant l'explication de la situation de communication. Elle se fait à l'aide des questions, d'abord pour la compréhension du texte comme par exemple : d'où émane le texte ? la réflexion sur le paratexte (que montre la photo qui accompagne le texte ? qu'indique(nt) le/les mot(s) en gras ? les procédés d'anticipation (en lisant le chapeau quelles sont les parties attendues dans le texte ?), quel est le thème du texte, etc. puis, par la manipulation intellectuelle et personnelle par le lecteur de l'objet écrit, (c'est-à-dire le retour en arrière, insistance sur un passage, balayage rapide, recherche d'un mot inconnu dans un dictionnaire).

3.7. La méthode interactive d'enseignement/apprentissage du FLE à base du texte

Les stratégies de questionnement sont des outils fort pertinents pour l'enseignement de la compréhension en lecture. Le type d'activité pour l'enseignant consiste à mener un dialogue sur le texte que les apprenants viennent de lire silencieusement. Cette méthode présente plusieurs avantages. Selon GIASSON (2007 :236-237) :« *L'originalité de cette technique réside dans le fait que tous les participants partagent les mêmes objectifs et que chacun assume à son tour le rôle de l'enseignant.* » Dans ce genre d'apprentissage du français, ce sont les objectifs communs qui guident la lecture du texte.

Il s'agit, pour cette auteure, dans un premier temps, de faire des prédictions c'est-à-dire à anticiper sur ce qui viendra ensuite. À leur tour, les apprenants activent leurs connaissances antérieures sur des faits, des événements que l'on a vécus et qui pourraient être décrits dans la suite du texte. Ainsi les apprenants ont désormais un objectif pour poursuivre la lecture.

D'après ce même écrivain, dans un deuxième temps, si l'apprenant pose une question de niveau très bas pour la compréhension du texte, l'enseignant pose des questions de niveau très élevé pour aider l'apprenant à comprendre le texte. De cette manière, l'apprenant découvre non seulement ce qui fait l'essentiel d'une bonne question mais aussi ce que parle le texte.

La troisième étape consiste à donner le résumé du texte pour intégrer l'information qu'il fournit aux lecteurs. Ce sont les apprenants qui réussissent conjointement à relever les éléments les plus importants de chacun des paragraphes du texte.

La dernière étape consiste clarifier le texte pour que les apprenants portent attention à ce qui peut bloquer leur compréhension.

C'est au moyen des questions que l'enseignant amène les apprenants à interagir et à participer activement à leur compréhension du texte. Ainsi, il fait marcher leurs méninges afin qu'ils apprennent une bonne dose de vocabulaire et cela peut leur obliger de s'acharner pour comprendre parfaitement, par exemple, les subtilités de la grammaire et de la conjugaison. Par une pratique régulière de cet apprentissage, ils arrivent à travailler minutieusement sur leur concentration, et ce, pour n'importe quel aspect de leur vie quotidienne.

De cet auteur, nous retenons qu'elle nous fait découvrir un extrait modèle d'un dialogue entre un enseignant et un groupe de très jeunes lecteurs qu'elle tire de PALINSCAR et de BROWN (1986) que nous reportons ici-bas.

Élève 1 : Ma question est la suivante : De quoi a besoin le plongeur sous-marin pour aller sous l'eau ?

Élève 2 : D'une montre.

Élève 3 : De palmes.

Élève 4 : D'une ceinture.

Enseignant : Ce sont toutes de bonnes réponses.

Enseignant : Bon travail ! J'ai une question moi aussi. Pourquoi le plongeur sous-marin porte-t-il une ceinture ? Qu'a-t-elle de si particulier ?

Élève 3 : C'est une ceinture lourde, elle l'empêche de toujours remonter à la surface.

Enseignant : Très bien.

Élève 1 : Voici mon résumé maintenant : Dans ce paragraphe, on parle de ce dont le plongeur sous-marin a besoin pour aller sous l'eau.

Élève 5 : Et on dit aussi pourquoi il a besoin de ces choses

*Élève 3 : Je pense qu'on devrait expliquer le mot **attirail**.*

Élève 6 : Ce sont les choses spéciales dont le plongeur a besoin.

*Enseignant : Dans ce texte, **attirail** veut dire **équipement**, l'équipement rend le travail plus facile pour le plongeur sous-marin.*

Élève 1 : Je pense que je n'ai pas de prédictions à faire.

Enseignant : Dans le texte, on nous dit que le plongeur sous-marin rencontre des créatures étranges et merveilleuses au cours de son travail. Je prévois que la suite du texte

parlera de ces créatures étranges. Connaissez-vous des créatures étranges qui vivent dans l'océan ?

Élève 6 : Des pieuvres.

Élève 3 : Des baleines ?

Élève 5 : Des requins !

Enseignant : Voyons la suite. Qui sera notre professeur maintenant ? »

Cependant, il n'est pas dit que le choix de cette méthode reflète nécessairement une dimension fonctionnelle et pragmatique pour tous les textes. Dans une classe, le choix d'un texte convenable reste primordial. Dans cette méthode, on s'attendait à une question de l'enseignant à l'endroit de ses apprenants mais en réalité c'est la première question pose l'élève 1 au début de cette interaction. Ici, l'enseignant a un rôle d'animateur.

3.8. Les activités interactives en classe du FLE

Il existe plusieurs activités impliquant l'apprenant dans une situation interactive. Ce sont des activités qui visent à amener l'apprenant à s'exprimer oralement et contribuent aussi à développer la compétence de la production orale chez l'apprenant.

Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation(2005) « *Dans le domaine du langage, l'expression est parfois opposée à la compréhension, ces deux aspects représentant deux versants complémentaires de la maîtrise de la langue* ». ³³

Ces activités interactives permettent non seulement de développer, chez l'apprenant, l'expression orale mais aussi la compréhension orale.

3.8.1. La conversation

La conversation entendue dans le sens d'échanger des informations entre deux individus ou encore entre plusieurs personnes sur un thème donné est une forme en vogue dans la communication. Elle permet à des personnes de faire prendre connaissance d'un sujet évoqué.

³³ Op.cit., p.400.

3.8.2. L'entretien

Selon LA ROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE(1973),³⁴ le mot entretien désigne une conversation suivie. Il est une forme de conversation se déroulant entre deux ou plusieurs personnes de statut différent. Le langage utilisé par l'un des participants et le ton dépendent énormément non seulement du sujet ou du thème abordé, mais aussi des statuts des intervenants. On peut évoquer par exemple l'entretien entre le patient et un médecin.

3.8.3. L'interview

C'est une forme d'entretien qui vise à investiguer, ou simplement à interroger une personne sur sa vie, sur ses opinions, sur ses croyances, etc.

Parmi les activités interactives verbales figurent également :

Les jeux de rôles qui sont des activités méditées d'avance. Ce sont des jeux de rôle de simulation ayant pour rôle de développer l'expression orale à travers le réemploi du vocabulaire, des temps, des pronoms, des adjectifs, etc.

Exemples illustratifs de jeux de rôle :

Dans une famille, la sœur aînée fiancée d'un blanc à l'étranger veut aller lui rendre visite en Europe. Le père de la fille n'est pas d'accord avec la fille. L'aînée explique son père pour lui ramener à la raison.

Tu as un camarade qui est trop gros. Tu lui expliques comment devenir moins gros en faisant du sport.

Décrire une personne dans son état physique, psychologique, etc.

La saynète qui est une petite scénarisation le plus souvent jouée avec gaité par deux ou plusieurs acteurs. Elle est le plus souvent synonyme du mot d'origine anglaise *sketch*.

La pièce de théâtre qui est une œuvre jouée par plusieurs acteurs. En classe de langue, les apprenants forment des groupes et chacun des groupes ainsi formés présente sa pièce théâtrale. Ce qui développe le sens des gestes. CUQ (2003 :116) s'exprimant sur le rôle des gestes dans une pièce de théâtre déclare que : « *Le geste est un outil de choix pour une prise de conscience des différences culturelles, puisqu'il a été façonné à partir de comportement singulier [...]* ».

³⁴LA ROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE, 17 rue du Montparnasse, Paris-VI^e P.651.

Ici, CUQ veut signifier que la pièce de théâtre, puisque tout le corps s'y investit, est un moment important pour mettre en valeur la culture de la langue étrangère et de celle des apprenants. En effet, les gestes sont marqués culturellement.

3.8.4. Les dialogues

Ces dialogues sont de deux sortes :

3.8.4.1. Le débat

Selon le GRAND LAROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE³⁵ (1973), le mot débat désigne une discussion d'une question, de manière suivie par deux ou plusieurs interlocuteurs. Un débat est un échange de points de vue. Les adversaires ont des intérêts opposés et chacun cherche à défendre sa position. Bref, on défend sa position en émettant un avis, ou une opinion contradictoire.

Le débat a pour objectif de savoir discuter ou justifier son argument pendant son intervention. Il développe ainsi chez l'apprenant un vocabulaire de l'argumentation.

Quelques exemples de sujets à argumenter :

-Au Burundi, la dot est un prix qu'on donne à la famille de la fille. Donnez votre point de vue.

-Le planning familial est nécessaire au Burundi. Discutez là-dessus.

3.8.4.2. Le dialogue impromptu³⁶

Faisant partie intégrante de l'apprentissage du FLE, les dialogues impromptus, sont des dialogues sans aucune préparation et sont produits dans des situations fictives. Pendant un dialogue impromptu de cinq à dix minutes, à la fin de chaque cours, les apprenants exploitent leurs compétences de communication en français et transfèrent également leurs compétences de leur langue maternelle vers le français. L'enseignant est là pour guider et corriger les grosses erreurs éventuelles. Les compétences d'autonomie et d'aisance se développent de cette manière ainsi que le sens de la repartie, très difficile à acquérir en langue étrangère et pourtant indispensable à la communication.

³⁵ Op. Cit., Tome2. P.1117

³⁶ <https://google.com/search?client=ms-opera-mini-androi&q=Le+dialogue+impromptu+en+Fle&aqs=heirloom-srpe...> [Consulté mardi 22 Mars 2019]

Exemple de sujet de dialogues impromptus

Le chien de mon voisin aboie sans arrêt, les enfants crient.

La fontaine de l'école se répare souvent.

La poubelle de la classe n'est jamais vidée.

En guise de conclusion, il est clair : La production orale a sa place ici. Les enseignants développent cette compétence par des activités permettant d'interagir verbalement.

Cependant, on ne saurait expliquer pourquoi des questions persistent chez les certains apprenants. En effet, certains se disent qu'ils ne sont pas habitués à parler. Ils sont seulement habitués à répéter, à répondre aux questions de compréhension sur le texte. Cette plainte est bien fondée en raison des mutations du moment. D'ailleurs RAYNAL et RIEUNIER (2005 :198) reviennent en expliquant la cause de cette demande des compétences diversifiées en disant qu'« *Au moment où précisément l'avenir paraît particulièrement incertain, les compétences, toujours d'une très grande diversité et d'une grande plasticité, doivent être opérationnalisées et validées tout au long de la vie* ».

En conclusion, dans une classe de langue ces activités sont très importantes car déjà l'apprentissage de l'expression orale reste à désirer et les plaintes des apprenants sont multiples. Il faut l'expression libre, non guidée, l'expression de l'opinion personnelle, les jeux de rôles et la dramatisation. Il faut aussi le débat pour la confrontation en langue étrangère : pouvoir couper la parole à quelqu'un, pouvoir lui dire qu'on n'est pas d'accord avec lui, pouvoir échanger, etc. à travers les interactions verbales, etc.

Bref, pour certains enseignants du français, cette intervention sera sans aucun doute banale mais nous sommes persuadé que pour d'autres, notamment les enseignants nouveaux, elle pourrait être une bonne base de réflexion pour accroître les interactions verbales.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Introduction

Dans cette partie, nous voulons identifier les démarches suivies pour aboutir à l'atteinte de l'objectif. Ainsi, il s'agit donc des méthodes, c'est-à-dire des techniques et procédés qui ont milité pour l'atteinte des objectifs. Dans ce même chapitre, nous voulons présenter les données de l'enquête. Ainsi, ce chapitre s'articule sur deux points essentiels à savoir la présentation de méthodologie et la présentation des résultats de la recherche.

4.1. La présentation de la méthode

Parmi plusieurs méthodes de recherche existantes, nous avons, pour arriver aux résultats qui nous intéressent, procédé à deux méthodes : l'enquête et l'observation. Il s'agit dans un premier temps de rechercher des informations se rapportant au groupe de professeurs concerné par l'enquête. Comme l'explique JAVEAU (1971 :14) l'enquête a pour but de « *rechercher des informations se rapportant à un groupe social donné* ». Et dans un deuxième temps, par l'observation, pour se rendre compte des pratiques de classe en lien avec l'apprentissage du FLE.

Alors que l'objectif du questionnaire d'enquête adressé aux enseignants est de chercher des informations qui renseignent sur des stratégies adoptées par les professeurs de français lors des interactions verbales, l'observation, quant à elle, fournit des informations précises et détaillées qui sont très efficaces pour l'atteinte des objectifs de la recherche. C'est en assistant aux quelques leçons de texte en classe que nous avons pu réaliser à quel point les interactions verbales contribuent énormément à la maîtrise langagière en classe. C'est pour cette raison que nos principaux outils de travail sont le questionnaire écrit, outil d'enquête écrit adressé aux enseignants du FLE et la grille d'observation écrite en vue d'assister aux leçons des textes en classe de langue.

S'agissant du questionnaire d'enquête, il est de grand intérêt puisqu'il enrichit les informations reçues pendant l'observation lors de la prestation des leçons. Nous avons donc eu le souci d'obtenir des réactions de notre société enquêtée par des questions dans l'intérêt d'atteindre l'objectif de la recherche.

C'est JAVEAU (1971 :14) qui, en se rapportant au travail de l'enquêté, définit cet instrument en ces termes : « *D'une manière générale, le questionnaire est un document sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet déterminé (l'enquêté).* ».

Ce même auteur propose deux types de questionnaires : le questionnaire d'administration directe où le sujet interrogé note lui-même ses réponses. C'est ce qu'il appelle « l'auto-administration » et le questionnaire d'administration indirecte où l'enquêteur note les réponses que lui fournit le sujet.

4.2. Population enquêtée

Compte tenu de l'objectif poursuivi, notre population d'enquête est constituée d'enseignants de 2^{ème} langue des écoles publiques de la municipalité de Bujumbura.

Le choix des enseignants est dicté par l'idée de AMYOTTE (1996 :35) pour échantillonner notre population d'enquête lorsqu'il précise que : « *compte tenue de l'effectif élevé de la population cible, il s'avère nécessaire de procéder à un échantillonnage.* »

C'est aussi le fait que nous avons constaté aux cours des entretiens préliminaires que les enseignants comme les apprenants sont favorables à l'expression orale à travers les interactions verbales en classe dans l'apprentissage de la langue.

4.3. Le choix de l'échantillon

Le choix de l'échantillon a été réalisé en deux temps : nous devrions choisir un échantillon au niveau des établissements publics retenus auxquels nous faisons des visites et une population des enseignants à qui soumettre le questionnaire écrit.

La recherche est faite auprès de quelques enseignants de quelques établissements publics puisque cette recherche auprès de tous les enseignants du français et auprès de toutes les classes semble moins intéressante parce que la recherche au sein d'une seule classe pourrait être efficace.

Pour y arriver, nous sommes parti des propos de DE LANDSHEERE (1982 :382) qui montre clairement en quoi consiste échantillonner :« *Échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusion (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur duquel le choix a été fait* ».

Pour l'enquêteur, il n'est pas donc important de prendre toute la population mais de prendre en compte celle-ci par son univers représentatif.

4.4. Taille de la population

Selon l'auteur précité, il existe plusieurs méthodes dans cette opération :

a) la méthode aréolaire avec laquelle le tirage au sort se fait non plus entre les individus, mais entre les terrains où aura lieu l'enquête ;

b) la méthode d'échantillonnage à plusieurs degrés ou à plusieurs phases avec laquelle le tirage au sort d'abord par la méthode aréolaire par exemple, puis à l'intérieur des unités ainsi désignées, on tire au sort les individus ;

c) la méthode d'échantillonnage stratifiée avec laquelle au sein de laquelle les strates représentent des divisions naturelles ou sociales de la population. Il s'agit donc de prélever un échantillon par tirage au sort dans chaque strate (urbaine, rurale, groupe d'âge, catégories professionnelles, etc.)

Vu que ces trois méthodes ne sont pas toutes intéressantes, notre intérêt s'est porté sur la méthode d'échantillonnage aléatoire simple et où chaque individu statique doit avoir exactement la même chance que les autres de participer à l'enquête. Ainsi, comme le déclare DE LANDSHEERE (1982 :341) :« *Le choix des écoles présente deux avantages. D'abord, il réduit considérablement la quantité de travail sur terrain. Ensuite, il fournit plus d'informations à propos des écoles en tant que telles.* »

En effet, notre choix s'est fait en sélectionnant la DPE, puis la DCE, ensuite des professeurs et des classes de visite dans la circonscription de la municipalité de Bujumbura. Le tableau ci-dessous indique les éléments dont on a considéré.

D'après l'objet de notre recherche nous admettons que la méthode d'échantillonnage servant à l'atteinte de nos objectifs est celle d'aléatoire simple où chaque individu doit avoir exactement la même chance que les autres de participer à l'enquête.

Tableau 1: La population d'enquête

Le nombre d'établissements publics	Nombre de classes visitées	Nombre d'enseignants enquêtés
19	19	38

Selon la nature de notre étude on a choisi de mener notre enquête dans dix-neuf établissements publics de la mairie de Bujumbura. ANGERS M. (1997 : 226) affirme que « *La population donnée se reconnaît par un ou plusieurs critères qui rassemblent les éléments qui en font partie, le nombre de ces éléments forme l'effectif de la population d'enquête.* » D'autre part on ne pouvait non plus mener cette étude auprès de tous les professeurs et de toutes les classes de 2^{ème} langues dans la circonscription de la municipalité de Bujumbura en raison du nombre suffisant de la population ciblée et de la nature du sujet de recherche. Ainsi, comme le déclare DE LANDSHEERE (1982 :341) :« *Le choix des écoles présente deux avantages. D'abord, il réduit considérablement la quantité de travail sur terrain. Ensuite, il fournit plus d'informations à propos des écoles en tant que telles* ».

Selon cette méthode, le tirage au sort des individus composant la taille de l'échantillon nous a amené à considérer dix-neuf enseignants sur le total de trente-huit enseignants œuvrant dans les trois DCE de Bujumbura et de ne retenir que dix-neuf classes de 2^{ème} langue.

Ainsi, nous avons obtenu le N représentant les enseignants dans leurs établissements (Trente-huit enseignants au total) et n étant la taille d'échantillon minimale qui s'élève à dix-neuf enseignants.

Tableau 2 : Échantillon par école

En utilisant la méthode d'échantillonnage citée ci-haut, on a l'assurance que chaque école et chaque enseignant ont la probabilité d'être sélectionnés. En divisant la taille de l'échantillon (n=19) par la taille de l'univers enquêté, cette probabilité est de $\frac{1}{2}$ (19/38) soit une chance sur dix-neuf. Ainsi le tableau ci-dessous résume cet échantillon par école.

Nom de l'Établissements	DCE	Nombre d'enseignants	Échantillon Enseignant
LM BUTRERE	NTAHANGWA	2	1
LM BUYENZI	MUKAZA	2	1
Lycée du Saint-Esprit	NTAHANGWA	2	1
LM NGAGARA	NTAHANGWA	2	1
LM GASENYI	NTAHANGWA	2	1
LM KAMENGE	NTAHANGWA	2	1
LM MUTANGA sud	MUKAZA	2	1
LM NTAHANGWA	MUKAZA	2	1
LM NYAKABIGA	MUKAZA	2	1
LM GIKUNGU	NTAHANGWA	2	1
LM GITARAMUKA	MUHA	2	1
LM KANYOSHA	MUHA	2	1
LM KIBENGA	MUHA	2	1
LM KINAMA	NTAHANGWA	2	1
LM MUSAGA	MUKAZA	2	1
LM RUZIBA	MUHA	2	1
Lycée Notre dame de VUGIZO	MUKAZA	2	1
Lycée notre dame de ROHERO	MUKAZA	2	1
Lycée Schepers NYAKABIGA	MUKAZA	2	1

Nous ne doutons donc pas de la représentativité de notre échantillon en raison de l'appui des théories d'autres auteurs qui se sont exprimés à ce sujet.

L'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête est une population que l'on tire de l'échantillon. Ce dernier est défini par DELANDSHERE (1982 :38) comme « *Un ensemble limité d'individus, d'objets, d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) et à l'intérieur duquel le choix a été fait* ».

Cette perspective se retrouve dans les propos de DELBAYLE (1978 :48). Pour cet auteur « *l'échantillon est la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers* ». De cela, l'enquête

a été effectuée dans dix-neuf établissements et seuls trente-huit enseignants dispensant le cours de français dans les dix-neuf établissements représentent toute la population.

4.5. Activité sur terrain

Au cours de cette étape, nous avons procédé à la distribution de l'outil de l'enquête à notre population à enquêter. Procédé de la demande de la lettre écrite aux autorités des écoles où la population enquêtée exerce son métier, leur accord a été motivé par l'explication de l'objectif du travail en soi.

Ainsi, la distribution aux enseignants des outils d'enquête s'est effectuée immédiatement. On a procédé, en fin, au travail sur terrain. Le dépouillement des corpus de données s'est effectué pendant et/ou après l'observation à des leçons sur le texte en classe de langue.

4.6. Présentation des données recueillies

Nous voulons, dans cette partie, présenter les données de l'enquête et cela, chaque question portant son propre titre. Dans le cas des données aux questions ouvertes, il s'agit d'une synthèse des propos retenus pour des idées essentielles sur le sujet et nous avons voulu disposer les propos sous la forme synthétique.

4.6.1. Attitudes des enseignants face aux interactions verbales à base d'un texte

Question n°1. Donnez-vous aux apprenants l'occasion d'interagir verbalement à base du texte?

Tableau 3: Occasion accordée aux apprenants pour interagir verbalement sur le texte

Réponses données	Fréquences des réponses	pourcentage
Oui	17	89.47
Non	2	10.52
Total	19	100

Dans ce troisième tableau, les données nous montrent que dix-sept enseignants sur dix-neuf enquêtés, soit 89.47% déclarent qu'ils accordent la parole aux apprenants pour échanger. Les enquêtés qui ont donné des réponses négatives à cette question sont à un pourcentage de 10.52, soit deux enseignants.

4.6.2. Intérêt du texte dans l'apprentissage du Français

Question n°2. À votre avis, l'enseignement de l'expression orale à base du texte intéresse-t-ils beaucoup d'enseignants ?

Tableau 4 : Avis des enseignants sur l'intérêt du texte dans l'enseignement du FLE

Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Oui	16	84.21
Non	3	15.78
Total	19	100

Le tableau ci-dessus montre que la fréquence obtenue est favorable à l'intérêt du texte. Il indique que seize enseignants sur dix-neuf enquêtés, soit 84.21% des enquêtés enseignent avec intérêt l'expression orale à base du texte tandis que trois enseignants soit 15.78% n'enseignent pas le texte avec intérêt.

4.6.3. Implication de l'enseignant dans les interactions verbales

Question n°3 : Le texte permet-il à l'enseignant de changer son rôle traditionnel en donnant la parole aux apprenants ?

Tableau 5 : Changement du rôle de l'enseignant en fonction de l'enseignement de la langue étrangère

Réactions	Fréquences	Pourcentage
Oui	16	84.21
Non	3	15.78
Total	19	100

Les pourcentages du tableau ci-dessus montrent que seize enseignants sur dix-neuf répondants à l'enquête, c'est-à-dire 84.21% des répondants à l'enquête changent leur rôle par rapport à l'enseignement du FLE à base du texte. Dans ce même tableau, il est à noter 15.78%, c'est-à-dire trois enseignants sur dix-neuf enseignants ne changent point leur manière d'enseigner le français.

4.6.4. Le non accord de la parole en classe et son impact

Question n° 4 : D'après vous, le fait de ne pas accorder la parole aux apprenants entraîne-t-il des difficultés liées à l'expression orale ?

Tableau 6 : Le danger de ne pas accorder la parole aux apprenants sur le texte

Réponse	Fréquences	Pourcentage
Oui	19	100
Non	0	0
Total	19	100

Les résultats affichés dans ce tableau 6 permettent de constater que dix-neuf enquêtés sur dix répondants, soit 100% des enquêtés affirment que le fait de ne pas accorder la parole aux apprenants surtout après la lecture-compréhension du texte entraîne des difficultés liées à l'expression orale. Dans ce même ordre de questionnement, personne n'a dit que le fait de monopoliser la parole est efficace quand on enseigne l'expression orale.

4.6.5. Contribution du texte dans l'amélioration de la qualité linguistique des apprenants

Question n°5 : Pensez-vous que le texte écrit peut contribuer à l'amélioration de la qualité linguistique des apprenants ?

Tableau 7 : Contribution des interactions à base du texte dans l'amélioration de la qualité linguistique chez les apprenants

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Oui	18	94.73
Non	1	5.26
Total	19	100

Le tableau 7 expose des résultats clairs. À travers celui-ci, dix-huit enseignants soit 94.73% reconnaissent que la contribution des interactions verbales à base d'un texte est incontournable dans l'amélioration de la qualité linguistique des apprenants. Un seul répondant, soit 5.26% a réagi négativement à cette question.

4.6.6. Valeur ajoutée des textes dans l'enseignement apprentissage de la langue étrangère

Question n°6 : Quelle est, selon vous la contribution actuelle du texte dans l'apprentissage du français langue étrangère ? Précisez :

Tableau 8 : Contribution actuelle des textes dans l'apprentissage du français comme langue étrangère

Réponses	Fréquence des réponses	Pourcentage
Développent des thèmes variés	7	36.84
Les thèmes développés intéressent les apprenants	12	63.15
Total	19	100

Ce dernier tableau nous montre que sept enquêtés, soit 36.84% des répondants à notre enquête admettent que les textes actuels sont de thèmes variés. Douze sur dix-neuf de nos enquêtés, soit 63.15% disent que les thèmes se trouvant dans les textes intéressent l'apprenant de la compréhension orale parce qu'ils peuvent fournir d'autres notions se rapportant au thème et qui sont en lien avec le champ lexical, etc.

4.6.7. Les tâches d'expression orales

Question n°7. Laquelle de ces tâches d'expression orales est-elle souvent exécutée par les apprenants ?

Tableau 9: Les tâches d'expression orale qu'exécutent le plus souvent les apprenants en classe de langue

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Exposé oral	13	68.42
Rédaction	0	0
Conversation	6	31.57
Total	19	100

Dans ce tableau, il est évident que treize enquêtés, soit un taux de 80.95% développent le langage oral des apprenants par les exposés. Pour ce qui est de la rédaction, force est de constater que personne n'a la prétention d'y faire recours.

Dans le même ordre d'idées, il est remarquable que six enquêtés sur dix-neuf enseignants de français enquêtés accordent une attention particulière à la conversation sur le texte.

4.6.8. Mise en œuvre et prévision du temps de conversation

Question n° 8 : Organisez-vous du temps de conversations pendant ou après la lecture-compréhension du texte ?

Tableau 10 : Prévision du temps de conversation sur le texte

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	17	89.47
Non	2	10.52
Total	19	100

Dans ce tableau, on remarque avec intérêt que dix-sept répondants à notre enquête, soit 89.47% disent qu'ils prévoient du temps pour échanger sur ce que le texte parle. Cependant, deux enseignants, soit 10.52% des répondants affirment ne pas prévoir du temps pour échanger sur le texte.

4.6.9. Le rôle des interactions et points de vue des enseignants

Question n°9 : Comment jugez-vous les interactions verbales sur le texte en classe de langue ? Expliquez-vous.

Tableau 11 : Jugement des interactions verbales sur le texte en classe de langue

Réponses	Fréquences	Pourcentage
Des occasions de parler en classe	10	52.63
Développent l'expression orale	8	42.10
Permettent de vaincre la peur	1	0.19
Total	19	100%

Dans le tableau précédant, 52. 63%, Soit dix sur dix-neuf enquêtés admettent que les interactions verbales sont des occasions de parler en classe. Huit sur dix-neuf soit 42.63% des répondants, eux, disent qu'elles développent la compétence de l'expression orale tandis qu'un sur dix-neuf admet qu'elles permettent de vaincre la peur.

4.6.10. Attitudes des apprenants vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue

Question n°10 : Dans l'enseignement du français, lors des tâches sur le texte écrit en classe de langue, comment trouvez-vous vos apprenants ?

Tableau 12 : Motivation des apprenants pour des tâches de communication pendant l'enseignement du français à base de l'écrit

Réponse	Fréquence des réponses	Pourcentage
Sont intéressés	11	57.89
S'expriment difficilement	1	5.26
Sont motivés	6	31.57
Ne sont pas du tout intéressés	1	5.26
Total	19	100

Les chiffres du tableau 11 prouvent que onze enquêtés sur dix-neuf enquêtés, soit 57.89% des enseignants disent que le texte intéresse les apprenants. D'un autre côté, un enquêté, soit 5.26% des enquêtés affirment que les apprenants s'expriment avec des difficultés tandis que le pourcentage de 31.57, c'est-à-dire six autres enquêtés dix-neuf répondants disent que les apprenants sont motivés. Le quatrième pourcentage, c'est-à-dire un enquêté sur dix-neuf enquêtés, soit 2.26 % des enquêtés disent que les enseignés ne sont pas du tout intéressés.

4.6.11. Apport des tâches dans la maîtrise d'une langue étrangère

Question n°11 : Les tâches sur le texte en classe de langue conduisent-elles les apprenants à prendre la parole ?

Tableau 13 : Le rôle des tâches sur le texte en classe de langue

Réponse	Fréquence des réponses	Pourcentage
Améliorer le langage oral	3	15.78
Formuler clairement et oralement leurs idées en pleine auditoire	6	31.57
Produire le langage adéquat sur la tâche donnée	10	52.63
Total	19	100

Dans ce tableau n°12, il est clair que la fréquence indique que sur dix-neuf enquêtés en général, trois parmi eux, soit 15.78% disent que les tâches sur le texte permettent d'améliorer le langage tandis que six des enquêtés, c'est-à-dire 31.57% sur dix-neuf enquêtés en général disent que ces tâches permettent aux apprenants de formuler de façon claire leurs idées en public classe.

On signale que dans le même ordre d'idée, dix des enquêtés soutiennent que ces tâches sur le texte permettent d'ajuster leurs propos et de produire le langage adéquat sur la tâche donnée.

4.7. Les résultats des pratiques de classe

Dans l'objectif de compléter les résultats obtenus au niveau des enquêtes menées auprès des enseignants des classes, nous avons aussi assisté aux leçons dispensées dans les différentes classes. Ainsi, les pratiques de classes retenues ont été synthétisées suivant le genre de classe observé. En effet, les classes observées sont de trois types: Les classes dont le nombre d'apprenants est élevé, c'est à dire celles pléthoriques et celles moyennement pléthoriques. A ces deux catégories s'ajoute une troisième catégorie, celle dont l'effectif d'élèves est très réduit.

Dans la mairie de Bujumbura, en classe pléthorique, nombreux enseignants de français surtout lors des leçons de texte commencent par une introduction de la tâche à faire par un rappel de celle antérieurement vue. Puis, ils forment des groupes et désignent un reporteur des réponses de chaque groupe. Comme on le remarque, ces classes dites pléthoriques partagent des pratiques de classe car ils font face aux mêmes difficultés. S'agissant des tâches liées aux textes, les enseignants recourent souvent à la composition, aux exposés et rarement aux débats, etc. Dans cette catégorie de classe, nous y classons les LM de Kamenge, Gasenyi, Buyenzi, Ngagara, Mutanga sud, etc. Les enseignants font uniquement recours aux interactions verticales avec un seul élève reporteur du groupe ainsi formé au départ.

Les lycées moyennement pléthoriques, c'est-à-dire des classes au nombre d'apprenants moins élevé, les enseignants arrivent à prévoir des interactions verbales. Dans le cas habituel, les enseignants restent actifs et les apprenants ont un excès soif de s'exprimer oralement. Dans cette catégorie d'établissement nous mentionnons le LM de Gikungu, le Lycee Schepers Nyakabiga. Dans ce type de classe les interactions sont souvent du type vertical et de type horizontal.

D'autres Lycées comme le Lycée du Saint-Esprit et le Lycée partagent leurs pratiques de classe. Les enseignants n'éprouvent aucune difficulté en ce qui concerne les interactions verbales. Dans cette catégorie d'établissements, l'enseignant donne aisément les tâches à exécuter notamment les débats, l'entretien, etc. et sont exécutées par un seul apprenant ce qui favorise le développement de la compétence d'expression orale. L'enseignant joue le rôle de guide, dans le cas du texte, de l'animateur dans le cas des tâches relatives au texte.

Partiellement, le chapitre précédent est une occasion de rendre compte des résultats obtenus. Nous avons ainsi reparti le chapitre en deux parties : la présentation de la méthodologie et analyse des résultats l'enquête. Il a été donc présente les méthodes qui ont servi à la récolte des données sur terrain. Les données ont été présentée suivant les thèmes/titres se rapportant à chaque question posée à nos enquêtés. Dans le chapitre suivant, nous interprétons ces résultats en suivant les mêmes thèmes/titres mais aussi en tenant compte des observations des pratiques en classe sur l'enseignement-apprentissage que nous avons effectuées.

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous interprétons les résultats obtenus et les réactions de nos enquêtés. L'interprétation des résultats est donnée compte tenu des sous thèmes se rapportant à chaque question. Les hypothèses sont infirmées ou confirmées suivant les données recueillies auprès des enseignants. Des points de vue d'autres auteurs sont aussi évoqués pour servir d'éclaircissement sur le point. Ainsi, l'interprétation se fait suivant le titre ou thème proposé à chaque question.

Le cadre des interactions verbales est donc spécifique puisque les participants interagissent dans un cadre institutionnel ce qui implique que l'analyse des interactions verbales dans leur fonctionnement reste nécessaire. Comme le dit VION (1996 :11) : « *L'analyse d'une interaction particulière exige [...] d'appréhender la réalité dans toute sa complexité en abordant, simultanément, la relation sociale et la relation interlocutive* ».

VION est ici convaincu que la rencontre des participants aux interactions verbales implique le rapport du dominant suivant un cadre interactif qui y est associé. Le fonctionnement est donc influencé par le cadre interactif dans lequel se déroulent les interactions verbales.

Pour interpréter les résultats, les titres retenus sont les suivants :

1. Attitudes des enseignants face aux interactions verbales à base du texte
2. L'intérêt du texte dans l'apprentissage du Français
3. Les tâches d'expression orale
4. Mise en œuvre et prévision du temps de conversation
5. Le rôle des interactions et quelques points de vue des enseignants
6. Implication de l'enseignant dans les interactions verbales
7. Le non accord de la parole en classe et son impact
8. Contribution du texte dans l'amélioration de la qualité linguistique des apprenants
9. Attitudes des apprenants vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue
10. Apport des tâches dans la maîtrise d'une langue étrangère
11. Valeur ajoutée des textes dans l'enseignement apprentissage de la langue étrangère.

Pour interpréter les résultats, ces titres ont été déclinés en deux thèmes principaux afin de vérifier les deux hypothèses de départ d'une façon générale. Ainsi, les deux thèmes principaux sont :

5.1. Premier thème : Le texte et les interactions verbales

La lecture des thèmes liés aux tableaux allant de un, à six constituant le principal thème ci-haut donné laisse à constater que plus de quatre-vingt pourcent en général, soit 85.96% les résultats obtenus prouvent que l'hypothèse selon laquelle " Dans la plupart de nos observations, nous avons remarqué que l'enseignant est intervenu soit pour donner une consigne, soit pour donner des orientations pour trouver des réponses, soit pour éclaircir les propos de l'apprenant, soit pour expliquer les consignes aux apprenants. Etc. Les apprenants qui écoutent attentivement développent ainsi leur potentiel en lien avec la compréhension orale. La situation devient à ce point interactive puisqu'à leur tour, les apprenant auront besoin de construire leur réflexion pour réagir et inversement.

Ces éléments, quoique synthétiques, laissent comprendre l'importance pragmatique des interactions verbales en classe de langue. Nous restons ainsi convaincu que ce moment de la prise de la parole par les apprenants est capital à tel enseigne qu'il est l'occasion qu'il faut absolument saisir pour vaincre la timidité, la peur, le trac, etc. des éléments qui inhibent la pensée et compromettent le développement de la personnalité de l'apprenant du FLE.

5.1.1. Attitudes des enseignants face aux interactions verbales à base du texte

Ainsi, le premier titre « Attitudes des enseignants face aux interactions verbales à base du texte » est proposé pour interpréter les données. Dans cette tranche de réactions, 89.47 % d'enseignants affirment qu'ils saisissent l'occasion d'interagir verbalement avec leurs apprenants grâce au texte.

L'hypothèse selon laquelle les enseignants pratiquent moins d'interactions verbales sur le texte est ainsi confirmée. D'autres répondants à notre enquête, soit un pourcentage de 10.52 ont, de leur côté, catégoriquement rejeté cette affirmation arguant que surtout le manque de temps et la surcharge du programme en est la cause majeure. Cette catégorie d'enseignants éprouve des difficultés liées à ce facteur temps et aux autres facteurs liée au manque des textes pouvant stimuler l'apprenant vers la prise de la parole comme nous l'avons observé pendant les observations.

En revanche, les enseignants de certaines écoles dites réputées, comme au Lycée du Saint-Esprit de la DCE Ntakangwa n'éprouvent pas de difficultés en raison du nombre très réduit des apprenants et du matériel suffisant sans oublier d'autres facteurs pouvant les aider à développer le langage oral chez l'apprenant. En effet, les apprenants participent souvent aux différents clubs comme le club théâtral, et l'enseignant accorde facilement la parole à chaque apprenant, etc.

5.1.2. L'intérêt du texte dans l'apprentissage du Français

Sous le titre « L'intérêt du texte dans l'apprentissage du FLE » nous remarquons que 84.21% de nos enquêtes répondent favorable à notre première hypothèse. Cela témoigne l'avantage des textes en classe de langue en tant que laboratoire du langage. En effet, dans le texte, les mots sont vivants et actualisés. Ainsi, l'apprenant s'exprime comme dans une situation réelle sans hésiter. Le vocabulaire s'y est développé et, cela autour d'un vocabulaire riche et cela peut influencer sur le développement des potentialités de l'apprenant. Il peut s'exprimer oralement et être performant langagièrement grâce à l'acquisition des termes retenus dans le texte. En effet, cet intérêt s'incarne dans le souci de développer chez les enseignés des compétences lexicales et la découverte du langage de l'autre pour s'ouvrir au monde et de sa culture comme le déclarent certains enseignants.

D'une autre part, les enseignants qui réfutent notre hypothèse sont en nombre très réduit, soit 15.78% et comme nous l'avons vu, ces enseignants seraient découragés par les apprenants qui ne participent pas et/ou qui ne sont pas motivés. En effet, les observations sur terrain nous ont apporté des preuves tangibles : Certaines classes sont très nombreuses, ce qui inhibe la prise de la parole chez certains apprenants. L'enseignant n'est plus à mesure de faire parler tout le monde. C'est le cas du LM de Gisenyi dans la DCE Ntakangwa. Ceux qui ne parlent pas souvent n'éprouvent plus en eux le besoin d'interagir verbalement. Si nous considérons les chiffres de ce tableau, nous constatons qu'un grand ensemble d'enseignants éprouvent des difficultés quant à la mise en œuvre des interactions verbales. La lecture entre les lignes laisse à croire que l'enseignement de l'expression orale notamment à travers les interactions verbales n'intéresse pas tout le monde. Cependant, d'un autre côté, CUQ et GRUCA affirment qu' *«À cet effet, l'utilisation de la situation d'apprentissage comme de la communication en classe constitue un des premiers supports [...] : la classe reste un lieu privilégié d'un usage*

*particulier de la langue et d'actualisation de discours divers propres à la langue et à l'apprentissage».*³⁷

Ces acteurs soulignent que le texte devrait être intéressant pour l'enseignant qui entend actualiser ses discours ce qui est le propre des textes en classe.

5.1.3. L'implication de l'enseignant dans les interactions verbales

Les pourcentages donnés dans ce sous thème « L'implication de l'enseignant dans les interactions verbales » montrent que 84.21% des répondants à l'enquête changent leur posture par rapport à l'enseignement du FLE à base du texte.

Dans cette même orientation, il est à noter que 15.78%, ne changent point leur manière d'enseigner le français. Ce qui revient à dire que le texte fait que l'enseignant demande la parole aux apprenants. Il a été, par ailleurs, observé que nul enseignant ne prétend enseigner le français sans faire intervenir les apprenants en classe de langue. Ce point fait que nous confirmions par-là la première hypothèse compte tenu de ces résultats.

En dépit de la non variation de la posture par les enseignants prestant aux leçon d'enseignement du français chez certains enseignants, en majorité, ceux dont le nombre d'apprenants est très grand à tel point qu'on peut les considérer comme des classes pléthoriques, certains parviennent gérer cette situation en mettant en place des stratégies d'interactions verbales suivant les principes de la pédagogie des grands groupes.

Dans la plupart des cas, cette situation est due en grande partie à l'insuffisance du temps et au manque de formation nécessaire à l'enseignement de la langue dont les interactions verbales restent indispensables. Or, dans un autre cas, l'enseignant peut gérer cette situation par l'application des règles de pédagogie des grands groupes.

³⁷Op. Cit. P. 183-184

5.1.4. Le non accord de la parole en classe et son impact

Les résultats sur ce sous thème « Le non accord de la parole en classe et son impact » permettent de constater que 100% des enquêtés affirment que le fait de ne pas accorder la parole aux apprenants surtout après la lecture-compréhension du texte entraîne des difficultés liées à l'expression orale. Dans ce même ordre de questionnement, personne n'a dit que le fait de monopoliser la parole est efficace quant à l'apprentissage de l'expression orale.

Eu égard à ces réponses, force est de constater qu'en général, la non prise de la parole à partir de l'écrit (le texte) est à l'origine des difficultés en ce qui est de l'expression orale d'après un grand nombre d'enseignants. Ce sont tous ces résultats qui concourent à la vérification de la première hypothèse du travail.

5.1.5. Contribution du texte dans l'amélioration de la qualité linguistique des apprenants

Au niveau de ce huitième sous thème, nous exposons des résultats clairs. Les enseignants qui s'élèvent à 94.73% ont reconnu que la contribution des interactions verbales à base d'un texte est incontournable dans l'amélioration de la qualité linguistique des apprenants. Compte tenu des éclaircissements qu'ils donnent sur ce point.

Ces résultats nous permettent de se rendre compte que le texte constitue la source de développement des compétences langagières orales importantes et à ce même niveau la première hypothèse est aussi vérifiée compte tenu du pourcentage obtenu en faveur de la première hypothèse.

Ces résultats nous permettent de se rendre compte que le texte constitue la source de développement des compétences langagières orales importantes. Le constat se trouve appuyé par une justification expliquée dans une foule de propos de la part des enquêtés dont les plus pertinents sont les suivants :

-Les apprenants trouvent des mots nouveaux, des expressions, des proverbes qu'ils intériorisent et les adaptent dans des contextes.

-Les apprenants sont à mesure de comprendre ce qui est enseigné et les objectifs visés par l'enseignement à travers les situations d'intégrations qui leur sont données.

-L'enseignement du français touche le quotidien (le vécu) des apprenants par des thèmes qui intéressent la société dont ils sont membres.

-La contribution actuelle du texte dans l'apprentissage du français langue étrangère est d'une importance capitale : les apprenants découvrent certaines expressions nouvelles et profitent énormément de l'explication des mots difficiles se trouvant dans le texte pour enrichir leur vocabulaire.

L'analyse de ces résultats nous pousse à une certaine persuasion que les interactions verbales sont des moyens efficaces pour parfaire sa communication en français. Il est, de ce fait, clair que l'apprenant puisse développer les compétences orales et en s'exerçant à parler en classe. Il a tout ce dont il a besoin en place. Et, comme on apprend à nager dans une piscine, l'enfant doit nécessairement profiter de ce lieu pour parler avec autrui. La classe est un lieu de départ où la communication en français est une garantie.

5.1.6. Valeur ajoutée des textes dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère

Le dernier thème expose que 36.84% réagissant à notre enquête admettent que les textes actuels ont de thèmes variés. La part des enquêtes sur le fait que les thèmes variés intéresseraient les apprenants est estimée à 63.15% des répondants.

Dans ce sous thème « Valeur ajoutée des textes dans l'enseignement apprentissage de la langue étrangère », nous lisons que le texte dans les manuels a une valeur ajoutée. Cependant, il y a lieu de se retrouver devant des textes représentatifs moins nombreux.

Certains précisent dans leurs précisions que :

-Les textes d'aujourd'hui s'adaptent aux réalités du moment et à la société où vivent les apprenants et les thèmes qui s'y rapportent.

-Les textes développent des sujets qui favorisent l'enseignement/apprentissage du Français.

-Tous les textes développent des sujets variés et de thèmes très enrichissant du point de vue lexical.

-L'apprenant a des opportunités de développer son vocabulaire grâce aux champs lexicaux se rapportant aux thèmes variés qui se trouvent dans les manuels des apprenants.

-Les textes littéraires n'ont pas été valorisés dans les manuels actuels alors que ces derniers sont importants pour développer le langage oral des apprenants.

En analysant ces différentes propositions, nous pouvons dire qu'elles sont de nature à confirmer que les textes permettent de développer des compétences de l'expression orale

notamment les tâches de l'expression libre ou personnelle qui amènent les apprenants à développer le langage oral. En effet, dans le manuel de l'apprenant, il est prévu des tâches ou des leçons d'expression orale qui permettent par conséquent de développer les compétences orales.

5.2. Rôle des activités interactives données aux apprenants

Les résultats enregistrés dans les tableaux un, deux, trois ; quatre et cinq sous leurs sous titres respectifs permettent de confirmer qu'à plus de soixante pourcent, soit 64.20%, l'hypothèse selon laquelle les " tâches que donnent les enseignants favorisent moins les interactions verbales en classe de langue" est également validée. Toutefois, les résultats obtenus en ce qui concerne les quelques tâches ont montré que nombreux sont des enseignants qui donnent plus de tâches qui permettent l'évaluation notamment les exposés au détriment d'autres activités ne nécessitant pas la note chez l'apprenant.

Concernant les activités qu'on peut développer, il y a par exemple, les tâches qui enrichissent le langage corporel en utilisant des activités interactionnelles. De ce qui précède, CUQ (2003 :145) prenant référence au texte théâtral dit que :

Le corps entier fait donc sens dans les échanges quotidiens et l'énonciation est double, verbal et non verbal. C'est dans cette perspective que l'enseignement d'une langue étrangère ne doit pas craindre le sujet apprenant à produire des gestes exolingues mais plutôt le conduire à se servir de sa propre gestuelle pour faciliter sa production langagière ou, mieux, de le mettre dans une situation telle que la poussée au sens de la langue étrangère suive les mêmes canaux naturels verbaux que ceux empruntés dans la langue maternelle [...].

L'activité théâtrale aide à l'appropriation des gestes adéquats selon l'acte de parole, la situation de communication et le contexte culturel.

5.2.1. Les tâches d'expression orales

Eu égard aux données, il est à noter avec intérêt que certains enseignants persistent à donner des tâches qui permettent l'évaluation notamment les exposés négligeant ainsi d'interagir avec les apprenants faute des critères d'évaluation en leur entendement soit (68.42%). D'un autre côté, ceux qui privilégient la conversation sont à un pourcentage de 31.57%. Ces pourcentages montrent à quel degré, les tâches ne sont pas de nature à développer les

interactions mais à les défavoriser. En effet, lorsque l'apprenant s'exprime sachant que les fautes commises seront sanctionnées, il ne parle pas aisément et peut même ne pas parler.

5.2.2. Mise en œuvre et prévision du temps de conversation

Dans ce thème « Mise en œuvre et prévision du temps de conversation » on remarque avec intérêt que les répondants à notre enquête, soit 89.47% disent qu'ils prévoient du temps pour échanger sur ce que l'on parle dans le texte. Cependant, d'autres enseignants, soit 10.52% des répondants affirment ne pas prévoir du temps pour échanger sur le texte.

Le fait de ne pas prévoir du temps est, selon cette dernière catégorie des professeurs dû au manque du temps en grande partie. Pour eux, la matière est vaste et il n'y a pas du temps réservé à l'échange sur le texte, disent-ils. Il se révèle, de plus que, pendant les observations en classe, la réalité peut être autre car il s'est révélé qu'il y a des enseignants en général qui ne prévoient pas ce temps combien précieux pour faire comprendre le texte.

Ce pourcentage peut être remise en cause car l'observé peut faire semblant de participer en classe en raison de la présence de l'individu observant et du titre de notre sujet de travail, deux facteurs qui, doutons-le, ont inversé la tendance. Par conséquent, la fréquence majoritaire des réponses favorables aux interactions verbales dans ce genre de tâche est due au fait que l'enseignant vise à développer les compétences orales bien sûr mais ne cherche pas à découvrir les potentialités de ses apprenants dans leur langue maternelle.

Cette attention est due au fait que ces conversations permettent aux apprenants de développer leurs potentialités en langue étrangère. En effet, elles sont, pour les apprenants, des occasions d'argumenter, de convaincre, de persuader, de juger, etc.

Ces apprenants apprennent à défendre leurs positions et céder en cas de besoin selon les dires de certains d'entre eux. De là, ils auront utilisé leurs ressources et leurs compétences orales.

5.2.3. Le rôle des interactions et quelques points de vue des enseignants

Au niveau de ce thème, 52.63% admettent que les interactions verbales sont des occasions de parler en classe. 42.63% des répondants, eux, disent qu'elles développent la compétence de l'expression orale tandis 0.19 % dit qu'elles permettent de vaincre la peur.

Les échanges verbaux procurent des idées pour surmonter le trac et développer l'assurance de la parole.

Parmi bien des propos des enseignants, nous retenons que les enseignants qui se sont exprimés librement acceptent l'idée que les interactions verbales ont une grande importance dans le développement de la compétence orale et de la compréhension orale. Par leur propos, les interactions sont :

Des occasions que l'on saisit pour parler, s'exprimer dans une langue étrangère.

Elles permettent aux apprenants :

- d'interagir avec ses pairs et avec ses enseignants.
- de développer la confiance en soi.
- d'échanger et de s'entendre en classe, de vaincre la timidité et la peur. Ce sont des moyens les plus sûrs et rapides de se lancer dans des débats et de se faire entendre pour obtenir son approbation.

Nous sommes convaincu que ce moment de la prise de la parole par les apprenants est capital à tel enseigne qu'il est l'occasion de vaincre la timidité, la peur, le trac, etc. des éléments qui inhibent la pensée et compromettent le développement de la personnalité de l'apprenant de la langue. Dans cette optique, nous disons que la première hypothèse est unanimement confirmée par tous nos répondants à l'enquête.

5.2.4. Attitudes des apprenants vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage de la langue

Les pourcentages de ce thème « Attitudes des apprenants vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue », 57.89% des enseignants disent que le texte intéresse les apprenants. D'un autre côté, 5.26% des enquêtés affirment que les apprenants s'expriment avec des difficultés tandis que le pourcentage de 31.57% des autres enquêtés disent que les apprenants sont motivés. Ces pourcentages légèrement expressifs pour valider la première réponse provisoire n'empêche l'observation sur terrain de réaliser que dans les classes dont l'effectif des apprenants est élevé, la gestion des interactions devient problématique.

En effet certains enseignants ne parviennent pas à expliquer la tâche et les modalités d'exécuter une tâche donnée ce qui démotiverait l'apprenant. Le quatrième pourcentage (2.26 %) disent que les enseignés ne sont pas du tout intéressés. À ce niveau, nous pouvons dire que la deuxième hypothèse est également validée.

5.2.5. Apport des tâches dans la maîtrise d'une langue étrangère

Dans ce thème précédent, il est clair que 15.78% disent que les tâches sur le texte permettent d'améliorer le langage tandis que 31.57% sur le total disent que ces tâches permettent aux apprenants de formuler de façon claire leurs idées en public classe. On signale que ces tâches sur le texte permettent d'ajuster leurs propos et de produire le langage adéquat sur la tâche donnée. Ces tâches dans leur variété peuvent aussi être des moyens efficaces pour améliorer leur façon de s'exprimer oralement, bref d'être des communicateurs talentueux par la pratique de l'oral. Ce qui précède nous permet d'affirmer que la deuxième hypothèse est vérifiée.

Somme toute, les résultats obtenus en rapport avec les interactions verbales sont très parlants en général. Les deux principaux thèmes nous apportent des justifications tangibles. Compte tenu des pourcentages favorables à la vérification des hypothèses de départ, il est raisonnable d'affirmer que le texte constitue un point de départ de la prise de la parole comme nous l'avons constaté dans le premier thème. Dans le même contexte, les tâches que donnent les enseignants favorisent moins les interactions verbales. En effet, un plus grand nombre des enseignants donnent toujours des tâches qui permettent beaucoup l'évaluation. Nous reviendrons sur ce point dans la conclusion générale du présent travail.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion, il a été, dans ce travail, indiqué que si l'on veut former des jeunes autonomes dans leur réflexion et capables de maîtriser les rapports sociaux, il faut les confronter à des situations d'interaction verbale établissant directement la connexion entre les intervenants et assurant la communication naturelle. Le rôle des interactions verbales à base d'un texte dans l'enseignement/apprentissage du FLE revêt, cependant, un caractère didactique et pédagogique en cours de FLE. Dans ce sens, au cours du premier chapitre de ce travail, nous avons, avant de commencer notre parcours de la recherche, fait un bref parcours sur certains concepts. Les éclaircissements pouvant être évoqués dès le début du travail comme les notions de communication, de la langue et du langage de l'apprentissage et du FLE en interaction verbale, ainsi que du lexique et du vocabulaire rendent plus évident le phénomène étudié dans ce travail. Tout comme d'autres éléments d'apprentissage, il s'est avéré aussi nécessaire de passer en revue ces notions qui nous amènent à la réalisation de l'observé en classe de langue.

Par ailleurs, il s'avère actuellement crucial dire que l'enseignement/apprentissage du FLE, surtout en classe de langue reste indispensable en prenant comme support didactique le texte. En effet, pour certains enseignants, ils ne prévoient aucune unité didactique de la compétence de compréhension orale.

Le texte permet, en outre, d'assurer la vivacité d'une langue. C'est pour cette raison que les enseignants peuvent être encouragés à se servir des textes pour enseigner la langue en raison du statut de laboratoire du langage qu'il a, laboratoire dont il faut fréquenter pour apprendre la langue.

Même s'il s'agit d'interagir verbalement en classe, toute prise de parole est rendue possible et s'enrichit grâce à un thème autour duquel les intervenants se permettent la parole. Les textes, une fois bien choisis, offrent une gamme de thèmes diversifiés qui intéressent les apprenants.

Les activités interactives qui peuvent être l'origine des interactions verbales sont nombreuses : Nous rappellerons les pièces de théâtres, les débats et les dialogues mais aussi les entretiens etc. qui aident à développer les compétences orales. C'est autour de l'aspect thématique du texte que peuvent s'ancrer les interactions entre les enseignants et les apprenants.

En tenant compte des deux thèmes principaux que l'on a proposé chaque sous thème se rapportant l'une ou l'autre des deux hypothèses de départ à savoir :

Le texte est fondamental dans le développement de la compétence de l'expression orale à travers l'interaction verbale ; (2) Les tâches que donnent les enseignants favorisent moins les interactions verbales en classe de langue.

L'interprétation des résultats se fait en deux thèmes principaux, chacun servant de guide pour infirmer ou confirmer les réponses anticipées aux questions posées au début de ce travail.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle "les enseignants pratiquent moins ou pas les interactions verbales à base d'un texte" ; pour développer la compétence de l'expression orale à travers l'interaction verbale" est, d'après les résultats obtenus, justifiée à des pourcentages de 87,96%. Au même niveau, la deuxième hypothèse selon laquelle "Les tâches que donnent les enseignants favorisent moins les interactions verbales en classe de langue" est également vérifiée à plus de soixante pourcent soit 64,27% si l'on considère les thèmes restant constituant le deuxième thème principal. Toutefois, il a été remarqué que dans ces résultats, un nombre important des enquêtes soutiennent que les tâches que l'on donne souvent en classe sont celles qui donnent lieu à une évaluation, les exposés, les compositions, etc. On rappelle ici qu'un des défis majeurs dans l'amélioration de l'apprentissage du FLE à travers les interactions pour les enseignants est sans doute la difficulté de l'évaluation de l'expression orale.

D'un autre côté, on peut privilégier uniquement l'aspect communicatif de la langue. En effet, tout apprentissage de la langue a pour but de communiquer. D'autre part, selon les besoins langagiers de chaque apprenant, la production orale demeure individuelle chez l'apprenant en raison de la motivation qu'il a envers le français. C'est dans cette logique que les méthodes trouvent leur raison d'être en évolution constante : De premier abord, les méthodes dites traditionnelles et plus tard les méthodes dites modernes pour l'enseignement du FLE.

En effet, il y a plus de corrélations hautement significatives entre la variété et la fréquence des stratégies utilisées par les enseignants et des mesures de la motivation. D'ailleurs, les mots de Les interactions en classe doivent caractériser une leçon de français. Les responsables doivent, par ailleurs, dans leur évaluation des approches utilisées par les enseignants en classe, y intégrer un certain nombre de critères appréciatifs en lien avec les interactions verbales.

Le présent mémoire n'est qu'une amorce d'un long processus sur le rôle des interactions verbales. Nous n'avons pas pu couvrir tous les aspects de l'apprentissage du français et de

l'enseignement, ni donné tous les résultats sur ce sujet notamment en ce qui concerne l'impact de la gestion des interactions verbales par les enseignants en classe du FLE. C'est pour cette raison que d'autres chercheurs peuvent nous emboiter le pas. En effet, que l'on soit en groupe ou non, la gestion des interactions verbales a des effets sur l'échec ou la maîtrise du FLE.

La prise en compte du temps réservé à la communication orale du FLE par les acteurs en éducation est aussi souhaitable. Il importe alors d'en accroître des occasions pour la prise de la parole en classe en raison de leur rôle, l'essentiel étant de développer les compétences orales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages généraux

ALIBOUACH, A., (1978), *La Pédagogie du Français langue étrangère, orientations théoriques, Pratique de la classe*, Paris, Hachette.

ANGERS, M., (1997), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Alger, CASBAH.

CLARAC, P., (1972), *L'enseignement du français, nouvelle encyclopédie pédagogique*, PUF.

CLAUDE, J., (novembre 1989), *Introduction à une science du langage*, Édition Seuil, Février 1995.

COURTILLON, J., (2003) *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 34 quai de Grenelle.

CUQ, J-P., et GRUCA I., (2005), *Cours de la didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.

DESMONS, F. et alii, (2005), *Enseigner le FLE*, Paris, Éditions Belin.

GALISSON, R. et COSTE D., (1976 :317), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

GERMAIN, C., (1998), *Les Stratégies d'apprentissage*, Québec, CLE international.

GIASSON, J., (2007), *La Compréhension en lecture, Les pratiques pédagogiques*, Éditions De Boeck Université, Rue des Minimes39, B-1000Bruxelles.

GROSSMAN F. et alii, (2005), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Université Stendhal, Grenoble CEDEX.

JAVEAU C., (1971 :13), *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*, 2^{ème} Édition Bruxelles, Édition de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles.

K-ORECHIONI, C., (1998), *Les interactions verbales, Approches interactionnelles et structures des conversations*, Paris, Armand Colin.

K-ORECHIONI, C., (2001), *Les actes de langage dans le discours, Théories et fonctionnement*, Paris, Armand Colin.

LANDSHEERE,(G.de), (1982 :382), *Introduction à la recherche en éducation*, 5^e édition revue augmentée, Paris, Armand Colin, Bourrelrier.

MAINGUENAU, D. (2003), *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan.

MOESCHLER, J. et AUCHLIN, A., (2009), *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin.

MOLINE, G., (1986), *Éléments de stylistique française*, Paris, PUF.

- MONTREUIL N., (2005), *Pratique de l'intervention individualisée*, Rue des Minimes 39, B-1000Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- MUCHIELLI, R., (1973), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, connaissance du problème, Paris, 5^{ème} édition revue augmentée.
- PORSLANIEC, C. et HOUYEL C., (2000), *Activités de lecture à partir de la littérature de la jeunesse*, 43 quai de Grenelle, 75905Paris Cedex, Hachette livre.
- PUREN, C., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, (coll. « Didactiques des langues étrangères »), Paris, CLE international.
- RABERIOUX A., (1995), « Méthodes et méthodologies », in *Le français dans le monde*, numéro spécial, EDICEF.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER A., (1997), *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, Apprentissage, formation, psychologie cognitive, Paris, ESS éditeur.
- SAUSSURE, (F. de), (2016), *Cours de linguistique générale*, Paris, Édition Payot Rivages.
- VION, R., (1992), *La communication verbale : Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- ZARATE, G., (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

Articles consultés

- ADAM, (J.-M.), (2019), « La notion de texte », in *Encyclopédie Grammaticale du Français*, en ligne : <http://encyclogram.fr>.
- KUCHARCZYK, R., (2020), *Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE*, en ligne : R Kucharczyk-Synergies Pologne, 2009-gerflint.fr
- VION, R., (1996), *L'interaction en classe de langue : spécificités énonciatives*,
- WASCH, S., (2020), *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère(FLE)*, Paris3-Sorbonne nouvelle, France, en ligne : S Wachs-Revista de lenguasmodernas, 2011-revistas.ucr.ac.cr
- YAHIA FANGARI ALI, O. (2020), *Utilisation de la stratégie de l'enseignement réciproque pour remédier aux difficultés de la compréhension écrite en FLE chez les étudiants de la faculté de pédagogie de Minia*, en ligne: <https://mathj.journals.ekb.eg>

Références sitographiques

RAOULT, D., (2017), *Didactique des textes littéraires en classe de FLE*,

<https://www.languefre.net/2017/07/didactique-des-textes-litteraires.html>.

[Consulté le 16 Octobre 22019]

N'GARO, M., *Le Facilitateur dans l'apprentissage*, <https://www.cefedem->

[aura.org](https://www.cefedem-aura.org)[Consulté le 30 mai 2019]

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/texte/77624#definition>

[Consulté le 16 Mars 2020]

SIMONNET, E., *Grammaire de texte*,

<https://www.emile.simonnet.free.fr/sitfen/grtex/texte.htm>

[Consulté le 20 Mai 2019]

GOFFMAN, R., *Communication et interaction*,

<https://www.preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/09/didactiquefrac3a7aisfiche-15>

[Consulté le 30 Novembre 2019]

ISABELLE, B., *Dialogues impromptus en classe de FLE*, [https://google.com/search?client=ms-](https://google.com/search?client=ms-opera-mini-androi&q=Le+dialogue+impromptu+en+Fle&aqs=heirloom-srpe...)

[opera-mini-androi&q=Le+dialogue+impromptu+en+Fle&aqs=heirloom-srpe...](https://google.com/search?client=ms-opera-mini-androi&q=Le+dialogue+impromptu+en+Fle&aqs=heirloom-srpe...)

[Consulté mardi 22 Mars 2019]

ANNEXES

NIZIGIYIMANA Emmanuel **Bujumbura, le 20/01/ 2020**
UNIVERSITÉ DU BURUNDI/
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
MASTÈRE CONJOINT
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Objet : Enquête

Chers camarades, chers collègues
enseignants de Français de la Mairie de
Bujumbura

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Notre présent questionnaire auquel nous vous prions de répondre le plus objectivement possible constitue l'instrument de notre travail de fin d'études.

En effet, nous venons solliciter votre aide car nous sommes convaincu que vous êtes le (la) mieux disposé(e) pour nous fournir des renseignements par rapport à notre sujet de recherche dont le titre est : *L'importance des interactions verbales dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère à base du texte dans la classe de 2^{ème} langue au Burundi.*

Le présent outil de travail s'adresse aux enseignants des écoles publiques de la Mairie de Bujumbura en fonction du type sujet susdit. Par ailleurs, nous vous prions de répondre à ces différentes questions et de donner des explications chaque fois que de besoin. Vos éclaircissements nous seront d'un grand intérêt. Au cas où l'espace réservé à ces éclaircissements ne vous suffirait pas, nous supplions d'utiliser le verso en indiquant le numéro de la question correspondante.

Nous comptons surtout sur vos explications et nous nous engageons au cadre du strict respect scientifique qui doit être celui des résultats de cette recherche et vous rassure que vos opinions ne servent qu'à cette unique fin académique.

Espérant avoir des réponses fiables que vous aurez données, veuillez agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'expression de nos remerciements anticipés.

NIGIYIMANA Emmanuel

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Q1. Donnez-vous aux apprenants l'occasion de s'exprimer oralement sur le texte ?

Oui Non

Q2. À votre avis, l'enseignement de l'expression orale sur le texte écrit intéresse-t-il beaucoup d'enseignants ?

Oui Non

Pourquoi.....
.....
.....

Q. Le texte permet-il à l'enseignant de changer son rôle traditionnel en donnant la parole aux apprenants ?

Oui Non

Q4. D'après vous, le fait de ne pas accorder la parole aux apprenants entraîne des difficultés liées à l'expression orale ?

Oui Non

Précisez

Q5. Pensez-vous que le texte écrit peut contribuer à l'amélioration de la qualité linguistique des apprenants ?

Oui Non

Expliquez-nous s'il vous plait.....
.....

Q6. Quelle est d'après vous la contribution actuelle du texte dans l'apprentissage du français langue étrangère ? Précisez :

Développent-ils des thèmes variés ?

Les thèmes développent-ils intéressent-ils les apprenants ?

Q1. Laquelle de ces activités d'expressions orales donnez-vous le plus souvent ?

Exposé oral

Rédaction

Conversation

Q2. Organisez-vous du temps de conversations pendant ou après lecture-compréhension du texte en classe ?

Oui

Non

Q3. Comment jugez-vous les interactions verbales sur le texte en classe de langue ?
Expliquez-vous.

Des occasions de parler en classe

Développent l'expression orale

Permettent de vaincre la peur

Q4. Dans l'enseignement du français, lors des tâches sur le texte écrit en classe de langue, comment trouvez-vous vos apprenants

Sont-ils intéressés ?

S'expriment-ils avec difficultés ?

Sont-ils tout à fait motivés ?

Ne sont pas intéressés du tout ?

Autres ?

Q5. D'après vous, le fait de ne pas accorder la parole aux apprenants entraîne des difficultés liées à l'expression orale ?

Oui

Non

Précisez

.....
.....

Suggestion :

Q12. Auriez-vous à suggérer pour la révision de la qualité des textes pour donner plus de la parole aux apprenants en vue de maîtriser le français ?

NIZIGIYIMANA Emmanuel
UNIVERSITÉ DU BURUNDI/
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
MASTER CONJOINT
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

GRILLE D'OBSERVATION

Nom de l'école.....

Classe.....

I. Introduction de la tâche (Motivation)

Comment l'enseignant introduit-il la leçon ?

Recourt-il aux activités précédentes ?

Il fait le rappel des prérequis ?

Annonce-t-il la nouvelle leçon ?

4. L'enseignant donne-t-il les consignes pour l'exécution de la tâche ?

Oui Non

5. Si oui sont-elles relatives à la tâche

II. La leçon proprement dite

6. Quelles sont les tâches à exécuter par les apprenants ?

.....
.....

7. Sont-elles relatives à l'échange après-lecture et compréhension du texte ?

Oui Non

8. L'enseignant donne-t-il des consignes pour la bonne lecture-compréhension du support (texte) ?

Oui Non

9. Lesquelles ?.....
.....

10. Ces consignes conduisent-elles l'apprenant à comprendre le texte ?

Oui Non

11. Les apprenants participent-ils à la construction (l'ajustement) de la réponse/ des savoirs ?

Oui Non

12. Est-ce que l'enseignant joue son rôle de guidage ?

Oui Non

III. Atelier de mise en communs

13. Chaque apprenant a-t-il eu l'occasion d'interagir avec l'enseignant ?

Oui Non

14. Comment l'enseignant valide-t-il les réponses ?.....

15. L'enseignant donne-t-il l'occasion pour autocorrection de la réponse ?

Oui Non

16. Est-ce que l'enseignant encourage-t-il les meilleures réponses ?

Oui Non

17. Donne-t-il les indications aux apprenants qui n'ont pas bien répondu à la question posée ?

Oui Non

18. L'enseignant ajuste-t-il les réponses mal formulées par les apprenants ?

Oui Non