



HAL
open science

Enseignement de l'oral, les stratégies de résolution de problèmes de communication en classe

Abdelwahhab Baghezza

► **To cite this version:**

Abdelwahhab Baghezza. Enseignement de l'oral, les stratégies de résolution de problèmes de communication en classe. Linguistique. 2011. dumas-00606147

HAL Id: dumas-00606147

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00606147v1>

Submitted on 5 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Abdelwahhab Baghezza

Enseignement de l'oral, les stratégies de résolution de problèmes de communication en classe.

Mémoire de MASTER1 recherche français langue étrangère.

Sous la direction de Mme Sandra Trevisi.

Université Stendhal Grenoble 3.

U.F.R. de sciences du langage, Département de français langue étrangère.

Table des matières :

Introduction générale.	6
Aspects généraux de l'enseignement de l'oral.	8
difficultés de l'enseignement de l'oral	8
Enjeux de l'enseignement de l'oral.	10
Conduites discursives à travailler	11
Type et genre.	12
L'écoute à l'oral.	13
Les supports audios.	13
La démarche didactique de la compréhension orale en classe.	14
Les types d'exercices en compréhension orale	15
L'exposé oral.	15
Définition.	15
Objectifs.	15
L'interview radio.	15
Définition.	16
Organisation.	16
Deuxième partie : les stratégies de résolution de problèmes.	16
Cadre conceptuel et précisions terminologiques.	16
Typologie des différentes stratégies	17
De la stratégie de communication à la stratégie d'apprentissage.	18
Procédés et séquences interactionnelles.	21
Troisième partie : méthodologie.	22
Le questionnaire et sa conception.	22
Analyse des résultats.	23

Conclusion de la deuxième partie. 28

Conclusion générale. 29

Bibliographie.30

Remerciements

J'exprime ma reconnaissance et ma gratitude à Mme Trevisi, ma directrice de mémoire qui a eu la bienveillance de me guider dans cette recherche.

Je remercie également tous mes enseignants de master français langue étrangère et tout le personnel de l'UFR des sciences du langage et notamment celui du français langue étrangère.

Merci aussi à toute l'équipe du Service Accueil Handicap et notamment à Martine Ronat qui a fait un énorme travail pour numériser les documents indispensables à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie les membres du jury qui ont accepté de participer à l'évaluation de ce mémoire.

Finalement, ma reconnaissance va à tous ceux qui ont contribué par leur aide et leur critique à réaliser ce projet.

Introduction

Durant ma formation initiale, que j'ai effectuée à l'époque où la réforme de l'éducation nationale algérienne de 2002 n'avait pas encore été introduite, les cours de français commençaient dès la quatrième année de primaire, ce qui correspond en France au CM1. Certes le début des cours étaient essentiellement à l'écrit en vue de mettre les élèves, en premier lieu, en contact avec la langue et notamment développer leur capacité à reconnaître et à transcrire les différents graphèmes que comporte l'alphabet français. Une méthode très fréquente en ce temps là et adoptée par la majorité des enseignants de français. Je voulais introduire l'idée que la place a, tout de suite, été accordée à l'oral avec de simples exercices à commencer par se présenter, et même répéter des énoncés tout faits ; une répétition qui a le double avantage d'enrichir le vocabulaire et d'apprendre aux élèves (apprenants) de nouvelles formes sonores .

L'idée m'est donc venue de mener ce travail de recherche inspiré d'abord par mon expérience en tant qu'apprenant de français (ça fait quand même une quinzaine d'années) mais aussi comme enseignant, un métier dans lequel j'ai eu une courte et modeste expérience de deux ans comme enseignant de français au collège.

Ma détermination à mener à bien ce travail était souvent confrontée à des circonstances défavorables qui, à chaque fois, ralentissaient l'avancement du travail, des difficultés d'ordre techniques surtout car mes limites visuelles m'ont contraint, comme à chaque réalisation d'un travail de recherche, à mener un double travail qui est vraiment coûteux en temps et en effort pour numériser tous les documents nécessaires pour pouvoir travailler. C'est en fait un double travail consistant d'abord à numériser puis à relire les documents en question afin d'éliminer ratures et fautes que peut causer la machine sur la version numérique. D'une façon générale, presque toutes les conditions favorables étaient réunies et c'est ce qui m'a permis d'achever ce mémoire et d'aller jusqu'au bout de mes recherches pour présenter un travail qui a pour but d'élucider certaines attitudes comportementales et cognitives liées strictement au langage et de les insérer dans un contexte didactique. Partant de ce principe et d'un constat sur le terrain, j'ai décidé de réaliser ce mémoire pour essayer de répondre à des interrogations que je me suis posées tout au long de mon apprentissage et qui s'articulent essentiellement sur des conduites présupposées adoptées par des apprenants de français dans des contextes particuliers relatifs à des situations de problèmes communicationnels ; des situations de blocage ou d'échec surtout car il ne s'agit pas de problème de sous-entendus que peut poser tel ou tel mot ni de situations conflictuelles mais de la gêne qui pourrait être provoquée par une incompréhension d'une question par exemple ou l'absence du mot adéquat pour désigner une chose bien précise dans un cadre scolaire. Par quels moyens peut-on faire face à de telles situations ? Quel comportement adopter ? Y a-t-il des techniques pour gérer sa gêne ? Les stratégies de résolutions de problèmes de communication existent-elles vraiment ?

Ce sont les différentes interrogations auxquelles je vais tenter de répondre à travers les différentes rubriques qui constituent ce travail de recherche que j'entamerai par une partie théorique qui portera sur des généralités sur l'oral, telles que les enjeux et les difficultés, tout en s'interrogeant sur le type d'oral à enseigner et sur les conduites discursives à travailler dans les cours d'oral.

La deuxième partie de ce travail sera d'ordre pratique. Elle débutera par un cadre conceptuel dans lequel nous essayerons de donner des définitions de ces stratégies et d'en faire une brève typologie. La troisième quant à elle comporte un descriptif de l'enquête que nous avons menée, une analyse de ses résultats et une conclusion.

1 Aspects généraux de l'enseignement de l'oral

Cette partie met en évidence tous ces aspects en s'interrogeant sur les difficultés et même sur le genre du fait que beaucoup d'enseignants et pédagogues se demandent quel oral enseigner ?

1.1 Difficultés de l'enseignement de l'oral :

Il convient au début de signaler que ce n'était pas bien défini dans les manuels scolaires de travailler l'oral. Autrement dit il n'y a pas de matière servant comme contenu pour un cours d'oral. La quasi-totalité des exercices proposés sont centrés sur l'écrit : lecture, dictée et grammaire. Le peu d'oral qu'on trouve dans ces manuels se manifeste par des jeux de rôles que les élèves sont appelés à apprendre par cœur et à reproduire par la suite ainsi que d'autres activités de mémorisation telles que l'apprentissage de récitation et de chants courts. Il y a aussi des enseignants qui s'efforcent de mettre en place des petites activités pour compenser ce manque : lecture d'histoires et de contes pour travailler la compréhension orale ainsi que plein d'autres activités qui ont toutes contribué à l'amélioration de notre allocution en langue étrangère (le français dans notre cas). C'est donc une charge supplémentaire qui n'est pas toujours évidente à gérer pour les enseignants, surtout quand on a un programme et qu'on est chargé de le finir.

La première difficulté rencontrée par les enseignants assurant la matière de l'oral est liée à l'évaluation Garcia-Debanc, 1999, qui leur pose un problème constant car ils ont du mal à se baser sur des critères bien précis d'évaluation comme c'est le cas pour les autres matières. Cela met en valeur la spécificité de l'oral et le fait qu'il est omniprésent dans toutes les situations et même en dehors de l'école dont l'apprentissage est plutôt spontané. Il est donc difficile d'isoler l'oral aux autres contenus car il leur est substantiel et il est donc difficile d'en faire un objet d'apprentissage à part entière à enseigner et à évaluer. De plus, beaucoup d'enseignants et certains élèves sont réticents à réentendre leur voix ou à revoir leur image : on ne peut nier les problèmes psychologiques et déontologiques d'image de soi que ne manque pas de poser un tel travail. D'ailleurs, l'enregistrement a souvent une incidence importante sur les productions verbales obtenues : certains élèves timides n'osent plus du tout parler ou d'autres personnes se mettent en avant sans avoir véritablement quelque chose à dire. Les enseignants ont, dans l'ensemble, des réticences à se laisser filmer beaucoup plus qu'à fournir des documents écrits sur leurs pratiques d'enseignement.

D'un point de vue sociolinguistique, plus encore que l'écrit, l'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence. Cette problématique, bien connue en sociolinguistique et dans l'enseignement du Français Langue Étrangère, est encore trop souvent ignorée par les enseignants qui ressentent comme agressives des variations d'intensité (ils parlent fort), de débit (ils parlent vite), de distance proxémique (ils parlent de près) qui relèvent essentiellement de variations culturelles. S'il apparaît indiscutable l'importance de diffuser des connaissances sur ces points dans la formation des enseignants, se pose la question de l'intérêt d'une objectivation et d'une analyse de ces variations dans l'espace de la classe : méta communiquer sur les différences entre pratiques familiales et pratiques scolaires, c'est-à-dire recadrer les pratiques familiales et les comparer aux pratiques scolaires, est-ce légitime et souhaitable? C'est en tout cas très difficile à mettre en œuvre si la pratique de classe repose

implicitement sur une hiérarchie des pratiques orales ou les pratiques «vernaculaires» (familiales ou groupâtes).

De plus, la difficulté au niveau de l'observation et de l'analyse est une chose qui n'est pas toujours évidente quand il s'agit de faire une collecte de données à l'oral ce qui nécessite de moyens technologiques complexes et éventuellement énormément de temps pour pouvoir analyser les données une fois collectées. On peut dire que travailler sur des documents écrits serait plus commode que sur un support audio qui demande déjà beaucoup de temps pour être transcrit et analysé.

Alors que la majorité des enseignants considère que l'école doit préparer à la maîtrise de la communication orale, il s'avère difficile d'organiser un enseignement spécifique sans s'appuyer sur les normes de l'écrit.

L'oral est une activité intime qui ne s'apprend pas. Cette conception est à la fois celle des enseignants et celle des élèves. Pour les enseignants, le seul oral qui s'apprenne est celui lié à l'écrit. La plupart des activités de l'oral dans les classes se résume à la lecture à voix haute et à la récitation de poèmes. L'oral n'est donc pas considéré comme un objet scolaire. Il n'est pas facile d'enseigner l'oral car :

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

De plus, comment et sur quels critères peut-on l'évaluer ? Serait-ce à partir d'une intervention orale demandée aux élèves ? A partir d'un exposé oral ou bien autre chose ? Une telle évaluation serait injuste au sens propre du terme du fait que certains élèves ont des capacités considérables à mémoriser ou même à apprendre par cœur des exposés tout faits sans avoir la même facilité de s'exprimer en langue étrangère.

L'oral est souvent mal connu et son fonctionnement spécifique ignoré. On juge toujours de la qualité de l'oral à l'aune de l'écrit, en dévalorisant l'oral. Que ce soit dans les dictionnaires ou dans les jugements portés sur des productions, l'affirmation que «c'est de l'oral» correspond le plus souvent à un jugement négatif. Il existe des variations à l'oral plus importantes qu'à l'écrit. L'interaction orale se caractérise par ce travail interlocutif permanent sur les objets de discours qui diffère notablement d'un oral de type monologal qui peut avoir la préférence des enseignants (le fameux «fais une phrase!»). B. Lahire¹ parle, à ce sujet, d'oral scriptural. Il désigne par là tout autant les échanges scolaires (leçons,

¹ Bernard Lahire : né en 1963, sociologue français, professeur de sociologie à l'école normale supérieure de Lyon et directeur de l'Équipe *Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations* du Centre Max Weber (CNRS). Ses travaux ont porté sur l'échec scolaire au primaire, Ses travaux ont porté sur la production de l'échec scolaire à l'école primaire, les modes populaires d'appropriation de l'écrit, les réussites scolaires en milieux populaires, les différentes manières d'étudier dans l'espace de l'enseignement supérieur, l'histoire du problème social appelé « illettrisme », les pratiques culturelles des Français, les conditions de vie et de création des écrivains, ou encore l'œuvre de Franz Kafka.

corrections d'exercices, etc.) que des conduites monologiques comme l'exposé ou le cours magistral. Il a montré que certaines pratiques langagières orales (celles de l'école mais aussi celles des milieux sociaux favorisés) ne prennent sens que si on les rapporte à des formes sociales scripturales : la culture écrite gouverne les pratiques orales de certains groupes sociaux. Cela permet aux enfants qui en sont issus de mieux affronter les exigences de l'école en matière de langage et d'y réussir. Ces pratiques orales scripturales entretiennent la méconnaissance de l'oral chez les enseignants eux-mêmes.

Le temps est un facteur trop influençant vu que ça nécessite énormément de temps pour analyser des données orales et même pour les recueillir ! Une contrainte liée aussi au travail de l'enseignant qui pourrait être amené à ramener du travail à corriger chez lui : à l'écrit ça se fait aisément plutôt que d'avoir des cassettes ou CD audio à ramener chez soi afin de travailler dessus. Ca pourrait nuire à beaucoup d'enseignants et, éventuellement, aggraver leurs conditions de travail.

1.2 Enjeux de l'enseignement de l'oral

L'importance de la maîtrise de l'oral, dans le développement de l'enfant, la réussite de sa scolarité et son intégration sociale, a été affirmée depuis longtemps. La part qui lui est donnée dans les textes officiels aux différents niveaux d'enseignement n'est pas une nouveauté car elle s'appuie sur des travaux menés de longue date dans des groupes de réflexion et dans les classes par des équipes pédagogiques. Mais elle est actuellement plus explicite et plus insistante, ce qui rend nécessaire d'en rappeler les enjeux.

Les échanges et l'expression verbaux sont des moyens privilégiés par lesquels un enfant se construit comme personne et membre d'une collectivité, constituée de communautés de plus en plus larges, depuis les échanges, au départ, fusionnels dans la famille jusqu'à des communications diversifiées dans plusieurs groupes d'appartenance. C'est aussi à travers la collectivité plus étendue de la vie sociale et culturelle, l'ouverture à travers les références communes à une culture, une histoire, des valeurs collectives. L'école et la classe sont donc un lieu d'échanges et de relations sociales où l'enfant fait l'apprentissage de la vie en société avec ses règles et où il apprend à se construire comme individu tout en sortant de la communauté restreinte. Cette dimension de construction de la personne à travers l'expression des jugements, le partage des expériences, l'élaboration des émotions, l'accès à des connaissances objectives, primordiale dans la vie de la classe, repose sur la prise de parole et le travail de l'expression de chacun. Elle est le socle qui rend possible toutes les acquisitions et l'engagement ultérieur dans une démarche continue de formation.

Cette construction de l'individu passe par la confrontation et la collaboration avec autrui et, donc, par l'apprentissage des règles de parole et de coopération. C'est une condition pour que tous les autres apprentissages puissent avoir lieu, en particulier pour ceux qui ne peuvent pas les faire en dehors de l'école, mais c'est aussi un objectif d'apprentissage dans la classe et dans l'établissement scolaire : s'initier au fonctionnement de la parole publique, à la délibération, à la justification et à la négociation des choix, à l'échange d'informations, à la reconnaissance et à l'analyse des erreurs, à l'expression et à

la gestion des différences et des désaccords. C'est un apprentissage indispensable pour initier un rapport à autrui qui ne soit ni de soumission ni d'opposition, et pour substituer à la violence une confrontation fondée sur des échanges raisonnables. Il est donc fondamental de lui donner une place explicite dans le fonctionnement de la classe.

On peut donner à la prise de parole une place encore plus centrale dans les apprentissages scolaires. La communication des savoirs passe, en grande partie, par la transmission orale, celle de l'enseignant à ses apprenants (apports de connaissances, consignes, questions..), mais aussi celle des apprenants à l'enseignant (questions, réponses à des consignes, propositions à partir de savoirs déjà acquis à l'école et en dehors de l'école) et entre les apprenants eux-mêmes. Quand la maîtrise de l'oral fait obstacle, des discriminations risquent de s'installer, certains peuvent se retrouver en dehors de la communauté de travail.

Au-delà de la transmission, l'expression orale et les échanges interviennent dans les démarches par lesquelles les élèves construisent les notions et les méthodes propres aux disciplines, analysent les situations, cherchent des solutions, s'approprient les connaissances qui leur viennent de diverses sources. Cette appropriation à travers la confrontation avec les autres est nécessaire pour apprendre à transférer les connaissances acquises aux situations variées et complexes que nécessite le travail professionnel dans une société évoluée. Les formes de langage par lesquelles s'élaborent ces constructions sont à la fois communes aux différentes disciplines (il s'agit toujours de décrire, de résumer, de définir, de justifier, de comparer des hypothèses...) et spécifiques, en fonction des traditions disciplinaires (la démonstration mathématique et l'argumentation en sciences humaines sont foncièrement différentes et ont leurs propres règles).

L'importance attribuée à la discussion et à l'élaboration d'une formulation personnelle et collective dans le travail disciplinaire touche donc à l'organisation. Avoir un rapport malheureux à la parole, rencontrer des limites dans son expression faute d'outils langagiers et de pratique ou être exclu des conduites de la parole publique est un handicap dans le déroulement de la scolarité et dans l'intégration sociale ultérieure. La maîtrise du langage et les pratiques de discours sont un lieu de discrimination sociale et l'école doit chercher à donner à tous les outils d'une expression personnelle et d'une parole publique.

En somme, avoir une certaine aisance en expression orale devient de plus en plus une nécessité à la fois sociale et professionnelle, une compétence que l'on développe au fur et à mesure qu'on progresse dans l'apprentissage de la langue étrangère ; ce qui n'exclut pas le fait qu'elle pourrait être innée chez certains apprenants qui arrivent à transmettre leur idée même s'ils le font avec peu de vocabulaire.

On peut citer également les entretiens où ça dépend essentiellement de la manière dont le candidat dirait les choses et du coup d'une aisance remarquable de la langue orale en l'occurrence. C'est ce que l'on va bien détailler dans la rubrique suivante consacrée aux diverses compétences linguistiques à développer afin de promouvoir les performances discursives des apprenants.

1.3 Conduites discursives à travailler

Dans le cadre de l'enseignement, les genres constituent un point de référence concret pour les élèves. Par rapport à l'extrême variabilité des pratiques langagières, les genres peuvent être considérés comme

des entités intermédiaires permettant de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques. Ainsi, le travail sur les genres dote les élèves de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes. Il fournit un cadre d'analyse des contenus, de l'organisation de l'ensemble du texte et des séquences qui le composent, ainsi que des unités linguistiques et des caractéristiques spécifiques à la textualité orale étant donné ses caractéristiques (reconnaissables empiriquement, finalisées, etc.), le genre s'intègre facilement à des projets de classe et permet, de ce fait, de proposer aux apprenants des activités à la fois spécifiques et qui font sens.

Si les textes constituent, donc, les objets concrets, empiriques, sur lesquels les élèves travaillent en classe dans notre démarche, le genre de texte définit l'unité de travail qui articule ces objets en un tout cohérent.

1.3.1 Type et genre

On sait que la problématique du genre s'est élaborée dans la perspective de l'écrit et plus précisément du discours littéraire, restant aujourd'hui moins utilisée à l'oral bien que Bakhtine² en a déjà parlé il y a 50 ans. Selon lui, il existe trois critères fondamentaux qui définissent le genre. Il s'agit en premier lieu des contenus dont la pertinence et le caractère dépendent du sujet de l'intervention. Ensuite, il parle de la structure communicative particulière des textes appartenant à tel ou tel genre ; dans la mesure où l'organisation, le plan et la structure d'un exposé, par exemple, est différente de celle d'un discours ou de toute autre forme d'intervention orale, une structure qui varie en fonction du genre de texte dans lequel elle s'inscrit. Enfin, il s'agit des configurations spécifiques d'unités linguistiques : traces de la position énonciative de l'énonciateur, des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure (le locuteur qui expose dit JE à certains endroits ou parle de manière neutre à d'autres, les marques langagières du plan du texte, les chaînes d'expression désignant un même objet discursif à travers le texte, l'intonation structurant le texte à différents niveaux, etc.)

On peut donc parler de genres même à l'oral vu l'existence en langue de divers termes pour catégoriser tel ou tel échange comme étant un entretien, une discussion ou un débat etc. De plus, les locuteurs disposent d'une foule de termes pour catégoriser l'immense variété de textes qui sont produits dans la société: manuel, conversation, journal, tragédie, roman ... tout en notant que la dénomination de ces genres dépend de critères bien hétérogènes. Pour bien cerner cette notion du genre, il est important de relever la vision partagée par certains auteurs et théoriciens consistant à admettre qu'il existe deux sortes de genres qu'on appelle g1 et g2 ; le premier étant comme une catégorie de textes plus ou moins institutionnalisés dans une société donnée, certains préconisent de réserver le mot genre à cette sorte d'objet en référence à la tradition des genres littéraires. Le g2 (ou type), quant à lui, correspondrait à une sorte de discours caractérisé par certains traits de nature

² Mikhaïl Bakhtine (1895-1975) est un historien et théoricien russe de la littérature. Bakhtine s'est intéressé également à la psychanalyse, à l'esthétique, à l'éthique et a été un précurseur de la sociolinguistique. C'est cependant pour ses travaux de la littérature et surtout sur le roman qu'il est le mieux connu aujourd'hui. Intéressé par les travaux des formalistes russes, il souligne les limites de leurs méthodes. Il a notamment développé les concepts de dialogisme et de polyphonie dans le champ littéraire.

rhétorico-pragmatique, ou relevant de leur organisation discursive. Ainsi le guide touristique, par exemple, est un genre fait à la base de plusieurs types, parler donc de genres typologiquement purs serait d'ordre relatif voir inadmissible.

1.3.2 L'écoute à l'oral

La compréhension orale est une compétence visant à faire acquérir aux apprenants non seulement des stratégies d'écoute mais aussi de compréhension d'énoncés à l'oral. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants qui ont tendance à demander une définition de chaque mot car le but est de faire en sorte qu'ils deviennent de plus en plus autonomes linguistiquement, bien entendu, et cela d'une manière progressive. Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. Notre apprenant sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'élève à mieux comprendre les français natifs. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents. Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques... En effet, les activités de compréhension orale les aideront à :

découvrir du lexique en situation

découvrir différents registres de langue en situation

découvrir des faits de civilisation

découvrir des accents différents

reconnaître des sons

repérer des mots-clés

comprendre globalement

comprendre en détails

reconnaître des structures grammaticales en contexte

prendre des notes...

1.3.2.1 Les supports audio

Nous utilisons en classe des cassettes ou des CD enregistrés, par des natifs ou des francophones ou des documents sonores authentiques en français. En règle générale, toutes les méthodes de français ont un support audio. Ces supports comportent généralement des documents liés thématiquement aux unités didactiques. Mais nous avons aussi des manuels de compréhension orale qui sont en vente sur le marché, traitant d'objectifs spécifiques et accompagnés de CD audio. ON Peut aussi fabriquer son propre matériel didactique, si les objectifs ne correspondent pas à ceux que nous avons envie de travailler avec les apprenants. Il s'agit, dans ce cas, d'enregistrer à la radio des entretiens, des flashs

d'informations, des chansons, des annonces, des publicités... On peut aussi faire ses propres enregistrements en fabriquant un dialogue, sur une situation de la vie réelle parfaitement authentique : dans ce cas, il ne faut pas ralentir le débit de parole, faire attention aux accents... Il est possible ensuite de fabriquer ses propres exercices en fonction des objectifs à travailler.

Il est à noter qu'il y a un certain nombre de critères qui déterminent la qualité pédagogique d'un bon document sonore. Il ne faut pas négliger : la qualité du son, la présence de bruits en arrière fond (il n'en faut pas trop), la durée de l'enregistrement (ni trop court ni trop long en fonction du niveau des apprenants) et le débit des locuteurs (qui doit être naturel). Ce sont effectivement des critères à prendre en compte quand on décide de créer ses propres corpus et de les enregistrer.

1.3.2.2 La démarche didactique de la compréhension orale en classe

L'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère. Il est important de leur expliquer que le document sonore n'est pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de l'envisager comme un ennemi.

Après la première écoute du document, vous pouvez leur demander de focaliser leur attention sur les détails de la situation en répondant simplement à des questions du type :

Qui parle à qui ?

Combien de personnes parlent ?

Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ?

Quel âge peuvent-ils avoir ?

Où se passe la situation ? dans la rue, à la terrasse d'un café, en classe, dans une école...

Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont ?

De quoi parle-t-on ?

Quand la situation se déroule-t-elle ? A quel moment de la journée ou de la semaine ?

Quel registre de langue utilise-t-on ?

Ces questions sont simplement des exemples qui vont aider les apprenants car lors de la première écoute ils auront une tâche à accomplir. Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute pour comprendre, dans un premier temps, la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles. Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et feront des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Il faut que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer un maximum d'élèves. Chaque information devra ensuite être justifiée lors de la deuxième écoute, grâce à des indices contenus dans les énoncés oraux.

Lors de la deuxième écoute, on peut leur demander de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours. Ils vont s'aider des articulateurs qui s'y trouvent. Les marqueurs sont des indicateurs de structuration et quand nos élèves vont repérer, par exemple, le marqueur « d'abord » ils vont s'attendre à une suite chronologique avec « ensuite » ou « après »...

Cette activité d'écoute active les aidera à élucider le sens. En général, on se doit d'aider les apprenants à repérer ces mots outils comme les connecteurs logiques (d'une part, d'autre part, ensuite...), les marqueurs chronologiques (d'abord, ensuite, puis, enfin...), les marqueurs d'opposition (mais, malgré, en dépit de, au contraire...), les marqueurs de cause et de conséquence (en effet, étant donné que ...).

La troisième et dernière écoute permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble.

1.3.2.3 Les types d'exercices en compréhension orale

On peut proposer différentes activités de compréhension et des exercices variés :

des questionnaires à choix multiples (QCM)

des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas

des tableaux à compléter

des exercices de classement

des exercices d'appariement

des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC)

des questionnaires ouverts

1.3.3 L'exposé oral

1.3.3.1 Définition

L'exposé oral est un discours dans une situation de communication bipolaire entre un exposant ou intervenant qui détient l'information qu'il transmet à son auditoire de sorte que ce dernier puisse agir et intervenir ; c'est ce qui distingue un exposé oral du reste des genres oraux tels que la conférence, le compte rendu ou le discours.

1.3.3.2 Objectifs :

Travailler l'exposé oral en classe est susceptible de permettre aux élèves de prendre conscience de la situation de communication d'un exposé, ce qui leur permettra de développer plein de compétences tant méthodologiques, telles que la structuration des propos et l'adoption d'un plan rigoureux, que linguistiques, telles qu'apprendre à reformuler et à illustrer

1.3.4 L'interview radio

1.3.4.1 Définition

Il s'agit d'un entretien entre un journaliste et un spécialiste dont le but est de faire parler ce dernier pour satisfaire les attentes des destinataires. Ça consiste en fait à ce que le journaliste ou l'interviewer ouvre la conversation, pose les questions, oriente le dialogue et clôt l'interview.

1.3.4.2 Organisation

L'interview radio se fait en trois phases principales :

- Présentation du sujet et de l'interviewé.
- Questionnement, tours de parole et écoute : une phase où l'interviewé sera bien impliqué.
- Résumé des propos.

2. *Stratégies de résolutions de problèmes de communication à l'oral*

2.1 Cadre conceptuel et précisions terminologiques

Quelques définitions :

En littérature, la notion de stratégie implique celle de problème et vice versa. Bialystok (1990) fait d'ailleurs de la problématicité, de l'intentionnalité et de la conscience des axes récurrents et définitoires des stratégies de communication. Ces deux dernières, par contre, posent un problème d'observabilité empirique du fait qu'elles relèvent du psychique de la personne et il est donc difficile de les vérifier. Revenons donc à la notion de stratégie pour dire qu'il n'y a pas une définition exacte et qui lui est propre. Cependant, on va essayer de donner quelques définitions faites par certains pédagogues et didacticiens :

*Tarone (1980): «[...] a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures are not shared». Cette définition met l'accent sur le mot clé "attempt" ou tentative qui est en fait le but de toute stratégie, un mécanisme qui permet d'atteindre son objectif, la résolution du problème ou pas. C'est pour cette raison que Tarone évoque la tentative.

*Faerch et Kasper (1983): "potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal". En plus des éléments apportés par la définition précédente, celle de Faerch et Kasper met en évidence deux nouveaux paramètres non négligeables : la conscience et la résolution de problème. Selon eux, l'individu en est déjà conscient et pourrait en plus répondre une fois interrogé sur la manière dont il s'est servi pour se faire comprendre. Faerch & Kasper justifient le recours à la «conscience» en argumentant que les stratégies interviendraient uniquement dans la phase de planification de la parole, et non dans la phase d'exécution ou de production. Dans cette dernière on aurait affaire en quelque sorte à de simples processus.

Dans ce cadre, la notion de stratégie pose de nombreux problèmes: si l'on suit Faerch & Kasper, comment définir précisément la différence entre stratégie et processus? Quelle est la frontière entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage? La notion de stratégie est-elle utile pour rendre compte des dynamiques d'apprentissage (cf. Bauthier-Castaing, 1980)?

Plus radicalement, la notion de stratégie présuppose (de façon souvent implicite et non nécessairement prise en charge par ceux qui l'utilisent) un modèle de la communication dominée par un sujet rationnel, individuel, conscient, planificateur, et va de pair avec d'autres métaphores des processus cognitifs figurés comme des «calculs», voire des «résolutions de problèmes» projetant sur eux une

démarche propre à des activités formalisées fonctionnant en terme d'hypothèses à vérifier et à tester. Cette terminologie est si largement présente dans la recherche sur l'acquisition qu'elle semble aller de soi. Nous allons donc voir comment les phénomènes à étudier sont configurés par ce réseau de concepts.

2.2 Typologie des différentes stratégies

La notion de stratégie est souvent présentée dans un schéma binaire, où se confrontent (s'opposent ou se complémentent) des stratégies communicatives et des stratégies acquisitionnelles.

Ainsi Tarone (1980) propose un schéma qui fait un usage très large de la notion de stratégie. Il sert en fait à définir tous les aspects de la gestion du discours:

strategies of language use
 learning strategies
 production strat
 communication strat
 language
 skill

Dans les stratégies de production, qui correspondent à des tentatives d'utiliser le système linguistique efficacement et avec clarté, on peut classer les stratégies de simplification, de répétition ainsi que de planification du discours. Les stratégies de communication, qui interviennent pour gérer des problèmes survenus en cours d'interaction, comprennent par exemple l'évitement, la paraphrase, la demande d'aide. Les stratégies d'apprentissage de la langue, à travers, notamment, la mémorisation et l'initiation de la conversation avec des locuteurs natifs, correspondent à des tentatives de maîtrise de nouveaux savoirs linguistiques et sociolinguistiques. Les stratégies d'apprentissage de la compétence, parfois difficiles à distinguer des précédentes, sont utilisées pour développer les compétences de locuteur, d'auditeur, de scripteur et de lecteur (par exemple dans la sollicitation du feedback du maître de la part de l'apprenant).

Bialystok (1990) propose quant à elle une représentation où l'on voit apparaître des processus à côté des stratégies :

language use
 processes
 strategies
 communication
 learning
 specific types of strategies

Ce schéma montre bien la difficulté de trancher clairement et définitivement entre stratégies et processus d'une part et entre stratégies d'apprentissage et de communication d'autre part. Certains postuleront ainsi une sorte de gradation entre ces catégories, ou alors un système de relais. Ensuite, ce schéma place sous une même macro-catégorie ce qui relève de la communication et de l'apprentissage en les unifiant ainsi avant de les distinguer.

Les rapports entre processus, stratégies de communication, stratégies d'apprentissage restent néanmoins difficiles à établir et laissent de nombreuses questions largement ouvertes (Gajo, 1999):

Faut-il voir dans la stratégie de communication une action ponctuelle, localisée, qui la distinguerait du caractère plus général, plus systématique du processus (Blum & Levenston, 1978)?

Vu son caractère plus automatique, largement inconscient, le processus porterait-il prioritairement sur les unités linguistiques de bas niveau (p. ex.: morphosyntaxe), alors que la stratégie générerait plutôt des unités de haut niveau (p. ex.: problèmes conversationnels), plus locaux et moins prévisibles pour une modalisation de cette hypothèse)?

Faut-il reconnaître exclusivement à la stratégie d'apprentissage l'idée de transférabilité (Oxford, 1990)?

La stratégie d'apprentissage entretiendrait-elle un lien privilégié à l'activité ou à la tâche didactique (Richards & Lockhart, 1994), alors que la stratégie de communication serait plutôt liée à la forme d'interaction elle-même?

Nous n'avons pas l'intention de répondre à ces questions, mais elles constituent un arrière-fond important pour l'argumentation qui suit.

2.2.1 De la stratégie de communication à la stratégie d'apprentissage

L'articulation entre acquisition et interaction a été pensée à travers la distinction entre les stratégies de communication et les stratégies d'acquisition ou d'apprentissage, en partant notamment de questions portant sur le lien entre stratégie de communication et stratégie d'apprentissage, ainsi que sur les conditions et les contextes qui permettent de passer de la première à la seconde, permettant de s'interroger sur une éventuelle spécificité des secondes.

Il est rare de voir une même recherche s'intéresser aussi bien aux stratégies de communication que d'apprentissage, qui relèvent souvent de questionnements et d'ancrages théoriques différents. Pourtant, dans les typologies qu'on trouve de ces stratégies se dessine une parenté et une intersection évidente. Ellis (1994, 531) recense les définitions suivantes pour les stratégies d'apprentissage:

Stern 1983 «In our view strategy is best reserved for general tendencies or over-all characteristics of the approach employed by the language learner, leaving techniques as the term to refer to particular forms of observable learning behaviour»

Weinstein & «Learning strategies are the behaviours and thoughts that a learner Mayer 1986 engages in during learning that are intended to influence the learner's encoding process»

Chamot 1987 «Learning strategies are techniques, approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning, recall of both linguistic and content area information»

Rubin 1987 «Learning strategies are strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly»

Oxford 1989 «Language learning strategies are behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable»

A partir de ces définitions, Ellis (1994) énumère un certain nombre de problèmes, parmi lesquels ceux posés par la question de l'observabilité (les stratégies sont-elles comportementales ou mentales?), de la définition de la conscience (doit-on distinguer entre stratégie, tactique, technique?) et du caractère plus ou moins direct du lien au développement de l'interlangue (les stratégies d'apprentissage servent-elles seulement à préparer les données ou jouent-elles un rôle plus fondamental?).

Pour répondre à ces questions, Ellis propose de lister les caractéristiques principales des stratégies d'apprentissage à travers les paramètres suivants (Gajo, 1999, 118):

«— les stratégies se rapportent aussi bien à des approches générales qu'à des actions spécifiques ou des techniques utilisées pour apprendre une L2;

- les stratégies sont orientées vers la résolution d'un problème d'apprentissage;
- les apprenants sont en général conscients des stratégies qu'ils utilisent et peuvent identifier leur nature si on leur demande de prêter attention à ce qu'ils sont en train de faire (ou de penser);
- les stratégies englobent des comportements linguistiques (par exemple, demander le nom d'un objet) et non linguistiques (par exemple, pointer un objet pour en obtenir le nom);
- les stratégies linguistiques peuvent apparaître en L1 ou en L2;
- certaines stratégies sont comportementales et d'autres mentales; par conséquent, certaines sont directement observables, d'autres non;
- en général, les stratégies ne contribuent qu'indirectement à l'apprentissage, dans le sens où elles fournissent à l'apprenant des données linguistiques qu'il peut ensuite traiter; toutefois, certaines stratégies offrent une contribution directe (par exemple, les stratégies de mémorisation dirigées vers des items lexicaux spécifiques ou des règles de grammaire);
- l'emploi d'une stratégie dépend largement du type de tâche dans lequel l'apprenant se trouve engagé et des préférences individuelles de ce dernier.»

Nous retenons de ces caractéristiques les aspects suivants:

- on retrouve, comme dans les stratégies de communication, l'idée de problématicité;
- le recours à la L1 peut figurer parmi les stratégies d'apprentissage de la L2;
- les observables linguistiques ne nous permettent d'accéder qu'à certaines stratégies;
- l'utilisation d'une stratégie dépend de la tâche, et par conséquent du contexte; son efficacité ne se mesurera ainsi pas de façon absolue, mais plutôt en termes d'appropriété contextuelle.

Beaucoup de chercheurs ont proposé des typologies de stratégies d'apprentissage plus ou moins similaires. Nous nous contentons ici d'en mentionner deux, parmi les plus emblématiques, celles de Chamot (1987) et d'Oxford (1990).

Chamot (1987) distingue entre des stratégies cognitives, métacognitives et sociales. Les premières concernent le traitement du matériau linguistique (p. ex.: recours à la traduction), les deuxièmes la

planification de l'apprentissage (p. ex.: faire varier son attention en fonction des objectifs), les troisièmes l'aménagement de l'interaction avec des natifs ou d'autres apprenants (p. ex.: coopération, demande de clarification).

Oxford (1990), dans un effort de synthèse supplémentaire, regroupe les stratégies répertoriées par Chamot et par d'autres en deux catégories très générales: stratégies directes et stratégies indirectes. Les premières comprennent les stratégies cognitives de Chamot en mettant l'accent sur le rapport direct au matériau langagier. Les secondes concernent entre autres les stratégies métacognitives et sociales, qui ne touchent que par déviation l'objet «langue». Ellis (1994) constate avec surprise que les stratégies dites compensatoires figurent dans la première catégorie, alors qu'elles sont d'ailleurs souvent classées dans les stratégies de communication. Ces stratégies permettent à l'apprenant de pouvoir communiquer malgré une maîtrise déficiente de la L2, en recourant par exemple à des indices non linguistiques ou à des circonlocutions.

C'est toutefois la description des stratégies de communication qui semble permettre d'envisager plus directement le lien entre interaction et acquisition. Comme nous l'avons vu plus haut, ces stratégies se définissent souvent autour d'un problème. Si on suit Corder (1983), l'apprenant de L2 trouve deux moyens de gérer le décalage entre fins et moyens: adapter le message à ses ressources linguistiques du moment (stratégie d'évitement) ou adapter ses ressources linguistiques au message (stratégie d'expansion des ressources linguistiques). Ces deux grandes catégories apparaissent dans la plupart des typologies, qui cependant opèrent souvent une distinction supplémentaire au sein des stratégies d'évitement. Ainsi, Faerch & Kasper (1983), Tarone (1984), Marrie & Netten (1995) opposent stratégies de réalisation (p. ex.: paraphrase, emprunt), stratégies de réduction formelle (ajustement du message en fonction des outils linguistiques maîtrisés) et stratégies de réduction fonctionnelle (p. ex.: évitement ou réduction des thèmes). Seules les premières améliorent significativement la communication. Mais qu'en est-il de l'apprentissage?

Le pont entre communication et apprentissage a été proposé avec l'idée de résolution de problèmes, qu'on trouve d'ailleurs dans les deux types de stratégies. Comme nous l'avons mentionné au début de la section précédente, on y voit en général un grand bénéfice pour l'apprentissage. C'est ainsi que Bange (1992) propose une typologie de stratégies de résolution de problèmes de communication. Ces stratégies sont considérées comme secondaires par rapport à un enjeu communicationnel premier. Elles se répartissent en trois catégories: abandon des buts de communication (avec de nouveau la distinction entre réduction formelle et réduction fonctionnelle), substitution (p. ex.: recours à la L1, appel à une autorité) et réalisation des buts de communication (avec une distinction entre choix parmi les savoir-faire existant dans l'interlangue et élargissement). L'hypothèse de Bange est que l'apprentissage est favorisé par la réalisation des buts de communication et, plus encore, par l'élargissement des savoir-faire en L2. En effet, ces stratégies favorisent la prise de risque et par là l'étayage, la négociation des formes linguistiques. Cette analyse a le mérite de thématiser le lien entre communication et apprentissage, tout en montrant la complexité. Nous trouvons toutefois un intérêt particulier à sa catégorie intermédiaire, regroupant les stratégies de substitution, que ce soit pour l'appel à une autorité ou pour le recours à la L1. D'abord, ces deux dernières stratégies apparaissent dans d'autres typologies, aussi bien sous les stratégies d'apprentissage que sous les stratégies de communication. Ensuite, en ce qui concerne le recours à l'autre, nous avons déjà vu qu'il est difficile de le définir vraiment, dans la mesure où il peut revêtir des formes diverses dans un processus d'élaboration du discours qui est d'une certaine manière toujours interactif.

2.3 Procédés et séquences interactionnelles

La description de l'acquisition et de la communication en termes de stratégies, largement diffusée dans la littérature et contribuant à en configurer les questions aussi bien que les résultats, présente une série de problèmes pour celui qui s'intéresse à l'acquisition telle qu'elle est gérée, vécue, conçue par les participants dans des interactions sociales particulières.

La notion de stratégie se centre en effet sur l'apprenant, en le considérant d'abord comme un individu et non comme un acteur social qui se coordonne et s'ajuste au sein d'un collectif – en privilégiant une approche mentaliste de l'action et non une approche sociologique ou intersubjective (Rampton, 1997). Cette notion fournit un vocabulaire descriptif et interprétatif qui permet d'attribuer à l'apprenant des visées, des motivations, des plans, des intentions, définis davantage par rapport à un modèle typologique abstrait que par rapport à leurs manifestations dans des pratiques incarnées et situées. Une des conséquences majeures est que la dimension sociale est absente de la définition des stratégies, davantage orientées vers une psychologie du sujet, ou bien elle est cantonnée dans un type de stratégie particulier, souvent avec l'interaction. On comprend dès lors que si l'on considère que la dimension de la coordination intersubjective, de la gestion de l'interaction et plus généralement de l'ordre social intervient de façon fondamentale dans les processus d'acquisition, on est amené à redéfinir la notion même de stratégie. Enfin cette notion, en privilégiant une approche en termes de problèmes, tend à considérer l'apprenant du point de vue de ses manques, de ses échecs, de ses incompétences ou de ses imperfections: une autre tendance consisterait plutôt à s'interroger sur les ressources qui lui permettent constamment de «communiquer au-dessus de ses moyens», sur les mécanismes de coordination qui rendent l'échange possible même lorsque les ressources disponibles sont minimales. Cette deuxième vision, en risquant moins d'être téléologiquement orientée vers le système à acquérir dans sa totalité ou vers une communication idéale, permet au contraire de décrire les situations d'interaction sur la base de ce que les participants se rendent mutuellement disponible, reconnaissable, compréhensible. Il en découle une perspective davantage centrée sur l'interaction, considéré non pas comme un lieu de réinvention perpétuelle de la langue mais comme un lieu d'exhibition et de constitution des ressources disponibles. Ceci permet au passage de questionner la pertinence ou non, pour chaque contexte particulier, d'une description en termes d'«apprenant» ou d'«apprentissage» – alors que d'autres descriptions sont peut-être possibles.

Les approches qui se sont intéressées ainsi à l'interaction comme lieu de l'acquisition ont davantage insisté sur la notion de «procédé», souvent utilisée comme synonyme de «méthode» au sens ethnométhodologique du terme, qui se caractérise par une forme séquentielle particulière.

Le point de départ de ces analyses est le constat – issu d'une attention particulière pour les reformulations dans l'interaction (Gülich, 1986a; Gülich & Kotschi, 1986, 1987) que le natif intervient souvent pour achever interactionnellement les propos du non-natif, en contribuant ainsi à co-construire avec lui son discours (Gülich, 1986b). Les formes de cette intervention sont diverses, plus ou moins demandées par le non-natif, qui fournit souvent de nombreuses indications au natif quant à la façon dont son tour doit être achevé.

3. Méthodologie

Dans le but de recueillir des données relatives à mon thème de recherche et comme c'est indiqué dans l'introduction de ce travail, j'ai procédé à la réalisation d'une enquête chez un public universitaire algérien et plus précisément à l'université de Batna, Algérie. J'ai en fait opté pour une modalité un peu particulière qui consistait à diffuser un questionnaire électronique que j'ai élaboré en se servant de Google Document³. Un outil auquel j'ai une petite préférence vu les différents avantages qu'il présente en matière de diffusion, d'accessibilité et d'efficacité ; une diffusion qui se fait à partir d'un simple lien envoyé sur la messagerie des enquêtés et à partir duquel ils auront directement accès à la page des questions où ils pourront valider leurs réponses qui nous seront automatiquement envoyées sur notre compte Google. L'efficacité de cet outil réside dans le fait qu'il fournit une vision à priori des résultats de l'enquête à un tableau récapitulatif de l'ensemble des contributions.

Autre avantage lié cette fois-ci au gain de temps du fait qu'il nous a permis d'avoir des retours dès les premières quarante-huit heures après sa diffusion ce qui nous a permis tout de suite de se lancer dans l'analyse tout en nous évitant d'aller sur place ce qui est également un avantage primordial vu que notre présence n'était pas vraiment nécessaire. Toutefois, il est à noter que le questionnaire a été diffusé par un enseignant universitaire à ses étudiants et donc les données qu'on a recueillies ne résultent pas d'une diffusion massive sur le web. De plus, on s'est contenté de nous limiter à 34 participations ce qui serait largement suffisant pour notre enquête.

3.1 Le questionnaire et sa conception

3.1.1 Phases de réalisation

Dans le but de bien vouloir démontrer les différents comportements langagiers auxquels les étudiants font appel pour faire face à des situations de problèmes communicatifs, je me posais toutes ces questions là pendant tout le parcours que j'ai déjà fait en FLE, et ça m'a toujours motivé de travailler sur ces aspects là du fait que c'étaient des cas très fréquents dans des classes de français à l'université. Et comme ça que m'est venue l'idée d'élaborer ce questionnaire, un travail que j'ai réalisé en passant par quatre étapes essentielles :

³ Google document est une suite bureautique en ligne, comprenant des programmes permettant un travail collaboratif sur des documents texte, des tableurs et des présentations.

Il est donc possible de partager ses fichiers avec d'autres utilisateurs, qui peuvent éventuellement les modifier en temps réel, ou de les rendre public en indiquant son adresse URL.

3.1.2. Formulation des objectifs

Une étape qui m'a permis de réfléchir sur le questionnaire et de lui fixer des buts bien précis à travers différents types de questions, une étape qui m'a permis également de déduire et d'anticiper en quelque sorte la nature des résultats.

3.1.2.1 Définitions des informations et choix des variables

Dans cette phase, j'ai pu me noter la nature des questions à poser et sur quoi vont-elles porter. Effectivement, j'ai jugé logique que mes questions portent sur les caractéristiques des utilisateurs : âge, niveau d'études ..., sur leur parcours d'apprentissage du français et bien évidemment sur la résolution de problèmes liés à la communication orale en français.

3.1.2.2 Formulations des questions

Le type du questionnaire (questionnaire web) m'a dicté en quelque sorte le choix des types de questions à insérer ; du coup ; j'ai évité d'en mettre celles qui font appel à la rédaction justement pour ne pas avoir des champs qui pourraient être laissés vides car certains enquêtés pourraient ne pas tout simplement avoir l'envie d'écrire. Par conséquent, on en trouve surtout des questions à réponse unique ou multiples, ce qui dépend essentiellement de l'aspect soulevé. D'une manière générale, le questionnaire comporte 9 questions dont une ouverte, une autre à choix multiples et 7 à réponse unique.

3.2 Analyse des résultats :

3.2.1 Catégories visées :

Com je l'ai signalé auparavant, le questionnaire visait des étudiants évoluant en classe de FLE à l'université et quelques lycéens. C'est ce qui explique notamment la présence de personnes de tout âge presque, il s'agit d'enquêtés de l'âge de 17 ans jusqu'à 55 ANS ! Cependant et comme vous pouvez le constater sur ce questionnaire ci-joint en annexe, des jeunes dans la vingtaine y font la majorité car on ressent :

Age	Nombre d'enquêtés
55	1
27	4
26	7
25	2
24	5
23	2
22	5
21	1
20	1
19	1
17	1

C'est une différence d'âges largement remarquable et c'est ce qu'il m'a permis en fait d'avoir des points de vues divergent sur l'enseignement de l'oral en Algérie vue les réformes qui ont été introduites sur le système éducatif et de mettre en évidence les parcours respectifs de ceux qui ont fait l'ancien système et ceux qui en ont fait le récent.

3.2.2 Niveau d'étude :

Bien que le questionnaire est destiné aux étudiants universitaires, j'ai jugé opportun d'insérer une question pour savoir à peu près le niveau intellectuel si je peux dire du publique et du coup je me rends compte que c'était pertinent de faire ça car il y avait parmi les enquêtés quelques lycéens dont l'avi est autant constructif que celui des universitaires. A ce sujet on ressense :

Niveau d'études	Nombre correspondant
Bac	4
Bac+3	3
Bac+4	20
Bac+5	2

3.2.3 Début de l'apprentissage du français :

Cette question est justifiée par les différents changements qu'a subi l'enseignement du français en Algérie et notamment par les réformes diverses qui ont été introduites ; En fait la première année où commence l'apprentissage du français correspond à la quatrième année primaire (par rapport au système éducatif en Algérie) et du coup presque la majorité des enquêtés ont commencé leur apprentissage de français à cette année là. Il est à signaler également qu'il y en a ceux qui ont opté pour l'anglais pour être leur première langue étrangère et de ce fait, leur apprentissage du français n'a commencé qu'en septième année (ou la première année au collège), comme on peut relever aussi la présence d'une dernière catégorie ; celle des élèves qui ont connu les récentes réformes et donc les cours de français se font à partir de la deuxième année primaire. Le tableau ci-dessous regroupe et résume ces données et variables qu'on a décrit :

Année du début de l'apprentissage du français	Nombre d'étudiants correspondant
Deuxième année primaire	1
Quatrième année primaire	29
Septième année fondamentale	

3.2.4 Jugements à propos de l'enseignement de l'oral:

En gros, les opinions des étudiants alternent entre un sentiment de satisfaction et de non satisfaction car en fait on ressent 11 étudiants sur 32 qui se disent que l'oral était omniprésent tout au long de leur apprentissage alors que 17 étudiants disent qu'il était un peu moins présent et donc un seul étudiant à dire que l'oral était plutôt absent. Et comme l'oral comme nous l'avons précédemment signalé n'était pas vraiment défini dans les manuels scolaires, chaque enseignant le faisait à sa manière en fonction des moyens et du temps disponibles à travers de diverses activités en classe. Justement, on a prévu une question portant sur ces activités là dont voici le résumé des réponses qu'on a pu relever :

Activité	Nombre d'avis
Débat	10
Jeu de rôles	8
Exercices de répétition	14
Chant	11
Ecoute d'extraits oraux	7

3.2.5 Les questions touchant visiblement à notre sujet viennent en effet dans cette dernière partie du questionnaire où nous nous en sommes posés quelques unes portant sur des situations de communication, des situations problème en l'occurrence en soulevant effectivement certains aspects de ces problèmes là et l'attitude que les apprenants adoptent pour s'y adapter, s'y échapper ou simplement faire face aux blocages communicatifs. On peut donc citer la question qu'on a posé aux apprenants à ce sujet, ça consistait en fait à ce qu'ils choisissent parmi trois propositions la solution qu'ils adopteraient pour affronter une situation dans laquelle ils ne trouvent pas le mot français qui convient. Par réponse donc à la question : « quand un mot vous manque, parce que vous l'avez oublié ou que vous ne le connaissez pas, que faites-vous ? » on a ressensé les réponses suivantes :

Proposition	Nombre d'étudiants l'ayant choisie
S'efforcer de trouver un synonyme	13
Paraphraser	9
Aller chercher le mot dans sa langue maternelle	8

S'il fallait inscrire ces trois modes de résolution du problème de ne pas trouver un mot dans une typologie des stratégies, on peut dire qu'ils s'insèrent dans le cadre des stratégies d'évitement dont parle Corder 1983 car il s'agirait ici d'adapter le message aux ressources ET AUX OUTILS linguistiques maîtrisés ET dont dispose l'interlocuteur non natif bien évidemment.

3.2.6 Comment réagir au fait de ne pas comprendre une question ?

C'est ce qu'on voulait découvrir en posant cette question aux interrogés qui pour leur faciliter la tâche, on leur a proposé de choisir entre trois solutions car peu d'entre-eux répondraient si on avait laissé ce champ vide et voilà qu'ils seront contraints si j'ose dire à en choisir une entre les trois propositions :

3.2.6.1 Vous dites que vous n'avez pas compris la question :

un mode de résolution très fréquent pour lequel ont opté plusieurs interrogés d'ailleurs, c'est en quelque sorte un appel à une autorité en parlant de stratégies, une tentative de déblocage pour solliciter plus d'informations, ce qui mène dans la plupart des cas à une résolution définitive de ce genre de problèmes de communication.

3.2.6.2 Vous demandez l'aide de votre camarade de classe : une attitude qui existe aussi et qui ressemble un peu à la précédente seulement l'apprenant dans ce cas n'as pas la volonté de manifester son incompréhension, ce qui relève de raisons plutôt psychiques diverses dont la timidité ou même le manque de confiance en soi.

3.2.6.3 Vous essayez de répondre tout en contournant la question :

une stratégie d'évitement aussi fréquente selon laquelle on peut reformuler, paraphraser ou simplement formuler une réponse évasive. C'est un comportement qui peut être expliqué par le fait que certains apprenants seraient vraiment dans l'embaras de dire qu'ils n'ont pas compris, d'autres éventuellement ont tendance à exploiter le peu qu'ils ont saisi pour essayer de formuler une réponse qui soit plus ou moins proche de celle qui est souhaitée. Il est à signaler également qu'il y en a ceux qui opteront pour la solution la plus radicale ; celle de rester plutôt silencieux ce qui va faire que l'enseignant chercherait à mieux expliciter ses paroles et à simplifier encore sa question.

Bien que les enquêtés ont opté d'une façon générale pour la première proposition, le tableau suivant peut en attester que ce choix est loin de faire l'unanimité :

Suggestion de réponse	Nombre d'étudiants l'ayant choisie
Rester plutôt silencieux(se)	1
Dire ne pas avoir compris la question	19
Essayer de répondre en contournant la question	9
Demander l'aide d'un camarade de classe	2

A la fin de notre questionnaire, on a mis deux questions dont une portant sur l'attitude des apprenants en cours de français notamment sur leur manière d'argumenter par exemple ou de discuter et dont une grande partie affirme pouvoir défendre son point de vue d'une manière bien explicitée et détaillée.

En revanche, les différences sont assez remarquables dans la réponse à la dernière question qui a pour objectif de relever la conduite des apprenants en matière de la prise de parole en classe où les enquêtés devraient choisir entre trois possibilités de réponse à la question : « en classe de français, vous vous conduisez comment ? ». Le tableau suivant présente une vision synthétique des différents retours qu'on a eu :

Réponse	Nombre d'étudiants correspondant
Vous prenez plusieurs fois la parole pendant le cours	14
Vous parlez peu	13
Vous ne prenez jamais la parole	4

Conclusion de la troisième partie .

Après cette brève rubrique d'analyse des résultats, nous avons pu relever un certains nombre de constats qui sont en relations bien évidemment avec l'enseignement de l'oral dans une classe de FLE dans un contexte universitaire algérien.

Je voudrai d'abord souligner que l'oral n'était pas manifestement bien enseigné et cela pendant des années et des années jusqu'à l'avènement des nouvelles réformes qui l'ont mis bien avant et lui on accordé une place importantes et dans les manuels scolaires et dans les cours de FLE à l'université surtout après l'adoption du système LMD. A titre d'exemple, l'oral est devenu une matière aparentière et obligatoire dès la première année de licence de français avec un volume de 120 minutes par semaine, trente minutes de plus par rapport à l'ancien système, avec l'obligation de présenter deux travaux ou exposés dont l'un sera quasiment individuel . Il est donc tout à fait normal que certains enquêtés répondent que l'oral était absent ou un peu moins présent, ça dépend en fait de la période durant laquelle ont-ils effectué leur formation de français, une chose qu'on a pu facilement vérifier grâce à la question relative à l'âge qu'on a introduit spécialement à cet effet.

De plus, notre enquête nous a permis non seulement d'affirmer l'existence des stratégies de résolution de problème, mais aussi de découvrir qu'il y en a plusieurs typologies qui ont été l'objet de pas mal de conférences et de livres qui leur ont été consacrés. C'était également une occasion de pénétrer en quelque sorte dans le psychique des apprenants pour essayer de découvrir leur mode de comportement, leur attitude pour affronter des situations-problème en classe d'où les retours qu'on a eu qui étaient dans l'ensemble bien constructifs et bien centrés sur le sujet.

Finalement, je devrais dire qu'au départ, ma démarche était en plus de cette enquête est d'effectuer un entretien avec l'enseignant sur place pour rendre mon analyse plus objective appuyée par l'avis de quelqu'un qui est sur le terrain mais toutes les raisons s'étaient réunies pour que cette démarche n'ait pas lieu dont certaines d'ordre technique et d'autres d'ordre des disponibilités de l'enseignant concerné. En tout cas bien que pas assez comme données pour traiter un sujet de tel poid, j'estime que l'enquête était plus ou moins suffisante pour un mémoire de master1 et qui va nous servir d'appui à l'accès en Master2 durant lequel en essayera de coriger tout ce qui était mal fait dans ce mémoire.

Conclusion générale :

Nous avons réussi par le biais de cette recherche à mettre en évidence quelques paramètres qui régissent les interactions en classe en nous lançant dans une perspective méta-analytique qui a pour visée d'affirmer l'existence des stratégies de résolution de problèmes et d'en décrire le mode d'emplois et les typologies. C'est un objectif qu'on a réussi à atteindre grâce au travail d'analyse des données qu'on a pu recueillir. En effet, le travail était centré sur cette thématique là qui fut l'objet de toutes les interrogations qu'on s'est posé au début de notre mémoire et auxquelles nous avons tenté de donner des réponses objectives appuyées par notre analyse des résultats de l'enquête qu'on a menée à ce sujet. Ce qui nous a permis de relever un certain nombre d'enseignements qui s'articulent autour de la notion du problème de communication en langue étrangère, le français en l'occurrence, pour dire qu'il ne s'agit pas de problème au sens propre du terme. C'est un blocage momentanée que les apprenants arrivent souvent à gérer chacun à sa manière à travers des stratégies diverses. On peut dire à ce propos qu'il s'agit d'attitudes à composantes complexes d'ordre psychique, mentale et comportemental qui varient non seulement en fonction de l'apprenant lui-même mais aussi de la situation-problème. Cette dernière déclanchera chez l'apprenant un réflexe souvent intentionné pour y remédier.

On rappelle également que ces stratégies se développent chez l'apprenant au fur et à mesure car plus il acquiert du vocabulaire et des ressources linguistique d'une façon générale plus il aura la capacité de gérer ce genre de situations. Toutefois, l'enseignant a quant à lui aussi sa part d'intervention de guider l'apprenant qui parfois se trouve bloqué en quelque sorte. Il est tout à fait normal que l'enseignant puisse intervenir non pas pour imposer une solution toute faite mais de faire en sorte à ce que cette dernière soit découverte par l'apprenant !

Voilà donc ce sont les différentes conclusions qu'on a pu établir et affirmer et qui étaient le fruit des différents travaux d'analyse et de recherche qu'on a effectué pour réaliser ce projet qui a été une expérience bien enrichissante tant sur le plan scientifique et méthodologique. C'est un projet qui va nous servir de base pour réaliser une étude plus approfondie afin d'essayer d'aller encore plus loin dans ce sujet que j'estime à la fois intéressant et peu abordé.

Bibliographie.

Articles :

Aston, G. (1993). "Notes on the interlanguage of comity". In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford University Press: New York.

Bachman, L. F. (1990), "Fundamental Considerations in Language Testing".: Oxford University Press: Oxford.

Bialystok, E. (1990), "Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use". Oxford-Cambridge (MA): Blackwell.

Corder, S. P. (1983). "Strategies of communication", In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman: Londres.

Tarone, E. (1984). "Teaching strategic competence in the foreign language classroom". In J. Savignon & M. S. Berns (Eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Reading (MA): Addison Wesley.

GARCIA-DEBANC C. (1999) . "Évaluer l'oral", in HALTE J-F (Éd) (1999) : *Interactions et apprentissage, Pratiques* n° 103-104, CRESEF, Metz.

LAHIRE B. (1993) , « *Culture écrite et inégalités scolaires* ». *Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon : Lyon.

Livres :

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2002). *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres oraux à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg : Editions universitaires de Fribourg.

Lothe, Elisabeth (1995), *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.

Bakhtine M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Sitographie :

Maurer. B. « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels », *Ela. Études de linguistique appliquée*. 1/2002 (n° 125), p. 53-67.

URL : www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-53.htm.

Florence Coubard « Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale », *Ela. Études de linguistique appliquée*. 4/2003 (n° 132), p. 445-455.

URL : www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-445.htm.

Yannick Lefranc « FLE, FL«M», FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue », *Ela. Études de linguistique appliquée*. 1/2004 (n° 133), p. 79-95.

URL : www.cairn.info/revue-ela-2004-1-page-79.htm.

Christian Puren « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *Ela. Études de linguistique appliquée*. 3/2001 (n° 123-124), p. 393-418.

URL : www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-393.htm.

Mokhtar SAHNOUN « Didactique de l'oral : articulation et harmonisation », *Le Français aujourd'hui* 3/2006 (n° 154), p. 45-56.

URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-45.htm.

Françoise Gadet et Emmanuelle Guérin « Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique », *Le Français aujourd'hui* 3/2008 (n° 162), p. 21-27.

URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-3-page-21.htm.

Bertrand DAUNAY « Français et littérature : une ou des discipline (s) », *Le Français aujourd'hui* 1/2010 (n° 168), p. 23-30.

URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-23.htm.

Henri Peyronie, « CHATELANAT Gisèle ; MORO Christiane & SAADA-ROBERT Madelon (éd.). Unité et pluralité des sciences de l'éducation : sondages au cœur de la recherche », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 156 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 24 septembre 2010, URL : <http://rfp.revues.org/637>

Nicole Belmont « Lacunes, altérations, lapsus dans le récit oral », *Topique* 2/2001 (n° 75), p. 171-182.

URL : www.cairn.info/revue-topique-2001-2-page-171.htm.

Pascale Vergely « L'expression du dysfonctionnement technique dans des interactions orales de travail », *Langage et société* 3/2008 (n° 125), p. 35-54.

URL : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2008-3-page-35.htm

Timestamp	1- Âge : facultatif	2- Niveau d'étude :	3- à partir de quelle année avez-vous commencé à apprendre le français?	4- Tout au long de votre apprentissage de français, l'oral était-il :	5- Quelles sont les différentes activités que vous avez travaillées pendant les séances de l'expression orale ?	6- Quand un mot vous manque, avez-vous oublié ou que vous ne le connaissez pas, que faites-vous ?	7- Quand vous ne comprenez pas une question qui vous est adressée par votre enseignant de français, que faites-vous ?	8- Dans un débat en français, vous défendez votre point de vue :	9- En classe de français, vous vous conduisez comment ?	Merci pour votre participation
3/21/2011 19:30:17		26 Bac+4	Quatrième année primaire	Un peu moins présent	Exercices de répétition	Vous vous efforcez de trouver un synonyme	Vous dites que vous n'avez pas compris la question	Vous exprimez de manière détaillée votre point de vue	Vous prenez la parole plusieurs fois pendant le cours	avec plaisir
3/21/2011 20:04:51	20 ans	Bac+4	Quatrième année primaire	Omni présent	Débat, Jeu de rôle, Exercices de répétition, Chants	Vous paraphrasez	Vous essayez de répondre tout en continuant la question	Vous exprimez de manière détaillée votre point de vue	Vous prenez la parole plusieurs fois pendant le cours	Merci
3/21/2011 20:15:03		21	Quatrième année primaire	Un peu moins présent	Exercices de répétition, Chants, écoute d'extraits oraux	Vous vous efforcez de trouver un synonyme	Vous dites que vous n'avez pas compris la question	Vous exprimez de manière détaillée votre point de vue	Vous prenez la parole plusieurs fois pendant le cours	
3/21/2011 21:20:44		20 Bac+4	Quatrième année primaire	Un peu moins présent	Chants	Vous paraphrasez	Vous dites que vous n'avez pas compris la question	Vous exprimez de manière détaillée votre point de vue	Vous prenez la parole plusieurs fois pendant le cours	
3/21/2011 21:48:47		bac								
3/21/2011 22:01:52	27 ans	Bac+4	Deuxième année primaire	Omni présent	Débat	Vous vous efforcez de trouver un synonyme	Vous essayez de répondre tout en continuant la question	Vous exprimez de manière détaillée votre point de vue	Vous prenez la parole plusieurs fois pendant le cours	de rien ne fut un plaisir
3/21/2011 23:12:40		23 Bac+4	Quatrième année primaire	Omni présent	Jeu de rôle, Exercices de répétition, Chants	Vous paraphrasez	Vous dites que vous n'avez pas compris la question	Vous exprimez de manière détaillée votre point de vue	Vous prenez la parole plusieurs fois pendant le cours	J'espère que j'ai rien manqué ! Bon courage les scientifiques !
3/22/2011 22:42:03		22	Quatrième année primaire	Un peu moins présent	Jeu de rôle, Exercices de répétition	Vous paraphrasez	Vous dites que vous n'avez pas compris la question	Vous exprimez de manière détaillée votre point de vue	Vous parlez peu	
		Bac	Quatrième année primaire	Un peu moins présent	Débat	Vous le dites en utilisant votre langue maternelle	Vous demandez l'aide de votre camarade de classe	Par des énoncés courts	Vous parlez peu	de rien
3/22/2011 23:47:28		15 bac	Quatrième année primaire	Plutôt absent	Ecoute d'extraits oraux	Vous vous efforcez de trouver un synonyme	Rester plutôt silencieux(se)	Vous exprimez de manière détaillée votre point de vue	Vous prenez la parole plusieurs fois pendant le cours	ya pas de quoi
3/23/2011 11:57:04		27 Bac+3	Quatrième année primaire		Débat	Vous vous efforcez de trouver un synonyme	Rester plutôt silencieux(se)	Par des énoncés courts	Vous ne prenez jamais la parole en classe	h
3/23/2011 15:30:25	17ans		Quatrième année primaire	Omni présent	Jeu de rôle	Vous le dites en utilisant votre langue maternelle	Vous dites que vous n'avez pas compris la question	Par des énoncés courts	Vous prenez la parole plusieurs fois pendant le cours	de rien
3/23/2011 23:54:55		21 Bac+4	Quatrième année primaire	Un peu moins présent	Jeu de rôle, Ecoute d'extraits oraux	Vous paraphrasez	Vous dites que vous n'avez pas compris la question	Vous exprimez de manière détaillée votre point de vue	Vous parlez peu	

Résumé du mémoire.

Le mémoire est véhiculaire d'une réflexion sur l'enseignement de l'oral d'une manière générale dans un contexte universitaire algérien on s'intéressant toutefois à un aspect bien déterminé qui touche surtout aux apprenants de langues.

Il s'agit dans ce travail d'une tentative descriptive et méta-analytique consistant à mettre en évidence un certain nombre de comportements langagiers dits stratégies de résolution de problèmes adoptées par les apprenants pour débloquer en quelque sorte des situations-problèmes à l'oral. Dans cette perspective, nous avons essayé de donner des réponses cohérentes et pertinentes aux diverses questions qu'on a soulevé qui s'articulent essentiellement sur ces stratégies si elles existent vraiment et à quel point peuvent être utiles à l'apprenants on s'interrogeant même sur leurs contribution à l'apprentissage.

Mots-clés :

Stratégie, communication orale, apprentissage, didactique et FLE.

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BAGHEZZA PRENOM : ASdelwahhaS

DATE : 29/06/2011